

## DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE NARRATIVAS ESCRITAS DE CRIANÇAS QUE VIVEM EM AMBIENTES SOCIOCULTURAIS DISTINTOS

Lidiomar José MASCARELLO\*

*ABSTRACT: The main purpose of this research is to find out if, there are significant differences of usage of verbal system in written narratives of children from different socio-cultural environments. To find out whether narratives may favor the learning process of metalanguage, and how socio-cultural context may interfere in this learning process. Blended concepts from Psycholinguistics, Cognitive linguistics and Sociolinguistics will be used. Due to great developments of science and results obtained, especially neuroscience and social sciences, it is impossible to disconnect the learning process of reading and writing from social usage of language.*

*KEYWORDS: subjects, narratives, learning.*

### 1. Introdução

Pesquisas em Psicologia e Psicopedagogia<sup>1</sup>, que tratam de interação social e aprendizagem, mostram que a interação do ser humano com o ambiente e com os demais indivíduos é singular e cada indivíduo vivencia essas interações de forma peculiar e ao mesmo tempo complexa. A linguagem verbal é uma amostra da complexidade e capacidade de interação, distinguindo-se das demais formas de comunicação por apresentar características próprias e distintivas. Segundo a psicolinguista Scliar-Cabral (2003, p 29-40) a linguagem verbal oral ou escrita é caracterizada pela arbitrariedade, pela linearidade, pela reificação, pela capacidade de possibilitar a reflexão consciente (metalinguagem), por ser um sistema que permite a transmissão cultural, por ter função expressiva e estética, pela criatividade ou produtividade e pela retroalimentação total. Além dessas semelhanças entre linguagem verbal oral e linguagem verbal escrita, segundo a mesma pesquisadora (2003, p 40-48), existem também algumas descontinuidades entre essas duas modalidades, contrastadas aos pares, a seguir. Por exemplo, determinantes biopsíquicos/determinantes culturais, aquisição da oralidade e aprendizagem da escrita, coarticulação entre os sons/contraste entre as unidades gráficas, o estado de maior inércia da escrita se comparado as mudanças mais rápidas da oralidade. Finalmente, a escrita é caracterizada pela ruptura espaço-temporal.

Para a neurociência cognitiva (MATLIN, 2004. pp.51-65), entre outros aspectos, o processo de aprendizagem acontece, pois, a memória nos permite a manutenção dos elementos necessários para a fixação do conhecimento. Mesmo não havendo total comunhão de conceitos que definem memória, dadas as divergências teóricas, divide-se em memória declarativa e memória processual. Estudos recentes sobre a memória declarativa nos favorecem em alguns aspectos, como quando nos lembramos de algo, de algum acontecimento, de um número de telefone, de um nome, e a memória processual está ligada à habilidade de se fazer alguma coisa, por exemplo, escrever, andar de bicicleta, ler, cantar, etc. A memória retém informações, arquiva-as e elas surgirão quando delas precisarmos, ainda que possa haver falhas. Na memória declarativa, gravamos informações com mais facilidade,

---

\* Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

<sup>1</sup> Ver por exemplo estudos de Emilia Ferreiro (1988), Ana Teberoski (1989), Jean Piaget (1972), Lev S. Vigotski (1999)

mas, também, com o tempo, esquecemos mais depressa. Na memória processual, a dificuldade para gravar é maior, mas, depois que aprendemos como se faz, como se processa, dificilmente esquecemos. Ainda que a memória não seja um tipo de órgão, glândula e nem está localizada em local determinado no cérebro a ciência confirma que a memória é uma reação biológica e psicológica, e que segundo Milner “a memória humana depende de múltiplos sistemas de memória” (*apud* KANDEL et. ali 2000, p.520).

Para a sociolinguística a aprendizagem da linguagem acontece essencialmente nas interações e no uso social da linguagem, nessa interação identificam-se comportamentos linguísticos muito distintos entre as crianças que chegam à Escola para serem alfabetizadas: os indicadores denotam que crianças de camadas populares chegam à Escola com uma linguagem mais distanciada da variante padrão do português brasileiro, se comparada às de nível sociocultural mais elevado. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2003) indicam que 59% dos alunos de 4ª série das escolas públicas apresentam acentuadas limitações no seu aprendizado de leitura e escrita. E o relatório do INAF 2009 indica e confirma que ainda temos sérios problemas nesse quesito.

