



UNIVERSIDADE ESTADUAL 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

SILVANA SOARES DA SILVA MATUCHAKI

**EVENTOS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS DE LÍNGUAS EM CONTATO:  
REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.**

CASCAVEL-PR  
2015

SILVANA SOARES DA SILVA MATUCHAKI

**EVENTOS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS DE LÍNGUAS EM CONTATO:  
REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.**

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.

**Orientador:** Prof. Dr. Ciro Damke.

CASCADEL- PR  
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M397e

Matuchaki, Silvana Soares da Silva

Eventos de letramento e em contextos de línguas em contato: reflexões sobre o desenvolvimento da escrita. /Silvanna Soares da Silva Matuchaki.— Cascavel, 2015.

150 p.

Orientador: Prof. Dr. Ciro Damke

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1.Línguas em contato. 2. Variação linguística. 3. Eventos de letramento. 4. Ensino. I. Damke, Ciro. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 372.6  
410

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

SILVANA SOARES DA SILVA MATUCHAKI

**EVENTOS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS DE LÍNGUAS EM CONTATO:  
REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

Essa 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, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ciro Damke  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Orientador

---

Profa. Dra. Cristiane Horst  
Universidade Federal da Fronteira Sul –UFFS –Chapecó  
Membro efetivo

---

Profa. Dra. Sanimar Busse  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Cascavel  
Membro efetivo

---

Prof. Dr. Marcelo Krug  
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - Chapecó  
Membro efetivo

Cascavel, 16 de março de 2015.

*Ao meu esposo Auzuguier e aos meus filhos Gustavo e Felipe, que não mediram esforços para que eu concluísse mais essa etapa. O apoio e a segurança que me foram transmitidos nos momentos de estudo me deram a certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Ciro Damke, por suas sábias palavras, orientando o meu percurso enquanto pesquisadora.

Às Profa. Dra. Sanimar Busse, Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Maridelma Laperuta, pelas indicações metodológicas e de leituras que ajudaram a complementar a discussão.

Às minhas amigas Andreia Cristina Souza, Rejane Tristoni Hauch, Elezandra Felisberto Macedo e Mirian Walnier Colodel que não mediram esforços para contribuir com a pesquisa, dando sugestões e me apoiando nos momentos em que as dificuldades pareciam obstáculos impossíveis de serem transpostos.

À Secretaria Estadual de Educação do Paraná, pelo apoio concedido por meio do afastamento da função para a dedicação aos estudos.

À direção e aos professores do Colégio Estadual do Campo Santa Rosa do Ocoí, pela acolhida e pela atenção no fornecimento dos documentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

À professora regente de língua portuguesa da turma em que a pesquisa foi realizada, que não mediu esforços para contribuir com a minha pesquisa, me auxiliando, sempre que necessário.

Às pessoas da comunidade, tão solícitas em narrar os fatos que fazem parte da história da comunidade de Santa Rosa do Ocoí.

Aos alunos, atores principais da pesquisa, que se revelaram dispostos à discussão acerca da identidade e da cultura da comunidade, dando suas opiniões e disponibilizando os textos necessários para a análise.

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.*

*Fernando Pessoa.*

MATUCHAKI, Silvana S. S. **Eventos de letramento e em contextos de línguas em contato**: reflexões sobre o desenvolvimento da escrita. 2015. 150 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a análise de eventos de letramento em contextos de línguas em contato, em uma escola do campo situada na comunidade de Santa Rosa do Ocoí, no município de São Miguel do Iguçu. A comunidade, colonizada por descendentes de alemães, desperta o interesse da pesquisa pela presença do bilinguismo (alemão/português) e, por localizar-se em uma região de fronteira, ter contato com o guarani e o espanhol, caracterizando-se como um ambiente sociolinguisticamente complexo. Os contextos de línguas em contato chamam a atenção devido à complexidade que o ensino de língua portuguesa assume diante da aprendizagem da escrita, fazendo-se necessária a compreensão de como a escola lida com a variação linguística, sem desconsiderar as questões que se inter-relacionam com os aspectos culturais da comunidade. Nesse sentido, centramos o objetivo da pesquisa em investigar eventos de letramento em contextos de línguas em contato e de variação linguística, por meio da análise reflexiva das interferências da fala na produção escrita de crianças matriculadas no 7º ano do Ensino Fundamental. Para isso, sustentamos o estudo a partir dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional segundo autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011), Damke (1988, 1998, 2006 e 2013); Pereira (1999), von Borstel (2011); Calvet (2002, 2007); Bagno (1999, 2009, 2013), Kleiman (2010, 2012), entre outros. A pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, apresenta a análise das interferências da fala na escrita das crianças, tendo em vista os eventos de letramento desenvolvidos em sala de aula. A geração dos dados se deu, primeiramente, por meio de uma entrevista com os moradores do local e um questionário sociolinguístico, aplicado aos alunos, a fim de verificar a existência de línguas em contato na comunidade, para depois, observar as aulas e a partir dos eventos de letramento, analisar a produção escrita das crianças, tendo em vista as interferências das línguas em contato. Como resultado dessa investigação, percebemos que as interferências na escrita dependem do grau de bilinguismo do falante e se mesclam com a variação linguística da língua portuguesa, sendo que a maioria delas é regular, o que permite criar atividades de intervenção pedagógica que levem em consideração contextos específicos de escrita.

**PALAVRAS-CHAVES:** Línguas em Contato, Variação Linguística, Eventos de Letramento, Ensino.



MATUCHAKI, Silvana S. S. **Eventos de letramento em contextos de línguas em contato**: reflexões sobre o desenvolvimento da escrita. 2015. 150 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

### ABSTRACT

This research has as its theme the event analysis of literacy in language contexts in contact, in a rural school in the community of Santa Rosa Ocoí, in São Miguel do Iguçu. The community, colonized by German descendants, arouses the interest of the research by the presence of bilingualism (German/Portuguese) and, by being located in a region of border, it has contact with the Guarani and Spanish languages, characterizing itself as a sociolinguistically complex environment. The contexts of languages in contact attract attention because of complexity that the Portuguese language teaching takes on the learning of writing, doing itself necessary understanding how to the school considers the linguistic variation, without ignoring the issues which are interrelated with the cultural aspects of community. In this sense, we focus the research objective to investigate literacy events in language contexts in contact and linguistic variation, through reflective analysis of the interference of speech in the writing production of children enrolled in the 7th year of elementary school. For this, we support the study based on theoretical assumptions of Sociolinguistics Education according to authors as Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011), Damke (1988, 1998, 2006 and 2013); Pereira (1999) and Von Borstel (2011); Calvet (2002, 2007); Bagno (1999, 2009, 2013), Kleiman (2010, 2012), among others. Qualitative research, ethnographic, presents the analysis of the interference of speech in children's writing, in view of the literacy events developed in the classroom. The data collected was done, first, through an interview with community residents and sociolinguistic questionnaire, applied to the students, with purpose of verifying the existence of languages in contact in the community, and then, observe classes and based on literacy events, analyze the writing production of children, considering the interference of the languages in contact. As a result of this investigation, we realized that interferences in writing depend on the speaker's degree of bilingualism and they mingle with the linguistic variation of the Portuguese language and most of them are regular, which allow creating pedagogical intervention activities that they take in consideration specific contexts of writing.

**KEYWORDS:** Languages in Contact, Variation Linguistics, Literacy Events, Teaching.

MATUCHAKI, Silvana S. S. **Eventos de letramento em contextos de linguas em contato**: reflexões sobre o desenvolvimento da escrita. 2015. 150 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como tema el análisis del aprendizaje de lectoescritura en contextos de lenguas en contacto, en un colegio del campo situado en la comunidad de Santa Rosa do Ocoí, en la ciudad de São Miguel do Iguçu. La comunidad, colonizada por descendientes de alemanes, despierta el interés de este estudio por la presencia del bilingüismo (alemán/portugués) y, por localizarse en una región de frontera, tener contacto con el guaraní y el español, caracterizándose en un ambiente sociolingüísticamente complejo. Los contextos de lenguas en contacto llaman la atención debido a la complejidad que la enseñanza de lengua portuguesa asume delante del aprendizaje de la escrita, haciéndose necesaria la comprensión de como la escuela trabaja con la variación lingüística, sin desconsiderar las cuestiones que se inter-relacionan con los aspectos culturales de la comunidad. En ese sentido, centramos el objetivo de la investigación en analizar el aprendizaje de lectoescritura en contextos de variación lingüística, por medio de la observación de las interferencias del habla en la producción escrita de los niños matriculados en el 7º año de la Enseñanza Fundamental. Para eso, sostuvimos el análisis a partir de los presupuestos teóricos de la Sociolingüística Educacional, segundo autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011) Damke (1988, 1998, 2006 e 2013); Pereira (1999), von Borstel (2011); Calvet (2002, 2007); Bagno (1999, 2009, 2013), Kleiman (2010, 2012), entre otros. La investigación cualitativa, de cuño etnográfico, presenta el análisis de las interferencias del habla en la escrita de los niños, teniendo en cuenta el aprendizaje de la lectoescritura desarrollados en clases. La generación de los datos ocurrió, primeramente, por medio de una encuesta a algunos moradores y uno cuestionario sociolingüístico aplicado a los alumnos, con la finalidad de verificar la existencia de lenguas en contacto en la comunidad escolar, para después, observar las clases y la producción escrita de los niños, de acuerdo con las interferencias de las lenguas en contacto. Como resultado de esa investigación, percibimos que las interferencias en la lengua escrita dependen del nivel de bilingüismo de los hablantes y se mezclan con la variación lingüística de la lengua portuguesa, siendo que la mayoría de ellas son regulares, lo que permite crear actividades de intervención pedagógica que consideren contextos específicos del aprendizaje de la escrita.

Palabras-clave: Lenguas en contacto, variación lingüística, aprendizaje lectoescritura, enseñanza.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Dessonorização das consoantes (Português/Alemão).....	67
<b>Figura 2-</b> Localização da cidade de São Miguel do Iguaçu .....	73
<b>Figura 3 –</b> Fotos aéreas das Comunidades do Parque Nacional do Iguaçu.....	74
<b>Figura 4 -</b> Movimento migratório .....	75
<b>Figura 5 -</b> Fotos: Livros de orações.....	79
<b>Figura 6</b> Trocas consonantais .....	96
<b>Figura 7</b> Trocas consonantais .....	97
<b>Figura 8 -</b> 1 <sup>a</sup> Produção escrita.....	100
<b>Figura 9 -</b> Reescrita.....	100
<b>Figura 10 -</b> Interferências na escrita da consoante /r/ .....	102
<b>Figura 11 -</b> /r/ Intervocálico .....	104
<b>Figura 12</b> Nasalização .....	106
<b>Figura 13</b> Nasalização - 2 .....	107
<b>Figura 14</b> Alterações morfológicas/rotacismo .....	110
<b>Figura 15</b> Alterações lexicais.....	113
<b>Figura 16</b> Marcas da oralidade (português do Brasil).....	116
<b>Figura 17</b> Uso do pronome oblíquo "lhe" .....	118
<b>Figura 18</b> Variações linguísticas da comunidade .....	120
<b>Figura 19</b> Resumo de texto escrito.....	121
<b>Figura 20</b> Texto de opinião (oralidade) .....	122
<b>Figura 21</b> Adequação textual à variante padrão.....	123

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

<b>Tabela 1</b> Dados populacionais de São Miguel do Iguaçu .....	76
<b>Quadro 1</b> - Categorias de Erros .....	94
<b>Quadro 2</b> - Receitas escritas pelas mulheres da comunidade.....	98
<b>Quadro 3</b> Erros decorrentes do sistema arbitrário .....	125
<b>Quadro 4</b> Traços Graduais e Descontínuos.....	126
<b>Gráfico 1</b> - Origem dos alunos .....	85
<b>Gráfico 2</b> - Presença de outras línguas no cotidiano dos alunos. ....	86
<b>Gráfico 3</b> - Análise da diagnose do erro .....	127

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	19
1.1 TIPO DE PESQUISA.....	19
1.2 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	23
1.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS .....	25
<b>2. A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA PARA ALÉM DA DIFERENÇA</b> .....	28
2.1. IDENTIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL: UM PROCESSO HISTÓRICO .....	29
2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM EDUCAÇÃO .....	34
2.3 PRESSUPOSTOS SOCIOLINGUÍSTICOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO.....	41
2.4 QUESTÕES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS DE LÍNGUAS EM CONTATO.....	47
2.4.1 As diretrizes para o ensino de língua portuguesa e sua relação com a variação linguística .....	48
2.4.2 Por uma educação linguística em sala de aula .....	55
2.4.2.1 Letramento como prática social.....	60
2.4.4 A Relação entre fala e escrita – aspectos relevantes.....	63
2.4.5 Algumas considerações sobre o conceito de bilinguismo .....	68
<b>3. ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	72
3.1 PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DA COMUNIDADE PESQUISADA.....	72
3.2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA .....	84
3.3 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA EM EVENTOS DE LETRAMENTO.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137
<b>ANEXOS</b> .....	143

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está voltada para o estudo das interferências da fala para a escrita em eventos de letramento desenvolvidos em contextos de línguas em contato. A geração dos dados se deu a partir da análise de textos escritos por crianças matriculadas no 7º Ano do Ensino Fundamental, em uma comunidade colonizada por descendentes de alemães, situada no Oeste Paranaense, mais especificamente no município de São Miguel do Iguaçu. No decorrer dos anos, a realidade linguística dessa comunidade tem sofrido mudanças, principalmente por localizar-se em uma região de fronteira, configurando-se em um ambiente sociolinguisticamente complexo.

Chamamos a atenção para os contextos bilíngues e multilíngues, no sentido realizar uma reflexão sobre o ensino da variedade padrão da Língua Portuguesa em cenários onde há o contato linguístico com uma ou mais línguas, reconhecendo as interferências da fala na produção textual escrita dos alunos.

Dessa forma, questionamos como podemos desenvolver o ensino da língua escrita, considerando a cultura presente no ambiente escolar, sem que a variação linguística do aluno seja associada à dificuldade na aprendizagem da variedade padrão.

O trabalho com a escrita em sala de aula é algo complexo e que exige do professor um conhecimento aprofundado sobre o processo de produção de um texto e da estruturação da língua escrita. Os problemas gramaticais e ortográficos apresentados pelo aluno podem refletir sua identidade cultural e linguística, retratando a diversidade linguística existente em seu meio social.

As pesquisas realizadas por Bortoni- Ricardo (2005) demonstram que a visão homogênea da língua, fundamentada em uma concepção de língua e linguagem como instrumento de comunicação, contribuiu para um ensino voltado para os aspectos gramaticais, com objetivo de se formar um falante *ideal*. Porém, concordamos com o princípio de que a língua não é estática, mas está a todo tempo em movimento e, conseqüentemente, sofre influências do meio.

Devemos compreender, então, que os alunos absorvem as manifestações linguísticas presentes em seu contexto cultural, as quais devem ser entendidas

como parte do processo de constituição de suas identidades enquanto falantes. Essas manifestações não podem ser encaradas como estigma e muito menos a partir de uma visão preconceituosa, alimentada pela “pedagogia do erro” (BORTONI-RICARDO, 2005).

Ressaltamos que o problema não se encontra no estudo de conceitos que sustentam o ensino da variedade padrão, mas na forma como são abordados os conteúdos relativos ao ensino de língua portuguesa. Essa realidade é preocupante, já que as interferências da fala na escrita são comumente interpretadas como “dificuldade de aprendizagem” do aluno para entender o desenvolvimento da escrita.

De acordo com Faraco (1999, p. 3), o caráter excessivamente normativo da língua portuguesa precisa ser revisto, não com o intuito de abandonar o ensino da variedade padrão, mas com “reflexões teóricas sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula”.

Nesse sentido, justificamos esta pesquisa pela necessidade de reflexão sobre a variação linguística em sala de aula, a partir da produção escrita dos alunos, estabelecendo diretrizes para subsidiar o trabalho dos professores no reconhecimento da cultura e da identidade existente na comunidade em que a escola se encontra inserida.

Acreditamos que o desenvolvimento da escrita não termina na 1ª fase do Ensino Fundamental e está interligado ao processo de letramento, acompanhando o estudante durante toda a sua vida escolar. Porém, há um déficit no aprendizado, justamente pelo fato de nos anos subsequentes não haver a continuação do processo de estabilização e regularização da língua escrita, deixando de lado a observação atenta às relações entre a fala e a escrita (ROJO, 2012).

A proposta curricular adotada pelo Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), que embasa o trabalho pedagógico na escola em que se desenvolveu a pesquisa, traz os objetivos do ensino de Língua Portuguesa voltados para a interação social do aluno, visto que as concepções de língua e linguagem estão voltadas para um processo sócio histórico, mediado pela língua e concretizado nos gêneros do discurso. Ao apresentar as questões relativas ao trabalho com a oralidade, as Diretrizes de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) apontam para a necessidade de a escola trabalhar com os conhecimentos linguísticos dos alunos e fazer uso dos mesmos em situações de interação, considerando a heterogeneidade da língua.

Mais uma vez, salientamos a necessidade de análise do trabalho com o português em contextos de línguas em contato e de variação linguística, já que esta é uma realidade presente nas mais diversas regiões do país, como no município de São Miguel do Iguaçu que, por se localizar em uma região de fronteira, além da presença de imigrantes alemães, também possuiu a influência de outras línguas.

Pautamos o objetivo geral desse estudo em:

- investigar os processos de letramento em contextos de línguas em contato e de variação linguística, por meio da análise reflexiva das interferências da fala na produção escrita de crianças matriculadas no 7º Ano do Ensino Fundamental. É válido lembrar que não queremos quantificar o número de interferências existentes nos textos coletados, mas sim entender como elas ocorrem e como podemos corrigi-las em sala de aula, sem destacar o caráter impositivo estabelecido pelo ensino normativo do português.

Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as condições sociais, políticas e culturais em que o bilinguismo/línguas em contato está presente na comunidade de Santa Rosa do Ocoí, por meio de entrevistas abertas a serem realizadas com os moradores da localidade da entrevista. Com essa técnica de pesquisa pretendemos nos aproximar do campo de estudo, buscando fatos históricos da comunidade que auxiliem na interpretação dos dados coletados no ambiente escolar.

- Compreender as contribuições da sociolinguística para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, caracterizado por um processo mais democrático, que leve em conta variação linguística presente no contexto escolar. Ao nos depararmos com ambientes sociolinguisticamente complexos, a teoria linguística que irá apoiar o estudo precisa ser compreendida e estudada, auxiliando no direcionamento do estudo.

- Analisar os textos produzidos pelos alunos, de acordo com as interferências da fala na escrita, decorrentes das línguas em contato e da variação linguística, tendo em vista os aspectos fonético/fonológicos e morfossintáticos, associadas às manifestações culturais e linguísticas presentes no contexto social.

A discussão sobre o contexto de línguas em contato e de variação linguística se fundamenta nos princípios da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), pois a realidade escolar não é homogênea e os princípios ditados por uma



norma única não garantem que a aprendizagem se efetive de forma satisfatória, colocando em evidência a estigmatização linguística e cultural do aluno.

O aporte teórico que embasamos este estudo se fundamenta nas discussões em torno da cultura e da identidade dos falantes, bem como nos estudos sociolinguísticos, destacando a visão heterogênea de língua fundamentada em autores como: Geertz (1978); Hall (2006, 2007); Damke e Savedra (2013); von Borstel (2011); Labov (2008); Gumperz (2002, 2008); Calvet (2002, 2007); Goffman (2002); Tarallo (2007); Mollica (2012); Camacho (2013); entre outros.

Fundamentamos a construção do processo metodológico para geração dos dados e análise do *corpus* nos moldes da pesquisa do tipo etnográfica, tendo como referência autores como Erickson (1989); André (2008); Angrosino (2009); e Flick (2008).

Os aspectos sociolinguísticos vinculados à educação linguística em sala de aula, voltados para a implantação de políticas linguísticas que considerem a heterogeneidade em sala de aula, são discutidos a partir de Damke (1988, 1998, 2006, 2013); Pereira (1999), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011); Cavalcanti (2006); Faraco (1999, 2008); Silva (2000, 2004); Bagno (1999, 2009, 2013) e Mollica (2011).

Os conceitos sobre os eventos de letramento e as relações estabelecidas entre a fala e a escrita serão delineados por meio dos estudos realizados por Soares (1999); Rojo (1998, 2009, 2012); Kleiman (2010, 2012); Klein (2002); Brito (2007) e Marcuschi (2005, 2008)

O desenvolvimento deste trabalho, para além da parte introdutória, está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos, embasados na pesquisa do tipo etnográfico, uma vez que o estudo possibilita a interação com o meio a partir da observação participante, gerando dados para a análise do contexto escolar.

O segundo capítulo destinamos ao referencial teórico, por meio da compreensão da “heterogeneidade para além da diferença”, pois não queremos simplesmente reconhecer aspectos que fundamentam o contexto de diversidade, mas entender a diversidade como parte do processo de constituição das sociedades. Para tanto, delineamos os conceitos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, baseados nos pressupostos sociolinguísticos, associados a questões de língua e identidade a fim de compreendermos os eventos de letramento atrelados à prática social.

No terceiro capítulo, contemplamos os dados gerados na pesquisa, partindo, primeiramente, da contextualização histórica da comunidade, para, logo após, apresentar a diversidade do contexto de sala de aula, ressaltando as interferências da fala na escrita nos textos dos alunos. Nesse último capítulo, pretendemos, ainda, apresentar uma breve contribuição diante da realidade estudada, visando direcionar o trabalho com a língua no sentido de compreender e estimular a reflexão sobre as interferências da fala presentes nos textos escritos dos alunos.

Esperamos, por meio desta dissertação, que as análises realizadas possam contribuir para uma sensibilização dos professores com relação aos eventos de letramento, enfatizando a viabilidade do trabalho com a diversidade linguística existente no contexto escolar.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que toda a investigação precisa estar pautada em questões metodológicas que contribuam para uma nova reflexão diante da normatização imposta ao cotidiano escolar, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, uma vez que essa perspectiva permite um contato maior com a comunidade pesquisada, despertando o interesse para o universo cultural em que a escola se encontra inserida.

É certo que a experiência como professores contribui muito para o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para a educação. Por outro lado, adentrar a este espaço requer um olhar atento para suas especificidades, principalmente, quando nos deparamos com contextos de línguas em contato.

Como nosso objetivo principal é investigar os eventos de letramento em contextos de línguas em contato e de variação linguística, tendo em vista as interferências da fala na escrita, precisamos ter definidos os passos que servirão para compreendermos o contexto em que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, neste capítulo, pretendemos explicitar a opção metodológica da pesquisa, descrevendo os encaminhamentos a serem seguidos para atingir os objetivos propostos.

### 1.1 TIPO DE PESQUISA

Consideramos a abordagem teórica dos estudos sociolinguísticos para fundamentar esta pesquisa. Segundo Mollica (2012), os estudos da Sociolinguística levam o linguista a compreender os traços típicos de cada variação, verificando o processo pelo qual se dá a mudança, diagnosticando os fatores responsáveis pelo grau de instabilidade e de mutabilidade da língua.

A Sociolinguística, considerada uma área da linguística, tem como objeto de investigação a língua em uso, ou seja, presente na comunidade a ser investigada. Os estudos sociolinguísticos unem a questão linguística à questão social, buscando

a percepção dos dados linguísticos presentes na comunidade que são capazes de estabelecer o caráter heterogêneo da língua, caracterizando os aspectos da variação linguística (CALVET, 2002).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), ao estudar o processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, abre espaço para a interpretação da variação linguística em sala de aula. Esse campo de estudo denominado pela autora como “Sociolinguística Educacional” tem como objetivo principal apresentar uma “pedagogia culturalmente sensível em ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”.

Nas palavras da referida pesquisadora,

O ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que uma variante assume. A atenção do estudioso tem de estar voltada para os padrões de emprego da variação e os significados que essa tem no processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132).

Dessa forma, compreendemos que a análise dos dados se fundamenta na pesquisa qualitativa. Segundo Richardson (apud DAMKE, 2013), a pesquisa qualitativa é uma tentativa de abranger a realidade por meio dos significados situacionais vivenciados pelo pesquisador. Portanto, a pesquisa vem da prática para a prática (CAVALCANTTI, 2001), ressaltando as metodologias empregadas para o tratamento das questões voltadas aos aspectos de línguas em contato e de variação linguística, presentes em sala de aula.

Para Flick (2008, p. 9), “a pesquisa qualitativa leva a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo”, por isso pode estar associada à etnografia, já que procura estudar o empírico por meio de métodos que permitem entender o contexto a partir do estudo de campo, da análise reflexiva de situações sociais por meio da interação com a comunidade.

O objetivo principal da pesquisa qualitativa não é encontrar respostas generalizadas, mas permitir aos estudiosos que determinem a pertinência dos resultados obtidos, principalmente quando relacionados à educação. As investigações realizadas em contextos escolares multilíngues devem considerar as

especificidades do contexto linguístico. Sendo assim, analisamos as atividades desenvolvidas em sala de aula e a preocupação do professor no trabalho com a diversidade linguística específica presente no contexto da sala de aula, observando o desenvolvimento da aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa, conforme explicitada nas diretrizes curriculares estaduais que norteiam este ensino na escola.

O método de investigação que direciona este estudo está fundamentado na pesquisa do tipo etnográfica. Essa perspectiva metodológica permite ao pesquisador um contato mais próximo com a comunidade pesquisada, já que é necessário que esse esteja inserido no contexto social, a fim de estudar o cotidiano, nesse caso, o contexto escolar.

A etnografia tem suas origens na antropologia, o pesquisador adentra a comunidade para estudar os costumes, as crenças, com o objetivo de compreender o cotidiano. Segundo Angrosino (2008), a etnografia é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidade ou sociedade.

Segundo o citado autor,

A pesquisa etnográfica pode ser realizada onde quer que haja pessoas interagindo em cenários “naturalmente” coletivos. Reunir pessoas para um propósito específico em experimentos de laboratório é uma técnica válida para a pesquisa experimental, mas não é etnografia. A verdadeira etnografia depende da capacidade de um pesquisador de observar e interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam sua rotina do dia a dia (ANGROSINO, 2008, p. 43).

A observação atenta a tudo o que ocorre no contexto social da comunidade contribui para a compreensão do espaço onde se desenvolve a pesquisa, dando subsídios ao pesquisador para analisar o contexto escolar a partir das relações estabelecidas entre eles.

André (2008) ressalta que a etnografia escolar difere da etnografia apresentada por antropólogos, pois, ao estudar o ambiente escolar, o pesquisador direciona o seu olhar para o processo educativo. A autora lembra ainda que:

O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa em seu cotidiano, mas deve envolver um processo

de reconstrução dessa prática, ressaltando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2008, p. 42).

Ao adentrarmos no espaço escolar, estamos nos propondo a observar a variação linguística e as interferências das línguas em contato, identificando como elas se manifestam na produção escrita das crianças. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, escolhemos os textos de alunos que cursam o 7º Ano do Ensino Fundamental, justamente por ser uma fase intermediária ao final daquele nível de ensino. Consideramos que este é o momento em que o aluno já passou pela fase de adaptação à realidade da segunda fase do Ensino Fundamental, que se caracteriza como essencial para a consolidação de conhecimentos acerca da escrita. Outro ponto importante a ser destacado para justificarmos a eleição desse Ano é a organização dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Analisando os documentos<sup>1</sup> que regem o Ensino Fundamental II, percebemos que toda organização dos conteúdos se direcionam para a concretização da língua escrita, enfatizando o trabalho com a ortografia, sem propor uma reflexão atenta sobre a variação linguística. Simplesmente apontar o trabalho com os diversos gêneros do discurso não é suficiente, na medida em que o ambiente sociocultural do aluno apresenta uma realidade sociolinguisticamente complexa.

Para Erickson (1989), na pesquisa etnográfica escolar, o investigador adentra a comunidade com o intuito de observar o cotidiano, trazendo novos olhares para o que já é comum, contribuindo para que o familiar volte a ser estranho novamente. Nesse sentido, essa maneira de pesquisar colabora para entender a dinâmica da sala de aula que, de acordo com André (2008), precisa ser analisada a partir da individualidade de cada aluno, respeitando-se as especificidades que cada qual tem para construção do seu conhecimento.

Concordamos com Pereira (1999) e Damke (1998), quando destacamos que as comunidades se organizam naturalmente, formando grupos sociais que interagem, construindo significados que se materializam por meio da linguagem. Essa formação do imaginário cultural se reflete na oralidade, marcando traços linguísticos que reconstróem a identidade de cada sujeito no meio social.

---

<sup>1</sup> Diretrizes Curriculares Estaduais (2008); Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012)

Dessa forma, esta pesquisa tem como foco a prática escolar, sob o viés das teorias da sociolinguística educacional e com base na etnografia escolar, tendo em vista as manifestações linguísticas presentes no contexto escolar, refletindo sobre a forma com que a variação linguística é abordada em sala de aula.

## 1.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Como já reportado, o *corpus* desta pesquisa tem como ponto de partida a análise de eventos letramento, desenvolvidos em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual do Campo Santa Rosa do Ocoí, na cidade de São Miguel do Iguaçu.

Nesse sentido, há a necessidade de um maior contato com o ambiente escolar, para entender a dinâmica estabelecida pelo professor nos mais diversos eventos de letramento, considerando a produção escrita da criança realizada em sala de aula.

Para André (2012, p. 43), “o estudo da dinâmica da sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos”. Compreendemos, a partir disso, que a criança não está isolada no ambiente escolar, sendo influenciada pelos diversos fatores sociais presentes em seu cotidiano e que se manifestam na aprendizagem da escrita.

A comunidade supracitada, colonizada por alemães e seus descendentes, possui marcas e traços da língua alemã na forma de falar dos alunos. Também estão presentes na localidade alunos paraguaios e brasiguaios, configurando-se, assim, um contexto sociolinguisticamente complexo. Essa realidade de línguas em contato ressalta a necessidade de compreendermos como esses alunos se relacionam com o aprendizado da língua portuguesa em sala de aula e de que maneira os professores trabalham com essa diversidade cultural e linguística.

Dessa forma, são sujeitos desta pesquisa quatro pessoas, pioneiras, descendentes de alemães e que falam o dialeto alemão presente na comunidade, a fim de identificar o contexto social e histórico em que a escola se encontra inserida. Selecionamos para a entrevista 2 pessoas do sexo masculino (entre 40 e 60 anos) e 2 do sexo feminino (entre 30 e 50 anos). São professores que trabalham há mais de

20 anos na escola ou trabalharam na época de sua fundação, o que nos permitiu analisar as transformações linguísticas ocorridas no meio escolar. Essas pessoas demonstraram ter um conhecimento histórico da formação da comunidade e das influências que as línguas em contato apresentam no meio escolar.

Ao elegermos as pessoas da comunidade para reconhecer o contexto social da escola, nos apoiamos em André (2012), visando considerar os aspectos macroestruturais estabelecidos pelas questões sociopolítica/cultural que se relacionam diretamente com a prática educativa. Para Erickson (1989), as atividades desenvolvidas pelos professores, em suas condutas, em suas formas de trabalhar com os alunos, sofrem influências diretas do contexto social e cultural da comunidade escolar. Assim, não podemos somente analisar a sala de aula sem considerar o contexto de uso da língua, o qual se inter-relaciona com os processos de aprendizagem no interior da escola.

Nesse sentido, optamos por perceber o trabalho com a produção escrita dos alunos do 7º Ano, investigando a interação com as línguas em contato. Para isso, organizou-se um questionário para identificar o grau de proximidade do aluno com as línguas presentes na comunidade. Sendo assim, são sujeitos dessa pesquisa os 12 alunos matriculados no mencionado ano do Ensino Fundamental, durante o 1º semestre de 2014.

A realidade da escola pesquisada difere das demais do município por possuir turmas com no máximo 18 alunos. A situação permite ao pesquisador uma maior interação, o que auxilia na observação dos momentos em que são propostos os eventos de letramento pela professora. Para este estudo, consideramos todos os alunos do 7º Ano participantes da pesquisa, sendo que analisamos um texto de cada criança matriculada na citada turma.

Tendo em vista o envolvimento de seres humanos, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e encontra-se aprovada pelo Parecer nº 490.007 (Anexo 2) desde dezembro do ano de 2013. As informações contidas no projeto de pesquisa estão registradas na Plataforma Brasil para eventuais consultas a quem possa interessar.

Para o conhecimento dos pais sobre das atividades do pesquisador em sala de aula, foi realizada uma reunião, quando informamos sobre os procedimentos e os objetivos a serem atingidos. Estando cientes, os pais assinaram o Termo de



Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), permitindo a participação dos seus filhos na pesquisa.

Todos os dados relacionados à identidade das pessoas que contribuíram com a pesquisa serão respeitados, sendo que, em toda a análise, os nomes serão ocultados.

### 1.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

As técnicas de pesquisa apresentadas a seguir se fundamentam em André (2008). A autora enfatiza que a etnografia escolar deve ser estudada com base em, pelo menos, três dimensões: “institucional e organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural, que não podem ser consideradas isoladamente e sim inter-relacionadas”, com o objetivo principal de compreender a dinâmica do cotidiano escolar (ANDRÉ, 2008, p. 42).

Dessa maneira, a geração de dados aconteceu, inicialmente, pela realização de entrevistas com quatro pessoas da comunidade (pioneiros, descendentes de imigrantes alemães), para conhecer a realidade do contexto escolar. A entrevista caracteriza-se como aberta, pois sua intenção é a geração de dados para reconhecer os aspectos socioculturais presentes na comunidade observada. Segundo Angrosino (2009), a pesquisa etnográfica é de fato interativa, no sentido de conhecer as pessoas da comunidade em que é realizada. Entretanto, ela ultrapassa a informalidade, sendo direcionada pelo pesquisador, em busca de informações relevantes que contribuam para a geração de dados.

Complementando a entrevista, foi aplicado, aos 12 alunos que estavam matriculados no 7º Ano, um questionário sociolinguístico, a fim de conhecer aspectos relacionados à origem da família e como a língua alemã se manifesta no contexto familiar. A formulação das perguntas levou em consideração os estudos realizados por Damke (1998) e Schneider (2007) em contextos de línguas em contato no Rio Grande do Sul.

Outro procedimento utilizado foi a observação participante com o objetivo de reconhecemos as atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo em vista a variação linguística percebida pelas línguas em contato e como estas se manifestam

na interação entre professor e aluno. Foram observadas as aulas de produção de texto realizadas durante o 1º semestre do ano de 2014, num total de 20 aulas.

Angrosino (2009) ressalta que a observação na pesquisa etnográfica é a forma que o pesquisador encontra para conhecer condutas e ações frequentes no ambiente pesquisado, isso é necessário para que se identifiquem as atitudes típicas das pessoas estudadas, nesse caso, a interação de professores e alunos em sala de aula.

Para Erickson,

El investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros. El investigador de campo centra su atención en esto cuando observa un aula, y hace anotaciones que registran la organización social y cultural de los hechos observados, en el supuesto de que la organización del *significado-en-acción* es a la vez el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender (ERICKSON, 1989, p. 20).

A partir dessas considerações, as observações em sala de aula se direcionaram para os momentos de produção escrita, tendo em vista os encaminhamentos realizados pela professora que antecederam a atividade de produção, buscando compreender qual a percepção que o aluno desenvolve no momento de sua escrita.

Todos os textos que serviram de base para a análise foram produzidos de acordo com a organização didática da professora de sala de aula, seguindo seus conteúdos propostos em seu Plano de Trabalho Docente<sup>2</sup> (PTD). No total, foram recolhidos 50 textos, de diversos gêneros textuais produzidos no cotidiano da sala de aula, sem a intervenção da professora, ou seja, a primeira produção escrita realizada pela criança.