Essa pesquisa direciona o olhar principalmente para análise de algumas características do uso escrito da linguagem verbal em textos narrativos de crianças do ensino fundamental de níveis socioculturais distintos, considerando que os sujeitos pesquisados já obtiveram um bom desenvolvimento da linguagem verbal oral e dominam a sua variedade lingüística e estão elaborando o processo de aprendizagem da língua escrita possuindo algum domínio da mesma. Essa pesquisa ainda está em desenvolvimento e não chegamos à conclusão total dos dados, portanto nos limitaremos a discussões teóricas e a apresentação de exemplos a partir dos dados já coletados. Foi priorizada a narrativa como meio para viabilizar o estudo, pois, pela sua estrutura e organização, permite perceber a evolução da aprendizagem de elementos metalingüísticos mais facilmente que outras formas de escrita, como as sentenças independentes, por exemplo. Em um primeiro momento buscamos uma fundamentação teórica sobre como as crianças aprendem a usar os verbos e como é organizado o sistema verbal do português e em seguida descrevemos partes do desenvolvimento da pesquisa.

## 2. Aprendendo a usar verbos

Segundo Pinker (2008, p.40/41) a linguagem verbal é constituída por um conjunto de microcosmos, isto é, são muitas as características que precisam ser levadas em conta ao tentar defini-la, e o sistema verbal constitui um microcosmo que funciona de certa forma como um quebra-cabeça, é preciso saber o lugar exato de cada peça para não ter problemas na montagem e no resultado final.

Ainda de acordo com o mesmo autor,

[...] a mente humana é capaz de interpretar um cenário específico de diversas formas e cada interpretação é constituída em torno de algumas idéias básicas, como “fato”, “causa”, “mudança” e intenção. Essas idéias podem ser metaforicamente entendidas para outros domínios, como quando contamos os fatos como se eles fossem objetos ou quando usamos o espaço como metáfora para o tempo. (2008, p.41)

A mente humana é flexível, é capaz de inverter enquadramentos, fazer mudanças gestálticas e interpretar fatos. A flexibilidade cognitiva permite que ao observar o mesmo acontecimento as pessoas reajam ou emitam opiniões diferentes, contudo, falantes da mesma língua concebem acontecimentos de forma semelhante Pinker (2008, p.71):

[...] por que fazem juízos semelhantes sobre como os verbos podem ser usados. Mas como eles chegam a esse consenso? Tem de haver algum critério independente que deixe claro para uma criança quando um tipo de movimento também pode ser interpretado como uma mudança de estado relevante. [...] Isso exige a penetração no verbo para encontrar uma camada mais profunda de significado que a mente possa utilizar para decidir qual dos papéis cognitivos disponíveis – agente coisa que se move coisa que muda.

Essa posição adotada por Pinker é questionada por outros linguistas. Entretanto, é ponto pacífico entre os pesquisadores da linguagem que existem componentes que organizam sons em palavras e as palavras em expressões e frases, Pinker (2008, p.46) defende que cada um desses componentes se relaciona com sistemas cerebrais que “comandam a boca, o ouvido, a memória da pessoa para palavras e conceitos, os planos sobre o que dizer e os recursos mentais para atualizar o conhecimento com apreensão do discurso.”

O componente responsável para comandar e organizar as palavras em frases e determinar suas significações é denominado sintaxe, que por sua vez envolve vários outros mecanismos e é utilizado de formas diferente pelas diferentes línguas. Um dos principais objetivos da sintaxe é garantir a concordância entre os elementos que constituem uma frase, as formas como as orações se constituem entorno dos verbos, uma vez que as construções verbais exigem do usuário do sistema um bom conhecimento das diferenças entre verbos transitivos e intransitivos, por exemplo. Essas diferenças são importantes e delas dependem as variações de organização das sentenças. O verbo não é só um vocábulo que se refere a uma ação, ou estado, ou fenômeno, é o núcleo da frase. “É uma estrutura com receptáculos para que outras partes sejam anexadas.” (PINKER, 2008, p.47)

A informação que o verbo carrega não só organiza o núcleo da frase, mas ajuda a determinar seu significado e as construções em que um verbo pode aparecer dependem em parte desse significado.

Pinker (2008, p.48) afirma: “[...] Para que as crianças adquiram o ouvido de falante da língua, precisam aprender, de alguma maneira, todo esse sistema: o que cada verbo significa, em que construções ele aparece por natureza e quais são os papéis dos vários substantivos e outros elementos que o acompanham na frase.” Para que ocorra esse processo na aquisição da linguagem a criança se utiliza da lógica da indução: ela observa uma amostra limitada de fatos e passa a fazer algumas generalizações.