Na sequência, selecionamos alguns desses textos, analisando questões referentes aos eventos de letramento, ressaltando os aspectos relacionados aos fenômenos da fala registrados na escrita, tendo em vista as interferências das línguas em contato em ambiente escolar. Os chamados “erros de escrita” serão correlacionados de acordo com as individualidades do aluno, visando destacar as

---

<sup>2</sup> Plano de Trabalho Docente: documento organizado pelos professores, no início do ano letivo, tendo em vista a programação dos conteúdos a serem desenvolvidos no trimestre. Esse documento segue os conteúdos definidos pelas Diretrizes Estaduais, bem como, os conteúdos do livro didático adotado pela rede de ensino como material de apoio.

variações linguísticas presentes nos textos escritos e que se configuram na diversidade presente em sala de aula.

Nesse sentido, os textos são analisados considerando as interferências fonético/fonológicas, lexicais e morfossintáticas das línguas em contato e da variação linguística presente em língua portuguesa. Para isso, tomamos como base os estudos desenvolvidos por Bortoni-Ricardo (2005), considerando a análise e o diagnóstico do “erro” por meio do perfil sociolinguístico dos alunos.

## 2. A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA PARA ALÉM DA DIFERENÇA

Neste capítulo, pretendemos apresentar discussões teóricas formuladas a partir da necessidade de compreendermos o contexto escolar, bem como o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tendo em vista a diversidade linguística.

Primeiramente, abordaremos a questão da identidade linguística e cultural do sujeito, compreendido como constituído historicamente. Não podemos direcionar o nosso olhar para a homogeneidade, já que as diversas práticas sociais trazem à tona a heterogeneidade, por meio das mais diversas manifestações culturais e linguísticas.

A partir dessa visão multicultural e identitária, há a necessidade de reconhecermos essa diversidade como parte das políticas linguísticas que permeiam o ensino, pois as questões de enfrentamento identitário precisam estar apoiadas em leis, que reconheçam o princípio da diversidade.

Complementando a discussão, fazemos uma reflexão sobre as contribuições dos estudos da Sociolinguística para o ensino de línguas nas escolas. Essa discussão é pertinente, pois é a partir da percepção da heterogeneidade linguística passível de estudo, que se abrem as possibilidades para uma reflexão mais aprofundada sobre os aspectos linguísticos presentes no contexto escolar.

Na sequência, apresentamos uma reflexão teórica voltada para as questões educacionais refletindo a respeito das Diretrizes e dos Currículos de Língua que fundamentam o ensino de português, com o intuito de identificarmos aspectos a serem discutidos acerca dos avanços no trabalho com variação linguística, já que consideramos ser primordial a fundamentação legal que considere a diversidade do contexto escolar.

Defendemos, também, o conceito de “educação linguística”, tendo em vista o caráter normativo assumido pelo ensino nos últimos anos, priorizando o ensino do português padrão, estigmatizando as línguas vernáculas dos falantes, por meio de um processo de assimilação das línguas em contato.

A partir da análise reflexiva da escrita dos alunos, enfatizamos as práticas de letramento, voltadas para as práticas sociais para, finalmente, apresentar algumas considerações sobre a aquisição da escrita, no sentido de identificar os problemas

de escrita dos alunos, como interferências linguísticas, por meio de um processo reflexivo e não discriminatório e impositivo.

## 2.1. IDENTIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL: UM PROCESSO HISTÓRICO

A constituição do sujeito depende das relações estabelecidas por ele no meio em que vive. Essas relações estão intimamente relacionadas ao processo histórico, já que somos seres em constante movimento, refazendo e produzindo novos significados ao nosso cotidiano. Essa constituição da identidade encontra-se inter-relacionada com a língua e com a cultura, já que é por meio delas que se fortalecem os laços que determinam os aspectos socioculturais de uma comunidade.

Para Damke e Savedra (2013, p. 53), as identidades linguísticas “são compostas por diversas situações sócio-históricas”, o que nos possibilitam entendê-las como constituídas por meio de produções simbólicas e discursivas. Nesse sentido, percebemos o homem agindo sobre o meio, estabelecendo relações de poder e, ao mesmo tempo, reafirmando-se enquanto ser cultural.

O conceito de identidade apresentado por Hall (2005) reforça a historicidade constituída pelo meio social, o que não nos permite compreendê-lo como um processo inato, mas constituído ao longo do tempo. Para o autor, “o sujeito, previamente definido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades” (HALL, 2005, p. 12).

Para Canclini (2005, p. 183), “devemos considerar que a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais”, contribuindo, assim, para uma relação dialética, por meio das relações estabelecidas entre os grupos, marcando, dessa maneira, a diferença. Isso se deve, principalmente, pelos usos da linguagem em um ambiente em que o fluxo de informação e de ferramentas de comunicação têm se expandido gradativamente, atribuindo novos conceitos relacionados à formação identitária de um povo.

Apesar dos limites geográficos, o mundo globalizado possibilita a mescla de identidades e culturas, que, conforme Moita Lopes (2013), reescrevem-se, desfazendo a crença de que cada língua corresponde a uma nação/povo, ao correlacionar os interesses econômicos superpostos aos estudos linguísticos, em

uma época em que a língua e identidade eram definidas pela política colonialista. Para o autor, a visão essencialista de comunidades linguísticas e a homogeneidade se desfazem por meio do “atravessamento das fronteiras físicas e cibernéticas”, constituindo-se novas perspectivas de análise para a mescla “linguístico - identitária cada vez mais evidenciadas, tornando necessária uma linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma linguística das comunidades e da estrutura interior das línguas” (MOITA-LOPES, 2013, p. 29).

Dessa forma, falar em identidade é falar da mescla de ideologias e culturas que demarcam o espaço político e social e que se afirmam por meio das relações estabelecidas entre gerações. De acordo com Silva (2000), a identidade linguística do sujeito está longe de ser percebida somente por meio dos estudos linguísticos, pois não são simplesmente definidas, mas impostas pelas relações de poder.

Tendo em vista o exposto, ao estudarmos o contexto social de uma escola, devemos direcionar o nosso olhar para as questões identitárias que envolvem o cotidiano dos sujeitos, uma vez que os padrões definidos que circundam as crenças e atitudes dos alunos estão interligadas com os aspectos presentes na cultura da comunidade.

De acordo com Geertz (2008), a cultura é como uma teia de significações, tecida pelo próprio sujeito. Para o autor, o conceito de cultura não deve ser restrito ao estudo e à análise de acontecimentos sociais casuais, mas pelo contexto, que determina as práticas sociais relevantes para a comunidade investigada. Dessa maneira, a cultura, assim como a identidade, é construída por meio das práticas sociais (DAMKE, SAVEDRA, 2008).

Sob esta abordagem, acrescentamos o foi dito por Silva:

Os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos. Eles estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição. Trata-se, na maioria dos casos, de uma hibridização forçada. O que a teoria cultural ressalta é que, ao confundir a estabilidade e a fixação da identidade, a hibridização, de alguma forma, também afeta o poder. O "terceiro espaço" (Bhabha, 1996) que resulta da hibridização não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento (SILVA, 2000, p. 5).

A afirmação do autor destaca o surgimento de uma identidade híbrida que se contrapõe ao princípio hegemônico de poder. A identidade é associada ao processo histórico de colonização de novos territórios, criando espaços multiculturais que coexistem, sendo a linguagem um fator determinante para marcar as diferenças.

Hall (1997) destaca a importância da linguagem como representação das práticas e da construção dos significados. Para o autor, “a cultura aprofunda-se na mecânica da própria identidade” (HALL, 1997 p. 6). Ainda de acordo com Hall (1997), o estudo da linguagem, aliado aos estudos culturais, ganha destaque a partir do momento em que se reconhece que o processo de regularização e organização do outro é codificado por meio da linguagem.

Para Damke e Savedra:

[...] a língua, assim como a cultura, é parte integrante do ser humano, portanto da própria identidade. É óbvio que não consideramos língua e cultura sinônimos, porém, definimos a grosso modo, cultura como uma forma idêntica à língua, pois também é usada pelo indivíduo para exteriorizar seus sentimentos e emoções. Por isso, com relação ao fato de a língua/linguagem ser parte integrante do próprio ser humano, o mesmo vale também para a cultura (DAMKE, SAVEDRA, 2008, p. 94).

Os estudos antropológicos comprovaram que a definição de cultura não está associada aos fatores biológicos e geográficos, mas sim às crenças e aos costumes de um povo, pois é perfeitamente possível a existência de várias culturas em um mesmo espaço geográfico. Além disso, pelo fato da cultura se constituir por meio das interações sociais, desfaz-se o mito da homogeneidade por meio de fatores biológicos, já que a aquisição da cultura depende do meio em que o sujeito encontra-se inserido (LARAIA, 2009).

Esses aspectos são considerados relevantes quando presenciamos, no contexto escolar, uma cultura híbrida (MOITA-LOPES, 2013), não definida por aspectos biológicos e geográficos, o que interfere na constituição da identidade linguística do aluno e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela vernácula ou uma segunda língua.

Para ilustrar a situação apresentada, podemos citar: os imigrantes europeus, que colonizaram muitas cidades, principalmente na região sul do Brasil; em regiões de fronteiras, onde o fluxo populacional está em constante movimentação e interação;

os indígenas espalhados em todo o país, que lutam pela preservação de sua língua e sua cultura; os surdos reconhecidos, recentemente, como sujeitos bilíngues.

Segundo von Borstel (2011, p. 88), os “estudos sobre fenômenos de contato linguístico apresentam-se como uma linguagem intercultural e dinâmica, interativa e interdiscursiva, caracterizando a heterogeneidade linguística em comunidades em que coexistem culturas e línguas distintas”. Dessa maneira, identificamos a língua como parte da cultura do sujeito, resgatando a sua identidade enquanto falante em um meio social em que se encontram presentes as mais diversas manifestações culturais.

Somamos a isso, a necessidade da implantação de uma “pedagogia como diferença”, capaz de perceber as diferenças culturais do contexto escolar, construídas por “processos de produção social que envolvem relações de poder” (SILVA, 2000, p. 7).

Para Silva (2000), a identidade e a diferença precisam adentrar ao espaço escolar com a real intenção de não somente haver a interação entre os sujeitos, mas também como matéria pedagógica e curricular.

Todo esse contexto vem de encontro ao aprendizado da língua enquanto forma de manutenção cultural, correspondendo não somente à decodificação da língua escrita, mas na avaliação dos processos de aprendizagem. Isso inclui a necessidade de reconhecer, no contexto escolar, a variação linguística presente no cotidiano de sala de aula, que se inter-relaciona com a aprendizagem da variedade padrão, sem anular a representatividade linguística na formação da identidade cultural do aluno.

Assim, realidades em que se identificam a presença de línguas em contato merecem destaque e são passíveis de estudo para a compreensão dos encaminhamentos necessários para direcionar o trabalho do professor, tendo em vista a cultura e a identidade do aluno.

Nesse sentido, apesar da discussão intensa acerca da identidade linguística e cultural construída por meio de um processo histórico e social, sofrendo influências de questões relacionadas ao poder cultural e linguístico sofridos em diversas comunidades, a reflexão sobre o multiculturalismo continua impregnada por ações que preconizam somente a tolerância e o respeito.

Vale destacar o pensamento de Canclini:



De um mundo multicultural - justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação - passamos a outro, intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalismo supõe aceitação do heterogêneo, interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (CANCLINI, 2005, p. 17).

Complementando a reflexão realizada por Silva (2000), a citação acima destaca as questões multiculturais aliadas ao relativismo cultural, por meio de discursos que reforçam a estigmatização das culturas. Portanto, o reconhecimento do processo histórico de constituição da identidade linguística e cultural apoia-se na prática social que é produzida por meio de ideologias que mascaram sua real intenção (CANCLINI, 2005).

Temos, então, o que Canclini (2005) identifica como uma “hetero-identidade”, caracterizada pelas relações de forças simbólicas entre grupos de contato, que podem se traduzir na estigmatização de grupos minoritários. Há a imposição de uma cultura como a única a ser seguida e identificada pelos seus valores sociais, criando uma concepção de negatividade, excluindo os que não se adaptam aos valores e aos princípios da cultura majoritária.

Semelhante situação se reflete no contexto escolar a partir do momento em que o aluno demonstra dificuldade em se adaptar a uma nova realidade cultural e linguística. Há a nítida oposição entre classes e etnias com valores contrapostos, que se entrecruzam, estigmatizando, muitas vezes, valores culturais dos alunos em detrimento da imposição linguística e cultural reconhecida como legítima pela sociedade.

Portanto, devemos reforçar que toda escolha pela legitimação de determinada variação linguística não é aleatória, “depende de fatores sócio-históricos e está intimamente associada ao prestígio dos usuários de cada variedade” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 53).

A estigmatização, advinda da imposição de uma variação linguística, se traduz na “dificuldade dos alunos” em aprender o que lhes é imposto, quando o que se necessita é o reconhecimento da diversidade presente na escola, a partir da reflexão do que se quer ensinar e de como se quer ensinar. Para Enguita (1999),

não são as diferenças conferidas à identidade e à cultura que irão determinar o processo de ensino aprendizagem, mas são as forças que se articulam entre a sociedade como um todo e suas principais instituições, dentre elas a escola, determinando e impondo o que ensinar, desconsiderando o contexto social do aluno.

Dessa forma, a compreensão do contexto social da escola e da identidade linguística do aluno é necessária para a reorganização dos conteúdos e das abordagens metodológicas a serem desenvolvidas para o aprendizado da variedade padrão. Esses aspectos devem ser considerados para que não haja uma negação da historicidade presente no cotidiano da escola e da comunidade em que ela se insere, resgatando, então, como ponto de partida para o ensino, as definições que abarcam a língua, a cultura e a identidade.

O tema discutido está longe de encontrar uma definição capaz de sustentar todas as conotações sociais que permeiam as definições de língua, cultura e identidade. Isso se deve justamente pelo caráter simbólico mutável assumido diante do processo histórico e social, constituído a partir da movimentação do sujeito que faz e refaz seu cotidiano a partir da ideologia e das relações de poder que se manifestam em um constante conflito para assegurar sua identidade.

Concluimos, então, que considerando a localidade em que se desenvolve a pesquisa, essa premissa aponta para um ambiente escolar que reforça ideologias, mascarando a real intenção do ensino, definindo e padronizando o processo de ensino-aprendizagem, a fim de garantir a formação de um sujeito homogêneo, conforme ditado pelas relações de poder. Por isso, há a necessidade de políticas linguísticas que consideram as diferenças, tema a ser debatido no texto seguinte.

## 2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM EDUCAÇÃO

Todas as línguas faladas no mundo ocupam seu lugar na sociedade, seja como modelo defendido pelas classes dominantes; por representar grupos minoritários de imigração; ou pelo seu reconhecimento enquanto parte da identidade e da cultura de uma comunidade. Língua e identidade estão intimamente interligadas, pois é a partir da linguagem que se constrói a diferença entre a cultura dos povos e é por meio da identidade que se solidificam as diferenças construídas simbolicamente por meio da linguagem.

As ações construídas linguisticamente estão impregnadas de ideologias políticas que se reproduzem no meio social estabelecendo relações de poder. Segundo Calvet (2007), a ideologia presente na língua é identificada pelas políticas linguísticas que se manifestam na sociedade, delimitando o modo de falar das pessoas, relegando sua identidade em detrimento da língua do Estado. Para o autor, a criação de políticas linguísticas representa a base para as transformações determinadas por um país, visando sempre a criação de uma identidade oficial, unificando a sua territorialidade.

Ainda, para o autor, toda política linguística precisa ser planejada, ou seja, a decisão do Estado de intervir nos domínios linguísticos exige um estudo rigoroso, além de uma reflexão sobre a língua em uso e de como ela pode se estender, técnica e cientificamente, a toda população de um país, sendo, inclusive, introduzida nas escolas. Para Calvet (2007, p. 73) essa é a razão, pela qual, “o planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica” (CALVET, 2007, p.73).

Para Damke (2008), há uma estreita relação entre a política e o planejamento linguístico, sendo as duas instâncias complementares, porém, as decisões a serem tomadas devem ser cuidadosamente decididas, pois a planificação de uma política linguística pode acarretar perdas significativas para a sociedade.

Nesse sentido, é preciso cuidado no momento de se definir e planificar as políticas linguísticas de um país, já que, atrás da concepção de imposição linguística, atribuindo a cada nação uma língua, existe uma força de poderes que desfaz qualquer tentativa de representatividade capaz de estabelecer a diversidade linguística. Esse aspecto contribui para a disseminação de ideologias que levam ao preconceito linguístico e, conseqüentemente, à imposição de uma única maneira correta de se falar e escrever, instituída como língua oficial, desconsiderando a existência de outras línguas e até mesmo da variação da própria língua.

Analisando a história linguística brasileira, notamos que a assimilação de línguas minoritárias é reflexo da história das políticas linguísticas do Brasil, desde a época da colonização. A imposição da língua portuguesa ocorre por meio de leis e decretos que visavam unificar a maneira de falar, relacionadas justamente à necessidade política de dominação dos territórios.

A língua geral, que surgiu pela necessidade de comunicação entre índios e portugueses, aos poucos, foi assimilada pela exigência da prática da língua

portuguesa. De acordo com Maestri e Carboni (2003), a língua geral constituiu-se na primeira língua nacional e, por meio da reforma político-administrativa realizada pelo Marques de Pombal, no século XVI, foi se erradicando, juntamente com as línguas indígenas.

Ainda segundo os autores, “o ideal almejado pelas elites coloniais era a destruição das línguas nativas e forasteiras e a manutenção e congelamento das formas linguísticas praticadas pelas elites metropolitanas” (MAESTRI; CARBONI, 2003, p. 26). Subjaz, então, a imagem de um país monolíngue, foram desconsideradas as demais influências linguísticas que vieram a seguir, com a entrada de africanos escravizados, no século XVII e, após a abolição da escravidão, com a chegada dos imigrantes europeus, no século XVIII.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa foi oficialmente introduzido nas escolas brasileiras, tendo como base a gramática normativa do português europeu. Mesmo a partir da independência, com o pensamento voltado para a construção de uma identidade nacional, os intelectuais da elite brasileira, primaram por uma política linguística que estabelecesse a unidade linguística nacional (MAESTRI; CARBONI, 2003).

Oliveira destaca que:

A imagem do país que fala somente português, e de que o português brasileiro “não tem dialetos”, é consequência da intervenção do estado e da ideologia da “unidade nacional” que desde sempre, com diferentes premissas e em diferentes formatos, conduziram as ações culturais no Brasil (OLIVEIRA, 2003, p. 8).

Para Faraco (2008), a presença das políticas linguísticas serviu como pano de fundo para a estruturação da escrita enquanto norma. Essas políticas estão ligadas ao pensamento de uma elite conservadora que, apesar de todo o processo de independência vivido pelo país, procurou maneiras para a construção de uma identidade linguística totalmente vinculada ao português europeu.

O pensamento de unidade linguística, relacionado à questão da homogeneidade, reforça o trabalho com a variedade padrão nas escolas, assimilando a cultura de povos minoritários, principalmente, de descendentes de imigrantes que apresentam, em sua fala, marcas do seu dialeto materno. Essas marcas encontradas na fala se refletem na escrita, marcando a estigmatização associada à dificuldade de aprendizagem.

Da mesma forma em que foram assimilados os aspectos da língua geral, também a imposição linguística do português europeu, aliado a fatores políticos influenciados pelo processo de “abrasileiramento”, absorveu, em grande parte, a língua das minorias linguísticas presentes em comunidades do sul do Brasil. Para Altenhofen (2004), a política de nacionalização do ensino, implementada em 1938, promoveu a assimilação forçada das línguas de imigrantes. A proibição do ensino das línguas de imigração (alemão, italiano), em escolas brasileiras, contribuiu para a estigmatização de pessoas falantes de suas línguas maternas.

A partir desse contexto, podemos observar que a planificação das políticas linguísticas (CALVET, 2007), no Brasil, vem de encontro com um ideário de imposição da língua portuguesa, tendo como linha condutora o pensamento voltado para a homogeneidade linguística, necessária para a formação de uma nação/país. Porém, ainda segundo Altenhofen (2004), a assimilação da língua dos imigrantes ocorre com maior força através dos meios de comunicação e do contato com o português, língua oficial no país. Os “mecanismos sociais”, conforme cita o autor, têm maior força de penetração, devido ao contato linguístico estabelecido pela interação entre os falantes.

Dessa maneira, há a necessidade do reconhecimento do direito linguístico do falante estar contemplado em documentos oficiais, determinando as políticas linguísticas sensíveis às diversas culturas, o que ressalta a necessidade de haver alicerçada uma legislação capaz de respeitar essa diversidade.

A visão de homogeneidade defendida pelas políticas linguísticas começa a mudar a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 que, em seu artigo 210, reafirma a necessidade de respeito aos valores culturais de cada região do país:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e *respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*

(...)

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, *assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas* e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p. 122).

Diante do quadro multilíngue reconhecido em todo território brasileiro, consideramos que o texto do artigo da CF visa assegurar o respeito à diversidade linguística. Porém, somente garante aos povos indígenas o aprendizado de sua

língua materna. Fazemos referência também aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência auditiva, pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua materna<sup>3</sup>. Novas políticas educacionais salientam o direito da inclusão e da aprendizagem da pessoa surda por meio da língua de sinais, já reconhecida como língua no Brasil.

O texto constitucional não faz referência à língua dos imigrantes, no entanto, a partir da interpretação do artigo da CF apresentado anteriormente, há a intenção de respeito à diversidade cultural e linguística ao se ressaltar as diferenças culturais entre as regiões do país. Apesar do tímido reconhecimento de um país culturalmente diverso, é aberto um espaço para a discussão do que se quer ensinar nas escolas e da necessidade do respeito às diversas culturas presentes no contexto escolar.

Para Silva,

As grandes comunidades de imigrantes – japoneses, italianos, alemães, poloneses, sírios e libaneses –, que se concentram sobretudo em certas áreas do Sul do Brasil, não tiveram ainda na Constituição de 1988 a oportunidade de ser considerados no processo educacional e sabe-se que em colônias de imigrantes que mantêm escolas, muito menos nas escolas mantidas pelo estado ou pelo município, o ensino não se fará nas respectivas línguas, que não raro são as que o alunado domina, sobretudo nas séries iniciais (cf. Anais do VI Encontro do Bilinguismo e Variação Linguística na Região Sul, 1987: XII) (SILVA, 2004, p. 66).

Segundo Hamel (2003, p.58), “o direito à linguagem faz parte dos direitos humanos fundamentais, tal qual o direito à liberdade de consciência, religião, crença ou opinião, já que estes são considerados atributos naturais de todo indivíduo”. Reconhecemos, então, que a língua é parte constitutiva do ser humano, preservando sua identidade, sua cultura e suas relações estabelecidas com os demais membros de seu contexto social.

Para cumprir a função de resgatar esse direito do ser humano, foi criada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos<sup>4</sup>, em 1996. A declaração apresenta, como objetivo principal, a contenção das políticas linguísticas unificadoras, além visar garantir a sobrevivência de grupos étnicos minoritários presentes no mundo,

---

<sup>3</sup> Convenção das pessoas com deficiência, inserida no parágrafo 3º, do art. 5º da Constituição Federal de 1988.

<sup>4</sup> Criada em Barcelona, para garantir a preservação de línguas minoritárias.

frente ao novo modelo de crescimento econômico, que vem assimilando as culturas em favor do desenvolvimento mundial.

A Seção II da Declaração (1996) faz referência à educação como mediadora da capacidade linguística do ser humano, destacando a contribuição efetiva dos meios educacionais para a manutenção e preservação cultural e linguística de todas as comunidades.

A preservação linguística apresenta uma relação direta com os sistemas de ensino que podem, ou não, desenvolver currículos capazes de estigmatizar e até mesmo excluir completamente a identidade do falante, por meio da imposição da língua oficial do país em que a comunidade está inserida.

Concordamos com Altenhofen (2004) ao reforçar que as decisões políticas sobre a manutenção de uma língua também se fundamentam na atitude assumida por seus falantes. Para o autor, “quando os pais (bilíngues) decidem ensinar ou não aos seus filhos a língua minoritária não-oficial, assumem uma determinada decisão política” (ALTENHOFEN, 2004, p.86). Atrás de toda atitude tomada pelo falante, há um jogo de poder que se encontra interligado com as pressões políticas. Portanto, retomamos a planificação linguística (CALVET, 2007), em que se fundamentam as ações políticas, econômicas, sociais e até mesmo religiosas, que induzem o falante a tomar determinadas atitudes diante de sua língua materna (DAMKE, 2009).

Dessa forma, queremos ressaltar a questão de que a língua materna dos imigrantes não fica restrita à fala dessa mesma língua, seja ela alemã ou italiana; traços fonético/fonológicos e morfossintáticos são transpostos para o português, na tentativa de adequação à fala de maior prestígio, imposta pela sociedade. Esses traços são passados de geração em geração, configurando uma nova variação, nesse caso, da língua portuguesa, o que acarreta a estigmatização dessas variações, principalmente na escola, onde a variedade padrão do português é considerada a única correta.

Isso não significa que não haja a necessidade de aprendizagem do português, mas sim, que sejam considerados os diversos contextos de ensino da variedade padrão nas escolas, sem menosprezar as interferências das línguas em contato presentes em várias comunidades, mais especificamente na região sul do Brasil, onde predominam as línguas dos imigrantes europeus.

[...] uma minoria, aqui o caso de imigrantes, tem o dever, tanto sob o aspecto político quanto linguístico, de se adaptar ao novo contexto da vida, isto significa querer pertencer à nova pátria, o que exige um certo grau de assimilação. No entanto, este processo deveria ser levado a efeito dentro de uma política democrática o mais liberal possível, o que significa, que o processo de assumir a nova cidadania, da qual faz parte também, a nova língua, deve ser levado a termo com respeito à língua materna do falante e a toda sua cultura de origem (DAMKE, 2008, p. 14).

Inseridos nesse contexto que fundamentamos a nossa pesquisa, buscando uma política de equidade linguística, para que todo o processo educacional possa ser democrático e não carregado de preconceitos, os quais não contribuem para a formação do aluno enquanto falante de língua portuguesa.

Para Hamel (2003, p.48), “já não é possível compreender a diversidade como uma tenaz resistência à mudança, como entrincheiramento das minorias nas suas zonas de refúgio”. Diante das recentes reformulações econômicas, políticas e sociais que reconstituem uma nova perspectiva de organização mundial, são resgatados os direitos linguísticos e culturais das minorias, até então, desconsideradas pela legislação mundial.

Reafirmamos que as escolhas linguísticas não são aleatórias e se configuram como forças simbólicas capazes de estigmatizar falares em favor da língua prestigiada socialmente. Toda escolha linguística é, portanto, uma decisão política que só pode se concretizar por meio das atitudes que seus falantes têm em relação a ela.

Esse problema vem de encontro com a realidade dos imigrantes alemães e italianos que povoaram a região sul do Brasil. Por estarem em um outro país, foram deixando de lado questões culturais e linguísticas para adaptarem-se à nova pátria. Muitos fatores de ordem histórica, como a 2ª Guerra Mundial, vieram contribuir para a diminuição da língua materna, devido à perseguição política que sofreram na época.

Porém, os traços das línguas em contato não foram apagados definitivamente, eles ainda estão presentes nas comunidades, mesclando-se com a língua portuguesa, modificando a pronúncia de muitas palavras, no “sotaque” germânico na fala das pessoas mais velhas e que conseqüentemente, se transfere para as novas gerações.



Entender e aprender a lidar com questões identitárias é algo que ainda não se concretizou em âmbito escolar, por isso a necessidade de ainda abordarmos o ensino de portuguesa nas escolas, tendo em vista o perfil sociolinguístico da comunidade.

### 2.3 PRESSUPOSTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

Toda a discussão apresentada anteriormente suscitou os estudos voltados para a compreensão dos pressupostos sociolinguísticos, reconhecendo a heterogeneidade linguística, passível de estudo, estruturada por meio da prática social e ligada à identidade cultural do falante.

Os postulados sociolinguísticos nascem em um cenário conturbado de teorias linguísticas que relutam em admitir a questão da heterogeneidade da língua. Embasadas nos estudos da língua como sistema abstrato, desprovido do caráter social, essas teorias marcam os limites da linguística, estabelecendo a homogeneidade como princípio para se compreender a noção de uma língua *ideal* para o falante.

As lacunas deixadas pelas teorias linguísticas que destacavam a homogeneidade da língua contribuíram para o surgimento de novas ramificações da linguística e dentre elas está a Sociolinguística. Dessa forma, os pressupostos teóricos dessa nova ramificação resgatam a questão da heterogeneidade linguística, bem como a necessidade de estudo da interação presente no meio social no momento da fala.

Segundo Calvet (2002) e Morales (1989), o primeiro a definir os primeiros caminhos para os estudos sociolinguísticos foi Willian Bright, responsável por ressaltar que as variações linguísticas tinham uma explicação lógica, ou seja, “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas” (CALVET, 2002, p. 29). Essa atitude assumida frente à diversidade interfere no estudo da língua abrindo espaço aos estudos sócio-históricos, reafirmando a língua como fato social.

Corvalán (1988) define a Sociolinguística como o estudo da língua em toda a sua dimensão social, já que a mesma é construída com o objetivo principal de cumprir uma função social, a comunicação. Segundo a autora,

Al estudiar la lengua como conducta, por tanto, el sociolingüista se concentra en la variedad de formas en que se usa y la enfoca como objeto complejo en el que se enlazan tanto las reglas del sistema lingüístico como las reglas y factores sociales que interactúan en un acto de comunicación social (CORVALÁN, 1988, p. 2).

A partir dessa perspectiva, a sociolinguística é uma ciência recente que apresenta seus interesses voltados para a compreensão das variações linguísticas presentes nas mais diversas comunidades, estudando a variação de acordo com os processos de mudança. Essa teoria tem se dividido em várias vertentes, ampliando o estudo das variações linguísticas, ressaltando sempre o aspecto heterogêneo da língua correlacionado ao fator social.

A Sociolinguística variacionista apresenta o estudo da língua por meio de dados empíricos de cada comunidade. O tratamento da variação dado por essa teoria está relacionado à competência linguística do falante, que emprega regras variáveis em determinados contextos sociais.

Suassuna (2010, p. 87) apresenta as pesquisas de Labov, reconhecendo a língua como individual, concreta e heterogênea. Suas contribuições se voltaram para a explicação da mudança linguística por meio de “três problemas distintos: a origem das variações linguísticas; a difusão e a propagação das mudanças e a regularidade da mudança” (LABOV, 2008, p.19).

Ao quantificar os dados da mudança levando em consideração os aspectos da estrutura linguística, Labov busca compreender e explicar sistematicamente a heterogeneidade linguística presentes nas comunidades de fala, demonstrando que a mesma não se encontra desordenada, como afirmavam os teóricos estruturalistas e gerativistas.

De acordo com Labov (2000), todos os sociolinguistas concordam que produções e interpretações de um falante não são o lugar primário da investigação linguística nem as unidades finais da análise, mas os componentes usados para construir modelos de nosso objeto primário de interesse, a *comunidade de fala* (COAN, FREITAG, 2010, p. 175).

Para Labov (2008), as escolhas para a realização da pesquisa não podem ser aleatórias, elas devem seguir determinados padrões de seleção de amostras. A técnica de pesquisa empregada na maioria das coletas realizadas foi a entrevista

não padronizada, a fim de promover narrativas de experiência pessoal do informante (VON BORSTEL, 2003).

A análise deve considerar os fatores externos (raça, religião, sexo, status social, grau de escolaridade, etc.) e os fatores internos (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), para então, estabelecer o que é regular e o que se torna variável na falada da comunidade estudada.

De acordo com Suassuna,

Como resultado dessa possibilidade de sistematização das variações, surgiram correntes teóricas [...] Basicamente, duas visões estão em questão: na primeira, as diferentes variantes de uma mesma língua são distintas entre si e representam sistemas diferentes com suas características próprias; na segunda, a língua é um só sistema com traços comuns a diferentes variantes, sendo esse sistema formado por regras invariáveis (de aplicação geral) e regras variáveis (que resultam de diversos usos da língua) (SUASSUNA, 2010, p. 88).

A autora destaca, ainda, a competência linguística que surge nesse contexto não como o domínio de uma única variável linguística, mas como o domínio das variações de acordo com os seus usos, de acordo com a comunidade de fala.

Portanto, ao estudar a variação e mostrar que essa pode ser sistematicamente explicada, a sociolinguística variacionista contribui para a compreensão de que a língua não é regular e sua variação é passível de estudo. Constatamos, a partir dessa premissa, que as variações coexistem nas mais diversas comunidades de fala, sofrendo pressões sociais e políticas.

Outra vertente da sociolinguística se fundamenta no estudo da relação existente na comunicação entre as pessoas. Conhecida como sociolinguística interacionista busca estudar as regras sociais que determinam o comportamento dos indivíduos de acordo com a situação, sendo a análise da fala no momento da interação o ponto inicial dos estudos (GOFFMAN, 2002).

Assim como a teoria variacionista, a sociolinguística interacional também leva em consideração os fatores internos e externos da língua, porém, acrescenta a análise dos turnos de fala, pois os processos de interação estão sustentados por arranjos sociais. Goffman (2002, p. 17) “define uma situação social como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento”, sendo regradas pela convivência e organização social das pessoas.

De acordo com o mencionado autor,

A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social. (GOFFMAN, 2002, p. 19)

Nessa perspectiva, incluímos os estudos de Hymes (1974, apud SUASSUANA, 2010), que adiciona, juntamente à competência comunicativa defendida por Chomsky, como falante *ideal*, a questão da competência linguística, em que há a necessidade de adequação da fala conforme a situação de interação.

Os resultados das análises dos processos de interação sob os pressupostos da sociolinguística interpretativista serviram para compreendermos que as regras conversacionais são diferentes das regras gramaticais (VON BORSTEL, 2002/2003).

Tendo em vista o ensino em sala de aula, destacamos as pesquisas realizadas por Gumperz (2008), ao analisar o papel social da alfabetização. A autora enfatiza as habilidades a serem desenvolvidas no processo de alfabetização para a construção social dos alunos. Um dos fatores apontados para a dificuldade no processo de alfabetização é a relação interativa entre professor e aluno em sala de aula, ou seja, a correlação entre a variação linguística apresentada na escola e a que a criança já traz de casa.

Segundo Gumperz,

Se aceitarmos a premissa básica de que o ensino e a aprendizagem devem ser tratados como processos interativos, em que o uso da língua, em seu significado referencial e conotativo, difere entre o lar e a escola, é provável que a transmissão de informações sofra perturbações, pois a repetição de interpretações incorretas influencia a motivação para aprender. Porém, o que causa o problema não é a perturbação em si, mas, como alguns estudos etnográficos mostraram, o que está em jogo é a interpretação (GUMPERZ, 2008, p. 64).

Von Borstel (2002, 2003) ressalta que os estudos desenvolvidos por Gumperz proporcionaram a análise da variação linguística centrada na interação, situada no contexto. Para a autora, “esse enfoque engloba, na sua análise, o conhecimento gramatical, as diferenças do estilo comunicativo e o conhecimento subjacente que

caracteriza as comunidades culturalmente diversas” (VON BORSTEL, 2002, 2003, p. 171).

Dessa maneira, o trabalho com a variação encontra-se fundamentado em processos interativos, estabelecendo uma importância para o contexto situacional, chamando a atenção para a discordância de discursos presentes no meio escolar e na comunidade em que a criança encontra-se inserida.

Segundo Gumperz (2008, p. 66), nos anos de 1980, “os estudos sobre a variabilidade linguística haviam chamado a atenção para a complexidade das questões linguísticas em educação e enfatizado as dificuldades e injustiças que surgem quando se ignora essa complexidade”.

Para Mollica,

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção do erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima (MOLLICA, 2012, p. 13).

O que está expresso na citação acima resume de forma objetiva as contribuições dos estudos sociolinguísticos para a educação. Lembrando o que já foi expresso por Bortoni-Ricardo (2005), não se trata de desconsiderar o ensino da variante culta da língua portuguesa, mas de apresentar à criança a diversidade linguística existente, sem que o ensino descaracterize a cultura que ela traz de casa.