No processo de aquisição da linguagem verbal oral uma criança precisa descobrir como falar a língua do mesmo jeito, ou o mais próximo possível, que os adultos falam e para isso não é suficiente só saber o significado dos verbos, pois, por exemplo, verbos com significados semelhantes podem aparecer em frases diferentes, por isso, ela precisa prestar atenção também o que acompanha o verbo na frase. Por isso defende-se que a chave da compreensão da natureza da linguagem é que as crianças devem ser dotadas de uma Gamática Universal inata, defendida por Chomsky (1965). Pinker afirma também (p.51) que uma das primeiras regras que a criança aprende em relação aos verbos é a regra que os linguistas denominam locativa (locativa de conteúdo e de recipiente) e que ao descobrir isso a criança tenta aplicar de forma generalizada a todos os verbos, mas na medida em que percebe que há diferenças na estrutura das sentenças vai descobrindo que a língua não é só um conjunto qualquer de meios pelos quais as pessoas transmitem mensagens, ela descobre, o que os linguistas denominam de alternância.

Para Scliar-Cabral (2002), a aquisição da morfologia verbal é fundamental para a aquisição da gramática de qualquer língua. MacWhiney (*apud* SCLIA-CABRAL 2002), “evidenciou que a aprendizagem inicial da morfologia verbal envolve itens rotineiros ou amálgamas.” Já Tomasello (1992), também citado pela mesma pesquisadora, propôs a

hipótese da Ilha Verbal, isto é, cada verbo é marcado individualmente “(formas flexionais congeladas)”.

Ao dar-se conta das diferenças estruturais a criança vai descobrindo novas possibilidades na língua, estabelecendo novas regras e novas generalizações. Esse processo de descobertas acontece de forma natural na aquisição da linguagem verbal oral, e o tempo para cada criança realizar esse processo, ainda que muito semelhante, pode ter variações, mas na aprendizagem da escrita precisa ser sistematizado e ensinado (principalmente porque normalmente a variedade linguística aprendida na escola não é a mesma da utilizada em casa, realidade comum nas escolas brasileiras) e uma das dificuldades básicas decorrentes é que a criança tende a reproduzir na escrita aquilo que ela fala, decorrendo daí algumas dificuldades, uma vez que nem tudo o que é licenciado na fala é licenciado na escrita da mesma forma e em todas as circunstâncias. Inicia-se aí um novo processo de aprendizagem sobre a língua, que é o da aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse momento a narrativa pode fazer a diferença, pois ela já está presente na vida dos sujeitos.

Junto com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se o processo formal, oficial de reflexão sobre a língua escrita, ou seja, estudos metalingüísticos que vão lidar com toda infra-estrutura conceitual da língua. Surgem também os primeiros estudos sobre as alternâncias de construções gramaticais, que segundo Pinker (2008, p. 95) refletem as alternâncias gestálticas cognitivas.

O perfil sintático mais frequente de um texto narrativo inclui uma construção verbal, com um verbo principal e sua transitividade, marcadores temporais, modificadores verbais e outro tipo de construção verbal cujo núcleo é um verbo declarativo, ou *dicendi*. Os verbos *dicendi* têm a função, assim como as marcas gráficas (aspas e travessão), de indicar que está sendo introduzida a fala de um personagem. Maingueneau (2002), ao abordar a utilização de verbos introdutores de discurso direto, afirma que:

Uma das singularidades destes verbos introdutores é que muitos deles não designam realmente um ato de fala. Eles nem precisam ser transitivos. Assim, podem servir de introdutores de discurso direto, verbos ou locuções verbais como “acusar”, “esbravejar”, “condenar”, “espantarse”, “indignar-se”, “perder o sangue-frio”, “extrapolar”, “enfurecer-se” etc. (p. 144)

Os verbos utilizados com mais frequência nas construções frasais são os verbos de ação, como saiu, encontrou, chegou, seguidos pelos verbos declarativos e, em menor quantidade, verbos que se referem a estados emocionais como chorou, entristeceu-se. Os verbos de ação são encontrados principalmente no corpo do relato, o que alguns autores denominaram como “discurso pragmático.”

Nas narrativas produzidas por crianças mais velhas aparecem alguns verbos copulativos, que não têm uma significação externa à língua, no sentido de que não exprimem ações ou processos atribuíveis a algo. Tais verbos contêm uma significação puramente gramatical. Limitam-se a transmitir a ideia de que estamos nos referindo a um *estado permanente* (ser), um *estado transitório* (estar), *permanência de estado* (continuar), *aparência de estado* (parecer), *mudança de estado* (ficar, vir) e outras semelhantes, mas aparecem fundamentalmente nas construções de apresentação dos personagens, quase nunca no corpo da narrativa. (GARCIA, 2010).