A principal contribuição da sociolinguística para o processo educacional é a compreensão de que a variação linguística, presente no contexto social da criança, é transferida para a sala de aula, influenciando na aprendizagem da variedade padrão. Isso não significa que a criança tenha um déficit de inteligência e que não seja capaz de aprender o conteúdo didático.

A constatação das diferenças linguísticas presentes no contexto escolar influenciou a revisão de conceitos arraigados no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, como, por exemplo, o déficit genético e cultural de crianças pertencentes às classes sociais mais baixas.

Nas considerações de Possenti,

Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização de seu dialeto (isto é, medida apenas pelo domínio

do padrão e/ou da escrita padrão) é cientificamente falha. A consequência a tirar é que os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados, embora as instituições não pensem assim (POSSENTI, 1996, p. 31).

Nessa abordagem, estão as contribuições da sociolinguística, desfazendo o mito da homogeneidade e apresentando para os professores as variações linguísticas presentes no contexto escolar. Esse aspecto é destacado nas regiões colonizadas por imigrantes europeus, principalmente no sul do Brasil que, no processo de aquisição da língua oficial, deixaram traços fonético/fonológicos e morfossintáticos de sua língua materna, fazendo surgir, assim, uma nova variação na língua portuguesa.

Os estudos desenvolvidos pela sociolinguística variacionista e interpretavista influenciaram o desenvolvimento de estudos voltados especificamente para a educação. Nomeada por Bortoni-Ricardo (2005) como “sociolinguística educacional”, os mencionados estudos apresentam novas reformulações para o ensino, tendo como base as variações linguísticas presentes em contextos de conflito linguístico entre os ambientes rural e urbano.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a Sociolinguística contribuiu para a democratização do ensino, considerando as diferenças linguísticas e as novas possibilidades de aprendizagem da variedade padrão, tendo em vista o trabalho com a “educação linguística”, termo que discutiremos mais a seguir, tendo em vista a sua relevância conceitual para o tema do qual abordamos nesse trabalho.

Para a mencionada autora, “a tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos”, todos os estudos devem estar voltados para o desenvolvimento de pedagogias sensíveis às diferenças culturais e identitárias dos alunos, a partir dos estudos da variação (BORTONI-RICARDO, 2005, p.130).

Observando essa situação, Bortoni-Ricardo (2005) enumera seis princípios que resumem as contribuições da sociolinguística para o ensino, os quais estão relacionados na sequência:

PRIMEIRO: a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial – mas sim em seus estilos formais, monitorados (...)  
SEGUNDO: regras que não estão associadas a avaliação negativa

na sociedade não são objetos de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados. (...) TERCEIRO: inserção da variação linguística na matriz social (...) QUARTO: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. (...) QUINTO: o ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume. SEXTO: refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131-133).

Tendo em vista os princípios definidos acima, a sociolinguística educacional considera os estilos monitorados da língua, com relevância à aprendizagem desses, dentro de um ambiente educacional de reflexão sobre a enumeração e a avaliação negativa de determinadas variantes, em detrimento da variedade padrão.

As contribuições da sociolinguística educacional deram impulso para a reformulação dos documentos que fundamentam o ensino, apresentando novos rumos, tendo em vista os contextos de letramento organizados no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

## 2.4 QUESTÕES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS DE LÍNGUAS EM CONTATO

O ensino de línguas nas escolas sempre esteve voltado para a questão da homogeneidade e da relação política que envolve a aceitação da variante prestigiada pela comunidade, ou seja, da variedade padrão. Esse aspecto tem destacando a questão da estigmatização de diversas culturas, pela imposição do “certo” e do “errado”, desconsiderando o que o aluno já conhece acerca de sua língua materna.

Baseados nesses pressupostos, muitos educadores cometeram o grave erro de rotular o aluno pela variação linguística que apresentava, destacando apenas o caráter da competência linguística relacionados à aprendizagem da gramática normativa. Porém, esse problema não se restringe apenas ao docente, sabemos que o trabalho com a variação depende, também, da organização de políticas linguísticas que considerem essa diversidade para a aceitação da variação, possibilitando a visualização da língua inserida nos variados contextos de comunicação social.

Nesse sentido, propomos uma revisão de alguns fundamentos necessários para a reflexão sobre os rumos que a educação apresenta em ambientes de línguas em contato. Para isso, faremos uma breve análise das diretrizes que norteiam o ensino de português, no Brasil, tomando como base os documentos legais desde 1980 até os dias atuais, destacando a necessidade de revisão do ensino com objetivo de se respeitar a diversidade linguística, com destaque aos apontamentos para contextos de línguas em contato.

Na sequência, faremos uma revisão de literatura para entender a educação linguística, analisando os conceitos e a fundamentação teórica que permeiam os encaminhamentos metodológicos para que esses preceitos se concretizem em sala de aula. Em seguida, estabelecemos uma concepção de letramento que respeite a variação linguística, contribuindo para a formação da competência linguística<sup>5</sup> do aluno.

A discussão sobre a aprendizagem da língua culta perpassa, também, a aprendizagem da língua escrita, portanto, é de fundamental importância a análise de alguns estudos já realizados, que demonstram um olhar reflexivo sobre o ensino da língua escrita e sua relação com a fala, pois nosso objetivo principal está voltado para as interferências da fala na escrita de crianças que convivem em ambientes de línguas em contato.

#### 2.4.1 As diretrizes para o ensino de língua portuguesa e sua relação com a variação linguística

Todo ensino oficial de um país possui seus objetivos e metas definidos em documentos legais que servem de base para a organização curricular de todas as instituições, públicas e privadas, que ofertam os níveis<sup>6</sup> e as modalidades<sup>7</sup> de ensino em todo o território nacional. Como discutido anteriormente, essas diretrizes representam a planificação das políticas linguísticas instituídas pelo país, a fim de garantir a igualdade do ensino.

---

<sup>5</sup> Conforme Hymes (1972).

<sup>6</sup> Entende-se por nível de Ensino, a organização proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96): Educação Infantil, Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio) e Ensino Superior.

<sup>7</sup> De acordo com a LDB 9394/96.



Reportamo-nos, então, para os anos de 1980 e 1990, quando os estudos sobre variação linguística começam a ter espaço nos documentos oficiais, buscando a organização de um ensino mais democrático. A partir da CF (1988), com a universalização do ensino como direito de todos e a obrigatoriedade da Educação Básica, as pesquisas focalizaram a reformulação das diretrizes que regiam o ensino, buscando espaço para a diversidade cultural e linguística.

Antes de nos atermos à leitura das diretrizes em vigor, retomamos um documento que consideramos de suma importância para a compreensão das novas reformulações do ensino de português: “As diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino de língua portuguesa” (BRASIL, 1986).

Escrita em 1986, “As diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino de língua portuguesa” buscam definir os padrões necessários para que o ensino de língua portuguesa se torne um processo democrático, já que o acesso à escola não tem correspondido ao acesso ao saber e à cultura socialmente privilegiados. O documento chama a atenção para a aprendizagem da “língua de cultura”, restrita às camadas da população mais privilegiadas, como requisito básico para a democratização do ensino, dos bens culturais e da participação política de todos os cidadãos brasileiros.

A “língua de cultura”, conforme expresso no documento, é definida com uma “feição universalista aos seus milhões de usuários, cada um dos quais pode preservar, ao mesmo tempo, usos nacionais, locais, regionais, setoriais, profissionais” (BRASIL, 1986, p.6). Portanto, a aprendizagem da “língua de cultura” se volta para a compreensão da língua portuguesa em todo seu contexto histórico e cultural, abarcando, inclusive, as variações presentes nos outros países que falam o português.

As diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 1986) destacam o compromisso do ensino em respeitar a cultura do aluno, assegurando a existência e a legitimidade das variações do português. Para Silva (2004), a definição de língua de cultura presente no documento não corresponde ao ideal proposto inicialmente de respeito à diversidade, pois a visão centrada na aprendizagem de uma variação falada somente pelas classes privilegiadas não contribui para o reconhecimento dos saberes culturais das etnias que formam a sociedade brasileira.

Apesar da incoerência apresentada entre os objetivos a serem atingidos com o ensino de português nas escolas, o documento aponta recomendações para

que o ensino se efetive, levando em consideração a nova realidade do contexto escolar, no sentido da obrigatoriedade para todos os brasileiros, reconhecendo, também, a existência de minorias linguísticas.

Faz parte de uma atitude não-preconceituosa em relação à realidade linguística nacional (e à valorização adequada da importância que nela tem o Português língua oficial) o reconhecimento de que no território brasileiro se falam, como línguas maternas, em caráter minoritário, as línguas autóctones dos indígenas e as *línguas de origem europeia* e asiática trazidas pelos imigrantes. Há interesse em promover uma política da língua e do ensino que garanta o acesso desses segmentos populacionais à língua majoritária em suas variedades mais correntes e em sua variedade culta. Entretanto, levando em consideração que para esses segmentos o Português é a segunda língua, a Comissão reconhece que é social e metodologicamente inadequado que a alfabetização dessas populações se faça exclusivamente em língua portuguesa. Propõe-se, para esses casos, o desenvolvimento de ensino bilíngue (BRASIL, 1986, p. 28).

Transcrevemos acima, na íntegra, o tópico 17 do documento que aborda a questão das línguas minoritárias, incluindo as línguas de imigrantes. As orientações não fazem referência somente às comunidades indígenas, reconhecendo a presença de imigrantes europeus e asiáticos, propondo uma educação bilíngue, em comunidades onde a língua materna é a língua de imigração, considerando, assim, a língua portuguesa como segunda língua.

Muitas das recomendações propostas pelas diretrizes escritas em 1986 estão presentes no ensino de português nos dias atuais, dentre elas podemos citar: a ampliação da carga horária para a disciplina de língua portuguesa; a reforma ortográfica visando à unificação da escrita nos países que falam português; a questão do trabalho com a nomenclatura gramatical e o trabalho com textos; o bilinguismo presente em comunidades indígenas.

Portanto, a discussão acerca de uma educação que considere a diversidade cultural e linguística do aluno não é recente e, a partir das recomendações constantes nesse documento, foram escritos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que regem o ensino em todo país.

Os PCN (BRASIL, 1996) dedicam um pequeno texto no tratamento da variação linguística e consideram o aluno como conhecedor de sua variante, conhecimento a ser complementado pelos estudos da disciplina de língua portuguesa. O texto corrobora com a orientação presente nas Diretrizes (BRASIL,

1986) quanto ao preconceito linguístico que deve ser combatido de todas as formas, para que a aprendizagem não seja prejudicada.

De acordo com o PCN de Língua Portuguesa,

É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana (BRASIL, 1996, p. 82).

Apesar da preocupação com a disseminação do preconceito linguístico, tendo em vista a aprendizagem da variedade padrão, o citado texto não faz referência a contextos bilíngues e plurilíngues, especificando somente a variação presente na própria língua portuguesa. Essa omissão resgata o princípio da homogeneidade e do, não destacando as minorias linguísticas presentes no país, desconsiderando as recomendações propostas no documento escrito em 1986.

As orientações metodológicas propostas pelos PCN estão direcionadas à análise da variação própria da língua portuguesa, propondo atividades comparativas entre a oralidade e a escrita, assegurando a necessidade de estarem contextualizadas com situações de concretas de comunicação. Porém, não há referência explícita para os contextos de línguas em contato, deixando uma lacuna diante da presença de línguas europeias, além do português.

Ao desconsiderar os contextos de línguas em contato, de maneira indireta, os PCN contribuem para a assimilação da língua de imigração. Novamente, notamos a preocupação excessiva na aquisição da variedade padrão, mesmo que delineada por meio do trabalho com os gêneros textuais e da análise linguística. Não há menção à necessidade de uma educação linguística, resgatando os diversos falares presentes nas regiões do país e até mesmo da própria comunidade.

Quanto ao domínio da escrita, o referido documento chama a atenção para o monolíngüístico atribuído à língua escrita e para a constante exigência em se adequar a fala aos padrões escritos normativos. Os princípios para a aquisição da competência linguística se fazem por meio do domínio de outras modalidades de fala e de outros padrões de escrita, sendo assim, “a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem” (BRASIL, 1996, p. 31).

A aquisição da modalidade escrita da língua é a que mais deixa transparecer o pensamento de homogeneidade, desconsiderando a reflexão necessária para a aquisição da mesma quando convivemos com línguas em contato. Nesses contextos, a presença de variações fonológicas e morfossintáticas se acentua, emprestando formas da outra língua presente em contextos familiares. Não se trata de uma dificuldade do aluno, mas de uma reflexão mais aprofundada na construção dos conceitos que fundamentam a língua escrita.

Como nosso objetivo está centrado na análise de produções escritas e nas possíveis interferências que as línguas em contato possam estabelecer na produção textual do aluno, é importante que sejam destacados os encaminhamentos expressos nos documentos que regem o ensino, uma vez que são eles que expressam a visão política de ensino de língua portuguesa, além de direcionar o trabalho metodológico do professor em sala de aula.

Dessa maneira, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais serão elaboradas as diretrizes de cada Estado brasileiro, pois o primeiro texto somente institui uma base comum nacional, cabendo aos Estados e Municípios adequarem os conteúdos à sua realidade.

No entanto, revisando os documentos de ensino propostos para o Estado do Paraná, encontramos um currículo básico, escrito em 1990, documento que antecede a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O capítulo destinado ao ensino de língua portuguesa está voltado para a percepção da linguagem enquanto meio de interação, pautado no conceito dialógico.

No que diz respeito à variação linguística, o texto do currículo resgata o caráter histórico e social que as variações assumem, visto que a heterogeneidade se constitui a partir da interação dos grupos sociais, sendo reflexo da diversidade humana. Há, então, uma preocupação em desfazer o conceito atribuído ao “certo” e ao “errado”, pautado no ensino da gramática normativa, ressignificando a presença das interferências linguísticas existentes entre a fala e a escrita.

A concepção de linguagem presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1990) apresenta a variação linguística como organizada sintaticamente, reconhecendo que o ensino voltado somente para os padrões normativos não ajudam o aluno na aquisição da escrita.

Nesse sentido, três pontos devem ficar marcados nessa discussão: 1º) a cada variedade linguística corresponde uma gramática; 2º) todas as gramáticas da língua são igualmente corretas do ponto de vista linguístico; 3º) todo o falante de língua materna constrói uma gramática na sua cabeça e para dominar a linguagem oral ou escrita não precisa necessariamente estudar a gramática normativa (PARANÁ, 1990, p. 51).

Ao considerar que o aluno conhece a sua língua materna, compreendemos que os encaminhamentos metodológicos expostos reafirmam a reflexão sobre a língua, seja ela escrita ou falada, diante de situações que exigem ou não o domínio da variedade padrão. Essa percepção revela o caráter mediador do professor no aperfeiçoamento linguístico do aluno, pois diante do fragmento acima, não podemos dizer que o aluno aprende seu idioma, mas que pode aperfeiçoá-lo nas aulas de português.

Quanto à aprendizagem da língua escrita, o currículo de 1990 faz referência à padronização, voltada para a aquisição do sistema ortográfico e da organização discursiva e linguisticamente estruturada de um texto. Há a apresentação de um contraponto entre a fala e a escrita, ressaltando as suas diferenças, enquanto na “fala existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige o uso de uma modalidade única: o registro em linguagem padrão” (PARANÁ, 1990, p. 56).

Discordamos com o que se encontra expresso nesta parte do currículo, justamente por desconsiderar a variação na escrita. Ao pensarmos dessa maneira, estaremos desconsiderando os muitos gêneros textuais que se embasam na variação linguística para criar o efeito de sentido pretendido, como por exemplo: a piada, o poema, a música.

Em 2006, os direcionamentos expressos pelo Currículo Básico (1990) são reformulados e surge um novo documento: “As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE” (PARANÁ, 2008). Em síntese, a fundamentação teórica entre os dois documentos é a mesma, pois ambos estão centrados na concepção interacionista de linguagem e veem na escola a ponte para a democratização do conhecimento.

A DCE afirma que:

A acolhida democrática da escola às variações linguísticas toma como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a

adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas (PARANÁ, 2008, p. 55).

Nessa perspectiva, a análise de aspectos da fala fica restrita à oralidade, não havendo uma correlação entre as interferências da fala na aprendizagem da modalidade escrita da língua. Nas DCE (PARANÁ, 2008), o trabalho com a oralidade parte do princípio da estruturação a partir dos gêneros orais, organizando a fala de acordo com a intenção comunicativa. Dessa forma, o lugar da variedade padrão fica centrado à questão de adequação da fala, o que contribui para uma visão mais apurada da significação do conhecimento da língua formal em determinados contextos.

Assim como os Parâmetros Curriculares, os dois documentos apresentados, Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), não consideram os contextos multilíngues presentes no Estado do Paraná, sendo que a história da colonização paranaense retrata a existência de imigrantes europeus e asiáticos em várias regiões do Estado. Podemos citar, ainda, a existência de remanescentes quilombolas, as várias aldeias indígenas e o fato de que quase toda a região Oeste do Paraná fazer divisa com países hispano-falantes.

Vale lembrar que os caminhos para o reconhecimento da diversidade linguística dos povos indígenas, dos portadores de deficiência visual e auditiva e dos remanescentes quilombolas já estão sendo trilhados. Vários documentos legais já fundamentam essa diversidade, porém, as línguas em contato de imigrantes europeus ainda estão relegadas a um segundo plano.

Todas as perspectivas do trabalho com a língua e sua variação estão pautadas no relativismo cultural e na percepção dos preconceitos vigentes na sociedade. Assim, ressaltam-se os aspectos linguísticos voltados para a premissa da sociolinguística de que não existem variantes melhores ou piores, todas ocupam seu lugar no contexto social e dos fatores socioculturais, capazes de estigmatizar determinadas variações linguísticas em detrimento à língua variação de maior prestígio. Para Bortoni-Ricardo (2005), o relativismo cultural adentra ao espaço educacional com muitas críticas voltadas para as propostas bidialetais que não obtiveram resultados contundentes na pedagogia escolar.

De certa forma, todos os documentos oficiais de ensino brasileiros citados preocupam-se com o ensino de língua portuguesa, ressaltando o monolíngüístico

na língua escrita, mesmo admitindo a presença de variações linguísticas na oralidade. Ao mesmo tempo, não negam a existência de outras línguas, deixando implícita a necessidade de respeito e de reflexão diante da diversidade.

Apesar das considerações já feitas, podemos dizer que avançamos no reconhecimento da variação linguística, entretanto, de certa forma, esse reconhecimento precisa se concretizar em sala de aula para que a “educação linguística” realmente aconteça. Dessa forma, a próxima subseção pretende, de maneira resumida, apresentar o conceito que norteia essa proposta de ensino, que tem como ponto de partida o respeito à diversidade cultural e linguística de cada comunidade.

#### 2.4.2 Por uma educação linguística em sala de aula

A diversidade cultural e linguística presente no ambiente escolar, principalmente em contextos de línguas em contato, exige do professor um novo posicionamento diante dos encaminhamentos metodológicos a serem desenvolvidos no ensino de língua portuguesa, para que as atividades propostas não estejam direcionadas para uma única forma de falar e escrever. Dessa maneira, nos propomos a discutir o conceito de “educação linguística” vinculado ao reconhecimento da heterogeneidade linguística e da necessidade da escola ensinar, também, a variedade padrão.

O termo “educação linguística” é adotado por Bortoni-Ricardo (2005), a fim de reconhecer as especificidades próprias de cada contexto escolar, tendo em vista uma análise mais aprofundada acerca dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Essa perspectiva nos permite compreender que muitas das questões ligadas ao aprendizado da língua escrita encontram-se atreladas à compreensão de aspectos da variação linguística.

Neste cenário, o ensino de língua portuguesa deve ocorrer por meio de um ambiente de reflexão linguística, orientando o aluno para a aquisição da escrita e para os fatores voltados para a oralidade, no sentido de perceber as várias maneiras de se construir a interação, tendo em vista os contextos de comunicação.

Para Bagno (2002), a sala de aula deve se configurar em um ambiente de reflexão linguística, em que se discute a variação como subsídio para que o aluno

possa compreender a organização da língua em uso. Sendo assim, o professor precisa conhecer as especificidades linguísticas presentes na escola, objetivando direcionar seus encaminhamentos metodológicos no sentido de propor a análise das possíveis interferências linguísticas que podem se manifestar no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa.

Diante disso, é preciso partir do princípio de que o aluno já traz consigo o conhecimento da língua praticada em seu contexto social (SILVA, 2004) e, em torno desse conhecimento, serão acrescentados novos conhecimentos relativos às outras variedades linguísticas, buscando nortear o ensino para a compreensão da diversidade.

Dessa maneira, retomamos o termo “educação linguística”, conceituando-o como um processo reflexivo da aprendizagem do português, visando à aquisição, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor, da competência linguística necessária para atuarmos nos mais diversos contextos sociais. Esse princípio parte da compreensão de que a língua não é estática e está em constante mudança, no sentido diacrônico e sincrônico, por isso a necessidade constante de reflexão sobre o aprendizado linguístico (SILVA, 2004).

Nesse sentido, a variedade padrão não ocupará um lugar central e determinante no ensino, mas se apresentará como mais uma variedade da língua portuguesa a ser aprendida. Faraco (2008) contesta a definição de “norma culta”, argumentando que o adjetivo “culto” está relacionado, como oposição, ao “inculto” ou sem cultura. Para o autor, esse adjetivo somente contribui para a criação de estereótipos e julgamentos que desqualificam toda e qualquer tentativa de fala que seja diferente do praticado pelos grupos sociais que estão mais familiarizados com a cultura escrita.

Apesar das inúmeras críticas apresentadas para a definição de “norma culta”, acreditamos que o ensino não pode deixar de considerar as manifestações linguísticas prestigiadas, não no sentido de enaltecê-las, mas para reconhecer mais uma manifestação linguística, que contribui para ascensão aos meios acadêmicos, voltados para estudos específicos de formação profissional e de convivência social.

A discussão apresentada não pretende suscitar os estudos voltados para o domínio de conceitos atrelados à gramática normativa, mas a compreensão de que o conhecimento linguístico, a ser ensinado na escola, precisa estar vinculado aos aspectos da língua em uso, presentes no meio social.



Abordar o conhecimento linguístico em sala de aula por meio de uma educação linguística só foi possível depois de muita discussão sobre a democratização do ensino e da mudança de concepção de língua e linguagem presentes nos currículos. Porém, todo processo de reestruturação do ensino de língua portuguesa passa por várias etapas e, dentre elas, encontra-se a formação do professor para trabalhar com essa diversidade.

Muitos dos professores que estão em sala de aula, atualmente, tiveram sua formação voltada para o trabalho com a gramática prescritiva, relacionando o aprendizado do aluno por meio da análise do “certo” e do “errado”, tendo em vista uma única maneira de falar e escrever. Nesse sentido, não adianta a reformulação do currículo e das diretrizes que regem o ensino se não forem dados subsídios aos professores para complementarem sua formação diante da realidade linguística existente no espaço escolar.

Isso justifica a necessidade de pesquisas que contribuam para a formação do professor, demonstrando que os tão chamados “erros”, capazes de estigmatizar e até mesmo gerar situações de preconceitos linguísticos, estão ligadas à questão da identidade cultural e linguística do aluno.

Portanto, anos de políticas linguísticas centradas na assimilação das línguas em contato/conflito não são desfeitas de um momento ao outro. A tradição vinculada ao ensino de conceitos gramaticais ainda encontra-se arraigada na metodologia de ensino da língua, mesmo depois de várias pesquisas demonstrarem que decorar conceitos e nomenclaturas não contribui para a formação linguística do aluno.

Sobre o assunto, Bagno ressalta que:

Me parece interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço em sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 32).

A abertura para o estudo da variação linguística em sala de aula trouxe consigo dois equívocos relacionados ao ensino e que, conseqüentemente, são utilizados como justificativa para os conservadores, defensores do ensino prescritivo da língua portuguesa (FARACO, 2008). O primeiro deles chama a atenção para o

“vale tudo”, impedindo a correção dos aspectos linguísticos presentes na fala do aluno. Para Faraco (2008), os estudos da variação linguística demonstram que não existe “um padrão absoluto de correção”, pois toda variação se apoia também, na evidência da variação estilística.

A análise empírica da variação estilística – que está articulada com o reconhecimento da realidade linguística como necessariamente heterogênea, com o reconhecimento do falante como um ente necessariamente multiestilístico (ele mesmo, portanto, linguisticamente heterogêneo) que adapta de modo sistemático sua expressão às circunstâncias – se confronta com uma representação social da língua que a entende como homogênea, como monumento monolítico (FARACO, 2008, p. 166).

A partir do estudo da variação estilística, o aluno poderá compreender a dinâmica estabelecida pela realidade linguística, de acordo com a situação comunicativa. Dessa forma, o equívoco do “vale tudo” apoia-se no monolinguísmo atribuído ao ensino de uma única forma linguística de comunicação, que desconsidera as demais variedades.

Para Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 48), “o que a sociedade chama de erro é, então, um desencontro entre a produção do falante e a expectativa dos ouvintes, em função do contexto social em que ela se processa”. A perspectiva do ensino voltada para a “educação linguística” tem seus objetivos voltados justamente para a adequação, dando subsídios para a compreensão das diversas variedades presentes no contexto social do aluno.

Somamos a essa discussão o conceito de competência linguística, definido por Dell Hymes (1972), aliando o conhecimento linguístico à compreensão das exigências do contexto de comunicação. É importante frisar que esse conceito não deve se restringir aos episódios de comunicação oral, ele deve estar contemplado também na escrita, sendo papel principal da escola inserir o aluno no mundo letrado.

O segundo equívoco está voltado para o ensino da gramática normativa, sentido único das aulas de língua portuguesa, atrelado ao estudo de conceitos e nomenclaturas, presente em muitos encaminhamentos metodológicos até os dias atuais. É nesse sentido que se assenta a crítica aos materiais didáticos que norteiam o trabalho do professor.

Entretanto, pensar em uma educação linguística requer entender a gramática como:

[...] a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento, e que fazem parte do saber lingüístico de qualquer ser humano normal, que a utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular, portadora de propriedades específicas (SILVA, 2004, p. 79).

Dessa maneira, os encaminhamentos metodológicos devem se direcionar tanto para os aspectos da fala quanto para a escrita, a partir do conhecimento do aluno associado a um processo de reflexão sobre os estilos mais monitorados da língua, dando sentido ao conhecimento linguístico, já que este assume o papel de orientador para a organização da produção linguística do aluno.

Para Possenti,

Falar contra a "gramatiquice" não significa propor que a escola só seja "prática", não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (POSSENTI, 1996, p. 55).

Portanto, o problema do ensino não está em ensinar ou não a gramática, mas de que maneira iremos abordá-la na aprendizagem dos estilos mais monitorados da língua. A atitude requer uma atenção especial para os contatos/conflitos linguísticos, pois as alternâncias fonológicas e morfossintáticas não podem ser concebidas como "erros" e muito menos serem estereotipadas, desenvolvendo o preconceito linguístico relacionado, inclusive, com as mais diversas etnias que formam a identidade cultural de uma comunidade.

A proposta de educação linguística requer conhecimentos linguísticos específicos, já que voltamos nossos olhares para a percepção da diversidade pertencente a cada contexto escolar. Logo, o estudo das especificidades linguísticas não pode ser generalizado, mas readaptado para cada contexto, a fim de garantir a preservação da identidade cultural e linguística.

Com base nesta prerrogativa, entende-se que carrega consigo aspectos culturais e identitários, conforme já discutido anteriormente. Assim, é importante considerar que a função social da escola está vinculada às práticas sociais e,

consequentemente, a aprendizagem da língua requer o trabalho com o letramento, visto sob a ótica do respeito à diversidade.

#### 2.4.2.1 Letramento como prática social

O termo letramento ganha espaço na discussão do ensino de línguas, na medida em que destaca a visão de que ensinar a língua escrita não deve estar voltada somente para o processo de decodificação linguística, em que são aprendidas as relações estabelecidas para a formação da estrutura da palavra e do texto.

O conceito de letramento, conforme defendido por Soares (1999, p.18), está relacionado às práticas sociais da leitura e da escrita, “condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Dessa maneira, a aprendizagem deve ser mediada por situações de práticas comunicativas, incitando o aluno a compreender a escrita dentro de contextos comunicativos.

Brito (2007, p. 24) retoma o conceito de língua “constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo”. Nesse sentido, letrar significa reconhecer as mais diversas situações em que a língua se apresenta, tendo em vista a compreensão de língua enquanto parte da identidade cultural do falante.

Por outro lado, para alguns autores, o conceito de letramento está associado à aquisição da variedade padrão, privilegiando a fala e a escrita arraigadas em preceitos da gramática normativa, o que acarreta na estigmatização e no preconceito linguístico mantido por uma visão única do que é ser letrado, voltado exclusivamente para o domínio das formas prestigiadas de leitura e escrita (BRITO, 2007).

Street (2014) identifica como modelo autônomo de letramento toda prática centrada nas regras internas de uma língua, sem considerar todo o aparato social que se apoia na transmissão de uma mensagem. Para o autor, as propostas que visam o trabalho metalinguístico, destituído do social, forçam o sujeito a perceber a linguagem separada do espaço cotidiano.

Segundo as colocações do citado autor,

Uma “mescla” de meios orais e letrados, às vezes mencionada como *continuum* “oralidade letramento”, deve ser observada em todos esses processos: os participantes empregam estratégias discursivas tanto orais quanto letradas enquanto interagem, seja em casa, seja na escola. Mas esse aspecto interativo do letramento e oralidade tende, dentro da prática real a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma “grande divisão” entre oralidade e letramento. Essa concepção de letramento parece ser um dos principais meios pelos quais um modelo autônomo de letramento é interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea (STREET, 2014, p. 130).

As diversas situações de escrita pressupõem a necessidade de compreender o conceito que envolve o letramento, diante do quadro de heterogeneidade linguística, principalmente em contextos de línguas em contato/conflito. Não se trata de analisar o letramento de maneira funcional, mas de ressignificar a visão de sociedade letrada considerando-se o processo identitário do falante.

De acordo com as considerações de Kleiman sobre o assunto,

[...] tornar-se letrado é um processo identitário, porque, em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a brasileira, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta (KLEIMAN, 2010, p. 376).

Tornar-se letrado implica em uma série de fatores que estão relacionados ao contexto social, pois nem todas as situações de comunicação presentes na sociedade são significativas no meio em que os sujeitos estão inseridos. As práticas comunicativas só serão relevantes para os sujeitos, se estiverem fundamentadas em seu cotidiano.

De acordo com Kleiman (2007), as práticas de letramento devem voltar-se para uma concepção identitária, a partir da construção da identidade do sujeito, sobrepondo-se à perspectiva instrumental mediada pela imposição metalinguística. Portanto, defendemos o ensino da língua escrita aliado a uma perspectiva sociocultural de letramento.

A fundamentação, na perspectiva sociocultural de letramento, permite considerar os diversos contextos em que se manifestam a língua escrita, juntamente com o significado que a língua tem para o sujeito, diante das práticas sociais vivenciadas por ele.

Segundo Mollica,

Sob essa perspectiva compreende-se que a escrita tem múltiplas funções, desde as mais rotineiras até as que permitem acesso às esferas de poder. Assim, o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita (MOLLICA, 2011, p. 16).

Não se trata de definir padrões para uma educação compensatória, pois a construção do letramento como prática social não se sustenta por meio da imposição linguística, mas pela aquisição da competência comunicativa, que, segundo Camacho (1985, p. 6), “é entendida como a capacidade de adaptação às condições de interlocução”.

Sob esta abordagem, quando a escrita é trabalhada em situações de contato/conflito linguístico, o professor precisará reconhecer essa diversidade e as possíveis interferências linguísticas que poderão se concretizar nos textos produzidos na escola.

Street (2014, p.172) ressalta essa visão de letramento como modelo ideológico. De acordo como o autor, “o modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder”.

Dessa forma, nos apoiamos no conceito de letramento desenvolvido por Kleiman:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Portanto, a partir da definição acima e segundo a mesma autora, os processos de letramento são contínuos, já que o conjunto de práticas sociais abarca uma enorme rede de relações sociais, que se refazem no sentido de atingir a adequação necessária para as mais variadas situações comunicativas.

Nessa perspectiva, devemos considerar os *contínuos* rural/urbano, oralidade/letramento e de monitoração estilística defendida por Bortoni-Ricardo (2005). Os três *contínuos* relacionam-se às interferências orais e à escrita de uma língua, considerando o contexto social do sujeito. Além disso, há a contraposição das variações rurais e urbanas, observando de que maneira a fala se aproxima ou não dos estilos linguísticos mais monitorados, tendo em vista o domínio da variedade padrão.

Com o processo de globalização e a agilidade dos meios de comunicação, a escola deixou de ser a única agência responsável pelo letramento. As fronteiras da informação se abrem para um processo muito mais amplo e acessível. A leitura e a escrita assumem um papel relevante no cotidiano, até então, dominado pela oralidade, ganhando terreno e impondo a necessidade de serem criados eventos de letramento relacionados tanto com o mundo econômico e político quanto às demais relações diárias que envolvem os sujeitos.

Portanto, a aquisição da leitura e da escrita está vinculada a fatores sociais, direcionando essas práticas para a comunicação com objetivos determinados pela situação de interlocução proposta. Devemos lembrar de que é o contexto que determina as formas de escrita. Atrelado a isso está o conceito de letramento e, conseqüentemente, a identidade do sujeito.

#### 2.4.4 A Relação entre fala e escrita – aspectos relevantes

Entendida como uma prática cultural, estabelecida pelo homem para a organização dos conhecimentos acumulados historicamente, a aquisição do sistema de escrita tornou-se uma das bases para a fundamentação dos conteúdos em todas as escolas. A língua escrita media praticamente todas as formas de aprendizagem da criança no meio escolar, sendo importante a compreensão de sua organização tanto para as disciplinas voltadas para os estudos sociais e históricos quanto para o aprendizado da língua em si.

Nesse sentido, a oralidade, a leitura e a escrita se fundamentam como eixos principais para os conteúdos abordados nas aulas de língua portuguesa e, dentre eles, chamamos a atenção para a aprendizagem da língua escrita, uma vez que esta

Os documentos oficiais que regem o ensino de português consideram as variações linguísticas presentes na fala, entretanto, não fazem uma reflexão explícita sobre necessidade de se repensar a aprendizagem da modalidade escrita da língua diante de contextos específicos, como no caso de línguas em contato/conflito. Essa reflexão fica restrita aos primeiros anos escolares, pois se compreende esse período como necessário para a aquisição da escrita.

Os estudos sociolinguísticos realizados nos anos 80, trouxeram um novo caminho para a compreensão da aprendizagem de uma língua, reconhecendo a variação linguística manifestada na escrita. Essas pesquisas estavam voltadas para a análise das interferências linguísticas, demonstrando que há uma diferença singular nas duas modalidades da língua e que a escrita exige da criança as abstrações de conceitos que não estão associados somente à decodificação da fala. Essas englobam o desenvolvimento da consciência fonológica para percepção das variações linguísticas, diante dos processos morfológicos e sintáticos, exigidos pela variedade padrão.

Compreendemos, assim, que a modalidade escrita é muito mais estruturada do que a fala, sendo regulada por leis e regras convencionadas (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013). Por isso, muitos resquícios do desenvolvimento histórico da língua podem ser percebidos por meio da análise escrita de documentos antigos, já que a escrita tarda muito mais em adequar-se às mudanças presentes na fala.

A fala influencia, em todos os momentos, a aprendizagem da língua escrita. É a partir da fala que a criança formula hipóteses para realizar suas primeiras tentativas de escrita. Porém, como dito anteriormente, a variação linguística falada por ela interfere nessa construção, causando os desvios de escrita, interferindo principalmente na organização ortográfica da palavra (OLIVEIRA, 2005).

Os encaminhamentos metodológicos propostos na escola têm função normativa a fim de que a criança internalize as regras determinadas pelo processo de escrita. Dessa maneira, “o que se espera, em longo prazo, é que sejamos capazes de tratar a língua falada e a língua escrita de modo independente, que a escrita se torne autônoma em relação à fala” (OLIVEIRA, 2005, p. 10).



Por outro lado, se esse processo não for considerado nos anos seguintes aos destinados à alfabetização, conseqüentemente, o aluno carregará consigo as interferências da fala até a idade adulta. Corroboramos com o papel da escola na apropriação do sistema de escrita, não somente voltado para os aspectos ortográficos, que se baseiam na correspondência fonético/fonológica, mas também para os aspectos morfosintáticos, comparando os estilos monitorados da língua, de acordo com a prática comunicativa a ser desenvolvida.

Sobre o assunto, Kleiman menciona que

[...] enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento (KLEIMAN, 2010, p. 378).

A partir da citação acima, retomamos o conceito de letramento atrelado à aquisição da escrita, no sentido de monitoração estilística necessária para a realização de determinadas situações comunicativas, que exigem um grau mais elevado de compreensão das convenções da escrita.

Para Marcuschi,

O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não de termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias (MARCUSCHI, 2005, p. 46).

As considerações apresentadas pelo citado autor são relevantes para compreendermos as relações entre a fala e a escrita de uma língua. O status de superioridade atribuída à escrita diante da oralidade é amplamente discutido, pois muitas concepções de linguagem identificam a aquisição da escrita associadas à superioridade de determinadas formas de falar e escrever. Ainda de acordo com Marcuschi (2001), é o fator cultural que irá determinar o papel da escrita, por esse motivo, haverá situações em que tanto a fala quanto a escrita serão importantes em comunicações propostas.

Apesar de considerarmos as relações entre a fala e a escrita como partes constitutivas das mais variadas situações comunicativas, o caráter regulatório presente no código escrito ressalta a necessidade de compreender as convenções instituídas socialmente. Dessa maneira, as variações linguísticas que se configuram no momento da escrita nos remetem para a busca da melhor maneira de fazer com que o aluno entenda as relações graduais e contínuas estabelecidas entre uma e outra modalidade, sem que essas intervenções venham caracterizar-se como uma forma de estigmatização da fala.

Sobre esse assunto, Camacho ressalta que:

O paradoxo que se instala nesse processo está no fato de a escola legitimar a tradição letrada, mas empregar um modo oral de transmissão em todo o processo de aprendizagem, cujas marcas acabam sendo completamente apagadas do produto final. As reminiscências, ou ruínas, que a língua falada deposita na língua escrita permitem entrever um encontro de práticas orais/faladas que, nem de longe, poderiam ser consideradas interferências danosas entre as duas tecnologias. Muito pelo contrário, um encontro de práticas que é constitutivo da escrita (CAMACHO, 2013, p. 63).

Os estudos de Mollica (2011) demonstram que as práticas orais/faladas e letradas/escritas se inter-relacionam no momento da produção textual do aluno, não sendo, muitas vezes, perceptíveis ao professor. Para a autora, não existe uma equivalência entre as interferências, que podem ser identificadas de acordo com a aceitabilidade da variação pela sociedade e pelo grau de conhecimento da variedade padrão pelo professor.

No entanto, quando tratamos de línguas em contato/conflito, a alternância entre as línguas pode revelar outros critérios a serem analisados no momento da aquisição da língua escrita. Isso se deve, principalmente, porque a estigmatização cultural é mais acentuada, servindo inclusive de estereótipos para identificar determinadas etnias.

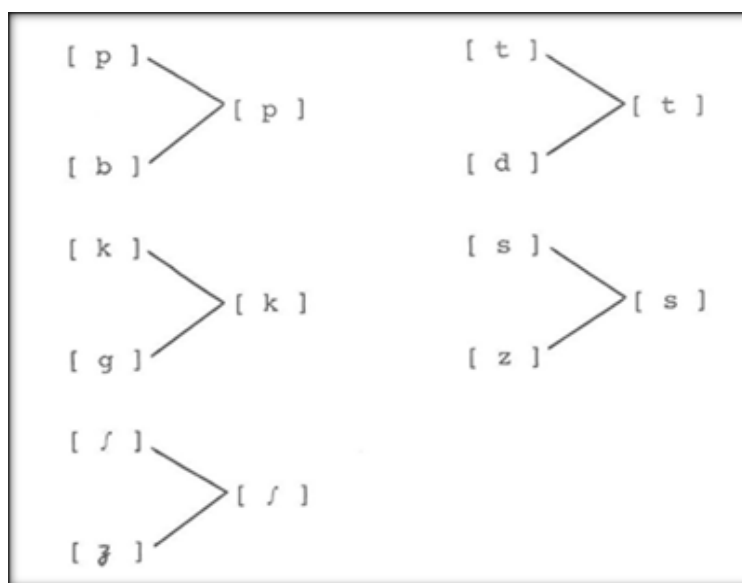
De acordo com von Borstel (2011, p. 28), quando se trata da língua alemã, falada por descendentes de alemães em comunidades do sul do Brasil, “a alternância fonológica é a que mais está presente nas situações de enunciação (contato linguístico com o português brasileiro)”. Esses traços da língua alemã modificam a pronúncia de muitas de palavras na língua portuguesa, acrescentando ou até mesmo unificando determinados fonemas, estabelecendo uma nova variação

linguística. São essas variações na pronúncia que se configuraram em estigmas, caracterizando a descendência alemã, própria dos moradores da região sul do Brasil.

Segundo Damke (1998), as interferências linguísticas identificadas como estigmas contribuem para que o falante desenvolva um sentimento de inferioridade frente à língua portuguesa. Esse fator é preponderante quando o sujeito desenvolve em si o mito de que é difícil aprender a variedade padrão, reafirmando o conceito atribuído ao déficit linguístico que a criança traz de casa ao entrar na escola.

Em suas pesquisas, o autor comparou a escrita de alunos de três escolas em comunidades bilíngues no Rio Grande do Sul, apontando para uma grande interferência fonológica entre o português e o alemão, principalmente, na dessonorização de consoantes que se realizam no português, mas não na língua alemã.

A partir da figura que segue, podemos perceber que há a unificação sonora de duas consoantes do português em apenas uma consoante na língua alemã, fazendo com que determinadas palavras em língua portuguesa sejam grafadas a partir dessa interferência fonética. Palavras que deveriam ser escritas com b [beijo] são grafadas com p [peijo]. A partir dessas considerações, as interferências linguísticas na escrita das crianças em contextos bilíngues (alemão/português) chamam a atenção para especificidades que fogem às regras do português padrão.



**Figura 1-** Dessonorização das consoantes (Português/Alemão)  
Fonte: (DAMKE, 1998, p. 237)

De acordo com von Borstel (2011), o desenvolvimento da competência linguística do aluno é a base para a aprendizagem da língua escrita, que deverá ser desenvolvida a partir de atividades que contrastem os traços fonético/fonológicos da variedade padrão, levando em consideração os fatores socioculturais presentes no contexto escolar.

Para Pereira,

A expectativa da criança (bilíngüe) em relação à escola bem como ao tipo(s) de programa(s) ofertado pela escola, inevitavelmente liga-se às expectativas da sociedade letrada e com tradição escrita e, certamente, choca-se com um outro tipo de sociedade iletrada de tradição oral. São portanto dois polos dicotômicos que, por sua vez, têm implicações dentro da escola e conseqüentemente na política de escolha de programas educacionais. Assim pensando, a questão que se coloca refere-se às implicações na relação sociedade (i)letrada vs conseqüências na escolarização da criança (PEREIRA, 1999, p. 60).

O conceito de letramento descrito por Pereira (1999) traduz a expectativa do falante ao entrar para a escola. Essa perspectiva de letramento, voltada para o aprendizado correto da língua, quando assumida por professores e alunos, corrobora para que as “dificuldades” apresentadas pela criança estejam associadas a questões socioeconômicas e culturais. A concepção de sociedade iletrada de tradição oral não corresponde ao letramento enquanto prática social, que reconhece o falante como letrado a partir das relações estabelecidas em seu meio social.

Portanto, o princípio da aprendizagem da língua escrita fundamenta-se na compreensão do papel assumido pelo letramento enquanto prática social. Isso requer o conhecimento das especificidades da regulamentação da escrita, em especial nos contextos de línguas em contato.

#### 2.4.5 Algumas considerações sobre o conceito de bilinguismo

Ao mencionar contextos de línguas em contato, não podemos deixar de fazer referência ao conceito de bilinguismo, que apesar de ser tão discutido por diversos autores, ainda não há uma definição exata para o termo.

A proficiência linguística sempre esteve em discussão quando o tema é o bilinguismo. As primeiras acepções sobre bilinguismo relacionavam a competência

comunicativa do falante atrelada ao domínio linguístico, fazendo uso corrente das duas línguas em contextos diversos.

Para autores como Halliday e Blomfield (apud ELIA, 1987, p. 155), “considera-se bilíngue o indivíduo que pode dominar dois códigos linguísticos alternadamente. Esse domínio vai desde o perfeito controle de mais de uma língua (o “ambilingue” de Halliday) ao uso meramente pragmático de um desses códigos”.

Segundo Halliday (1974, apud DAMKE, 1998), o bilinguismo está associado ao menor ou maior grau de proficiência linguística do falante, podendo alternar o uso de acordo com a função que a língua exerce na interação. As escolhas linguísticas dependem da situação comunicativa proposta e o grau de proximidade entre os falantes.

Mackey (2000, apud MEGALE, 2005) acrescenta que o estudo do bilinguismo deve se fundamentar em quatro questões: o grau de proficiência linguística, a função e o uso das línguas, a alternância de códigos e as interferências linguísticas. A partir da análise das quatro questões citadas, seria possível definir o grau de bilinguismo de uma comunidade ou de um falante.

Segundo Heye e Vandresen,

A coexistência de duas línguas em diferentes espaços sociais deve ser analisada segundo a condição particular dos indivíduos que se tornam bilíngue. Esta condição é caracterizada pelo contexto e pela idade de aquisição, pela variação de uso das línguas (função tópica) e ainda pela manutenção ou pelo abandono de uma ou outra língua em decorrência de fatores sociais e comportamentais (HEYE, VANDRESEN, 2006, p. 393).

Por essa perspectiva, podemos identificar uma diminuição considerável do grau de bilinguismo dos falantes em comunidades teuto-brasileiras, aliadas a fatores sociais e comportamentais, por meio da imposição do português. Tais fatores já foram abordados anteriormente, porém, convém mencioná-los no sentido de retomar a visão de monolíngüismo presente na escola, que desconsidera a existência de outras línguas em território brasileiro.

Para von Borstel (2011), o conceito de bilinguismo deve ser relativo ao estudarmos ambientes de línguas em contato. Retomando os estudos de Heye (2006), a autora considera a bilingüidade como marca dos vários estágios do

conhecimento linguístico que um falante pode adquirir durante a sua vida, influenciados por fatores internos e externos que determinam os seus usos.

Nesse sentido, a interação comunicativa determina as escolhas linguísticas do falante e ganha espaço a língua de maior prestígio, que melhor se adapta à determinadas funções sociais.

Por outro lado, o bilinguismo não deve ser avaliado somente por fatores linguísticos. Para Aguilera e Busse (2008, p. 13) quando falamos em bilinguismo devemos considerar que “não se trata apenas de duas línguas que se encontram em contato, mas de duas culturas que passam a coexistir”. Para as autoras, o bilinguismo está associado aos fenômenos comunicativos, ou seja, às relações estabelecidas entre os falantes por meio de contextos macro (história, cultura e espaço geográfico) e micro (situação comunicativa, domínio linguístico).

Estes fatores correlacionam-se a essa pesquisa ao considerarmos os processos de interação linguística em que se concretizam o uso das línguas em contato no contexto escolar estudado. A alternância de códigos e as interferências linguísticas se relacionam a questões identitárias, ressaltando aspectos próprios de cada falante, que dependendo de como são vistos pela sociedade, podem ser estigmatizados diante da variação linguística de maior prestígio.

Maher (2007) destaca que a tentativa de assimilar a língua de grupos minoritários vem de encontro com estudos que apregoam a ineficiência de alunos bilíngues na aprendizagem da língua padrão. As alternâncias fonético/fonológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e até mesmo pragmáticas contribuem para reforçar o conceito de ineficiência dos alunos, quando se tem em mente o domínio “perfeito” da língua.

No entanto, estudos realizados em várias comunidades bilíngues/multilíngues comprovam que ter contato com duas ou mais línguas contribuem para o desenvolvimento da cognição e da competência comunicativa do falante, capaz de interagir em vários contextos linguísticos (MAHER, 2007).

É interessante destacar que “as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto, porque são sempre culturalmente situadas” (MAHER, 2007, p. 76). Nesse sentido, as escolhas realizadas pelo falante não são aleatórias e estão correlacionadas às exigências comunicativas, atreladas aos ambientes culturais. Portanto, as alternâncias realizadas no ato de fala não podem ser consideradas como ineficientes.

Por essa visão, é possível perceber que o bilinguismo vem sendo visto cada vez de uma maneira mais próxima das situações reais de fala, da competência linguística comunicativa e da interação entre os falantes em um dado contexto sociocultural (MARTINY, MENONCIN, 2013, p. 308).

A presença do bilinguismo em sala de aula reforça a necessidade de análise dos encaminhamentos metodológicos a serem empregados para o ensino de língua portuguesa, sem apagar a heterogeneidade cultural e linguística do aluno. Para isso, precisamos considerar o contexto sócio histórico da comunidade, sem estigmatizar as diferenças linguísticas.

Nesse sentido, as questões abordadas nesse capítulo vêm acrescentar considerações teóricas ao escopo da pesquisa proposta, buscando esclarecer alguns conceitos que permeiam o ensino de línguas, reconhecendo o princípio da diversidade linguística.

Retomando a discussão inicial, vamos agora da teoria para a prática, a fim de apresentar os dados levantados pela pesquisa associados às discussões teóricas, resgatando o princípio de identidade linguística e cultural como um processo histórico que, a todo momento, é moldada pelas necessidades de interação com o meio.

### 3. ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo temos por objetivo apresentar os dados gerados pela pesquisa, realizando a análise a partir dos conceitos já apresentados na fundamentação teórica.

Primeiramente, descrevemos as entrevistas realizadas com as pessoas da comunidade com a finalidade de resgatar uma parte do processo histórico de constituição da comunidade e, por que não dizer, de resistência diante de todas as adversidades sofridas nos processos migratórios.

Na segunda seção, dedicamo-nos à análise do questionário sociolinguístico aplicado aos alunos, a fim de conhecer as crenças e atitudes perante as línguas em contato na comunidade. Essa apreciação nos deu subsídios para identificar a diversidade linguística presente no contexto escolar, relacionando-a às possíveis interferências linguísticas que se manifestaram na escrita.

A seção seguinte, parte principal da pesquisa, analisamos os textos escritos recolhidos durante as aulas de língua portuguesa. Caracterizados como eventos de letramento, os textos foram digitalizados e transcritos, visando identificar na escrita das crianças as interferências linguísticas das línguas em contato, bem como variações do próprio português, o que atenta para as especificidades no trabalho com a língua escrita em contextos sociolinguisticamente complexos.

#### 3.1 PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DA COMUNIDADE PESQUISADA

A região Oeste do Paraná foi colonizada por uma grande diversidade de povos que vieram de outras regiões do país, sendo, em sua maioria, descendentes de alemães e italianos que saíram do Rio Grande do Sul em busca de melhores condições de vida. Esses fatores contribuíram para a formação de uma cultura heterogênea, ressaltando as características essenciais de cada povo, que, por meio das mais diversas formas de manifestações culturais, firmaram suas raízes, demarcando as características próprias de sua identidade.

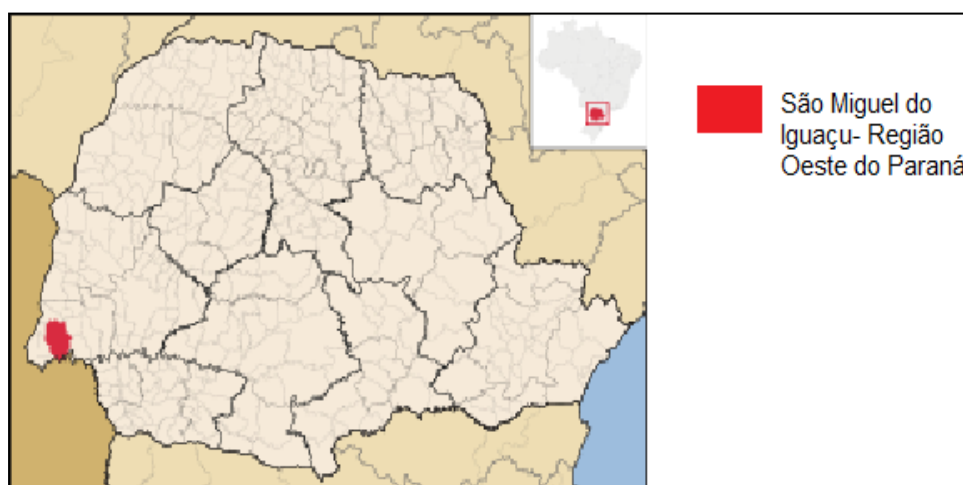
Aliada a essas manifestações culturais está a língua falada por essas pessoas, representando o seu orgulho de pertencimento às suas raízes históricas de



imigração, evidenciando questões que nos levam a refletir sobre a diversidade linguística presente na região, bem como as suas especificidades voltadas para a formação do falante bilíngue em contextos que, até então, são encarados como monolíngues pelas políticas linguísticas que regem o país.

Dentre essas especificidades, encontramos os descendentes de alemães que foram ocupando seus espaços e fazendo da região Oeste do Paraná a sua pátria, com traços culturais e linguísticos próprios da cultura germânica, que influenciaram inúmeros estudos acerca do reconhecimento das diferentes manifestações culturais em território brasileiro.

Estudos já realizados por Damke (1988, 2013) e von Borstel (2011) demonstram que a região Oeste do Paraná possui grande influência germânica, presente não somente nos traços culturais manifestados em festas e tradições religiosas, mas no cotidiano das pessoas por meio da língua de origem de seus ascendentes.



**Figura 2-** Localização da cidade de São Miguel do Iguaçu  
Fonte: Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguaçu.

No município de São Miguel do Iguaçu, a colonização por descendentes de alemães se centralizou nos distritos de Aurora do Iguaçu e em Santa Rosa do Ocoí, este último manteve os traços da língua e da cultura ativos, encontrando-se presentes até os dias atuais. Esse fator nos chama a atenção para as especificidades próprias dessa região que, por manter uma unidade cultural, desperta o interesse de conhecer a realidade local e de que maneira a escola lida com essa diversidade.

Para fundamentar o perfil sociolinguístico da comunidade, optamos por realizar entrevistas com quatro pessoas, preferencialmente, pioneiras e que possuem alguma relação direta com o meio escolar. As entrevistas, identificadas como abertas, serviram para compreendermos como a língua alemã esteve e está presente na vida social da comunidade e no contexto escolar, assim como a presença de outras línguas como o guarani e o espanhol.

Os dados das entrevistas realizadas permitiram a organização de um breve relato histórico da formação da comunidade, resgatando aspectos sociais e econômicos das famílias teuto-brasileiros que colonizaram a região do Parque Nacional do Iguaçu, no início dos anos de 1960 e que, mais tarde, formaram a comunidade de Santa Rosa do Ocoí, na cidade de São Miguel do Iguaçu, no Paraná.

Cerca de 450 famílias, que vieram da região das missões, no Rio Grande do Sul e da região de Pomerode, em Santa Catarina, compraram as terras que atualmente pertencem ao Parque Nacional do Iguaçu, fundando, no local, cinco comunidades: Santo Alberto, Dois Irmãos, São Luís e Santa Luzia que pertenciam à Foz do Iguaçu; e São José do Iguaçu, distrito da cidade de São Miguel do Iguaçu.



**Figura 3** – Fotos aéreas das Comunidades do Parque Nacional do Iguaçu  
Fonte: Jornal Mensageiro.<sup>8</sup>

Entre os anos de 1960 até o final da década de 70, as famílias se organizaram e construíram suas moradias, assim como toda a infraestrutura necessária para construir igrejas, clubes, centros comunitários e escolas. Segundo as informações obtidas nas entrevistas, todas as comunidades tinham pequenas

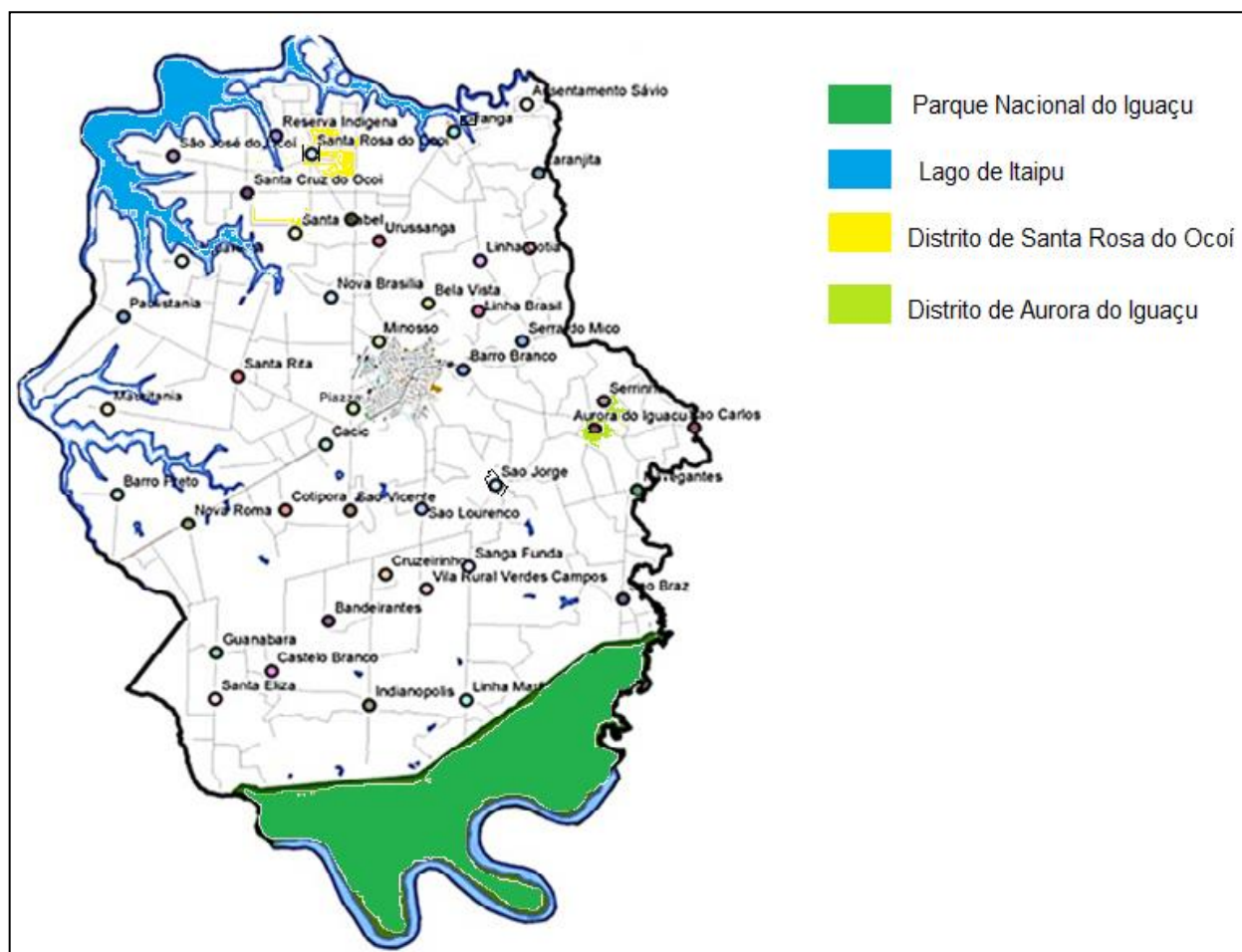
---

<sup>8</sup> Fotos coletadas de uma matéria publicada em 2011, ed.1655. A reportagem traz uma entrevista com moradores de Santa Rosa do Ocoí, que moraram no Parque Nacional do Iguaçu, na década de 1960.

escolas primárias com turmas multisseriadas. A maior delas, situada no Distrito de São José do Iguaçu, chegou a receber cerca de 170 alunos, sendo que cerca 85% deles falavam a língua alemã.

Com os decretos do governo federal, determinando a criação do Parque Nacional do Iguaçu como área de reserva ambiental, as famílias tiveram que deixar suas propriedades. O Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) organizou um projeto de colonização chamado Ocoí, “assentando” essas famílias em outra área do município.

Conforme relato dos moradores, a compra das terras no Parque Nacional do Iguaçu foi irregular, pois poucos agricultores possuíam a escritura delas. Mesmo sendo concedidas outras terras para as famílias que residiam no parque, o montante pago pelo governo não cobriu os custos das benfeitorias que eles já haviam construído na localidade em que moravam.



**Figura 4** - Movimento migratório

Fonte: Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguaçu (adaptado).

Esse movimento migratório dispersou as famílias que viviam no parque e muitas delas compraram novas terras em outras cidades vizinhas a São Miguel do Iguaçu, como Missal e Santa Helena.

Por outro lado, muitas das famílias migraram para as terras disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), formando a comunidade de Santa Rosa do Ocoí. Segundo os moradores entrevistados, esse movimento migratório ocorreu por volta do ano de 1974 e a identidade do grupo foi mantida pela preservação da língua e dos costumes próprios da cultura alemã.

Além disso, organizaram-se para reconstruir o que haviam deixado no Parque Nacional do Iguaçu e, no ano de 1985, novamente, suas terras foram alagadas pela formação do Lago de Itaipu, devido à construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Muitos abandonaram suas propriedades e foram buscar uma nova vida em outras cidades do Oeste do Paraná.

Apesar das adversidades sofridas e da maioria dos moradores do Distrito de Santa Rosa do Ocoí passar por dois movimentos migratórios em apenas duas décadas, a língua alemã, herdada de seus ascendentes continuou presente no cotidiano dessas famílias. De acordo com Damke (1988), a comunidade pode ser inserida nos padrões de pequenas ilhas linguísticas, em que outro idioma, diferente da língua nacional, se estabelece como meio de comunicação entre os seus moradores.

Isso se deve, principalmente, pela cidade de São Miguel do Iguaçu, situar-se em uma região de fronteira, sendo parte do corredor turístico e econômico que movimenta a região, apresentando dados populacionais heterogêneos que, em épocas da construção da hidrelétrica de Itaipu, aumentou consideravelmente, conforme comprova a pesquisa realizada por Jacinto (2013):

<b>CENSO</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
<b>POPULAÇÃO</b>					
<b>TOTAL</b>	25.243	34.247	24.838	24.432	25.769

Tabela 1 Dados populacionais de São Miguel do Iguaçu  
Fonte: IBGE (2010) - Org. Jacinto (2013)

Essa movimentação populacional é significativa quando são analisados os dados sociolinguísticos de uma região, uma vez que o constante contato com

pessoas de diversas regiões do país, inclusive com outras nacionalidades, influencia na formação linguística dos moradores da cidade.

A comunidade pesquisada, por pertencer à zona rural, conseguiu, de certa forma, manter os traços germânicos até a atualidade. Ressaltamos que houve uma considerável diminuição do bilinguismo, causada por influências externas e internas associadas à história de imposição linguística do português no Brasil. No entanto, as marcas identitárias mantêm-se ativas por meio das manifestações culturais e das influências do idioma alemão na pronúncia de palavras na língua portuguesa.

Consideramos que a organização das comunidades, tentando superar todas as adversidades sofridas pelas constantes migrações, não deixou de lado o sentimento de pertencimento à cultura alemã. Nesse sentido, Seyferth (1994, p.15) destaca que “a expressão de ‘criar raízes’, no contexto pioneiro, remete à questão da cidadania brasileira, reivindicada através do ato de naturalização. Mas a cidadania, por si mesma, não anula o ideal de pertencimento ao povo alemão [...]”.

Para os moradores entrevistados, o contato com a língua portuguesa ocorria somente quando iniciavam o processo escolar.

*Não tinha necessidade de falar português, porque todos só falavam alemão. Só meus pais falavam português quando iam para a cidade fazer compras e negociar a colheita (Informante 1)*

*Quando cheguei na escola, não sabia nem pedir água em português. Mas nosso professor falava alemão, aí ele ajudava nós a compreender o português. Isso facilitava. Até hoje, não sei explicar como aprendemos a língua portuguesa tão rápido, em questão de 3 meses, todos já estavam falando o português. O processo era automático (Informante 1 e 2).*

A valorização do estudo faz parte da cultura dos teuto-brasileiros da comunidade. A preocupação em construir uma escola era prioridade para os moradores. Quando não havia docentes entre os moradores do local, eles eram trazidos de outras cidades do Rio Grande do Sul, sendo falantes da língua alemã.

*Não tinha professor para dar aula na comunidade, daí fomos buscar no Rio Grande, para formar a escola da comunidade (Informante 4)*

Kreutz (1994, p.150) lembra a importância da instituição escola nas comunidades teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul. Havia uma preocupação muito

grande para que todos frequentassem a escola, que estava vinculada a um projeto maior de comunidade. “Entendia-se, então, que a prosperidade e estabilidade nacionais dependiam da educação geral do povo”.

Fatos históricos demonstram a perseguição política que esses imigrantes sofreram durante a 2ª Guerra Mundial, o que impedia que a língua alemã fosse ensinada nas escolas (RAMBO, 1994).

Assim, apesar do grande número de crianças que falavam alemão, tanto nas comunidades do Parque Nacional do Iguazu quanto em Santa Rosa do Ocoí, a leitura e a escrita da língua se restringiam ao conhecimento de algumas pessoas mais idosas da comunidade. Entre eles, havia os que escreviam cartas para os que ficaram no país de origem e por meio delas conseguiam benefícios para investir na comunidade.

*Meu vô escrevia em alemão. Foi ele quem ajudou a escrever cartas para Alemanha, pedindo ajuda para a construção de centros comunitários aqui em Santa Rosa (Informante 2).*

Para Gertz (1994), a contribuição alemã para a construção de centros comunitários e associações recreativas está relacionada ao “movimento germanista”. Segundo o autor, o conceito de cidadania, ligado ao fator de pertencimento não está atrelado ao território, mas às relações de sangue, independentemente do país em que tenham nascido. Nesse sentido, surgiram, na Alemanha, organizações que tinham como objetivo “cuidar” dos emigrantes aqui no Brasil, para que os mesmos não perdessem os vínculos culturais com sua pátria de origem.

Para manter o contato com a língua escrita, os moradores compravam periódicos que vinham do Rio Grande do Sul, escritos em alemão, para as pessoas que não sabiam ler em português.

Conforme um entrevistado,

*Sei que a leitura em alemão era por meio de um periódico, que vinha do Rio Grande do Sul. Minha mãe guardava muitos livrinhos de catequese escritos em alemão (Informante 3)*

A igreja ocupava um lugar de destaque quanto à preservação da leitura e da escrita. As pessoas entrevistadas guardam com um apreço inestimável os livros de orações e bíblias, que vieram juntamente com seus bisavôs da Alemanha.



**Figura 5** - Fotos: Livros de orações  
Fonte: Informantes da pesquisa

De acordo com o relato de uma moradora, na década de 80, a realidade começa a mudar e a clientela recebida pela escola já correspondia 50% de falantes de alemão e 50% de falantes da língua portuguesa.

*Na escola era meio a meio, uns alunos falavam alemão e outros falavam português, porque nessa época, haviam muitos agregados nas terras que foram alagadas pela construção da usina de Itaipu (Informante 2)*

A diversidade de línguas em contato era percebida pelos falantes:

*Meus vizinhos eram italianos e falavam o italiano, íamos juntos para a escola. Na verdade, não sei como a gente se entendia (Informante 1).*

A presença de italianos na comunidade deve-se também a fatores correlacionados à migração das famílias do Parque Nacional do Iguaçu. Atualmente, o número de falantes de italiano não é significativo frente a outras situações de línguas em contato que vem mudando o contexto linguístico da escola.

Outro aspecto a ser considerado na análise da diversidade linguística da comunidade é a presença de pessoas que foram atraídas pela construção da usina hidrelétrica de Itaipu. Algumas dessas famílias foram trabalhar na comunidade de Santa Rosa do Ocoí e eram “agregados<sup>9</sup>” de famílias de teuto-brasileiros. Os filhos dos agregados também estudavam na escola da comunidade, caracterizando um contexto de línguas em contato.

<sup>9</sup> Termo usado para referir-se a trabalhadores rurais.

As famílias também vivenciavam situações de preconceito linguístico, situação que pode ser compreendida a partir da fala de uma das entrevistadas, ao sentir-se diferente do contexto linguístico, quando precisa ir até o centro da cidade.

*Eu sei que lá na cidade todo mundo da risada do nosso “r”, da forma como nós falamos aqui em Santa Rosa, mais nós falamos assim e pronto (Informante 3).*

*Eu falava muito errado, minha mulher me ajudou a corrigir a forma como eu falava, até porque, muitos davam risada, faziam piadas com a forma como eu falava. Quando fui dar aula na cidade, todos os alunos me pediram para não falar que era de Santa Rosa, mas eu tinha orgulho e falava “sou alemão com orgulho” (Informante 2).*

Para Jung (2007), os traços característicos da língua alemã que são incorporados na pronúncia da língua portuguesa não representam preconceito linguístico na comunidade, pois todos falam da mesma maneira. Quando entram em conflito com o meio urbano, eles evidenciam traços descontínuos que acabam se tornando motivos de estigmatização linguística.

O preconceito demonstrado diante das pessoas que moram na comunidade de Santa Rosa do Ocoí não está ligado somente a fatores linguísticos, mas também devido à concepção de “colono”, trabalhador rural, sem cultura e sem educação. Esse dado foi relatado por um dos moradores do sexo masculino, evidenciando a questão de identidade relacionada ao sexo do falante.

Podemos considerar o preconceito linguístico como um fator preponderante para a regressão linguística, além, é claro, dos aspectos relacionados à imposição da língua portuguesa. De acordo com o relato dos moradores, a língua alemã tem regredido por três fatores principais:

- 1- A falta de contato linguístico com outras pessoas que falam alemão. Consideramos este fator relevante quando são relatadas as alternâncias lexicais na fala de pessoas bilíngues.

*A língua vai se perdendo aos poucos. Com a modernidade, já não sabemos falar palavras como geladeira, por exemplo (Informante 3).*

O próprio contexto social exige do falante as adequações linguísticas de acordo com a língua majoritária. Os movimentos migratórios aparecem como pano de fundo na dispersão das famílias que se identificam cultural e linguisticamente e,



por volta dos anos 70 e 80, a falta de contato com meios que ajudassem na preservação da língua contribuiu para que as alternâncias entre o alemão e o português se intensificassem à medida que as interações comunicativas exigissem novas construções lexicais.

2- O abandono da língua materna, pelo predomínio da língua portuguesa, fazendo com que o aluno sinta vergonha de falar alemão diante de certas situações de comunicação.

*Naquela época, era raro o aluno que vinha para a escola sem saber falar o alemão, hoje, acontece o contrário. Mas ainda temos alguns alunos que falam a língua, porque seus pais ensinaram. Só que os alunos vão abandonando a língua, porque se sentem envergonhados, porque são poucos da idade deles que falam alemão. Eu ensinei minhas filhas, mas elas preferem falar português (Informante1).*

O sentimento de inferioridade ao se comunicar em uma língua diferente da maioria leva a criança a abandonar suas origens, buscando adequar-se à fala de maior prestígio. Conforme exposto por Altenhofen (2004), “os mecanismos sociais” são responsáveis pela assimilação das minorias linguísticas, determinando a língua oficial do país como hegemônica nas mais diversas situações de interação. A estigmatização linguística unida à necessidade de aprendizagem da língua portuguesa acelera o processo da diminuição do bilinguismo.