### 3. Narrativa e concordância verbal

Para que seja viável observar a narrativa como meio para elucidar a concordância verbal é preciso tomar como ponto de partida a narrativa pela sua estrutura interna,

constituída por material lingüístico fechado, segundo Reuter (2007, p. 11) “princípios de composição comuns,” que são os princípios da narratologia, dirigindo principal atenção em sua organização, aos enunciados, desconsiderando outras possibilidades da narrativa.

Ao iniciar o aprendizado escolar a criança já tem internalizada a gramática da língua por sua experiência com a linguagem verbal oral. No entanto, o plano em que isso ocorre não é em nível consciente: a criança utiliza adequadamente os conhecimentos lingüísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, porém não consegue operar voluntariamente com eles.

Diferentemente do aprendizado da linguagem verbal oral, o aprendizado da linguagem verbal escrita, como já afirmado anteriormente, requer da criança pelo menos uma dupla abstração: por um lado, ela deve lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, restringindo-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras e, por outro, deve trabalhar considerando a ausência do interlocutor na situação imediata de sua produção. (VIGOTSKY, 2001, pp. 247s.)

O texto escrito supõe um enunciador — o escritor — em situação de comunicação que o distancia de seu interlocutor — o leitor — e, por isso, exige um trabalho de organização textual que faça do texto um todo coeso e coerente, uma unidade significativa cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diferentes níveis lingüísticos implicados nesse processo: a lingüística do texto, da frase e da palavra. Apesar desse distanciamento, o processo de construção do texto escrito exige que seu autor ajuste o seu dizer a um determinado interlocutor, às finalidades e intenções que caracterizam esse dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize adequadamente o jogo entre os diferentes planos de construção textual já referidos ( MILLER, GT nº10, p.2).

Ainda que o interlocutor do aluno seja na maioria das vezes imaginário, a atividade, ou a prática de produção de textos escritos, realizada pela escola, deve considerar essa produção como um momento específico da interlocução entre usuários da língua materna, precisa levar em conta um processo de escrita referenciado e a existência de diferentes tipos de textos, cada qual com sua forma específica de organização e funcionamento, que conduza à lenta e progressiva conscientização do aluno a respeito das exigências que caracterizam cada tipo de produção e as regras da linguagem verbal escrita. Mesmo que tudo o que se trabalhe em sala de aula seja de alguma forma artificializado acredita-se que o gênero narrativo se presta para elucidar as pessoas do discurso e para fazer uma reflexão metalingüística.

Como já se afirmou anteriormente, a narrativa apresenta, dentre outras funções, a de acumular, armazenar e transmitir cultura. Nessa transmissão de conhecimentos as narrativas servem de meio para a percepção da realidade. Narrar contribui para a estruturação da experiência humana, pois “organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente através da narrativa” (BRUNER 1991, p.14-21). A partir das narrativas são construídas teorias sobre a realidade (OCHS et al. 1992, *apud* LIRA), e, sendo assim, elas servem como “ponto de fuga através do qual torna-se possível a apreensão do cotidiano” (MILLER, 2001, p. 9 ). É por meio da narrativa que comunicamos muitas das experiências individuais, o indivíduo socializa sua individualidade, na maioria das vezes narrando suas experiências.

Segundo Labov (*apud* HANKE,2001, p. 118) “a narrativa é uma técnica de recapitular a experiência passada através da combinação da seqüência verbal de sentenças com a seqüência de eventos” independentemente de terem ocorrido ou não.

Durante a narrativa, o passado, o presente e o futuro são articulados. Quando as pessoas narram suas experiências, podem não só relatar e recontar essas experiências e os eventos, sob um olhar do presente. Elas podem também projetar atividades e experiências

para o futuro. No ato de narrar, novos acontecimentos propiciarão novas reflexões sobre experiências subjetivas, conduzindo remodelações de perspectivas anteriores.

Em função de a narrativa fazer uso da possibilidade de representação simbólica da linguagem ela pode representar algo passado em termos de tempo e ausente em termos de espaço. Sendo assim, ela vai além do tempo e do espaço e permite que se referencie algo que não está presente no momento ou permite ainda representar o imaginado.

#### 4. Estrutura do Verbo em português

O paradigma de conjugação verbal vem sofrendo profundas e consideráveis modificações no português do Brasil e muitos estudos preocupam-se com essa modificação. Segundo Monteiro (2002, p. 109), a chamada segunda pessoa do plural já desapareceu praticamente da língua falada, e conseqüentemente pouco tem aparecido na língua escrita, e as desinências número-pessoais estão sofrendo um processo de neutralização. Essa neutralização ocorre em função da “introdução de outras formas pronominais como você(s) e a gente, o que na fala simplifica enormemente a conjugação verbal, que pode ser exemplificada do seguinte modo: eu, você, ele, a gente cantava; vocês, eles cantam”.

Alem disso, ainda segundo Monteiro (2002, p.109), também está havendo mudanças no quadro dos tempos verbais: “o mais-que-perfeito simples já é raramente usado, o futuro do pretérito muitas vezes é substituído pelo imperfeito do indicativo, o próprio futuro do presente está sofrendo queda de frequência em favor do presente do indicativo e de construções perifrásticas”. Todas essas considerações sobre as modificações poderiam nos levar a pensar em outras formas de estudo, mas o nosso principal objetivo é olhar para a língua portuguesa enquanto sistema, não especificamente ou unicamente como norma e uso. Fora da escola a criança já se depara com essa diversidade de variação o que ela precisa é entender os mecanismos mais profundos da língua para tornar-se mais proficiente e a escola precisa cumprir seu papel de qualificar o processo de aprendizagem da criança.

Feitas essas ressalvas, passemos a observar a estrutura verbal a partir de um padrão geral na ótica de Matoso Câmara (1985, p.104), segundo ele temos uma fórmula geral da estrutura do vocábulo verbal português:

$T (R + VT) + SF (SMT + SNP)$

Onde (T) é o tema do verbo, (R) é o radical, (VT) é a vogal temática, (SF) é o sufixo flexional, (SMT) é o sufixo modo-temporal e (SNP) é o sufixo número-pessoal. “Levando-se em conta a alomorfia de cada um dos sufixos flexionais e a possibilidade de zero ( $\emptyset$ ) para um deles ou ambos, tem-se nesta fórmula a regra geral da constituição morfológica do verbo português.” (CÂMARA, 1985, p.104)

Dependemos daí que o verbo apresenta duas partes, uma invariável e outra sujeita ao mecanismo flexional. A invariável é constituída pelo radical e pela vogal temática, constituindo assim o tema do verbo. É a partir da vogal temática que se agrupam os verbos em três grandes conjuntos ou conjugações onde /a/ indica primeira conjugação, /e/ indica segunda conjugação e /i/ indica a terceira conjugação, identificados por Câmara Jr. (1985, pp 105-109) como CI, CII e CIII respectivamente, são geralmente tônica e marcam a conjugação do verbo.

1ª conjugação – verbos terminados em “ar”. – morar, beijar, casar.

2ª conjugação – verbos terminados em “er” – vencer, comer, perder.

3ª conjugação – verbos terminados em “ir” – partir, dormir, subir.

O tema pode ser ampliado com afixos:  $T = Rd (P+R) + VT$ . Ou  $T = Rd (R+SD) + VT$   
Na fórmula, (T) é o tema, (Rd) é o radical, (P) é o prefixo, (R) é a raiz, (VT) é vogal temática, (SD) é sufixo derivacional. Exemplos: [re[faz]e](r)] [refaze], [re[des[co]br]i](r)] [redescobri], [[hab]ilit]a](r)] [habilit], [[[leg]al]iz]a](r)] [legalizar].

A parte variável ou flexional se constitui pelos sufixos modo-temporais e número-pessoais, indicando as noções gramaticais dos vocábulos verbais. Deprendem-se daí as categorias verbais de modo: indicativo, subjuntivo e imperativo; de tempo: presente, pretérito ou passado subdividido em imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito; de pessoa: primeira (falante), segunda (ouvinte), terceira (assunto ou de quem se fala) no singular e no plural. Câmara Jr. (1985, p. 109) denomina P1, P2, P3 as pessoas no singular e P4, P5 e P6 as pessoas no plural. Por fim a noção de número: singular e plural.

As noções gramaticais dos verbos em português estão relacionadas à ou são definidas por dois morfemas flexionais, onde um caracteriza o tempo e modo e outro pessoa e número. Segundo Câmara Jr, (1985, p.97) “o segundo não é propriamente verbal, pois serve para assinalar [...] a pessoa pronominal do sujeito, [...] o ser de que parte o processo verbal.”

## 5. Concordância verbal no português brasileiro (PB)

Segundo definição do dicionário de lingüística (CAMARA JR.2007, p. 93), a concordância é um princípio lingüístico vigente em muitas línguas onde determinante e determinado são adequadas a categorias e a regras gramaticais, “dá-se em gramática o nome de concordância à circunstância de um adjetivo variar em gênero e número de acordo com o substantivo a que se refere (concordância nominal) e a de um verbo variar em número e pessoa de acordo com o seu sujeito (concordância verbal).” Há, não obstante, casos especiais que se prestam a dúvidas. Observa-se que concordância vem do verbo concordar, ou seja, é um acordo estabelecido entre termos. O caso da concordância verbal diz respeito ao verbo em relação ao sujeito, o primeiro deve concordar em número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª, 3ª) com o segundo.