Por outro lado, atualmente, quando questionados sobre a importância de ser bilíngue, a visão é outra. Segundo as pessoas entrevistadas, os pais dos alunos querem que seus filhos aprendam outra língua, mas no sentido de 2ª língua, não de língua materna.

*Hoje, a mentalidade é outra, os pais já consideram a importância de aprender outra língua (Informante 2).*

Estudos realizados por Altenhofen (2004) demonstram que a tentativa de ensinar a variedade padrão da língua alemã tem trazido sérios problemas correlacionados à aprendizagem. A metodologia empregada não considera o que o aluno aprendeu com seus pais, havendo um distanciamento da variedade padrão com a variação linguística presente nas comunidades.

O problema descrito acima não contribui para o resgate da língua alemã, pois a artificialidade das metodologias empregadas, não desperta a curiosidade do aluno diante de sua língua materna.

3- Os casamentos inter-étnicos, que tendem a adotar uma língua comum para se comunicar.

*Ninguém mais queria ensinar o alemão para os filhos, primeiro porque muitos casamentos são inter-étnicos, por exemplo, eu falo alemão, minha mulher fala o italiano, mas escolhemos uma língua comum, o português para as conversas em casa e assim, meus filhos só falam português e compreendem algumas palavras em alemão. Quando estou com meus parentes ou com minha mãe, preferimos falar em alemão (Informante 2).*

Nesse sentido, retomamos as colocações de von Borstel (2011), ao citar a dinâmica intercultural instituída pelas relações sociais, o que caracteriza a heterogeneidade linguística e a necessidade de adequação da fala aos contextos social e familiar. As relações étnicas estabelecidas entre os sujeitos vêm reforçar a alternância linguística a partir das situações de comunicação exigidas, predominando a língua portuguesa diante do contato com mais de uma língua.

Ao analisarmos o histórico da comunidade e a vinda das famílias de várias regiões do Sul do Brasil, consideramos pertinente identificar a variação da língua alemã falada na comunidade como Brasildeutsch (VON BORSTEL, 2011).

O Brasildeutsch é uma variedade composta que compreende elementos do português, de um lado, e elementos dos dialetos alemães constituintes de outro (pomerano e outras formas de platt), e se formou através de vários processos de mistura e nivelamento desses dialetos, causados por interação social extensiva entre os membros dos diversos grupos (HEYE, 1986, apud VON BORSTEL, 2011, p. 49).

A mescla das variedades criam novas formas de interação em que o falante lança mão de alternâncias linguísticas para tornar eficiente o momento de comunicação. Para Damke (2008), a formação do Brasildeutsch já havia se instalado em 1878, perpetuando-se até os dias de hoje, sendo considerado um dos fatores de conservação da língua alemã nas comunidades.

Apesar da forte influência germânica na comunidade, os entrevistados apontaram para a presença de indígenas, paraguaios e brasiguaios.

*Mais ou menos uns quatro anos pra cá, começamos a receber muitos alunos brasiguaios e paraguaios. Na verdade, sempre recebemos brasiguaios, mas agora o número é muito maior (Informante 2)*

Aspectos socioeconômicos contribuem para a vinda de famílias paraguaias e brasiguaias para a escola, gerando uma nova realidade a ser considerada, dentre os muitos aspectos que serão citados no decorrer desta análise.

A presença dos indígenas já foi um fator de preocupação para a escola, que recebia tanto alunos bilíngues em alemão, quanto alunos que somente falavam o guarani, com fortes traços de estigmatização entre uma cultura e outra. Porém, a construção de uma nova escola para receber os indígenas não resolveu a questão do preconceito, que ainda está presente entre as pessoas da comunidade.

As várias línguas em contato identificadas na comunidade ressaltam aspectos de um ambiente sociolinguisticamente complexo que, apesar de toda história voltada para os traços germânicos, necessita da compreensão da realidade manifestada no contexto de sala de aula.

Um ambiente sociolinguisticamente complexo se constitui por meio das atitudes linguísticas assumidas pelos sujeitos irão determinar as relações de força que serão preponderantes para o reconhecimento da heterogeneidade linguística, o que interfere diretamente na formação linguística do aluno.

Canclini (2005) acrescenta a necessidade de uma visão intercultural no sentido de reconhecimento das diferenças e na aceitação da diversidade cultural como relação de trocas, sem a imposição de ideologias que estigmatizam os grupos minoritários.

Consideramos que, quando voltamos nossa atenção para a aprendizagem da escrita, é de fundamental importância conhecer a realidade sociolinguística do aluno, primeiro, para não estigmatizar sua cultura, segundo, para tornar o ensino da escrita algo mais próximo da sua realidade, mediado por eventos de letramento.

A próxima seção vem apresentar a diversidade linguística presente no contexto escolar, visando respeitar as especificidades sociolinguísticas dos alunos.

### 3.2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Para verificar a diversidade sociolinguística presente no contexto escolar foi aplicado, aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, um questionário semiaberto (Anexo 1) com perguntas relacionadas à origem da família, bem como às suas crenças e atitudes linguísticas diante das línguas em contato na comunidade. As perguntas nos permitiram analisar como o contato linguístico encontra-se no cotidiano dos alunos, além de perceber como lidam com essa diversidade frente ao ensino de língua portuguesa na escola.

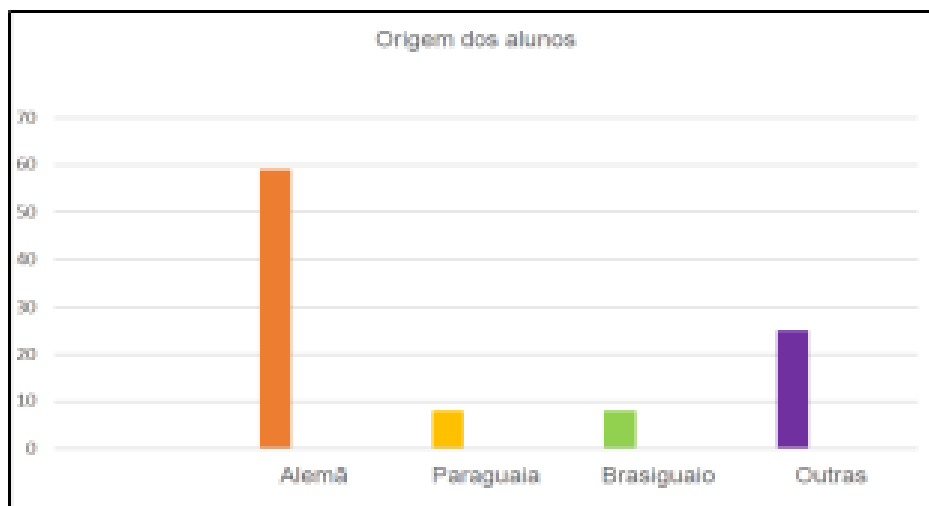
Consideramos que esses dados são fundamentais para a análise das interferências da fala na escrita das crianças, tendo em vista a presença ou não das línguas em contato no meio familiar e social em que o aluno está inserido. Dessa forma, queremos resgatar o princípio de identidade linguística que deve ser reconhecido e compreendido no processo de aquisição da língua portuguesa em sala de aula.

Devemos salientar que todo o processo de aquisição da língua escrita deve respeitar as características específicas de cada comunidade, visando acrescentar conhecimento àquilo que o aluno já sabe, respeitando os aspectos culturais presentes no contexto escolar.

Antes, porém, é importante destacar que a realidade da escola pesquisada difere das escolas da zona urbana por possuir poucos alunos matriculados em cada ano do Ensino Fundamental. Todos os doze alunos que frequentam o 7.º Ano participaram da pesquisa, respondendo ao questionário em sala de aula. Tomamos o cuidado para que não houvesse interferência de outros alunos em suas respostas.

Para preservar a identidade do aluno, respeitando a ética na pesquisa, as respostas transcritas no texto são marcadas pela letra A (aluno) e organizadas numericamente. A seleção das transcrições foi realizada a partir de sua relevância, na tentativa de condensar a visão geral da turma diante da problematização proposta pelo questionário.

Por meio do mencionado instrumento de pesquisa, foi possível verificar que dos doze alunos que frequentam o 7º Ano: sete são de origem alemã, um de origem paraguaia e outro brasiguai, três são de outras origens, a italiana, a polonesa e a portuguesa, conforme descrito no gráfico abaixo.



**Gráfico 1** - Origem dos alunos  
Fonte: Dados gerados pela pesquisa

Esses dados demonstram o ambiente sociolinguisticamente complexo que se manifesta em sala de aula, já que o contato linguístico não se restringe à língua alemã, comprovando a existência de outras línguas no contexto social dos alunos.

Por situar-se em uma região de fronteira, a escola recebe alunos vindos do Paraguai, não somente brasiguaios como também alunos com nacionalidade paraguaia. O desenvolvimento agrícola da região e a necessidade de mão de obra para trabalhar nesse setor têm chamado a atenção desses trabalhadores que imigram para o país vizinho em busca de melhores perspectivas de vida.

Ao serem questionados sobre a existência de outras línguas no ambiente familiar, os alunos de origem alemã foram unânimes ao afirmarem a presença da língua alemã na família, estando não somente na fala de seus avós, mas na fala dos pais, primos e tios. Porém, quando questionados acerca do conhecimento que eles próprios têm do idioma, demonstraram não saber falar como seus familiares. Disseram que apenas compreendem o que é dito por seus pais, pois conhecem algumas palavras.

A partir da afirmação acima, discutimos o conceito de bilinguismo que está atrelado à concepção de língua e linguagem manifestada nas atitudes que os alunos demonstram frente à diversidade linguística. A proficiência linguística aparece como pré-requisito para que os falantes se identifiquem como bilíngues, desconsiderando os conhecimentos que eles próprios têm das línguas em contato na comunidade.

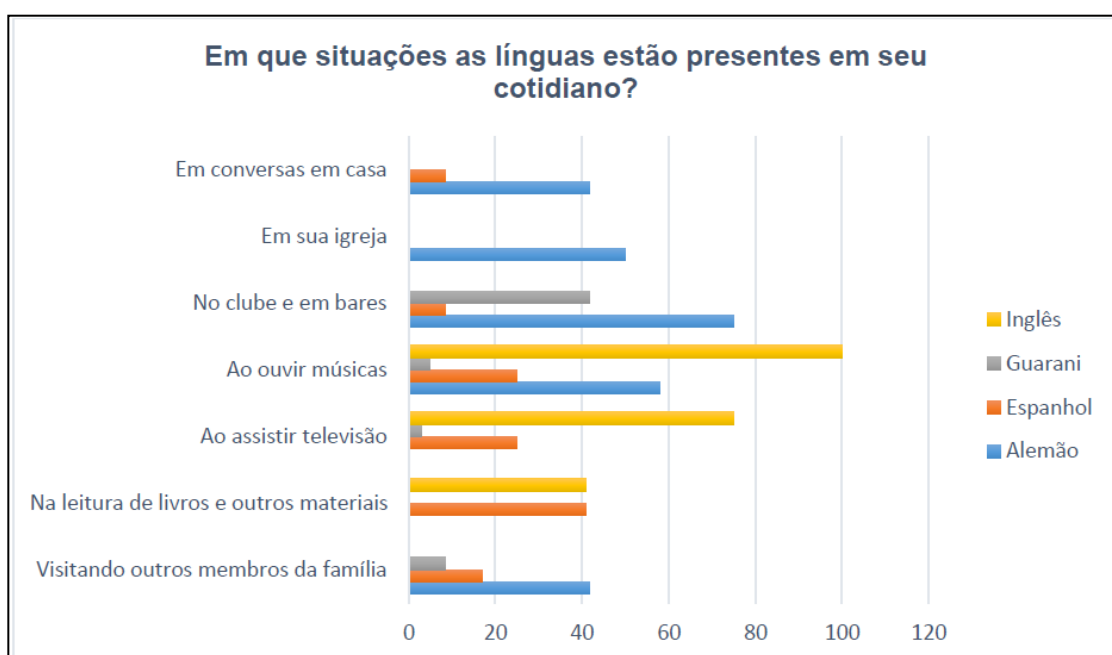
Mesmo que os alunos não se reconheçam como falantes da língua materna de seus pais e avós, a presença de duas línguas ressalta a existência do bilinguismo

como fator preponderante a ser analisado no processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Para Damke (2013), a língua, presente em seu meio social, se reflete na fala dos alunos, criando uma variação linguística que contribui para reforçar a identidade étnica teuto-brasileira própria da comunidade.

O contato linguístico influencia na pronúncia de palavras em português, ocasionando trocas fonéticas que contribuem para desencadear situações de preconceito linguístico, vistas não como um desvio da variedade padrão, mas como “erros”, evidenciando uma suposta dificuldade do aluno em desenvolver a língua escrita.

Para complementar as informações sobre o contato que os alunos podem ter com a língua alemã, organizamos um quadro com situações significativas do cotidiano, em que foi possível perceber a predominância da língua no meio familiar e/ou ambientes de convívio social.

A partir dos dados gerados pela quarta pergunta do questionário aplicado, elaboramos o gráfico abaixo. Cabe destacar que os alunos podiam citar mais de uma língua para cada situação apresentada no gráfico. No momento da atividade, perceberam a presença do inglês e do guarani, sendo que a língua espanhola somente foi apontada pelas crianças paraguaias.



**Gráfico 2** - Presença de outras línguas no cotidiano dos alunos.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa.

A língua guarani se apresenta como uma língua presente no cotidiano das crianças devido ao fato da comunidade fazer divisa com uma reserva indígena. Em anos anteriores, o contato das crianças no meio escolar era mais intenso, porque não havia uma escola na aldeia, fazendo com que os filhos dos indígenas frequentassem a escola da comunidade.

Dados já apresentados por Teis (2007) dão conta de que os valores culturais da tradição indígena entram em conflito diante da instituição escola. Além do ambiente escolar não proporcionar condições reais de aprendizagem da língua portuguesa, esses alunos ainda são estigmatizados pelos não-índios, que tomam a sua cultura como parâmetro para a classificação do que está certo ou errado diante das relações estabelecidas entre índios e não-índios na comunidade.

Apesar de já não frequentarem a mesma escola, o contato linguístico entre índios e não-índios continua presente nas interações sociais. A necessidade da busca de trabalho e de relações comerciais, como, por exemplo, a compra de mantimentos, contribui para intensificar o contato linguístico, mesmo que a língua guarani esteja presente, com maior fluência, entre os indígenas.

A língua inglesa é citada pelos alunos, principalmente, por ser uma disciplina da grade curricular e por ser uma língua ideologicamente implantada por relações hegemônicas, percebemos que o seu contato com os alunos só se manifesta em situações de interação midiáticas e normatizadas socialmente. Essa realidade é ditada pelas políticas linguísticas voltadas para a educação e que, neste caso, determinam a língua estrangeira a ser estudada, tornando-se parte do planejamento do currículo escolar.

Já com relação à língua alemã, notamos que ela está ausente das situações que envolvem a leitura e a escrita, estando muito presente na oralidade em situações familiares e em locais onde a comunidade se reúne, como bares, clubes e a igreja.

Assim como o inglês e o espanhol, a língua alemã está nas músicas ouvidas pela comunidade, principalmente nas festas tradicionais que fazem referência à cultura teuto-brasileira. As crianças incorporam em seu vocabulário palavras e expressões das letras de músicas, preservando os aspectos culturais e históricos da época da colonização.

Para Damke (2007), os hábitos tradicionais da cultura alemã ainda estão presentes nas músicas trazidas pelos descendentes, que, apesar de sofrerem

modificações, com o passar dos anos, misturando-se com a língua portuguesa, ainda asseguram uma identidade própria de algumas cidades da região Oeste do Paraná.

A religião também se mostra como um fator preponderante para a manutenção de aspectos linguísticos da comunidade. Como já apresentado anteriormente, na entrevista com os moradores do local, os livros religiosos trazidos da Alemanha são preservados como uma herança familiar inestimável. Nesses relatos, também identificamos que ainda há algumas famílias que rezam algumas orações em alemão.

Os dados levantados no gráfico 2 demonstram um ambiente linguístico complexo, assegurando o contato com a língua alemã, que se manifesta na forma de falar dos alunos, tanto no uso intencional do léxico, reconhecendo palavras que pertencem a outro idioma; quanto inconscientemente, quando são realizadas alternâncias fonéticas e adaptando construções sintáticas que são próprias da língua alemã para o português.

Apesar de os dados serem apresentados de forma quantitativa, não podemos deixar de destacar o caráter subjetivo que estes assumem, tendo em vista que as crenças e atitudes linguísticas de cada aluno são manifestadas de acordo com as percepções do seu meio de interação.

Segundo Calvet (2002, p. 64), “existe na sociedade o que poderíamos chamar de olhares sobre a língua, de imagens da língua, em uma palavra, *normas* que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais”. Para o autor, as crenças e atitudes linguísticas correspondem a sentimentos de valoração linguística, desencadeados pelos processos sociais de aceitação de determinada *norma* e até mesmo de determinadas variações, criando estereótipos que levam ao preconceito.

As perguntas seguintes do questionário aplicado eram abertas e tinham como objetivo analisar a percepção que as crianças têm do contato linguístico existente em seu meio familiar e social. A primeira delas refere-se à importância de se conhecer outra língua, além da língua portuguesa.

De uma forma geral, as respostas escritas pelos alunos fazem referência ao contato linguístico quando realizam viagens a outros países. Por seu entorno ser mediado predominantemente pelo português, os alunos não identificam a necessidade da aprendizagem de outra língua para falar com pessoas que estão



próximas a eles, mesmo reconhecendo a existência de línguas em contato na comunidade.

As transcrições abaixo exemplificam a perspectiva dos alunos diante da aprendizagem de outra língua:

*Questão: Para você, é importante conhecer outra língua?*

*A1: Sim, porque a gente vai viajar pra outros Estados fora do Brasil e lá eles vão falar outras línguas, por isso a gente aprende outras línguas.*

*A2: Sim, porque a gente fica sabendo sobre mais línguas e quando a gente viajar saber + ou – o que eles estão falando.*

*A3: Sim, porque quando vamos viajar sabemos falar a língua que o país fala e para não perder a cultura.*

Para os alunos, a noção de língua está vinculada ao “outro”, ao estrangeiro que não fala a língua portuguesa. A aprendizagem também está vinculada a proficiência linguística. Em seus depoimentos, eles reconhecem a língua como um fator cultural, ligado às questões identitárias de uma comunidade.

As respostas analisadas retratam o discurso dos meios escolares quando relacionados à aprendizagem de outras línguas, onde o que se ensina é a língua portuguesa como língua materna e outra como “língua estrangeira”. Essa questão ressalta, até mesmo, uma dificuldade de aprendizagem da língua do “outro”.

Para os alunos, a língua alemã e o guarani representam o contato com a língua presente no ambiente familiar e social da comunidade. Acreditamos que a proximidade linguística não causa estranhamento para que as citadas línguas sejam encaradas como estrangeiras, pois elas fazem parte do cotidiano do aluno, estando presente nas conversações entre pais e avós e pessoas da comunidade indígena.

Ao desconsiderar a diversidade presente em seu entorno, não valorizando e, na maioria das vezes, mascarando a cultura que se encontra explícita no cotidiano do aluno, a escola contribui para a assimilação da língua de contato, reforçando preconceitos que irão aflorar na aprendizagem da escrita.

Para Kleiman (1995), a aprendizagem da escrita deve ocorrer de forma contínua ao desenvolvimento linguístico da criança, a prática escolar vem como complementação desse processo e quando existem situações de estigmatização linguística, conseqüentemente, este processo é interrompido de forma brusca,

impedindo que a criança seja capaz de realizar suas próprias reflexões acerca da língua escrita.

A pergunta seguinte teve como objetivo investigar a relação que a criança estabelece entre as aulas de língua portuguesa e a língua presente em seu cotidiano. Mais uma vez, selecionamos as respostas que consideramos pertinentes à pesquisa, demonstrando a maneira pela qual os alunos percebem o contato entre as línguas no meio escolar.

*Questão: Ter contato com outra língua em seu dia a dia interfere no aprendizado da língua portuguesa na escola? Como?*

*A4: Não. Porque não é muito contato que tenho.*

*A5: Não interfere, porque o português é a língua que eu melhor sei falar.*

*A6: Não, porque a gente sabe bem a língua portuguesa e a gente só usa outras línguas em outros ambientes.*

*A7: Sim, porque quando você está falando uma, você se confunde com a outra.*

As três primeiras transcrições nos permitem identificar um ambiente linguístico em que predomina o português, caracterizado pela assimilação da língua em contato. A atitude assumida diante do conhecimento que os alunos têm da língua portuguesa é outro indicativo de que há uma diminuição na transmissão da língua alemã como língua materna.

Para Heye e Vandresen (2006, p. 394), “as línguas minoritárias registram perdas na medida em que diminuíram suas funções”. Para os autores, o ambiente familiar ainda oferece resistência frente às constantes intervenções políticas e sociais sofridas desde os tempos da colonização.

A resposta de A6 demonstra que as línguas em contato não se manifestam em interações no ambiente escolar, se restringindo a outros ambientes, reforçando, mais uma vez, a predominância da língua portuguesa em sala de aula, não abrindo espaço para a discussão da heterogeneidade linguística.

Como já dito anteriormente, a heterogeneidade linguística ainda representa um campo de amplo debate nos meios escolares. O monolinguísmo, amparado no ensino da língua padrão, ainda sustenta os currículos e desconsidera a variação linguística como inerente à formação linguística do aluno. Para Faraco (2008), esse pensamento está ligado à formação de uma identidade nacional, voltada para uma

elite conservadora, que considera como padrão o português europeu, não reconhecendo as mudanças linguísticas no Brasil.

Outro fator relevante é a própria formação do professor que tenta implantar a sua metodologia voltada para o ensino da língua padrão, desconsiderando o contexto linguístico da escola. Uma característica das escolas localizadas em comunidades rurais é completar seu quadro docente com professores que são de centros urbanos e que, conseqüentemente, não conhecem as especificidades linguísticas dos alunos, podendo encará-las como dificuldade de aprendizagem.

Diante de todas as lacunas para o ensino de línguas em contextos sociolinguisticamente complexos, ressaltamos o que foi observado por Stubbs (2002, p. 94), “o problema do fracasso educacional diferenciado é causado, ainda que minimamente, pela percepção que as pessoas têm da língua, e não diretamente ou exclusivamente pela língua em si mesma”.

A aceitação da presença de outras línguas pelos profissionais que trabalham com o ensino deve ser considerada, a fim de que sejam desenvolvidos processos metodológicos significativos para a aprendizagem da língua escrita. Acreditamos que essa aceitação contribua para minimizar os constantes estigmas sofridos pelas crianças tanto nas apresentações orais quanto nas interferências que, possivelmente, possam se manifestar na escrita delas.

Registramos apenas uma resposta, entre os alunos que possuem contato com a língua alemã, em que há a preocupação com as interferências no aprendizado da língua portuguesa. Para A7, há uma confusão entre uma língua e outra, fenômenos identificados como alternâncias linguísticas (VON BORSTEL, 2011).

As alternâncias linguísticas, segundo von Borstel (2011), podem ocorrer em todos os níveis: fonológico; morfossintático ou semântico. A autora constatou em suas pesquisas que o falante bilíngue emprega alternâncias linguísticas inconscientemente, as quais estão relacionadas a fatores emocionais e situacionais. São essas alternâncias linguísticas que ocorrem na oralidade, que identificamos como interferências da fala na escrita. Portanto, não podemos considerá-las como “erros”.

Nesse sentido, quando a criança demonstra uma percepção apurada diante de sua fala, reconhecendo as alternâncias entre um idioma e outro, ela é capaz de corrigir as interferências que podem ocorrer em sua escrita. Essa percepção permite

o desenvolvimento da consciência linguística, que deve ser trabalhada pela escola sempre em situações de conflito linguístico.

Não podemos deixar de mencionar, também, o contato linguístico dos alunos que possuem o espanhol como língua materna. Diferentemente dos alunos descendentes de imigrantes alemães, eles não falam a língua portuguesa e, por terem frequentado a escola em seu país de origem, iniciaram sua alfabetização em espanhol, tendo agora que se adaptar a uma nova realidade linguística.

*A8: Não, porque pra mí português e espanhol são iguais só as letras da escrita são diferentes.*

*A9: Não, porque a gente aprende i depois fala normal.*

Possivelmente, A8, ao mencionar “letras diferentes na escrita”, faz referência ao processo fonológico entre as duas línguas que, conseqüentemente, alternam grafemas e fonemas. Mesmo afirmando que não sentem dificuldades, as frases escritas pelas crianças apontam para pequenas interferências entre português e espanhol. Em A8, notamos que o uso do pronome oblíquo “mim” se concretiza em “mí”, como em espanhol; em A9, a conjunção aditiva “e” em português é escrita com “i”, de acordo como a articulação sonora de “y” (conjunção) em espanhol.

Essa análise só é possível por conhecermos a realidade linguística de sala de aula, se não houvesse esse entendimento, as interferências seriam somente analisadas como uma distração do aluno ao escrever determinadas palavras, que não correspondem à língua padrão ou até mesmo como dificuldades no desenvolvimento da língua escrita.

Decorre de fatores como os mencionados a importância da sociolinguística em sala de aula, uma vez que a correspondência entre a aprendizagem e o contexto linguístico do aluno é significativa para a organização de eventos de letramento no ensino de língua portuguesa. Bortoni-Ricardo (2005) aponta para a análise e a diagnose do erro decorrentes das interferências não somente das línguas em contato, mas também da própria variação do português.

Stubbs (2002) acrescenta que não há uma simples transcrição da fala para a escrita, mas que são estabelecidas relações com o contexto que levam a criança a pensar sobre o que está escrevendo. Para o autor, os processos de leitura e escrita, os quais não acontecem aleatoriamente, estão sempre atrelados ao desenvolvimento da competência linguística.

Quando o professor consegue associar os erros à interferência da fala na escrita, todo o processo de aquisição da língua passa a ser de reflexão sobre a variação linguística, na tentativa de conduzir o aluno aos processos de letramento.

Portanto, os eventos de letramento a serem trabalhados pelo professor devem estar associados às questões linguísticas presentes na comunidade. Além de compreender a existência das línguas em contato, todas as questões relacionadas ao desenvolvimento da língua escrita precisam estar interligadas ao contexto social da criança (JUNG, 2002).

A análise das respostas geradas pelo questionário possibilitou compreendermos de que forma as línguas estão em contato na comunidade, bem como observamos a visão que os alunos têm da presença das mesmas no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa.

A próxima subseção apresenta a análise dos textos escritos pelos alunos em sala de aula, verificando as possíveis interferências da fala para a escrita.

### 3.3 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA EM EVENTOS DE LETRAMENTO

Como já relatado, no decorrer do primeiro semestre do ano de 2014, estivemos em contato com os alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, observando a forma como lidavam com a escrita durante as aulas de língua portuguesa e como eram propostos os eventos de letramento. A turma, composta por 12 alunos, era participativa e todos sempre realizavam as atividades propostas pela professora, havia um ambiente de interação e de ajuda mútua entre a professora e os alunos, o que facilitava no desenvolvimento das produções escritas.

Todas as produções realizadas, sempre estavam voltadas para o trabalho com o gênero textual e a professora fazia um estudo, identificando as principais características do gênero, antes da primeira produção escrita do aluno.

Este dado nos deu subsídios para a interpretação dos textos recolhidos, já que consideramos que todo o processo de interação que antecede a atividade proposta, interfere no momento da produção textual. Os contínuos de oralidade/letramento e monitoração estilísticas, conforme Bortoni-Ricardo (2004, 2005), foram observados considerando os eventos de letramento propostos em sala

de aula, tendo em vista a exigência das especificidades da modalidade escrita da língua.

Como o objetivo do trabalho está voltado para as interferências das línguas em contato e da variação linguística própria da língua portuguesa e que são transferidas para a escrita, acrescentamos aos contínuos descritos anteriormente um quadro em que nos propomos a diagnosticar os problemas relativos aos aspectos fonológicos e morfossintáticos que são transferidos da fala para a escrita.

Nesse sentido, apoiamos a análise a partir das pesquisas desenvolvidas por Bortoni-Ricardo (2005). A autora organiza as interferências linguísticas a partir da análise dos “erro” decorrentes da oralidade, demonstrando que a manifestação da oralidade na escrita, vai depender de categorias específicas de organização correlacionadas com a variação linguística.

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas e morfossintáticas categóricas nos ambientes de línguas em contato.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

**Quadro 1** - Categorias de Erros

Fonte: Adaptação (BORTONO-RICARDO, 2005, p. 54)

O quadro 1 identifica as categorias de análise dos textos escolhidos, identificados a partir da realidade linguística da sala de aula. O trabalho desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2005), tendo em vista a diagnose do erro, observa as interferências para após desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica, organizando a escrita do aluno a partir de atividades de reflexão das relações estabelecidas entre a fala e a escrita.

A autora, define os traços graduais como aqueles que são aceitos em um continuum rural-urbano e estão presentes “no repertório de praticamente todos os brasileiros; enquanto que os descontínuos caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40).

Por outro lado, não vamos quantificar as interferências, mas vamos estabelecer princípios de análises que levem o professor a conhecer as

características sociolinguísticas do ambiente escolar, no sentido de auxiliá-lo a desenvolver planos de intervenção pedagógica, correlacionados à realidade da escola.

Acreditamos que, muitas vezes, as atividades de intervenção pedagógica voltadas para o trabalho com a ortografia precisam atender as especificidades de cada aluno, exigindo do professor uma atenção redobrada para determinadas interferências, que somente serão compreendidas por meio de atividades de educação linguística (BAGNO, 2002).

Para a análise, retomaremos os dados apresentados pelo questionário sociolinguístico a fim de relacionar as interferências linguísticas e as línguas em contato presentes no meio familiar e social do aluno, bem como a sua forma de contato com a mesma (língua materna e/ou falada pelas pessoas em seu entorno).

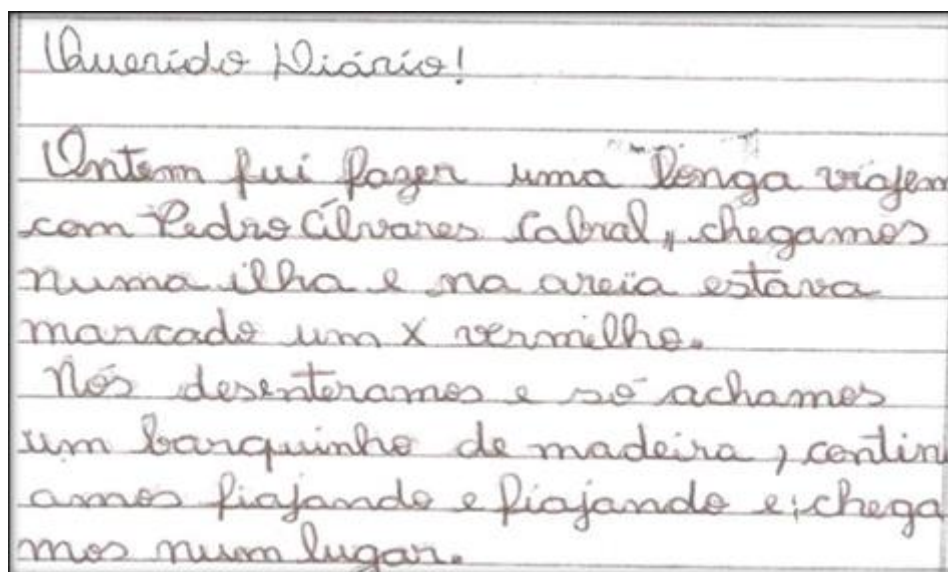
A partir do questionário e das entrevistas realizadas, verificamos que 58% crianças tem contato com a língua alemã em seu meio social. A influência dessa língua na fala de crianças descendentes de alemães é fonte de estudos de pesquisadores desde os anos de 1980, traços fonéticos/fonológicos e morfossintáticos já foram encontrados na escrita de crianças em idade escolar, em várias regiões do sul do Brasil.

Antes de apresentarmos os textos, ressaltamos que ao destacar as interferências da oralidade na escrita, organizamos as letras entre barras; enquanto que os fonemas e as palavras transcritas dos textos serão destacadas entre colchetes, com o objetivo de facilitar a compreensão da análise.

No Paraná, mais especificamente na região Oeste do Estado, podemos citar as pesquisas desenvolvidas por Damke (1998, 2013), Pereira (1999) Jung (2007), von Borstel (2011), dentre outros. Amparados nas discussões apresentadas nessas pesquisas, pretendemos realizar a análise dos textos transcritos a seguir.

As pesquisas já realizadas em contextos de línguas em contato pelos autores citados acima apontam as trocas de consoantes vozeadas e desvozeadas como traços descontínuos em pessoas que vivem em contextos bilíngues alemão/português, o que caracteriza aspectos próprios da identidade da comunidade. Os fonemas da língua alemã alteram a pronúncia de palavras em língua portuguesa e essas alterações são transpostas para a escrita.

Vejamos o recorte de texto abaixo:



**Figura 6** Trocas consonantais  
Fonte: Aluno 1 (7.ºano)

---

Querido Diário!

- 1 Ontem fui fazer uma longa viagem com Pedro Álvares Cabral, chegamos numa
  - 2 ilha e na areia estava marcado um X vermelho.
  - 3 Nós desenterramos e só achamos um barquinho de madeira, continuamos
  - 4 fiajando, fiajando e chegamos num lugar.
- 

Chamamos a atenção para a grafia do substantivo [viagem], na primeira linha, e o verbo [viajar] conjugado no gerúndio, na 4ª linha do texto. Na primeira ocorrência, houve uma troca entre as consoantes [g] e [j], pelas duas letras representarem o mesmo fonema fricativo [ʒ]. Associada a essa alteração estão as dificuldades próprias relacionadas à arbitrariedade ortográfica, de acordo com a posição em que ocupam na palavra. Porém, na escrita do verbo, as alterações entre as consoantes fricativas vozeada [v] e a desvozeada [f] têm relação com as interferências das línguas em contato.

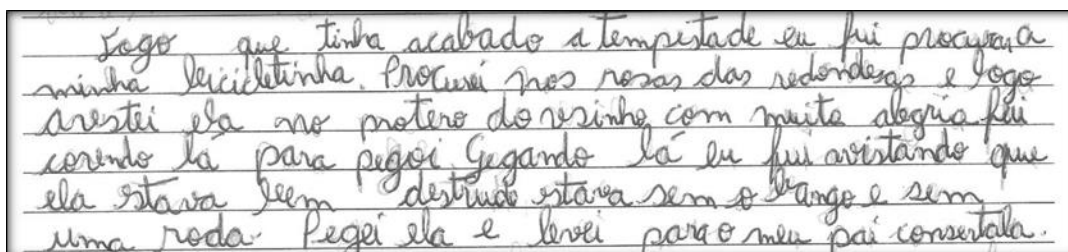
Ao escrever, os alunos refletem sobre os fonemas que compõem cada palavra, apoiando-se na oralidade (BORTONI-RICARDO, OLIVEIRA, 2013). A troca das consoantes não significa que eles não sejam capazes de reconhecer os fonemas e relacioná-los aos grafemas da língua portuguesa, mas que a influência do idioma alemão exige uma maior reflexão no momento da escrita.

Para Damke (1988, p.236), as interferências são resultantes do processo de dessonorização, “transferindo a articulação dos fonemas surdos para a segunda língua”. Nesse caso, os alunos não falam a língua alemã, mas reproduzem os



fonemas na pronúncia da língua portuguesa, criando uma variação linguística específica de regiões colonizadas por teuto-brasileiros.