Ao observar as definições dadas para o fenômeno da concordância parece até algo bem simples, vejamos:

Concordância verbal consiste no estudo do verbo quanto à maneira como ele deverá surgir na frase (singular ou plural), dependendo de qual elemento seja o sujeito da oração, ou até dependendo da própria existência do sujeito. Se o sujeito for um substantivo singular, o mesmo ocorrerá com o verbo; se for um termo no plural, o verbo também o será. Por exemplo: "O prédio ruiu"; "Os bombeiros chegaram". Para se encontrar o sujeito, pergunta-se ao verbo "Que(m) é que...?". (CATARINO, 2010, p. 1)

O que se constata, no entanto é que não é algo tão regular e que existe muita variação, principalmente na linguagem verbal oral.

Há alguns anos que linguistas dedicados a estudar variação lingüística elencaram muitas evidências sobre a variação da concordância verbal (CV), estudos estes motivados por preocupações diversas, mas que compartilham uma idéia comum, que pode ser assim formulada: a realidade lingüística brasileira não é apenas variável e heterogênea, mas também é plural, na medida em que no Brasil, coexiste, ao lado de uma variedade culta, padrão, uma outra variedade dita não-padrão, popular, vernacular. Estudos sobre aplicação/não-aplicação da regra de concordância verbal no português não-padrão foram realizados por, entre outros, Lemle e Naro (1977), Naro (1981), Guyon (1981), Bortoni-Ricardo (1981 e 1985), Assis (1988), Baxter e Lucchesi (1993), Mello (1996). Na região sul, especificamente em Florianópolis, a primeira pesquisa realizada sobre variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural foi realizada por Monguilhott em 2001. Todos esses estudos foram baseados no pressuposto de que o português popular brasileiro, ou não-padrão, é aquela variedade mais

utilizada por brasileiros do mundo rural ou do mundo urbano, analfabetos ou de baixo nível de escolarização e letramento. É sabido, principalmente para os linguistas, que todos possuímos e utilizamos o vernáculo, mas parece que no contexto descrito acima há uma maior manifestação da variação.

Dada essa variação da oralidade é provável que haja tendência de a mesma manifestar-se na escrita provocando uma série de discussões tanto linguística quanto políticas.

## 6. O que aconteceu em nossa pesquisa

Foram envolvidos em nossa pesquisa 104 (cento e quatro) crianças de ambos os sexos, com idade entre 8 e 12 anos que concluíram o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, sendo 52 (cinquenta e dois) sujeitos de nível socioeconômico cultural baixo, estudantes de escola pública e residentes na periferia de Florianópolis, e 52 (cinquenta e dois) sujeitos de nível socioeconômico cultural alto, estudantes de escola privada residentes na região central de Florianópolis<sup>2</sup>. Como cada uma das duas escolas pesquisadas tinha mais de duas turmas de alunos que concluíram o terceiro ano e estavam iniciando o quarto ano, as turmas foram escolhidas a partir da disponibilidade e aceitação da professora regente e da disponibilidade dos alunos, não seguiu nenhum critério classificatório.

Os primeiros passos para realização desta pesquisa foi a elaboração dos instrumentos necessários para a coleta dos dados. Criou-se uma história em quadrinhos (em anexo) onde os alunos deveriam completar as falas dos personagens como se eles fossem os próprios personagens, ou seja, colocando-se no lugar de. Para a elaboração deste instrumento procurou-se levar em conta as delimitações estabelecidas pelas teorias da linguística cognitiva, da sociolinguística e da psicolinguística sobre a organização da narrativa. Esse teste foi aplicado em uma pesquisa piloto com intuito de verificar sua validade. Antes da aplicação do teste para coleta dos dados foi realizado um exercício para verificar o entendimento dos comandos dados. Para isso foi utilizado um texto conhecido, (parte do diálogo da Chapeuzinho Vermelho com o Lobo, em anexo). Porque Chapeuzinho Vermelho? Em uma visita previa a escola e nas turmas pesquisadas, procurou-se verificar se havia uma narrativa que todos os alunos conhecessem, constatou-se que a Chapeuzinho Vermelho era a mais popular e conhecida por todos, por isso foi adotada como exercício prévio a fim de certificar que houve entendimento de como completar o exercício e realizar o teste. A ferramenta de análise utilizada para obtenção dos resultados é a análise estatística, utilizando o método de sondagem das narrativas de alunos que concluíram o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, sendo duas turmas ou classes de alunos, um total de 52 (cinquenta e dois) sujeitos de nível

---

<sup>2</sup> A denominação “nível sociocultural” tem uma abrangência bastante ampla e dependendo da perspectiva teórica é um pouco complicado querer precisar e especificar seu significado e principalmente criar instrumentos para medir e classificar determinados grupos sociais para enquadrá-los em uma determinada categoria (BARRETO, 2002, p 112). Essa dificuldade se dá em função das possibilidades de mudanças e a evolução sociocultural, isto é, a sociedade passa por um processo de reorganização estrutural e é afetada ao longo do tempo produzindo uma nova estrutura. Considero aqui como realidades socioculturais distintas as comunidades organizadas em uma área geográfica definida, com uma interação social delimitada por valores políticos, culturais (cultura produzida pela comunidade local a partir das interferências externas), condições econômicas e pela otimização no uso dos recursos e fatores econômicos locais que permitem a transformação material e as políticas administrativas deste local, baseado em Mendonça (2008, p.2-4). Considerar-se-ão como elementos significativos para classificação nesta pesquisa: os anos de escolaridade dos pais, grau de formação dos pais, tipo de profissão exercida pelos pais, acesso a informação na família, viagens nacionais e internacionais realizadas pela família e tecnologias de comunicação disponíveis em casa, pois são elementos importantes que interferem na vida do filho como estudante de um determinado estabelecimento de ensino.

socioeconômico cultural baixo, estudantes de escola pública e residentes na periferia de Florianópolis, São João do Rio Vermelho, e duas turmas ou classes de alunos, um total de 52 (cinquenta e dois) sujeitos de nível socioeconômico cultural alto, estudantes de escola privada e residentes na região central de Florianópolis.

Outra ferramenta utilizada para o levantamento dos dados é o questionário sociocultural, aplicado antes da realização do teste. Os alunos levaram para casa juntamente com um termo de esclarecimento, que participariam de uma pesquisa e os pais além de autorizarem deveriam completar o questionário sociocultural, que foi respondido pelos pais dos alunos envolvidos na pesquisa (52 questionários em cada uma das escolas). Além desses foram aplicados mais vinte questionários com outros alunos voluntários, com o objetivo de ter mais dados sobre a realidade daquela comunidade, também em ambas as instituições de ensino, totalizando setenta e dois questionários em cada local. Além disso, para conhecer melhor as duas realidades investigadas realizou-se levantamento bibliográfico sobre a história e constituição dessas comunidades e conversas com os moradores (foram entrevistas informais, mas a maioria dos dados considerados é de bibliografias de jornais e/ou folhetins).

Um dos problemas enfrentados no momento da tabulação e conferência dos dados, é que nem todas as questões foram respondidas, principalmente por parte dos pais dos alunos da instituição pública de ensino, portanto, para a maioria, se não todas as questões, não temos 72 respostas, mas ainda assim é possível ter dados bem significativos sobre a realidade da comunidade na qual a escola está inserida.

Retiramos dos textos dos alunos delimitados como de nível socioeconômico cultural baixo 504 sentenças, e dos alunos de nível sociocultural alto foram 501 sentenças. Para este trabalho analisamos apenas as 50 primeiras sentenças para servirem de amostragem, uma vez que ainda estamos em fase de elaboração e de estudos da pesquisa.

Das 50 primeiras sentenças retiradas dos textos dos alunos de nível socioeconômico cultural alto apenas 2 sentenças não apresentaram concordância, ao passo que nas 50 primeiras sentenças dos alunos de nível sociocultural baixo foram 6 ocorrências de não concordância.

Isso nos dá diversas pistas para discussão, pois, sabe-se que estão envolvidos metodologias de ensino, condições dos estabelecimentos de ensino e principalmente a realidade sociocultural da criança. Em nossa pesquisa não analisaremos as diferenças metodológicas e nem as condições das escolas consideraremos apenas as diferenças socioculturais.

Ao analisar parte do questionário sociocultural respondido pelos pais dos alunos identificamos que além das diferenças profissionais existem diferenças muito significativas no número de anos de escolaridade dos pais, enquanto no nível sociocultural baixo a maioria não concluiu o Ensino Médio e apenas uma mãe cursa mestrado, no nível sociocultural alto três pais possuem apenas o Ensino Médio e os demais têm especialização ou mestrado e/ou doutorado. Com esses dados podemos inferir que a forma de relacionar-se com a alfabetização e o letramento dos filhos se dá de forma diferente.