Na sequência, há outro exemplo:



**Figura 7** Trocas consonantais

Fonte: Aluno 2

- 
- 1 Logo que tinha acabado a tempestade eu fui procurar a minha bicicletinha.
  - 2 Procurei nas rosas das redondezas e logo avistei ela no protero do vsinho com
  - 3 muita alegria fui corendo para pegoi. Gegando lá eu fui avistando que ela stava
  - 4 bem destruída stava sem o bango e sem uma roda. Pegoi ela e levei para o meu
  - 5 pai consertala.
- 

No texto acima, destacamos a grafia das palavras [chegando] e [banco] (linhas 3 e 4). Na primeira palavra, a letra /g/ substitui o fonema fricativo alveopalatal desvozeado [ʃ], que deveria ser escrita com /ch/. Enquanto que, na segunda palavra [bango], há uma confusão entre as consoantes oclusivas velares vozeada e desvozeada [k] e [g]. Esse exemplo reforça a necessidade de uma observação atenta à pronúncia de determinadas palavras no momento da produção, buscando meios para que a reflexão sobre o processo de desenvolvimento da língua escrita realmente se concretize.

Quando o valor sonoro das consoantes é trabalhado no processo de aquisição da escrita, sem a preocupação em desenvolver a consciência fonológica, os alunos tendem a realizar as mesmas trocas consonantais, independentemente de elas terem a influência da língua alemã na sua pronúncia (CAGLIARI, 1998).

Por outro lado, as interferências das línguas em contato, percebidas nos textos dos alunos, também podem ser encontradas na escrita de senhoras moradoras da comunidade que tem a língua alemã como língua materna. O quadro abaixo traz a transcrição dessas receitas:

Receita 1 Bolo 2 drico 2 fuba Marcarina 1 ovo Asucar Sal roial	Receita 2 Pon de mel 4 ovo 1 jicara mel Leide Asucar mascavo Canela, cravo Jocolade Mandeca, Royal 4 jicara de drico Picarponado
---	--

**Quadro 2** - Receitas escritas pelas mulheres da comunidade  
 Fonte: (MATUCHAKI e DAMKE, 2012)

Os exemplos acima apresentam a repetição da mesma consoante na escrita de várias palavras como [jicara] e [jocolate] o que demonstra não haver a percepção do fonema desvozeado [ʃ]. O contrário ocorre com as trocas entre ([t], [d]), em [drico] e [marcarina] em que as oclusivas se resumem em consoantes vozeadas.

De acordo com Damke (1988), diversos fatores contribuem para a prática de interferências, sendo relacionados a fatores linguísticos e extralinguísticos, dentre eles estão os fatores socioculturais e o grau de bilinguismo do falante. É o que ocorre nas receitas recolhidas, em que as mulheres falam a língua alemã em situações cotidianas, realizando na fala as alternâncias fonéticas entre os idiomas. Acrescentamos, ainda, o contato formal com a língua escrita, pois as senhoras frequentaram a escola somente nos primeiros anos da educação básica, aprendendo somente a escrita da língua portuguesa.

Para Matuchaki e Damke (2013), os eventos de letramento em contextos informais adquirem os traços culturais e linguísticos do falante, mas nem por isso perdem sua característica comunicativa. Nesse sentido, as senhoras se apoiam no que conhecem acerca da escrita, com o objetivo único de utilizá-la em situações cotidianas.

Já no caso dos alunos, a permanência por mais tempo na escola e um menor grau de bilinguismo permitiram um melhor desempenho no reconhecimento dos fonemas da escrita em português, porém, o contato linguístico não impediu que eles trouxessem na fala, traços específicos da colonização alemã.

Votando à figura (7), podemos destacar uma série de problemas que não são possíveis de explicar somente fazendo a relação entre as línguas em contato, pois apresentam especificidades próprias da natureza arbitrária das convenções da

língua portuguesa. Como exemplo, podemos citar a letra “s” para todas as ocorrências dos fonemas [s] e [z] nas palavras [rosas], [redondas], [vizinho]. Não há a compreensão de que o fonema fricativo alveolar desvozeado [s] possa ser representado por mais de uma letra no caso a utilização da cedilha, ao mesmo tempo em que se generaliza a utilização da letra /s/ em posição intervocálica com som de [z], sem que a palavra seja grafada dessa forma.

Segundo Morais (2010), a regra que estabelece a utilização da letra /s/ com som de [z] não ajuda muito quando é necessário escrever determinadas palavras. Os equívocos realizados pelo aluno em palavras como [redondezas] e [vizinho] são uma prova de que existe a necessidade de memorizar a ortografia dessas palavras, tratando-se, então, não de uma regularidade, mas de uma irregularidade na escrita da língua portuguesa.

Há, ainda, a omissão de vogais na palavra [pegei], assim como a escrita do verbo [corendo] com apenas um /r/, outro fator que pode ser associado às interferências do alemão na escrita das crianças, o qual retomaremos mais adiante.

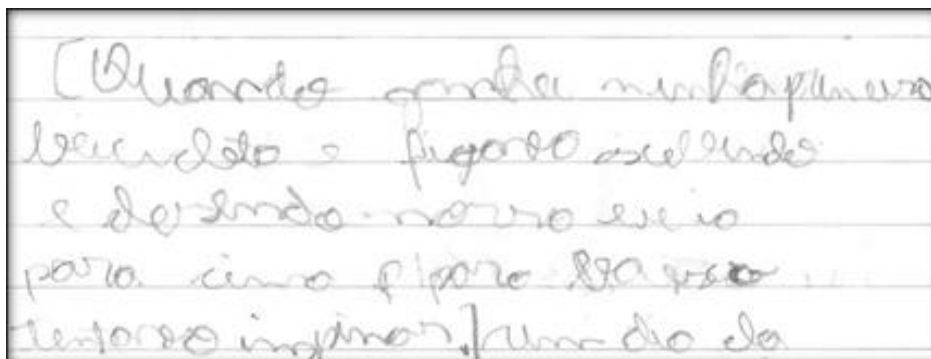
Identificamos, também, uma tentativa de aproximação da variedade padrão quando os alunos utilizam o verbo [consertar] e o pronome oblíquo [la], mesmo que estes não estejam separados por hífen. Essa hipótese se confirma por meio dos estudos linguísticos das variações da língua portuguesa brasileira. Segundo Bagno (2007), na maioria das vezes, o uso dos pronomes oblíquos não é reconhecido pelas crianças brasileiras antes de terem contato com a leitura e a escrita, ou seja, antes de iniciar o processo de letramento escolar.

É certo que defendemos a perspectiva de que a escola já não é a única agência de letramento, porém, atentar para aspectos como a construção sintática realizada no texto acima é característica da mediação dos professores no ensino da escrita, considerando os recursos relativos à coesão textual.

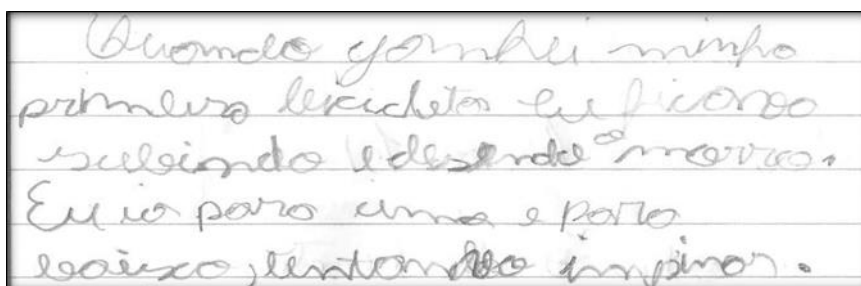
A nossa presença em sala de aula nos permitiu observar atividades de intervenção pedagógica direcionadas pela professora nas produções textuais escritas ao detectar problemas de ortografia, com a troca de consoantes, conforme demonstrado em textos anteriores.

A professora solicitou ao aluno a revisão do que ele havia escrito. Vale lembrar que não houve nenhum direcionamento por parte da docente, indicando o que deveria ser corrigido.

O texto apresentado a seguir, demonstra a percepção do aluno na correção das interferências:



**Figura 8** - 1ª Produção escrita  
Fonte: Aluno 3



**Figura 9** - Reescrita  
Fonte: Aluno 3

---

1ª produção

- 1 Quando ganhei minha primeira bicicleta e figava subindo e *desendo* o morro eu ia
- 2 para cima e para baixo tentava *impinar*.

Reescrita do texto pelo aluno

- 1 Quando ganhei minha primeira bicicleta eu ficava subindo e *desendo* o morro. Eu ia
  - 2 para cima e para baixo, tentava *impinar*.
- 

Na primeira produção, notamos duas ocorrências com relação às trocas fonéticas: a palavra sublinhada na 1ª linha aparece uma interferência das línguas em contato, há a troca de consoantes oclusivas velares; as palavras em itálico estão grafadas incorretamente devido às irregularidades ortográficas e de variação linguística em língua portuguesa.

Por meio da atividade de reescrita é possível perceber que o grande problema do ensino da variedade padrão não está somente na presença das línguas em contato. Há um amadurecimento da consciência fonológica (CAGLIARI, 1998) diante

das trocas consonantais, no entanto, em contextos irregulares como na presença do dígrafo em palavras como [descendo], esses não são perceptíveis ao aluno.

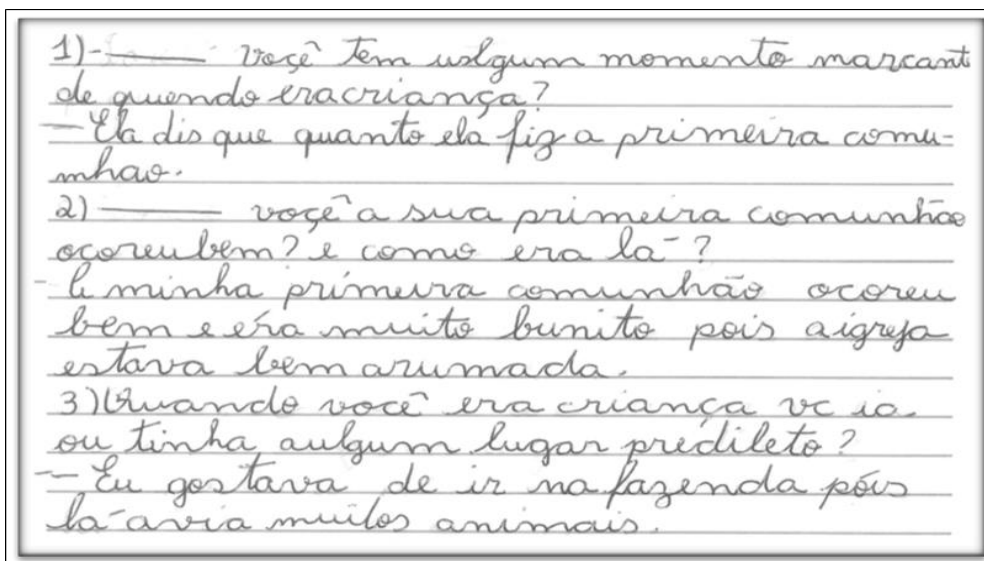
Acreditamos que a intervenção pedagógica, além de considerar a produção do texto e seus mecanismos de coesão e coerência, deve estar voltada para as especificidades ortográficas da variedade padrão, levando o aluno a perceber que muitos sons não são representados graficamente apenas como se falam. Consideramos pertinente ressaltar que o ensino da língua escrita deve acompanhar o aluno durante toda a sua vida acadêmica, para haver uma continuidade do desenvolvimento da escrita nos mais diversos eventos de letramento focalizados pela escola.

Todo o trabalho da professora, durante a maior parte do período em que estivemos observando, foi para buscar subsídios a fim de que os alunos produzissem o gênero “memórias orais”. Mesmo não sendo nosso objetivo principal analisar gêneros textuais, concordamos que quando se focaliza o ensino da escrita a partir de situações de interação, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), estamos contribuindo para que os alunos enriqueçam seu vocabulário, aproximando-os da variedade padrão.

De acordo com Marcuschi (2008, p.190), “os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas”. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais auxiliam na reflexão sobre a língua e o papel que a oralidade e a escrita assumem diante das situações comunicativas, considerando os aspectos linguísticos necessários para a adequação da linguagem em determinadas situações comunicativas.

Os textos que serão apresentados a seguir fazem parte de uma entrevista realizada pelos alunos aos pais e às pessoas com mais idade na família, visando saber sobre as lembranças que marcaram suas vidas.

As características do gênero entrevista são peculiares para este trabalho, porque, apesar de se fundamentarem na escrita, na elaboração das perguntas, o gênero também se baseia na oralidade, no contato com o interlocutor. Como a exigência da professora era que os alunos trouxessem anotadas as respostas, a perspectiva oral se volta novamente para a escrita, exigindo que o aluno reformule, por escrito, o que ouviu dos entrevistados.



**Figura 10 -** Interferências na escrita da consoante /r/

Fonte: Aluno 4

- 
- 1 1) - Você tem uslguim momento marcante de quando era criança?
  - 2 - Ela dis que quanto ela fiz a primeira comunhão.
  - 3 2) – você a sua primeira comunhão ocoreu bem? E como era lá?
  - 4 - A minha primeira comunhão ocoreu bem e éra muito bunito pois a igreja estava
  - 5 bem arumada.
  - 6 3) Quando você era criança vc ia ou tinha aulguim lugar predileto?
  - 7 - Eu gostava de ir na fazenda pois lá avia muitos animais.
- 

Essa atividade permitiu observarmos questões associadas à monitoração estilística, considerando o nível de letramento dos alunos no desenvolvimento da língua escrita.

As entrevistas apresentaram inúmeras interferências da fala na escrita, em que podemos identificar tanto as irregularidades da língua portuguesa quanto as interferências das línguas em contato. As transcrições que seguem são recortes das entrevistas apresentadas por escrito à professora regente.

Identificamos, nesse recorte, a utilização da cedilha na escrita de [voçe]; a acentuação do verbo ser, conjugado na 3ª pessoa do pretérito imperfeito [éra] e na conjunção [póis]; a conjugação do verbo [dizer], escrita com /s/; o pronome indefinido [alguim] grafado de duas maneiras diferentes, demonstrando que a criança ainda constrói hipóteses nas tentativas de escrita.

A explicação de pequenas regras, que fazem parte do processo de alfabetização deveria ser um ponto a ser repetido em todos os anos escolares. De acordo com Morais (2010, p. 30), os erros ortográficos são mais frequentes quando o aluno escreve um texto, pois ele precisa “selecionar as ideias que irá colocar no

papel, ordená-las, escolher a forma como vai expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo”. Na maioria das vezes, o aluno não percebe não grafou a palavra corretamente, porque não tem conhecimento sobre a escrita da palavra e por isso, não consegue corrigir o seu erro.

Nesse sentido, devemos considerar a aquisição da ortografia como um processo contínuo, que não termina com os primeiros anos escolares, já que a variação linguística ensinada na escola não é a mesma do dia a dia do aluno. Os eventos de letramento, a organização textual, requer a retomada determinada regras para o desenvolvimento da escrita, pois a alfabetização e o letramento são atividades paralelas. Assim, para adquirir a ortografia de uma língua, materna ou não, a criança precisa compreender que determinadas formas de grafar as palavras não são permitidas, como no caso do uso da cedilha nas sílabas [ce-ci].

Quando nos reportamos para a necessidade de monitoração estilística, verificamos que no texto ela desaparece por completo. Não há a preocupação do aluno em utilizar a variedade padrão para transcrever o que ouviu da pessoa entrevistada. As construções sintáticas das frases ficam relegadas à forma como foram ouvidas, quase como se fossem transcrições da fala.

A resposta para a primeira pergunta da entrevista (2L) apresenta o verbo [fazer] conjugado em 1ª pessoa, sendo que o sujeito está em 3ª pessoa. Durante os momentos de observação, percebemos este tipo de construção sintática na fala dos alunos. Portanto, não se trata de um descuido, mas de uma interferência da fala para a escrita, que precisa ser revista pela professora.

Refletir sobre as formas em que os conhecimentos linguísticos se manifestam no cotidiano, fazendo comparações entre como se fala, como se lê e como se escreve é algo que ainda precisa se concretizar nas aulas de língua portuguesa. A repetição de exercícios de completar lacunas para gravar a grafia de algumas palavras, a simples correção do professor apontando para os “erros”, não contribui para a compreensão do sistema linguístico, pois os equívocos continuam presentes na escrita (MORAIS, 2010).

As pesquisas realizadas por Damke (1998), Pereira (1999), von Borstel (2011) chamam a atenção para os usos da letra /r/ em contextos colonizados por teuto-brasileiros. Essa interferência também ocorre no texto (4) em que todas as palavras sublinhadas encontram-se grafadas apenas com um /r/.

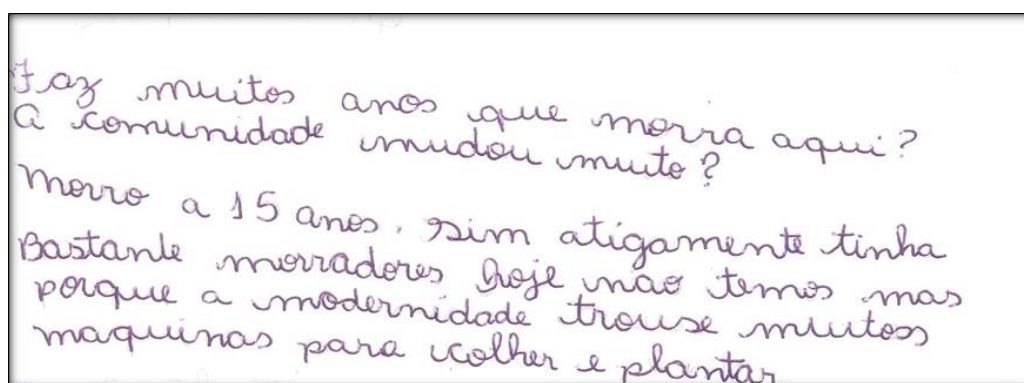
De acordo com Damke (1998, p. 222), “a língua alemã não tem o fonema consonantal [r] pronunciado com mais vibração como [rr] no português”. Há, então, a neutralização da vibrante, estabelecendo um contraste fonêmico na pronúncia (SCHNEIDER, 2008).

De tal modo, a escrita das palavras [ocoreu] e [arumada] é uma transcrição da fala, em que o registro da vibrante múltipla [R] se concretiza em vibrante simples ou tepe [r ] devido à influência da língua alemã na fala dos alunos.

Para os autores supracitados, essa pronúncia é motivo de estigmatização, representando um traço descontínuo na variação linguística do português. Durante a nossa observação, presenciamos alguns momentos em que se comprovaram esse estigma, principalmente, quando há o contato com os alunos que vivem na zona urbana.

A ausência da vibrante múltipla na escrita de crianças não é específica de realidades de contato com a língua alemã e, de acordo com Nóbrega (2013, p. 41), também pode representar o “desconhecimento das restrições contextuais imposta ao grafema /r/, quando empregado em posição intervocálica”.

Observemos o texto abaixo:



**Figura 11** - /r/ Intervocálico

Fonte: Aluno 5

---

#### Gênero Entrevista

- 1 Aluna: Faz muitos anos que morra aqui? A comunidade mudou muito?
  - 2 Entrevistada: Morro a 15 anos. Sim atigamente tinha bastante merradores hoje não
  - 3 temos mas porque a modernidade trouxe muitas maquinas para colher e plantar.
- 

Para crianças em contato com a língua alemã, não basta saber o valor da utilização do grafema /r/ intervocálico. Muitas regras não podem ser generalizadas em língua portuguesa justamente pela variação linguística existente no país. Há a



repetição da utilização do dígrafo /rr/ em todas as palavras derivadas do verbo [morar]; não é questão de apenas corrigir a grafia da palavra como acontece com os grafemas que representam o fonema [s], na conjugação do verbo [trouse]. O contexto é muito mais amplo, pois o aluno precisa analisar a sua pronúncia, identificando as diversas formas que se apresentam o grafema /r/ nas palavras.

Para Faraco (2000, p.20), “a superação dessa dificuldade parece estar correlacionada com um aumento da consciência perceptiva das diferenças fônicas”. O autor ressalta, ainda, que essas interferências também se encontram associadas à escrita e à fala de descendentes de italianos. A consciência fonológica precisa ser desenvolvida pelos professores em situações como estas, demonstrando para a criança a complexidade do sistema ortográfico da língua portuguesa, que nem sempre se encontra interligado com a pronúncia da palavra.

Nos exemplos [*morra*], [*morra*] e [*morra*], o aluno parece utilizar, inconscientemente, o processamento morfológico, empregando estratégias para a escrita de palavras derivadas, a partir da sua pronúncia. Atentamos para o fato da utilização da mesma regra de processamento morfológico para desfazer os equívocos na escrita dessas palavras, associando-as a outras ocorrências. As atividades de leitura poderiam ajudar na identificação da variação dos sons da letra /r/, de acordo com a variedade padrão.

Enfatizamos, novamente, a observação da pronúncia, promovendo situações que envolvam a oralidade em situações concretas de interação. No entanto, devemos considerar que, quando não são planejadas de maneira adequada, essas atividades podem revelar atitudes de imposição e preconceito que desconsideram a identidade linguística do aluno. O que propomos são atividades de reflexão linguística tendo em vista as relações estabelecidas entre fala e a escrita. Os alunos precisam entender que a sua forma de falar está relacionada à sua identidade teuto-brasileira e que a língua escrita, ensinada na escola, está vinculada às variedades prestigiadas da língua portuguesa, por isso, a necessidade de monitoração estilística e da adequação às normas ortográficas convencionadas socialmente.

Nas considerações de Faraco,

Não nos parece correta a atitude de certos professores que introduzem uma pronúncia artificial em sala para que o aluno não “erre”: Trata-se de uma grafia arbitrária e o aluno deverá aprender a lidar com ela de forma adequada (memorizar a forma da palavra em

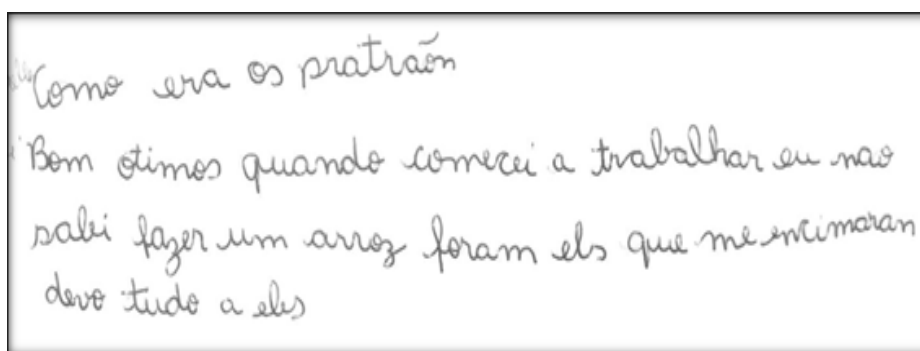
vez de confiar na relação unidade sonora/letra). Introduzir uma pronúncia artificial afasta o aluno da estratégia correta para controlar essa dificuldade: como se orientará o aluno quando o professor não estiver presente (FARACO, 2000, p. 39).

Outra marca da fala na escrita das crianças que pode estar associada ao contato com a língua alemã é a realização do ditongo nasal /ãõ/ por [ãw].

Sobre o assunto, von Borstel, menciona que

[...] outras transferências de sequência fônica envolvem uma adaptação de encontros vocálicos nasalizados que não existe na língua alemã. Isso foi observado em quase todas as palavras do português com o ditongo nasal –ão por [-ãw] transferência fônica adaptada ao falar alemão para [-oŋ] como em mamão [mamoŋ], fakão [fakoŋ], algodão[algodon] ou vice-versa na transferência fônica da palavra portuguesa Rondon para [ronɔdãw ou ronɔdon] (VON BORSTEL, 2011, p. 94-95).

A descrição realizada pela autora pode, perfeitamente, ser comprovada a partir da observação da escrita no recorte disposto na sequência. Lembrando que o gênero entrevista facilita o apoio da transcrição da fala para a escrita, principalmente pelo caráter informal assumido pelo gênero na entrevista de pessoas da família, reproduzindo, até mesmo, a forma como o seu interlocutor pronuncia as palavras.



**Figura 12** Nasalização

Fonte: Aluno 7

---

Gênero entrevista

- 1 Aluna: Como era os pratraõ
  - 2 Entrevistada: Bom ótimos quando comecei a trabalhar eu não sabi fazer um arroz
  - 3 foram els que me encimaram devo tudo a eles.
- 

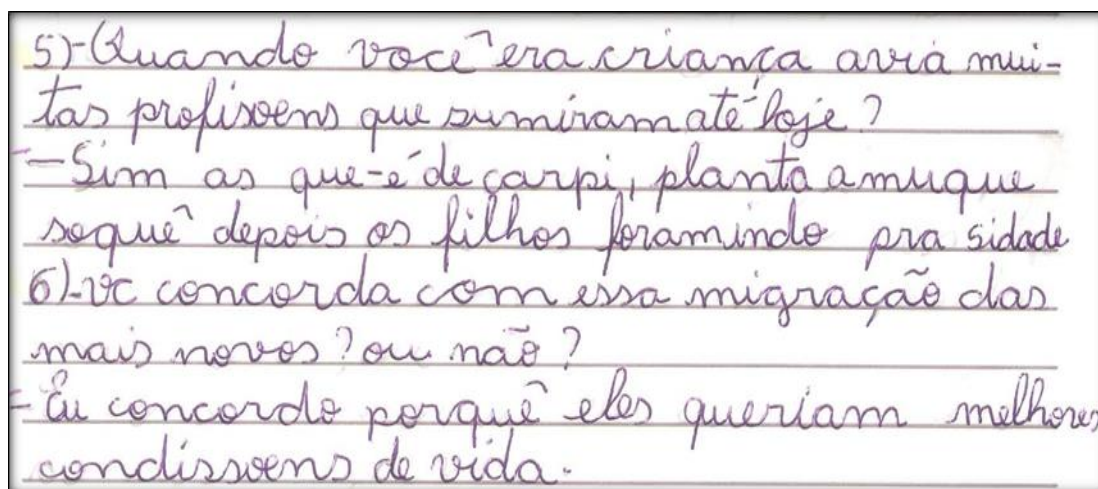
Outras irregularidades podem ser observadas a partir da omissão de letras em algumas palavras como [sabi], [els], além da troca do /n/ pelo /m/ no verbo [encimaram], que não estão associadas à dificuldade de escrita, mas a um descuido

do aluno ao escrever determinadas palavras. Uma das características da fala é o ritmo empregado, o que não se concretiza na escrita, que precisa ser elaborado a partir dos grafemas que constituem cada palavra.

Acreditamos que essas omissões são possíveis de serem solucionadas com uma simples revisão textual realizada pelo próprio aluno. A releitura do que se escreve é outra estratégia que deve ser feita pelo professor, auxiliando o aluno na revisão e na compreensão do processo de aquisição da escrita.

Como já mencionado anteriormente, o contexto de sala de aula não é constituído apenas por crianças teuto-brasileiras, mas também por crianças de outras origens. As trocas fonético/fonológicas discutidas anteriormente não se concretizam em todos os textos: primeiro, pelos estímulos que algumas crianças têm de seu meio social, com um maior contato com a língua escrita; segundo, por não terem um contato frequente com pessoas que falam a língua alemã.

A figura 13 apresenta outras especificidades a serem identificadas em sala de aula:



**Figura 13** Nasalização - 2

Fonte: Aluno 8

---

Gênero Entrevista

- 1 5) Quando você era criança avia muitas profissoens que sumiram até hoje?
  - 2 - Sim as que - é de carpi, planta a muque soquê depois os filhos foram indo pra
  - 3 cidade.
  - 4 6) vc concorda com essa migração das mais novos? Ou não?
  - 5 - Eu concordo porquê eles queriam melhores condissoens de vida.
- 

Outra interferência, no momento da escrita do plural /ões /, é notada no texto, na primeira e na quinta linha. As palavras [profissoens], [condissoens] são grafadas

da mesma maneira, ou seja, a nasalidade da vogal /o/, que deveria ser marcada pelo /~/(til), se transfere para a consoante nasal /n/, estabelecendo certa regularidade em todas as vezes que o aluno quer transcrever esse som.

Casos como estes demonstram que os ditongos nasais ainda não se concretizaram para o aluno na forma escrita. Há dois casos que devem ser observados pelo professor: a alternância da representação fonética e a regularidade em que a inadequação ortográfica ocorre. O uso alternado chama a atenção para a dúvida na grafia de determinados sons no processo de desenvolvimento linguístico, já a regularidade demonstra a internalização de uma regra que não corresponde ao padrão ortográfico, não no sentido de dificuldades de aprendizagem, mas no sentido de reconhecimento da relação entre a sonorização e a grafia dos ditongos nasais.

A omissão da letra /h/ [avia], em início de palavras que se iniciam com vogal, é outra característica do desenvolvimento da escrita. Conforme Faraco (2000), a etimologia determina como essas palavras serão grafadas e não há outra forma de fixá-las, a não ser por meio do processo de derivação morfológica.

Outro aspecto presente na figura (13), está associado às interferências de traços fonológicos graduais é a queda do /r/ final nas formas verbais [carpi], [planta]. A primeira atitude da maioria dos professores, ao perceber essa irregularidade na escrita, é a correção da pronúncia da palavra, forçando o aluno a pronunciar o som e, ao mesmo tempo, grafar a palavra. A característica gradual dessa interferência dificulta ao aluno a percepção desse fonema ao final de verbos no infinitivo, já que ela está presente em contextos formais e informais da língua portuguesa.

Estudos realizados por Oliveira (1997) apontam para o apagamento do /r/ em verbos como um fenômeno neogramático, estando presente na língua há mais de quinhentos anos. Os dados sociolinguísticos coletados pelo autor desconsideram os fatores linguísticos e extralinguísticos como significativos para a explicação da ocorrência na fala.

Explicações como estas contribuem para que o professor compreenda as alterações ortográficas na escrita dos alunos, pois elas não são aleatórias, havendo um processo histórico de mudança linguística por influências do contexto social e cultural das comunidades.

Outro exemplo para a mudança é o fato de o aluno usar a grafia de redes sociais, como no caso de [vc]. Essa grafia já se apresentou na figura (9) desta análise e não pode ser desconsiderada quando abordamos aspectos de

monitoração estilística. Diversos estudos se voltam para essas especificidades que não estão relacionadas aos aspectos da fala, mas ao processo de economia linguística em um mundo em que a velocidade da informação interfere diretamente na comunicação.

Freitag e Fonseca (2006), a partir de estudos sociolinguísticos da linguagem utilizada na internet, afirmam que essa variação da língua escrita representa uma quebra das convenções ortográficas, identificada como um subconjunto da variedade padrão. Para os autores, a escola deve incluir, em seus conteúdos, o trabalho com essa nova linguagem, por meio do reconhecimento dessa nova variedade linguística.

Por outro lado, é preciso compreender que, em determinadas ocasiões, a língua deve ser monitorada, adquirindo características próprias de interlocução. Nesse sentido, a linguagem utilizada nas redes sociais deve atender às especificidades do momento de interação virtual, sem interferir na escrita de textos que exigem um maior grau de formalidade.

Não queremos defender a prática de ensino voltada apenas para a variedade padrão, mas é de fundamental importância ensinar os alunos a aprimorar sua linguagem diante das mais variadas práticas de letramento que a escola proporciona. Consideramos difícil falar em especificidades linguísticas que modificam a forma de escrever em contextos virtuais [vc], quando ainda identificamos junções em palavras como [soquê] na escrita de alunos que já estão cursando os anos finais do Ensino Fundamental.

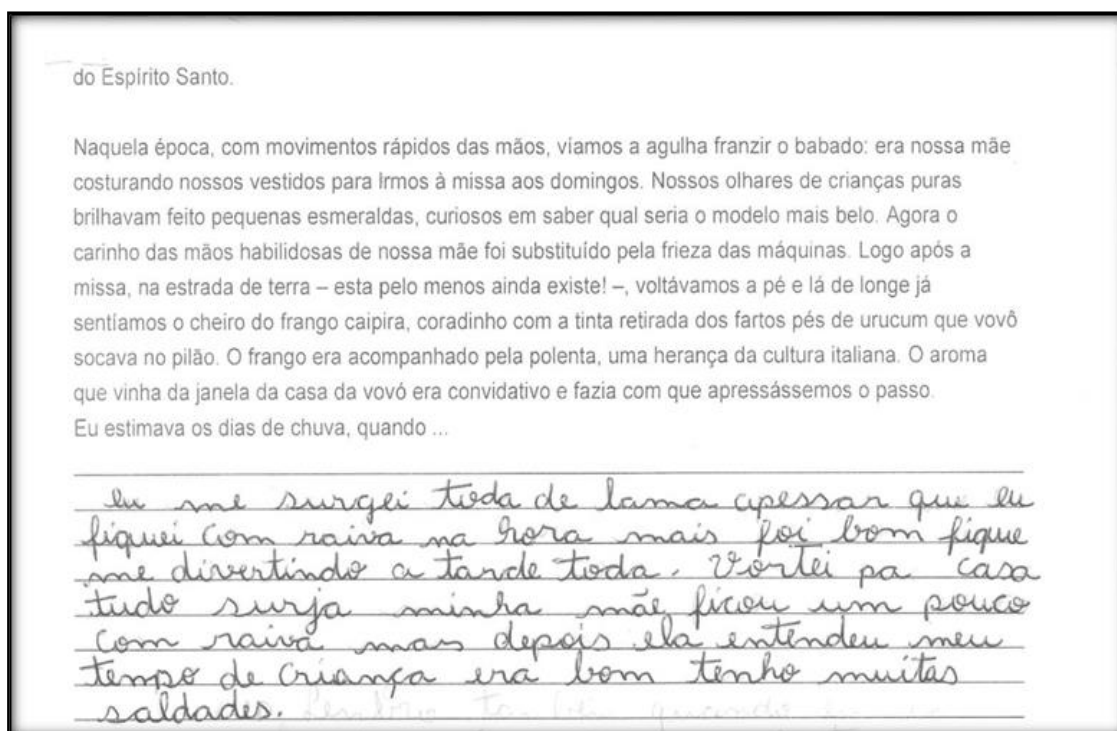
Amparados em discussões sobre a alfabetização, notamos que essa é uma característica muito comum no primeiro contato com a língua escrita e que deveria ser sanada logo nos primeiros anos. Por outro lado, essa interferência persiste nos anos seguintes.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 55), interferências como as citadas podem ser explicadas a partir da distinção entre “vocábulo fonológico e vocábulo mórfico”. O conceito de palavra e as suas relações com a fala ainda não se estabeleceram por completo. Para a autora, “o conceito de palavra não é universalmente intuitivo; sua identificação é afetada por fatores culturais [...] a razão para a opinião generalizada de que (o conceito) seja um universal é basicamente pragmático-ortográfica”.

A dificuldade em distinguir o vocábulo morfológico e o vocábulo fônico de palavras monossílabas é uma dificuldade da turma. Ocorrências como (artigo+pronome [oque]), (preposição+pronome [noseu]), (conjunção+artigo [eo]) necessitam de uma revisão criteriosa, por meio de atividades de intervenção que levem o aluno a identificar os vocábulos na escrita.

Além das entrevistas, outras produções de texto foram propostas pela professora, visando o reconhecimento do gênero “memórias orais”. O encaminhamento dado é muito comum em sala de aula: são apresentados textos já iniciados e o aluno precisa dar continuidade à história, seguindo as ideias do autor.

Houve a preocupação da professora em trazer um texto do gênero a ser escrito pelas crianças, observando a linguagem literária utilizada pela autora. O recorte a seguir caracteriza outra realidade linguística da sala de aula, com interferências graduais e descontínuas associadas à variação linguística do português.



**Figura 14** Alterações morfológicas/rotacismo

Fonte: Aluno 8

- 
- 1 Eu me surgei toda de lama apesar que eu fiquei com raiva na hora mais foi bom
  - 2 fiquei me divertindo a tarde toda. Vortei pra casa tudo surja minha mãe ficou um
  - 3 pouco com raiva mas depois ela entendeu meu tempo de criança era bom tenho
  - 4 muitas saldades.
-

O verbo [sujar] aparece conjugado e, logo após, em forma de adjetivo. As duas formas de escrita apoiam-se no princípio de regularidade morfológica, mesmo não seguindo a variedade padrão. O fonema fricativo alveopalatal vozeado [ʒ] foi grafado com as duas letras que o representam na escrita /j/ e /g/, identificando uma alternância de grafemas.

As palavras [surgei] e [surja] são variações linguísticas do próprio aluno, não observamos essa grafia em outros textos e também não podemos deixar de desconsiderá-la, principalmente pela presença da letra /r/ na sílaba inicial e a mesma aparecer repetida na raiz morfológica da palavra, destacando a interferência fonética.

Outro traço fonético encontra-se na grafia da palavra [vortei]. O fonema alvéolo-dental passa a ser palatal, ocorrendo a troca da letra /r/ pela letra /l/. Classificadas como Rotacismo, as trocas entre essas consoantes podem ocorrer nos encontros consonantais, como em [prastico] ou em final de sílaba [vortei].

Bagno explica que:

O rotacismo nos encontros consonantais ocorreu na formação do português [...]. Inúmeras palavras que hoje têm um R no encontro consonantal tinham um L na palavra de origem. Hoje, o rotacismo em encontros consonantais é característico das variedades estigmatizadas de todo o Brasil. Já o rotacismo em final de sílaba é característico de algumas regiões onde se fala o chamado “dialeto caipira” (BAGNO, 2007, p. 144).

O estigma advém do conflito entre o urbano e o rural, marcado pelos traços descontínuos entre as duas variações da língua portuguesa. Nesse caso, não podemos nos deter somente na questão da monitoração estilística e nos eventos de letramento, mas nos aspectos de estigmatização da língua vernácula do falante que se consolida nos textos escritos.

Atentamos, também, para a escrita da palavra [saldade], na 4ª linha do texto. Acreditamos haver uma hipercorreção na escrita da palavra grafada com a consoante /l/ ao invés da vogal /u/.

Chamamos de hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro (BORTONI-RICARDO, 2004, p.28).

O esforço na correção da pronúncia da palavra para adequá-la ortograficamente à escrita vem na contra mão daquilo que realmente se espera que a criança aprenda na língua escrita. É comum a tentativa da correção da pronúncia em palavras como [almoço], [alta]; [sal] em que a escrita da lateral [l] em final de sílaba ou em final de palavra se concretiza no fonema [w], ocorrendo uma semivocalização da consoante, característica do português brasileiro. Ao internalizar a pronúncia, para que a escrita dessas palavras se concretize com a consoante //, o aluno acaba generalizando a regra e transferindo-a para palavras como [saúde].

Em situações como a apresentada acima, o professor deve analisar em quais momentos as trocas ocorrem, demonstrando ao aluno as várias possibilidades da escrita do fonema. Este exemplo serve para que compreendamos que o processo de regularização da escrita, por meio da correção da pronúncia das palavras, não é profícuo, a criança sempre tenderá a repetir os mesmos erros, porque a pronúncia de sua variedade linguística faz parte do seu cotidiano, ao contrário da fala normatizada pela gramática.

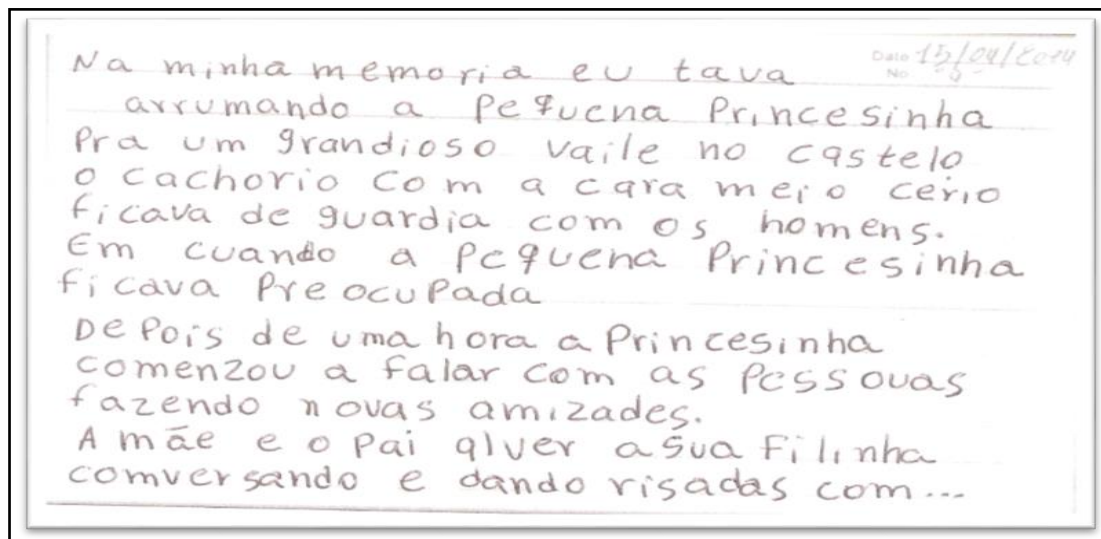
Segundo Bortone e Alves (2014), o processo de hipercorreção traz outros problemas para a criança como o sentimento de insegurança diante da oralidade e da escrita ao reconhecer que há um “modelo superior de língua” que não corresponde à sua variante linguística. A tentativa de imitar a variante padrão pode gerar situações de preconceito, contribuindo para que a criança internalize a ideia de incompetência linguística, incorrendo no discurso tão propagado de que ela “não sabe falar a língua portuguesa”.

Tais observações apontam para uma pedagogia voltada para o respeito à diversidade, culturalmente sensível, a fim de que as regras linguísticas ensinadas na escola não levem a criança a desconstruir a sua variante em detrimento de outra “privilegiada socialmente”. Nesse sentido, reafirmamos o papel da escola em refletir sobre as metodologias de ensino, considerando as várias manifestações linguísticas que estão presentes no contexto escolar.

Sendo assim, a observação do contexto linguístico de sala de aula, nos apresentou uma outra realidade, além do contato entre (alemão/ português): a presença de alunos paraguaios, que se materializa no cotidiano de escolas de fronteiras e que não pode deixar de ser mencionado nessa pesquisa.



Nesse sentido, é imprescindível transcrever um texto desses alunos a fim de observar a maneira pela qual eles estão adquirindo a língua portuguesa como segunda língua.



**Figura 15** Alterações lexicais  
Fonte: Aluno 9

- 
- 1 Na minha memoria, eu tava arrumando a pequena princesinha pra um grandioso vaile
  - 2 no castelo o cachorro com a cara meio cério ficava de guardia com os homens em
  - 3 cuando a pequena princesinha ficava preocupada.
  - 4 Depois de uma hora a princesinha comenzou a falar com as pessouas fazendo novas
  - 5 amizades. A mãe e o pai alver a sua filinha conversando e dando risadas...
- 

As alternâncias fonéticas entre o português e o espanhol estão presentes assim como no contato entre o português e o alemão. Essas alternâncias encontram-se na 1ª linha na escrita de [vaile]. Podemos justificar essa alternância devido “a letra /v/ não ser labiodental, como em português, exceto em algumas regiões do Chile e da Espanha. Portanto, essas consoantes são oclusivas bilabiais sonoras” (MILANI, 2000, p. 12).

Essa troca de letras não ocorre somente porque há o contato com a língua portuguesa, mas também, que falam o espanhol como língua materna. Segundo Torrego; (2005, p. 428); “*las letras b, v y w representan un solo fonema: /b/. Se pronuncia la b como de bala igual que de velo. Esta es la razón de que se cometan faltas de ortografía con estas letras*”.

É certo que os alunos paraguaios vão, aos poucos, assimilando a variação linguística da língua portuguesa da comunidade em que estão inseridos. Por

consequência, acabam manifestando essas variações na escrita. Analisando o texto a figura (15), constatamos as ocorrências de [filinha] e [pessouas].

A primeira ocorrência apresenta a troca do dígrafo /lh/ pela lateral //, identificado, segundo Bagno (2007), como parte do processo histórico de constituição da palavra [telha], tal como conhecemos. Já a segunda palavra foi escrita a partir do processo de ditongação da vogal /o/, em que se acrescenta o [w], formando um ditongo decrescente (BORTONI-RICARDO, 2004).

Para Bortoni-Ricardo (2004), a escrita de [pessouas] é uma tentativa de hipercorreção, para aproximar-se da variedade padrão, assim como em [saldade] grafada na figura (13). Faraco (2000) aponta que a tentativa de correção da escrita de ditongos reduzidos em palavras como [pexe], [coro] pode gerar uma situação inversa: “a palavra não tem ditongo e o aluno grafa com ditongo [bouca], [meixer].

Por outro lado, ao compararmos as influências linguísticas entre as duas línguas em contato no contexto de sala de aula, notamos que há alternâncias lexicais presentes no figura (15), devido ao contato que a criança teve com a língua escrita em seu país de origem (Paraguai), além da proximidade que existe entre o português e o espanhol. Como exemplo, há as palavras [guardia], [comenzou]; [al ver]; [en cuando], que demonstram a sua tentativa em apropriar-se do léxico do português, realizando associações com a sua língua materna. Salientamos que o texto acima pertence a uma criança de nacionalidade paraguaia e não brasiguiaia; portanto a sua língua materna é o espanhol.

A alternância lexical não ocorre na escrita das crianças que falam alemão. Em um estudo mais detalhado, poderíamos até identificar, na oralidade ou até mesmo na escrita, construções sintáticas que se alternariam entre uma língua e outra, porém; os empréstimos lexicais foram assimilados pelo português, por meio dos processos históricos ocorridos desde a época da colonização.

Segundo Heye e Vandresen,

[...] como o alemão padrão não é mais ensinado, o português tomou a posição de prestígio, passando os dialetos para o uso em situações informais e familiares e com crescentes índices de abandono devido ao baixo grau de prestígio (HEYE, VANDRESEN, 2006, p. 395).

O processo de assimilação linguística não permitiu que a língua alemã fosse ensinada nas escolas, influenciando nos usos da língua na comunidade, que se

restringiu ao domínio familiar. Conforme já dito anteriormente, processos históricos de imposição linguística também foram primordiais para desencadear situações de preconceito diante dos falantes de alemão. Nesse sentido, queremos chamar a atenção para o processo de educação linguística que deve ocorrer em sala de aula, buscando direcionar o trabalho para a reflexão no desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, para um trabalho que contribua para o resgate da identidade teuto-brasileira.

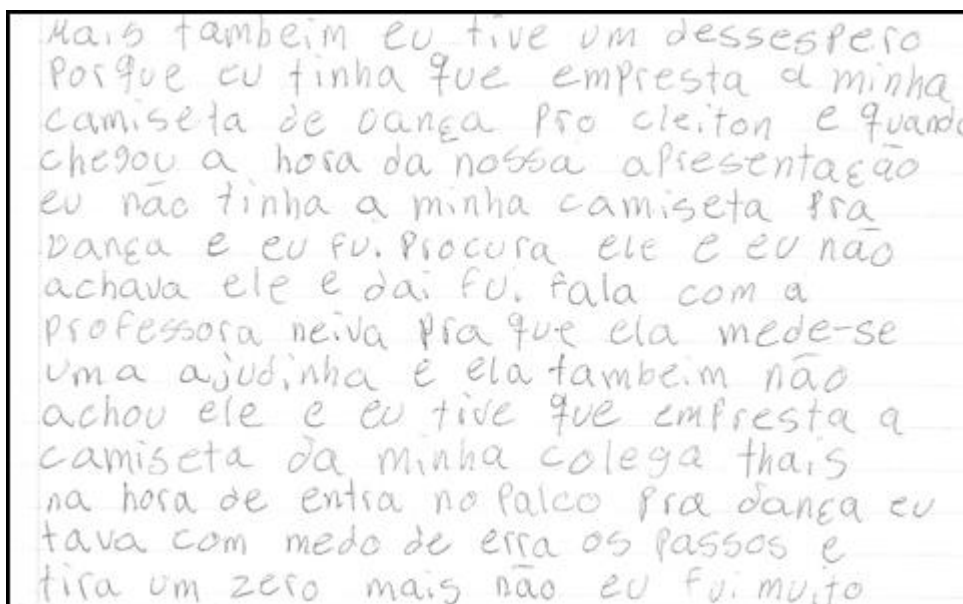
Santos (2004, p. 123) ressalta que o conflito que se estabelece no contexto escolar “pode ser utilizado como uma ponte entre a cultura da escola e a cultura do lar, criando um Terceiro Espaço para identificações com o sucesso escolar e contribuindo para a formação de cidadãos reflexivos”.

Para a autora, o “Terceiro Espaço” ocorre quando há a necessidade de se reconhecer a presença de outras práticas discursivas no contexto escolar, evitando que haja o apagamento das diversas culturas, em detrimento da cultura de maior prestígio. Para isso, as iniciativas políticas precisam estar voltadas a heterogeneidade linguística, buscando a melhoria das práticas educativas, garantindo novas possibilidades de aprendizagem.

Consideramos, então, que na aprendizagem da língua escrita, a análise e o diagnóstico do erro, vinculados à presença de línguas em contato, deverão ser o subsídio para a construção de novas metodologias comparativas entre uma língua e outra, principalmente em contextos sociolinguisticamente complexos. Os exemplos apresentados comprovam que o ensino de língua portuguesa sempre deve ser permeado por discussões e reflexões linguísticas que considerem o meio cultural do aluno.

O texto que segue demonstra as marcas da oralidade da variante linguística do português falado pela comunidade e que influenciam na aquisição da escrita de crianças que não tem como língua materna o português, como no caso dos alunos que falam o espanhol. O contato linguístico com as pessoas da comunidade influencia na escrita da língua portuguesa, as quais já foram identificadas nas pesquisas de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) como decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Observamos essa característica, principalmente, em textos em que os alunos precisam dar sua opinião, como por exemplo, sobre o festival de dança organizado pela escola.

Vejam os recortes abaixo:



**Figura 16** Marcas da oralidade (português do Brasil)

Fonte: Aluna 9

- 
- 1 Mais tambem eu tive um **dessespero** porque eu tinha que empresta a minha
  - 2 camiseta de dança pro Cleiton e quando chegou a hora da nossa apresentação eu
  - 3 não tinha a minha camiseta pra dança e eu fui procura *ele* e eu não achava *ele* e *daí*
  - 4 fui fala com a professora Neiva pra que ela **mede-se** uma ajudinha e ela tambem
  - 5 não achou *ele* eu tive que empresta a camiseta da minha colega Thais na hora de
  - 6 entra no palco pra dança eu tava com medo de erra os passos e tira um zero mais
  - 7 não eu fui muito bem.
- 

Importante observar no recorte acima que o desvio ortográfico ocorre todas as vezes em que a palavra é escrita. Um exemplo é a grafia de [*tambem*] e a omissão do /r/ final nos verbos do infinitivo, demonstrando que a organização ortográfica da escrita ainda está em desenvolvimento, exigindo uma maior atenção na reestruturação do texto. A omissão do /r/ final em verbos no infinitivo, o qual tendemos a não pronunciar, está ligada a fala não monitorada, segundo as pesquisas de Bortoni-Ricardo (2004), em todas as regiões do país.

A grafia de outras palavras chamam a atenção, como em [*dessespero*] e [*mede-se*]. Como este texto pertence, também, a um aluno paraguaio, acreditamos na interferências fonética do espanhol na grafia da primeira palavra, já que no idioma espanhol não há o som [z] para a letra /s/ em meio a vogais. Em [*mede-se*] houve uma confusão entre a conjugação do verbo no subjuntivo e a utilização do pronome oblíquo [se] na escrita. Acreditamos que uma observação mais atenta,

associando-as com outras frases e a utilização do subjuntivo, o aluno corrija a escrita ortográfica da palavra.

Alguns estudos apontam que o gênero textual a ser escrito influencia na presença ou não da variação linguística, pois em textos que exigem um maior grau de formalidade, a escrita tende a ser melhor organizada, respeitando as convenções do gênero. No entanto, o que observamos nos textos recolhidos é que, se a criança não foi instruída para realizar tal reflexão, não haverá o monitoramento estilístico e a variação linguística irá se apresentar tanto em textos formais, quanto em textos não formais.

É nesse contexto que vemos a importância do letramento ao trabalhar com a escrita a partir de situações de interação; abordando a linguagem tanto a oral, como a escrita à adequar-se aos diversos usos sociais. Retomando as considerações de Marcuschi (2001, p. 25), ressaltamos que “investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso”. Portanto, não existe supremacia entre as modalidades da linguagem, mas sim, práticas comunicativas e contextos sociais que exigirão a adequação linguística; uma função designada à escola enquanto uma das agências de letramento.

Ao promover situações de escrita, a escola permite ao aluno refletir sobre a organização do texto e conseqüentemente a monitorar suas escolhas linguísticas; no entanto, esse processo precisa ser mediado pelo professor que irá dar subsídios para a compreensão da variedade padrão e a sua variante linguísticas, principalmente quando os hábitos da fala são traspostos para a escrita.

Outro exemplo disso, presente na figura (17) é a escrita do verbo estar, conjugado na 1ª pessoa do pretérito imperfeito [tava] e a junção da preposição “para” com o artigo “a” [pra], comuns na variação do português do Brasil, demonstrando aspectos de economia linguística presentes na oralidade e que deveriam estar superados nessa fase escolar.

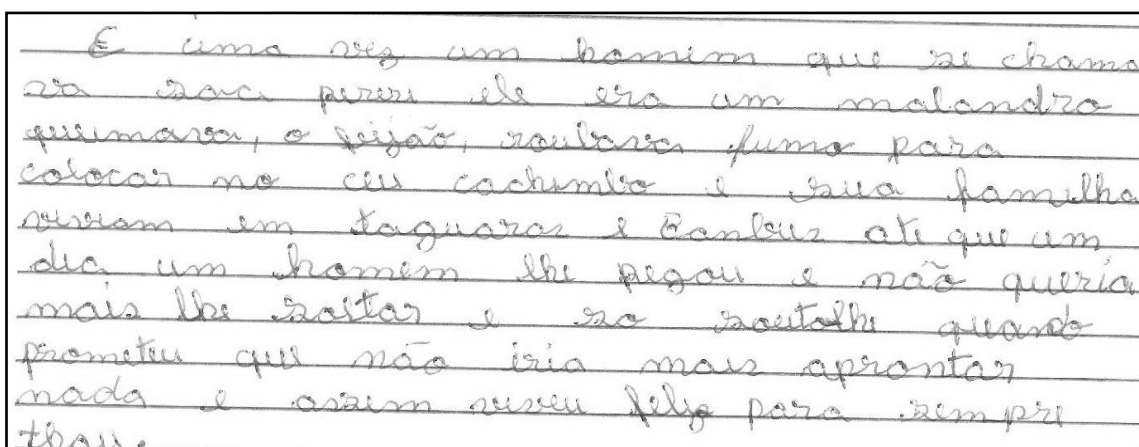
De acordo com Bagno:

tava – em todos os países onde se fala português, o infinitivo do verbo ESTAR, que é um dos mais empregados na língua, se reduz a TA (R) e é conjugado de acordo com esse infinitivo: tô, tás, tamo(s), tão, etc. Com isso ele entra para o reduzido clube dos verbos mais utilizados, que são sempre monossilábicos: SE(R), TER(R), VE(R), DA(R), I(R), VI(R) (BAGNO, 2007, p. 214).

Certamente, a reflexão realizada no período de alfabetização deveria corrigir essa interferência linguística; no entanto, o texto analisado não pertence a um aluno que sempre frequentou a escola no Brasil, mas que veio de outro país e sua língua materna é o espanhol, chamando a atenção para outra situação: a da diversidade cultural e linguística que deve ser respeitada e não estigmatizada. A afirmação acima é corroborada a partir da análise dos outros textos recolhidos que não apresentam a mesma interferência da oralidade na escrita, no caso da conjugação do verbo “estar”.

Do mesmo modo a confusão entre o uso da conjunção adversativa [mas] e do advérbio de intensidade [mais], que na oralidade se concretizam em uma única pronúncia [mais]. A marca de oralidade, ora descrita, apresentou-se em cerca de 30% dos textos analisados.

Os marcadores conversacionais como [da] aparecem no texto para dar continuidade ao relato, além da repetição constante do pronome [ele], nos faz retomar os princípios da oralidade que necessitam de revisão quando se voltam para a escrita. Bortone e Alves (2014, p.145) explicam “a preferência dos brasileiros, na oralidade, em usar os pronomes do caso reto em função de complementos verbais”. Essa preferência oral acaba se concretizando na escrita e segundo as autoras, também geram situações de hipercorreção, quando há a tentativa de utilização dos pronomes oblíquos, como no exemplo abaixo.



É uma vez um homem que se chama  
 o saci por ele era um malandro  
 queimar, e depois, roubava fumo para  
 colocar no seu cachimbo e sua família  
 viviam em Jaguara e Bonfuz até que um  
 dia um homem lhe pegou e não queria  
 mais lhe soltar e se soltaria quando  
 prometeu que não iria mais aprontar  
 nada e assim viveu feliz para sempre  
 tbau.

**Figura 17** Uso do pronome oblíquo "lhe"

Fonte: Aluno 3

---

1 E uma vez um homem que se chamava saci perere ele era um malandro queimava, o  
2 feijão, roubava fumo para colocar no ceu cachimbo e sua família viviam em taguaras  
3 e banbus até que um dia um homem lhe pegou e não queria mais lhe soltar e so  
4 soutou-lhe quando prometeu que não iria mais aprontar nada e assim viveu feliz para  
5 sempre  
6 tchau.

---

No texto acima podemos apontar interferências relacionadas a três situações distintas de oralidade. Primeiro a troca das consoantes /q/ e /g/, na palavra [taguara], que acreditamos estar relacionada à interferência das línguas em contato (alemão/português). No segundo caso, as palavras escritas apresentam o desvio relacionado à arbitrariedade do sistema ortográfico da língua portuguesa, como em [banbu], [ceu] e a alternância entre a escrita do verbo [soltar/ soutar]; e em terceiro apontamos as interferências associadas à variação linguística da língua portuguesa como em [familha] e na hipercorreção do pronome oblíquo anteposto ao verbo e ocupando o lugar de objeto indireto.

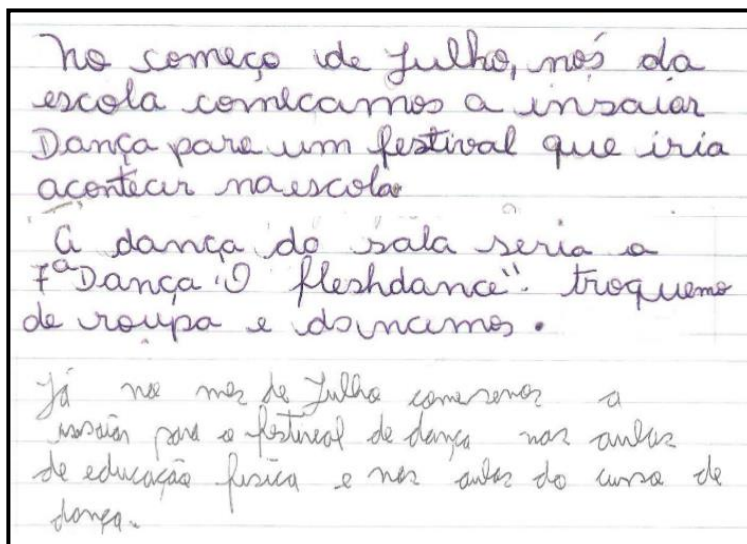
A tentativa de aproximação da escrita da variante padrão demonstra o trabalho periódico de reestruturação textual, chamando a atenção do aluno para os desvios na escrita que não correspondem ao gênero trabalhado. Temos que considerar, também, que este recorte (figura 17) é a produção do resumo de um livro de lendas folclóricas, o que auxilia o aluno no momento da produção, por ser produzido a partir de outro gênero escrito.

O trabalho de reestruturação textual é algo constante e, pela turma ser pequena, com apenas 12 alunos, permite que em alguns momentos, o trabalho seja individualizado. No entanto, a troca frequente de professores dificulta a continuidade de reflexão sobre as especificidades na escrita de cada aluno.

Considerando que a regência verbal é algo complexo para alunos dessa idade, há ainda um trabalho árduo para internalizar determinadas regras, principalmente esta que se apresenta no texto acima, do uso do pronome “lhe”, que é, muitas vezes, imperceptível até mesmo para muitos professores, já que a variante do português falado no Brasil, se afastou das regras gramaticais do português da Europa, que ainda permanecem em muitos livros didáticos.

Muitos autores como Bagno (2009), Castilho (2011) defendem a produção de uma gramática do português do Brasil, considerando as especificidades dos usos que a língua assumiu na América.

Os recortes abaixo apresentam outros exemplos das interferências da oralidade na escrita, que correspondem à variação da língua portuguesa falada na comunidade, consideradas frequentes em quase todo território nacional:



**Figura 18** Variações linguísticas da comunidade

Fonte: Alunos 10 e 11

- 
- |   |   |
|---|---|
| 1 | No começo de julho, nós da escola começamos a <i>insaiar</i> Dança para um festival que |
| 2 | iria acontecer na escola.   |
| 3 | A dança da sala seria a 7ª dança "O fleshdance". Troquemos de roupa e dancemos.         |
- 
- |   |   |
|---|---|
| 1 | Já no mês de julho começamos a <i>insaiar</i> para o festival de dança nas aulas de |
| 2 | educação física e nas aulas do curso de dança.                                      |
- 

Os recortes apresentam a escrita de textos de dois alunos, em que ocorrem as mesmas interferências: a escrita da palavra [*insaiar*] e; o uso do verbo no presente do indicativo como [*troquemo*], [*dancemos*], [*comesemos*]. No caso das conjugações verbais, notamos que o aluno se preocupa em realizar a concordância verbal; há também, a elipse do pronome "nós", facilmente entendida a partir do contexto. No primeiro recorte, há a alternância entre a conjugação da variante padrão, enquanto que na 3ª linha, o aluno deixa transparecer a variante linguística da comunidade. A observação das alternâncias entre uma regra e outra, dará subsídios ao professor para intervir com atividades para toda a turma, já que essa variação é frequente e aparece em vários textos escritos pelos alunos.

A escrita da palavra [*insaiar*] também ocorre em outros textos. Percebemos, na escrita, a redução sistemática do /en/ inicial em /in/, caracterizando uma regra gradual do português falado no Brasil. Comparando com os textos anteriores, notamos que quando a alternância fonética na escrita é estigmatizada, logo a

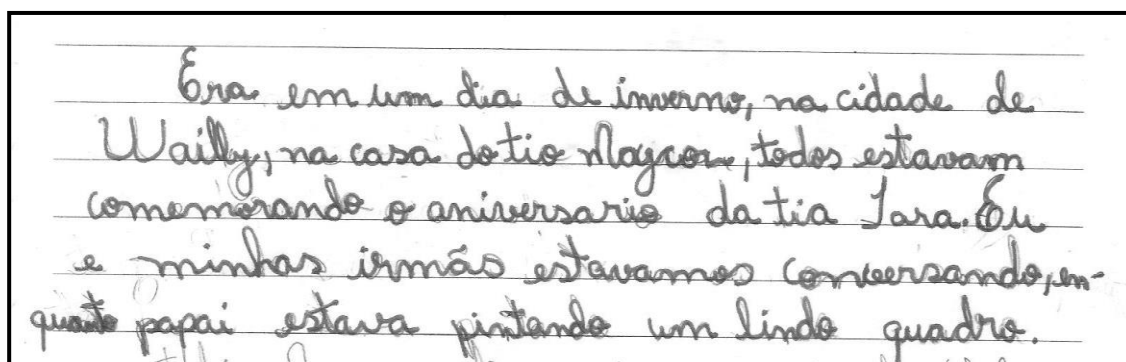


criança procura corrigir-se e adequar-se ao contexto, como no caso da línguas em contato (alemão/português – português/espanhol); no entanto, quando a variação fônica ocorre em seu contexto social e é aceito pela maioria, a alternância fonética tende a ser mais frequente.

No entanto, há uma maior segurança na escrita de gêneros que se apoiam em outros gêneros escritos, como em um resumo de livro, por exemplo. Quando comparados com textos em que os alunos expressam a sua opinião, como no caso do texto produzido dando a opinião sobre o Festival de Danças realizado na escola. Os textos que se apoiam em outro texto escrito apresentam uma menor interferência da oralidade.

A propósito, é importante salientar que não estamos incorrendo em outro erro decorrente do pensamento de que se falamos “corretamente”, não iremos nos confundir entre uma variante e outra; reforçando a “pedagogia do erro”, por meio da pronúncia das palavras, de acordo com a variante padrão. Queremos apenas, reforçar a presença de atividades de leitura como mediadoras para o estudo da língua escrita, auxiliando o aluno a perceber os recursos linguísticos presentes nos mais diversos gêneros escritos.

Para auxiliar nessa análise, seguem os recortes de dois textos do mesmo aluno:



**Figura 19** Resumo de texto escrito  
Fonte: Aluno 1

- 
- 1 Era em um dia de inverno, na cidade de Wailly, na casa do tio Maycon, todos estavam
  - 2 comemorando o aniversário da tia Lara. Eu e minhas irmãs estávamos conversando,
  - 3 enquanto papai estava pintando um lindo quadro.
-

Na minha escola ocorreu um festival de dança, que todas as turmas ensaiavam e apresentavam sua dança.

Eu apresentei 3 danças: La la la da Shakira, a dança alemã e o flash dance.

Na minha opinião, ocorreu tudo bem nas danças, e todas elas ficaram bonitas.

**Figura 20** Texto de opinião (oralidade)

Fonte: Aluno 4

- 
- 1 Na minha escola ocorreu um festival de dança, que todas as turmas ensaiavam e
  - 2 apresentavam sua dança.
  - 3 Eu apresentei 3 danças La la la, da Shakira, a dança alemã e o flash dance.
  - 4 Na minha opinião, ocorreu tudo bem nas danças, e todas elas ficaram bonitas.
- 

O recorte do texto da figura 19 está melhor organizado sintaticamente, há o cuidado para se evitar repetições, realizando corretamente a concordância verbal, além da presença da conjunção, dando sequência aos fatos narrados. Já o segundo texto (figura 20), há a repetição da palavra [dança] como uma estratégia conversacional de manutenção do relato; e pequenas marcas de oralidade como o uso de [que] na primeira linha do texto. É importante chamar a atenção para os vários recursos da língua escrita, que já foram apreendidos pelo aluno como: o uso dos sinais de pontuação, a concordância verbal e a coesão referencial por meio do uso de pronomes.

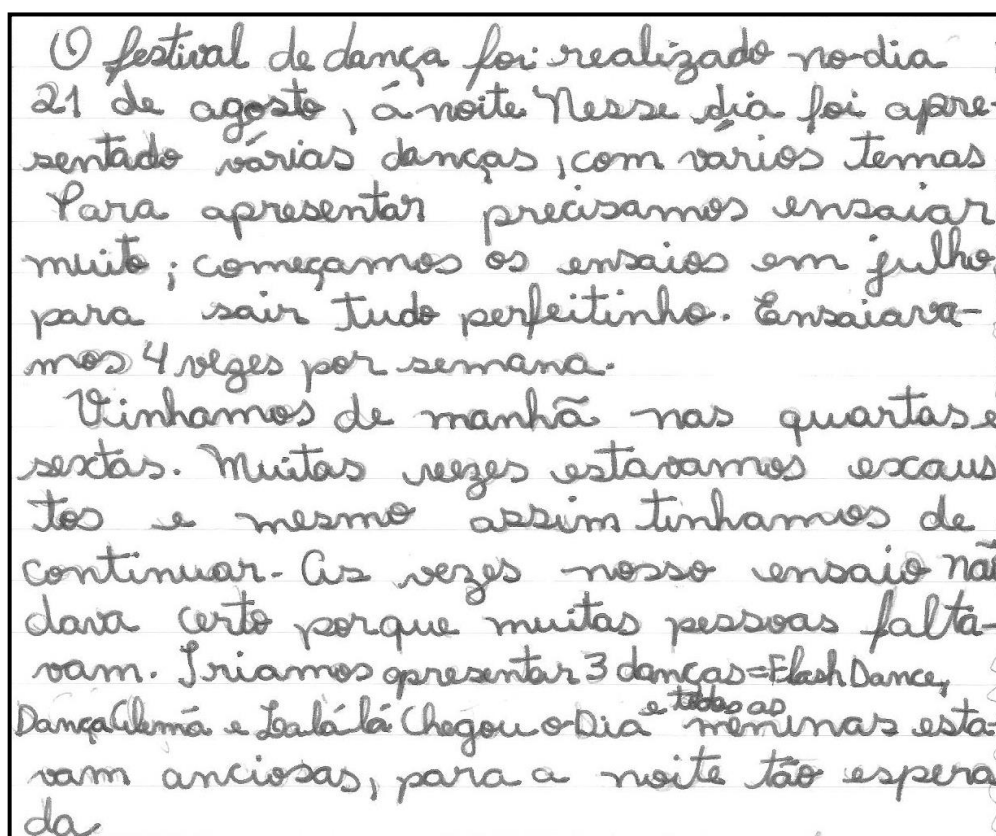
A comparação entre os dois textos demonstra o que poderíamos esperar de um aluno de 7.º ano do Ensino Fundamental, enquanto organização textual. Nos dois textos não há alternância fonética, parece haver segurança na escrita ortográfica da palavra, sendo o professor o responsável por acrescentar informações ao que o aluno já conhece, aprimorando o uso da escrita.

De acordo com Marsusch (2005, p. 47), as atividades de retextualização são fundamentais nessa fase de aprendizagem da língua escrita, exigindo do professor uma análise atenta aos aspectos que ainda não foram compreendidos na passagem

da fala para a escrita. O autor ressalta que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

A partir dos textos apresentados nas figuras 19 e 20 notamos que o aluno consegue refletir sobre a sua construção escrita, as alternâncias fonéticas quase que desaparecem, permitindo ao professor o trabalho com outros aspectos de adequação da escrita à situação de comunicação. Verificamos que 25% dos alunos da turma tem o domínio de escrita esperado para uma turma de 7.º ano de Ensino Fundamental, realizando aleatoriamente alternâncias na ortografia da palavra e organização textual, aproximando-se da variante padrão.

Um exemplo disso é o texto que segue abaixo:



O festival de dança foi realizado no dia 21 de agosto, à noite. Nesse dia foi apresentado várias danças, com vários temas. Para apresentar precisamos ensaiar muito; começamos os ensaios em julho para sair tudo perfeitinho. Ensaivamos 4 vezes por semana. Vinhamos de manhã nas quartas e sextas. Muitas vezes estávamos exaustos e mesmo assim tínhamos de continuar. As vezes nosso ensaio não dava certo porque muitas pessoas faltavam. Iriamos apresentar 3 danças = Flash Dance, Dança Alemã e Lalalá. Chegou o dia <sup>e todas as</sup> meninas estavam ansiosas, para a noite tão esperada.

**Figura 21** Adequação textual à variante padrão

Fonte:

- 
- 1 O festival de dança foi realizado no dia 21 de agosto, à noite. Nesse *dia* foi apresentado
  - 2 várias danças, com vários temas.
  - 3 Para apresentar precisamos ensaiar muito; começamos os ensaios em julho para sair
  - 4 tudo perfeitinho. Ensaivamos 4 vezes por semana.
  - 5 Vinhamos de manhã nas quartas e sextas. Muitas vezes estávamos exaustos e mesmo
  - 6 assim tínhamos de continuar. As vezes nosso ensaio não dava certo porque muitas
  - 7 pessoas faltavam. Iriamos apresentar 3 danças: Flash Dance, Dança Alemã e Lalalá.
  - 8 Chegou o dia e todas as meninas estavam ansiosas, para a noite tão esperada.
-

Apesar da falta de acentuação de alguns verbos e da pontuação, consideramos este, um dos textos que mais se aproximou da variante padrão. Na primeira linha notamos um pequeno desvio de concordância verbal e a falta de acentuação nos verbos das linhas 4 e 5. Para Bagno (2009), falta de concordância verbal com um sujeito posposto já faz parte das características do português do Brasil e, como marca de oralidade, acaba transposto para a escrita.

[...] o grande linguista Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1904-1970), pioneiro dos estudos linguísticos de caráter científico no Brasil, sugeriu a hipótese de que, quando o sujeito vem posposto ao verbo, esse verbo passa a ser analisado pelos falantes como impessoal, isto é, como um verbo sem sujeito [...] (BAGNO, 2009, p.109).

Esse caso de concordância passa despercebido se a professora não conhecer as regras que determinam a concordância verbal, conforme a norma padrão, pois esta não é vista como estigma pelos falantes de língua portuguesa, ou seja, tornou-se uma regra do português brasileiro.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a não percepção de uma regra da variante padrão pelo professor pode estar associada a dois fatores: primeiro porque ele não conhece a regra; segundo, porque ele fala dessa maneira. Nesse caso, não podemos julgar aleatoriamente o conhecimento do professor da sala de aula observada, pois os textos analisados não foram corrigidos e representam a primeira tentativa de produção escrita. No entanto, é importante saber que as atitudes dos professores influenciam diretamente na produção escrita do aluno.

Ao analisar o texto como um todo, percebemos a presença da concordância verbal e da coesão entre os parágrafos. O aluno se preocupou em revisar o seu texto, acrescentando palavras que completasse o sentido da frase escrita, como podemos observar na segunda linha da figura, como em [*e todas as*] escrita acima de palavras que já haviam sido grafadas.

Em textos como estes, a professora pode ampliar o conhecimento do aluno apresentando regras que melhorem a sua escrita, no caso do uso da crase em [*as vezes*], no uso das preposições e dos sinais de pontuação.

O desvio ortográfico só foi notado na escrita da palavra [*anciosa*], uma interferência característica da natureza arbitrária do sistema de convenções de escrita: a troca da letra /s/ pela letra /c/, dois grafemas que podem apresentar o

mesmo som em diversas palavras da língua portuguesa. Essa interferência de letras com o mesmo som aparece constantemente entre os textos recolhidos.

O quadro abaixo apresenta as principais intercorrências presentes nos textos, que podemos relacioná-las aos erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções de escrita.

<b>Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita</b>		
Fonemas	Grafemas	Exemplos da escrita dos alunos
[s]	ss/ç/ce/ci/z/sç/sc/x	Ancioso; ensanhando; trouse; comesar, você; ceu, serviso, comprasse, serto
[x]	ch	Deichou, meche
[ø]	u	gera, chegei,
[z]	s/z	redondesas, físicas, avizando
[ʒ]	g/j	jente, geito, cerveginha

**Quadro 3** Erros decorrentes do sistema arbitrário

Fonte: Dados gerados pelos textos analisados.

Um dos maiores problemas apresentados tem relação com as palavras grafadas com o fonema [s]. Como o fonema pode ser representado por uma diversidade de grafemas, conforme descrito no quadro acima, dificultando a associação ortográfica. As palavras não variam muito, como por exemplo na palavra [começar], escrita com a letra /s/ em cerca de 70% dos textos analisados. Os dados demonstram dificuldades específicas da turma que podem auxiliar o professor a realizar um plano de intervenção que ajude os alunos a corrigirem sua escrita de forma autônoma.

Os demais exemplos do quadro aparecem em 30% dos textos, apontando uma dificuldade específica de cada aluno, precisando de uma análise individual no momento da correção.

Somamos às palavras que representam as arbitrariedades no sistema ortográfico da língua portuguesa, os erros decorrentes da variação linguística do português brasileiro, que conforme Bortoni-Ricardo (2005), podem ser consideradas graduais ou descontínuas. Para a autora, essas regras caracterizam o modo de falar de cada pessoa e que só serão estigmatizadas no momento em que se tornam alvo de correção pelos falantes das variantes de maior prestígio.

A partir da análise apresentada no decorrer desse capítulo e de outros textos escritos por alunos dessa mesma turma, organizamos o seguinte quadro:

Exemplos	Traço Gradual	Traço Descontínuo
vortei		XXXXXXXXXX
filinha	XXXXXXX	
nois	XXXXXXX	
aprendimo		XXXXXXXXXX
tava	XXXXXXXXX	
meche, ficá	XXXXXXX	
insaiar	XXXXXXX	
comesemos/ troquemos	XXXXXXX	
arumada		XXXXXXXXXX

**Quadro 4** Traços Graduais e Descontínuos

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005) Adaptado à realidade pesquisada.

Pelos exemplos apresentados no quadro, podemos notar que os traços descontínuos ocorrem em menor número que os traços graduais, pois sofrem a estigmatização da comunidade de fala, por serem descontinuados nas áreas urbanas e específicas de certas regiões do Brasil, levando o aluno a corrigir sua pronúncia (BORTONI-RICARDO, 2005).

Dentro desse contexto, poderíamos acrescentar, ainda, as marcas da oralidade que tem relação com as línguas em contato, como no caso da pronúncia da letra /r/ intervocálica, pronunciada como vibrante simples ou tepe [r ], presente nas várias comunidades que tem o contato com a língua alemã.

Trabalhar com a questão do estigma e do preconceito linguístico voltados para os atos de fala é algo que ainda não se concretizou no meio escolar. Na comunidade observada, as crianças não são estigmatizadas, no entanto, quando vem para o meio urbano, logo sentem as atitudes de preconceito linguístico. Portanto, a questão apontada acima ultrapassa o trabalho com a ortografia da palavra e precisa ser pensada a partir do respeito à diversidade.

Com relação às trocas entre consoantes vozeadas e desvozeadas, estas passam despercebidas na pronúncia das palavras, mas se manifestam na escrita. Essa alternância foi encontrada na escrita de cerca de 25% das crianças e todas elas disseram ter origem alemã, com pais e avós que falam o alemão em casa, em conversas informais.

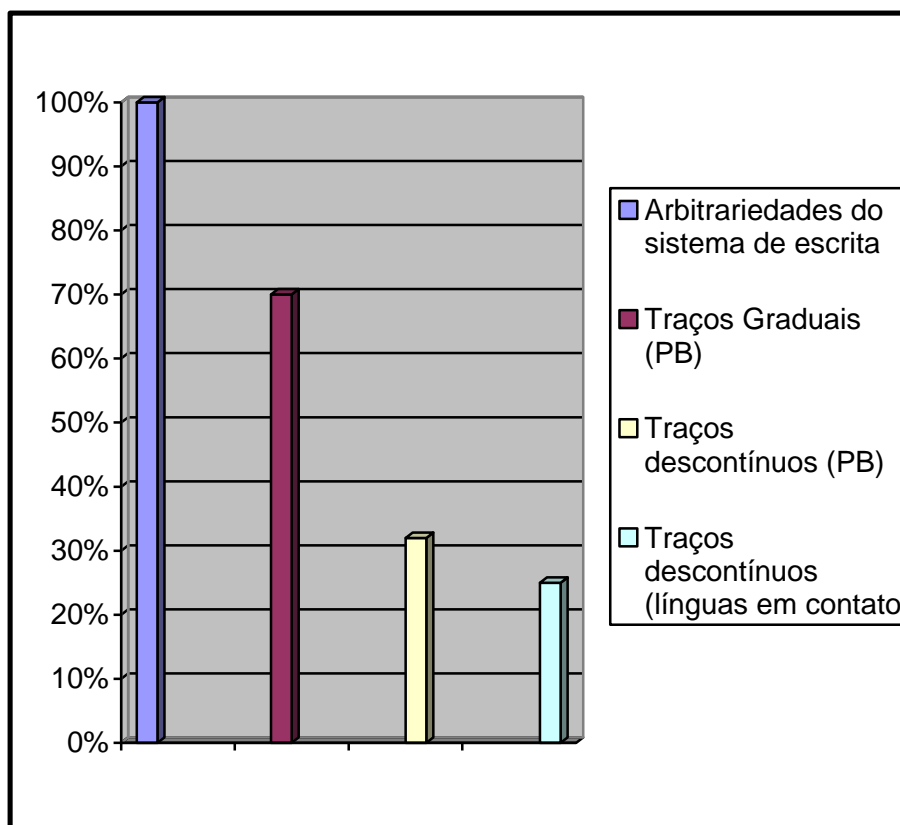
Interessante foi perceber que as crianças notam a dificuldade dos pais ao escrever uma palavra em que há a presença de consoantes vozeadas e desvozeadas. Quando solicitada a corrigir a sua escrita, a criança respondeu:

*“Nossa, igual a minha mãe. Ela também nunca sabe quando é [t] forte ou [t] fraco. Ela sempre pergunta pra mim”.*

*Fonte: aluno 4*

Como já explicado anteriormente, essa característica de trocas fonéticas estão relacionadas com a pronúncia da língua alemã. No entanto, quando o professor não tem o conhecimento sobre o contexto linguístico do aluno, acaba encarando essas alternâncias como erros e dificuldade de aprendizagem da escrita. É importante frisar que as trocas fonéticas são comuns no início da alfabetização, quando a criança ainda está aprendendo as relações entre fonemas e grafemas e que se não houver um direcionamento do trabalho para a compreensão das diferenças sonoras entre as letras, futuramente a criança, tendo influência ou não de outro idioma, poderá apresentar a alternância entre consoantes vozeadas e desvozeadas.

O gráfico abaixo sintetiza a análise dos desvios ortográficos presentes na escrita dos alunos, de acordo com a diagnose do erro proposto por Bortoni- Ricardo (2004):



**Gráfico 3** Análise da diagnose do erro  
Fonte: Textos recolhidos em sala de aula

Resumindo os resultados do gráfico:

- Todos os textos apresentaram palavras em que a escrita dependiam de conhecimentos arbitrários do sistema de escrita, isso requer a percepção de que: há fonemas que apresentam relações múltiplas, havendo mais de um grafema para o mesmo fonema; há regras não generalizáveis, como o uso da consoante /L/ para todas as palavras escritas com som [w], apresentados nesse estudo como hipercorreção.

- Os traços graduais, presentes em 70% dos textos, marcam as características do português do Brasil, que conseqüentemente diferem da gramática normativa, porém se aproximam da variante culta da língua portuguesa. Acreditamos que esse é o principal motivo para que essa interferência ocorra de forma tão natural. Esta interferência está marcada, principalmente, o apagamento do /r/ final na da escrita dos verbos no infinitivo, além da concordância verbal com o sujeito anteposto ao verbo.

- Os traços descontínuos da língua portuguesa do Brasil marcam as especificidades dos falares locais, porém, vistos com preconceito em regiões urbanas. Nos textos analisados identificamos a presença de rotacismos, em construções verbais como [*fumo*]; [*aprendimo*].

- Os traços descontínuos das línguas em contato são marcados, principalmente pela pronúncia do /r/ como vibrante simples ou tepe [r ], presente nas várias comunidades que tem o contato com a língua alemã e a italiana. Além da alternância lexical realizada pelos alunos que tem como língua materna o espanhol.

A partir dos dados apresentados acima, chegamos à conclusão de que os considerados “erros ortográficos” não podem ser vistos apenas sob uma perspectiva. Devemos analisar as várias manifestações linguísticas presentes no contexto escolar, para então, propor um plano de intervenção que venha de encontro com as necessidades da turma.

As interferências da fala continuarão presentes na escrita dos alunos se o processo de ensino não considerar a variação linguística e o respeito à identidade do falante. Nesse contexto, podemos defender que a imposição do ensino da variante padrão sem o apoio reflexivo da variação linguística não irá contribuir para o aprimoramento da linguagem do aluno, tanto na oralidade, quanto na escrita.



No caso da escola observada e do cotidiano de sala de aula, presenciamos um ambiente sociolinguisticamente complexo, em que se configura a diversidade de línguas em contato e da variação linguística da língua portuguesa, sendo que, muitas vezes, toda essa diversidade está presente em um único texto. Nesse sentido, todo o olhar do professor deve ser para essas especificidades, sem que isso venha estigmatizar ou até mesmo gerar atitudes preconceituosas diante do aprendizado da variante padrão.

As atividades de retextualização serão um dos recursos a ser utilizado pelo professor como meio para a reflexão linguística no sentido de organizar a escrita do aluno, de acordo com as regras ortográficas. No entanto, é importante ressaltar que este é apenas um dos critérios a serem observados na produção textual. Para Marcuschi (2005), atividades que atentam para a forma ortográfica da escrita, atenderiam aos níveis de substância da expressão e da forma da expressão, considerando a materialidade linguística (correspondência entre letra e som) e a distinção entre os signos escritos e dos signos falados (pronúncia *versus* grafia).

Esses dois níveis corresponderiam ao que se encontra mais visível em um texto e, segundo o mesmo autor, não menos complexo, o que demonstra a necessidade de se continuar investigando as formas como o aluno desenvolve o aprendizado da escrita em muitas situações, principalmente em escolas que retratam a diversidade linguística.

Apesar de serem tão visíveis, os níveis de expressão e de materialidade linguística, ainda ficam relegados à segundo plano quando analisamos a produção textual de alunos da segunda fase do Ensino Fundamental. Novamente retomamos o princípio de continuidade do trabalho com as regras ortográficas a partir da análise e da diagnose do erro, revisando formas de escrita que deveriam se concretizar no período de alfabetização.

Isso não quer dizer que devemos esquecer as atividades de envolvem o letramento com o objetivo único de fixar o código linguístico, mas sim que essas devem se complementar, ampliando o nível de letramento do aluno a partir da leitura e da escrita. Marcuschi (2005) observa a passagem da oralidade para a escrita como uma transcrição de códigos que podem demonstrar a compreensão que o aluno tem do oral.

O autor lembra que:

Transcrever não é uma atividade de metalinguagem nem é uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro. A transcrição representa uma passagem, uma transcodificação (do sonoro para o escrito) que já é uma primeira transformação, mas não é ainda uma retextualização (MARCUSCHI, 2005, p. 81).

Com base nessas observações, queremos ressaltar que a proposta de retextualização que apresentamos acima considera, também, a organização textual como um todo, de acordo com a sua função social, levando o aluno à compreensão do texto escrito nas várias situações de interação.

Em todos os momentos em que estivemos observando, houve a preocupação da professora em trabalhar com a função social da escrita, propondo aos alunos atividades de produção de um determinado gênero, tendo em vista um interlocutor. Acreditamos que encaminhamentos como estes auxiliam o trabalho de reflexão sobre as interferências da fala, já que a escrita adquire a necessidade de adequação ao contexto de produção.

Concluimos assim, que os fatores sócio culturais de uma comunidade influenciam no contexto escolar e, conseqüentemente, nas atividades de escrita por meio dos desvios entre uma variante e outra. Portanto, é papel da escola reconhecer esse ambiente sócio cultural a fim de adequar seus encaminhamentos metodológicos à realidade do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o processo investigativo desta Dissertação, tivemos como objetivo principal entender as relações estabelecidas entre a fala e a escrita em contextos de línguas em contato e de variação linguística. O percurso de análise dos textos escritos levou em consideração os aspectos sociolinguísticos da comunidade, a fim reconhecer identidade cultural do aluno e de que maneira ela se manifesta por meio da escrita.

Com base na análise do percurso histórico da comunidade de Santa Rosa do Ocoí, identificamos fortes traços de germânicos presentes no contexto social que vem desde a época da colonização, quando o bilinguismo alemão/português destacava-se nos mais diversos eventos de letramento.

Verificamos que, no início da colonização, os professores tinham o alemão como língua materna e compreendiam as especificidades da escrita das crianças que vinham para a escola falando somente o alemão. Por outro lado, o contexto sociocultural atual tem contribuído para o apagamento gradual das marcas identitárias. O grau de bilinguismo e as situações de interação entre os falantes condicionam as escolhas linguísticas, fazendo com que a competência comunicativa esteja voltada apenas para a língua de maior prestígio, assimilando, na maioria das vezes, a língua materna.

Hoje, os professores e alunos falam a língua portuguesa, no entanto, a variação linguística da criança carrega consigo os traços fonético/fonológicos e morfossintáticos próprios da interferência do idioma alemão falado em seu meio social e que, geralmente, não são compreendidos como interferências da fala para a escrita, mas como dificuldade de aquisição da escrita.

Apesar de haver uma regressão do bilinguismo na comunidade pesquisada, as interferências relacionadas ao contato com a língua alemã ainda estão presentes e se misturam com as variações linguísticas próprias da língua portuguesa. Estas interferências podem ser identificadas a partir da troca entre consoantes vozeadas e desvozeadas, além de alguns traços descontínuos, específicos de comunidades colonizadas por alemães, que são estigmatizadas em contextos urbanos.

Nesse sentido, apontamos para encaminhamentos metodológicos que auxiliem professor e aluno a entenderem os processos de mudança linguística em

contextos de línguas em contato, sem desprestigiar a cultura e a identidade linguística do aluno.

Um olhar atento do professor poderá perceber que a maioria das interferências obedece a certa regularidade na escrita da criança, o que permite criar atividades pedagógicas de intervenção direcionadas para as especificidades linguísticas do contexto escolar. Exemplo são as palavras grafadas obedecendo à mesma raiz morfológica como em [*morrar*], [*morradores*]; [*surjei*], [*surjeira*].

Em outros momentos, notamos um descuido do aluno em monitorar sua escrita e perceber a relação entre o ritmo da fala e da escrita, responsáveis por problemas relacionados à segmentação das palavras e às omissões de letras. Este último caso também pode estar condicionado aos aspectos arbitrários do sistema de escrita da língua portuguesa, que necessitam do desenvolvimento da percepção da criança para além da consciência fonológica, como no caso do reconhecimento etimológico das palavras em [*havia*], fonemas representados por mais de um grafema [*cidade*], [*roça*].

A análise dos textos permitiu a compreensão de que os aspectos voltados para o desenvolvimento da escrita ficam submersos em atividades que não correlacionam a pronúncia e a escrita, enfatizando os exercícios mecânicos de completar lacunas ou decorar determinadas regras, sem considerar questões de variação linguística.

Esses problemas não aparecem correlacionados somente à presença de línguas em contato, mas também fazem parte da variação da língua portuguesa, chamando a atenção para os aspectos identitários relacionados aos eventos de letramento presentes no meio escolar.

O trabalho com a variação linguística levou muitos professores a acreditarem que como a variação linguística não é um erro, não haveria necessidade de se trabalhar com o aluno as diversas situações de adequação linguística às condições de produção (BORTONI-RICARDO, OLIVEIRA, 2013).

Não houve uma reflexão significativa sobre a modalidade escrita da língua quando o assunto é variação linguística, já que a maioria dos encaminhamentos metodológicos para sua aprendizagem se voltam para a correção da pronúncia da criança, impondo o que é “certo” e o que é “errado”. Amparados nas atividades dos livros didáticos, os professores tentam encontrar soluções para um problema que

persiste durante a etapa escolar, gerando a crença da ineficiência do ensino da língua portuguesa.

A aprendizagem da escrita não deve ser generalizada, apoiando-se no conceito de que todas as crianças apresentam o mesmo “erro”. A análise da escrita dos alunos deve ser contínua, durante todo o ano letivo, não somente em momentos de produção do texto escrito, mas em todos os momentos em que a escrita esteja presente.

Nesse sentido, toda a análise do *corpus* está pautada em estudos desenvolvidos por linguistas que estudam as relações entre a fala e a escrita durante décadas. O problema é que estes estudos encontram barreiras, quase sempre difíceis de serem transpostas, devido a mitos, como o monolinguísmo, o preconceito e a valorização social da variedade padrão.

Consideramos, além disso, as atividades de escrita desenvolvidas pela professora voltadas para a produção final do gênero textual memórias literárias. As entrevistas realizadas com as pessoas da família exigiam um maior grau de monitoramento estilístico, já que as mesmas seriam entregues à professora. No entanto, a maioria das crianças não se preocupou com a organização formal do texto, transcrevendo, muitas vezes, a fala da pessoa entrevistada. Vale lembrar que não houve um trabalho anterior, observando a estrutura do gênero, sendo que essa produção pode servir de subsídio para o aprimoramento da língua escrita, organizadas em atividades de retextualização.

São essas situações que consideramos significativas para o trabalho com a reflexão no desenvolvimento da escrita, pois as situações reais de interação levam o aluno a realizar escolhas linguísticas que irão nortear a produção de sentidos e, principalmente, atentar para a observação das irregularidades da própria ortografia das palavras.

O professor é essencial nesse processo de análise e compreensão da escrita, sendo mediador do desenvolvimento da criança. O que não podemos deixar de lado é o próprio conceito que o professor traz de língua e linguagem no momento da revisão textual, a fim de orientar o aluno a levantar hipóteses sobre as mais diversas situações de escrita, reconhecendo as especificidades da variação linguística, próprias do contexto social em que a escola está inserida.

A partir da análise dos dados gerados pelas entrevistas com as pessoas da comunidade e pela própria análise das línguas em contato no contexto escolar, é

possível identificarmos uma nova realidade linguística que vem se concretizando em sala de aula, com a presença de alunos paraguaios. Quando comparados com os alunos em contato com o alemão, notamos que a alternância lexical na escrita das crianças paraguaias ocorre frequentemente.

Nesse caso, acreditamos que a formação acadêmica do professor de português com complementação em língua espanhola, em nível superior, deve considerar o trabalho com as especificidades linguísticas do espanhol, não somente como língua estrangeira, mas para entender a diversidade que se encontra em sala de aula, considerando o respeito às diferenças, principalmente, em regiões de fronteira.

Salientamos que não é necessário que o professor saiba falar “todas as línguas” em contato no ambiente escolar, mas sim que, ao reconhecer o ambiente sociolinguístico do aluno, ele possa buscar subsídios em pesquisas já realizadas para compreender as possíveis interferências da fala para a escrita ligada aos eventos de letramento propostos.

Observamos que as alternâncias lexicais ocorrem devido ao contato da criança com a modalidade escrita do espanhol e à proximidade com português; o que não acontece com os alunos descendentes de alemães, por não terem contato com a leitura e a escrita na língua alemã. Vale destacar aqui o conceito intercultural, conforme citado por Canclini (2005), buscando respeitar sem estigmatizar as diversas realidades linguísticas que se concretizam em sala de aula.

Um fato relevante durante as observações em sala de aula foi o reconhecimento das alternâncias lexicais na oralidade por parte dos alunos. Em momentos de interação, com a nossa presença em sala de aula, alguns alunos relataram que seus pais “*não falam bem o alemão, eles fazem uma mistura entre uma língua e outra*”.

Outro fato que notamos durante as observações é o preconceito atrelado às situações de interação em que a língua guarani se apresenta. Quando questionados acerca do conhecimento que os alunos possuem dessa língua, eles demonstram certa indiferença e afirmam não saber nenhuma palavra e não ter interesse em aprender, pois os índios também falam o português.

Por outro lado, a percepção das influências linguísticas do guarani na formação da língua portuguesa brasileira está presente para alguns alunos, quando

reconhecem que há palavras como: guaraná, Itaipu e Ocoí, que são originárias da língua guarani.

A observação de contextos sociolinguisticamente complexos reforça o compromisso em preservar a linguagem, conforme exposto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), pelo direito de respeito às diversas culturas. É certo que o bilinguismo (alemão/português) na comunidade pesquisada vem diminuindo com o passar dos anos. Há o interesse em ofertar a língua alemã em contra-turno escolar, mas a dificuldade em encontrar professores capacitados impede que as aulas se concretizem.

Retomando as questões da interferência da fala na escrita das crianças, lembramos que a análise e a diagnose do erro, conforme Bortoni-Ricardo (2005), são encaminhamentos que irão contribuir para que o professor consiga analisar e ajudar a criança a refletir sobre os desvios ortográficos presentes em sua escrita.

Justificando essa análise, preferimos transcrever as palavras da autora supracitada:

À medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, para além do domínio da família e da vizinhança mais próxima, eles têm de atender a normas vigentes nos novos domínios de interação social que passa a frequentar. Em muitos domínios sociais, eles se comunicam mais usando a escrita do que a fala e também são submetidos a exigências de monitoração estilística. Essas exigências decorrem de normas culturais convencionadas naquele domínio (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Acreditamos ser o ensino de língua portuguesa a forma possível de contribuir significativamente para que a criança compreenda as relações sociais estabelecidas pela linguagem e, da mesma maneira, os eventos de letramento voltados para a língua escrita, que devem estar condicionados às exigências de monitoração estilística, sempre que a necessidade de interação exigir.

Atentamos, mais uma vez, para a heterogeneidade linguística em sala de aula que exige que os eventos de letramento e o desenvolvimento da escrita caminhem juntos durante todo o período escolar, oferecendo ao aluno um meio para a reflexão sobre o processo de escrita em situações reais de interação.

Os dados apresentados por esta pesquisa demonstram que não podemos observar o ensino de língua portuguesa somente sob um ponto de vista, ou querer reduzi-lo a apenas uma forma correta de falar e escrever. Nesse sentido, para

ampliar o letramento do aluno e aprimorar suas relações com a escrita, devemos resgatar sua identidade linguística, demonstrando que língua e cultura estão interligadas e ressaltam sua identidade enquanto falante de língua portuguesa.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua para a percepção da heterogeneidade linguística presente em sala de aula em contextos de contato linguístico, abrindo espaço para novas discussões acerca do desenvolvimento da modalidade escrita da língua, que não deve ser ignorada nos anos subsequentes aos primeiros anos de alfabetização.



## REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. A.; BUSSE, S. **Contato linguístico e bilinguismo**: algumas reflexões para o estudo da variação linguística. *Línguas e Letras*, v.9, n 16, 1 sem., p. 11-25, 2008.
- ALTENHOFEN, C. V. Políticas linguísticas, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de alemães no sul do Brasil. *Revista Iberoamericana*, v.2, n.1, 83-93, 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, 14. ed., 2008.
- ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michel. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, p. 13-82, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Não é errado falar assim**: em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONE, M. E.; ALVES, A. V. M. O fenômeno da hipercorreção. In: **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, p. 129-160, 2014.
- \_\_\_\_\_. O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais de alfabetização. In: PEREIRA, Celi R.; ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 51-68, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Brasília, 1986.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - língua portuguesa. Brasília, 1997.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

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

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CANCLINI, Nestor G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-235.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre alguns cenários sociolinguisticamente complexos no contexto brasileiro: andamento do projeto “vozes na escola”. **Revista Línguas & Letras/Universidade Estadual do Oeste do Paraná**. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes. V. 2, nº 2. Cascavel: EDUNIOESTE, p. 43-66, 2001.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs; YEHIA, Hani Camille. **Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <http://fonologia.org>. ISBN 978-85-7758-135-1. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

DAMKE, Ciro; SAVEDRA, Monica M. G. **Volkslieder (músicas populares alemãs) no sul do Brasil**: aspectos linguísticos, socioculturais e identitários. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Variação linguística e a construção do sujeito. **Revista da JELL - Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. /Marechal Cândido Rondon: Escala, n.1, 1998.

\_\_\_\_\_. **As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998, 359 f. Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. O Brasildeutsch como fator de conservação da língua alemã no Brasil. **Revista Trama**, vol.4, n.7, 1 semestre, p. 115-123, 2008.

ELIA, S. **Sociolinguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora Padrão, 1987.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: Merlin C. Wittrock (Org.): **La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, capítulo IV, p. 195-301, 1989.

FARACO, C. A. **Uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da variação linguística.** II CIEL – Ciclo de Eventos em Linguística, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, outubro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Revista Educar**, nº 15, agosto de 2000.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artemed, 2009.

GUMPERZ, J. C. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2ª ed., 2008.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas.** 1. ed, 13 reimp., Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERTZ, R. E. A construção de uma nova cidadania. In: MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N.(Orgs.). **Alemães no Sul do Brasil.** Canoas: Ed. ULBRA, 1994, p. 29-52.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional** (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, p. 13-20, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation.** London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, p. 208-236, 1997.

\_\_\_\_\_, Stuart. **A identidade da cultura na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G.M.(Org.) **Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

HEYE, J.; VANDRESEN, P. Línguas em contato. In: CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A.; MATTOS e SIVA, R. V. (Orgs.). **Quinhentos anos de história linguística do Brasil.** Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, p. 386-411, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez., p. 375-400, 2010.

\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed., Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1995.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LARAIA, R. Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Jhard Editora, 24. ed., 2009.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAESTRINI, M.; CARBONI, F. **A linguagem escravizada**: linguagem, história, poder e luta de classes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2003.

MARTINY, F. M.; MENONCIN, C. O estudo do bilinguismo e da diglossia para uma perspectiva linguística e educativa. *Revista Sociodialeto*, v.4, n.11, p.301-322, nov. 2013.

MATUCHAKI, S. S. S.; DAMKE, C. Bilinguismo em situações de escrita: a receita culinária no cotidiano de mulheres descendentes de alemães. In: **Anais do XI Seminário Nacional de Literatura, história e memória e II Congresso Internacional de pesquisa em letras no contexto latino-americano**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2013. Disponível em: <[http://www.seminariolhm.com.br/anais\\_lhm\\_2013/23.html](http://www.seminariolhm.com.br/anais_lhm_2013/23.html) > Acesso em 15 de dezembro de 2014.

MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros**. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf)> Acesso em 20 de janeiro de 2015.

MOITA-LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural: MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **O português do século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, p. 101-119, 2013.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

NÓBREGA, M.J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 6. n.6, p. 32-58jul./dez.,1997.

OLIVEIRA, G.M.(Org.) **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, p. 9-14, 2012.

\_\_\_\_\_. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

PEREIRA, Maria C. **Naquela Comunidade Rural, Os Adultos Falam "Alemão" e " Brasileiro" Na Escola, As Crianças Aprendem o Português**: Um Estudo do Continuum Oral/Escrito em Crianças de Uma Classe Bisseriada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1999. Tese Doutorado.

RAMBO, A. B. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N.(Orgs.). **Alemães no Sul do Brasil**. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In ROJO, Roxane Helena Rodrigues & MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, p. 11-31, 2012.

SANTOS, Maria Elena P. **O cenário multilingüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social**. – Campinas: UNICAMP, Doutorado em Linguística Aplicada, 2004. (Tese de Doutorado).

SCHNEIDER, Maria N. **Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues no Rio Grande do Sul**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Tese Doutorado.

SEYFERTH, G. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N.(Orgs.). **Alemães no Sul do Brasil**. Canoas: Ed. ULBRA, p. 11-28, 1994.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, , p. 169-189, 2006.

SILVA, Rosa V. Mattos e. **Contradições no Ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador, BA; Editora da Universidade Federal da Bahia, 2000.

\_\_\_\_\_. **"O português são dois"**. Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. **Identidade e diferenças: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

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

TEIS, Mirtes A. **Escrita e letramento com alunos Avá-guaranis em aulas de reforço**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007. Dissertação de mestrado.

TORREGO, L. G. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: Edições SM, 2005.

VON BORSTEL, Clarice. **A linguagem sociocultural do *Brasildeutsch***. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Sociolinguística: abordagem quantitativa e qualitativa. **Revista Línguas & Letras**/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes. V. 2 e 1, nº 6 e 7 p. 165-173, Cascavel: EDUNIOESTE, 2002/2003.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Questionário aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental

**PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO**  
**QUESTIONÁRIO- Alunos**

**1. Qual a origem de sua família?**

( ) alemã ( ) italiana ( ) negra ( ) paraguaia ( ) portuguesa

( ) outra Qual? \_\_\_\_\_

**2. Em sua vida cotidiana você convive com outras línguas, além da língua portuguesa? Qual?**

R: \_\_\_\_\_

**3. Quem da sua família também conhece essa língua?**

( ) avós ( ) pais ( ) irmãos ( ) tios ( ) primos ( ) filhos

**4. Em que situações essas línguas estão presentes no seu cotidiano?**

Situação	Língua(s) presentes(s)
Em conversas em casa.	
Visitando outros membros da família.	
Na leitura de livros e outros materiais escritos.	
Ao assistir televisão	
Ao ouvir música.	
No clube, em bares.	
Em sua igreja	
Em outras situações. Quais?	

**5. Para você, é importante conhecer outra língua?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. Ter contato com outra língua em seu dia a dia interfere no aprendizado da língua portuguesa na escola? Como?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## ANEXO 2 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ/



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** DIVERSIDADE/VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO:  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**Pesquisador:** Ciro Damke

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 22385413.3.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 490.007

**Data da Relatoria:** 13/12/2013

**Apresentação do Projeto:**

A apresentação do projeto está adequada

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos estão claramente delineados

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A avaliação dos riscos é adequada

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante para a área

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão presentes e são adequados

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3272

**CEP:** 85.819-110

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ/



Continuação do Parecer: 490.007

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

As solicitações foram atendidas pelo pesquisador.

CASCADEL, 12 de Dezembro de 2013

---

**Assinador por:**  
**João Fernando Christofolletti**  
**(Coordenador)**

## ANEXO 3 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética (Ementa)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ/**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Eventos de letramento em contextos de línguas em contato: uma reflexão sobre o desenvolvimento da escrita.

**Pesquisador:** Ciro Damke

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 22385413.3.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.180.129

**Data da Relatoria:** 30/07/2015

**Apresentação do Projeto:**

A apresentação do projeto está adequada

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos estão claramente delineados

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A avaliação dos riscos é adequada

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante para a área

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão presentes e são adequados

**Recomendações:****Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Telefone:** (45)3220-3272

**Município:** CASCAVEL

**CEP:** 85.819-110

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 1.180.129

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A solicitação de emenda foi aprovada, pois não compromete a pesquisa em relação à questões éticas.

CASCADEL, 11 de Agosto de 2015

---

**Assinado por:**  
**João Fernando Christofolletti**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Telefone:** (45)3220-3272

**Município:** CASCADEL

**CEP:** 85.819-110

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

## ANEXO 4 – Termo de Consentimento livre e esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: Diversidade/Variação Linguística e ensino: alfabetização e letramento em língua portuguesa

Pesquisador responsável: Ciro Damke Fone: (45) 3254-0681 cdamke@hotmail.com

Colaboradora: Silvana Soares da Silva Fone: (45) 99760545

silvanamatuchaki@hotmail.com

Prezado (a) Senhor(a)

Convidamos seu filho a participar voluntariamente de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar os processos de aprendizagem de língua portuguesa, levando em consideração as relações estabelecidas entre língua falada e escrita em contextos em que a criança tem contato com outras línguas, para isso será realizada a coleta de textos e atividades desenvolvidas pelo seu(a) filho(a) em sala de aula, a fim de se analisar como a criança compreende o processo de escrita e de que maneira há as interferências da fala em sua escrita. Durante a execução do projeto, as atenções se voltarão para que a criança não se sinta constrangida ao escrever seus textos e também haverá a preocupação de que os conteúdos escolares referentes à disciplina de Língua Portuguesa não sejam prejudicados, sendo que o projeto pretende ser uma continuação das atividades desenvolvidas pela professora regente. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Sua contribuição servirá para que sejam compreendidos os processos de aquisição da língua escrita pela criança, bem como para que posteriormente sejam elaboradas metodologias que contribuam para um melhor aprendizado de língua portuguesa. As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na publicação de trabalhos científicos e também em apresentação em eventos, todavia, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados, em hipótese alguma. Se eventualmente esta pesquisa lhe causar qualquer tipo de dano, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. As informações poderão ser solicitadas ao pesquisador e ao Comitê de Ética em Pesquisa, pelo telefone (45) 3220-3272 e pelos pesquisadores acima nominados. Este Termo será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará com o senhor(a).

Declaro estar ciente do exposto autorizo .....a participar da pesquisa.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nós, Ciro Damke e Silvana Soares da Silva Matuchaki, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

*Ciro Damke*  
*Silvana S. S. Matuchaki*

## ANEXO 5 – Termo de Compromisso para uso de dados em arquivo

**TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO**

**Título do projeto: Diversidade/Variação Linguística e ensino: alfabetização e letramento em língua portuguesa**

**Pesquisadore(s): Prof. Dr. Ciro Damke, Profª Silvana Soares da Silva Matuchaki**

O(s) pesquisador(es) do projeto acima identificado(s) assume(m) o compromisso de:

1. preservar a privacidade dos sujeitos de pesquisa e dados coletados
2. preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão
3. divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa
4. respeitar todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares na execução deste projeto

Cascavel, 05 de setembro de 2013.



Prof. Dr. Ciro Damke (pesquisador responsável)



Profª Silvana Soares da Silva Matuchaki (pesquisador colaborador)