Outra diferença são os meios de comunicação e mídias disponíveis em casa, nos alunos do grupo sociocultural baixo menos de 10 responderam que têm internet em casa e utilizam menos de duas horas por dia, enquanto que todos do grupo sociocultural alto utilizam internet diariamente, mais de duas horas.

## 7. Considerações finais, parciais.

O processo de ensino/aprendizagem é extremamente complexo e todas as áreas do conhecimento tendem a manifestar-se a respeito, portanto há inúmeras perspectivas teóricas que procuram explicações e indicam caminhos possíveis para esse processo. Os estudos linguísticos, em especial a psicolinguística, se preocupam, entre outros aspectos, com o processo de aprendizagem da metalinguagem, com a aprendizagem da leitura e da escrita. A concordância verbal na escrita em narrativas de crianças do ensino fundamental de níveis socioculturais distintos constitui um problema complexo, pois se encontra entre os campos da sociolinguística, da psicolinguística e da linguística cognitiva, (podendo ainda ser enquadrada em outros campos de estudo) implicando assim uma vasta discussão teórica e por vezes até alguns impasses conceituais.

Percebeu-se que a narrativa é um meio eficaz de adquirir e reconstruir conhecimentos, pois ela colabora no processo de representação mental, na significação e ressignificação da realidade.

E como já citamos Pinker: “a mente humana é capaz de interpretar um cenário específico de diversas formas” (2008, p.41) e o sistema verbal se constitui em um microcosmo que expressa mais do que apenas o significado dos verbos, que precisa ser entendido e decifrado pela criança em processo de aquisição da linguagem e aprendizagem da escrita.

## Referências

- BRUNER, J. *O Processo da educação Geral*. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.
- CÂMARA JR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: 26.ed. Vozes. 2007
- \_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. ed.15. Petrópolis: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: Mit Press. 1965.
- GARCIA A. S. (UERJ) *VERBOS DESIGNATIVOS NO PORTUGUÊS*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/1/12.htm>>. Acesso em: 05 jan 10.
- GUYON, F. V. R; SALLENAVE, P. H. *Categorias da Narrativa*. Lisboa: Veja. 1976
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*, 1972. São Paulo: Parábola. 2008
- \_\_\_\_\_. *The social stratification of English in New York city*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1966.
- HANKE, M. *Narrativas orais: formas e funções*. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/contracampo/article/view/32/31>. Acesso em: 05 mar. 10.
- KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H; JESSEL, T. M. *Fundamentos da Neurociência e do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 1997 p. 501 a 552.
- LEMLE, M. & NARO, A. J. *Competências básicas do Português*. Relatório Final apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro (MOBRAL) e Fundação FORD, Rio, 1977.
- LEMLE, M. *Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa*. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 53/54, 1978.
- LIRA GV et al.. *RBPS 2003*; 16 (1/2) : 59-66 disponível em: [http://www.unifor.br/hp/revista\\_saude/v16/artigo10.pdf](http://www.unifor.br/hp/revista_saude/v16/artigo10.pdf). Acesso em: 27 mar. 10
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- MATLIN, M. W. *Psicologia Cognitiva*. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004. p.51 a 125.
- MILLER, S. *O TRABALHO EPILINGÜÍSTICO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA* – UNESP. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita /n.10. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/stelamiller.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/stelamiller.rtf). Acesso em: 12 abr. 10.
- MONGUILHOTT, I. de O. e S. *Variação na concordância verbal na terceira pessoa do plural na fala de florianopolitanos*. Florianópolis. 2001. Dissertação de Mestrado em Linguística. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.
- MONTEIRO, J.L. *Morfologia Portuguesa*. ed.4. Campinas: Pontes. 2002
- PINKER, S. *Do que é feito o pensamento. A língua como janela para a natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
- REUTER, Y. *A Análise da Narrativa. O texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2 ed. 2007.
- RODRIGUES Angela C. Souza. Concordância Verbal, Sociolinguística E História Do Português Brasileiro – Universidade de São Paulo. 2004. Publicado no Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 4, n.1 (115-145), julho de 2004
- SAEB. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Dados 2003*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/Brasil.pdf>. Acesso 09 dez. 09.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis : IOESC, 2005*. Disponível em:  
<[http://www.sed.sc.gov.br/antigo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=84&Itemid=1](http://www.sed.sc.gov.br/antigo/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=1)> acesso em: 09 jan 10.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto. 2003 (página 26)
- \_\_\_\_\_. Caracterização das qualidades de narrativas em pré-escolares. *Ilha do Desterro*, 1984, v. 5, p. 56-74.
- \_\_\_\_\_. *Narratividade em crianças e os processos de leitura*. UFSC: Florianópolis: 1983, p.3.
- \_\_\_\_\_. Riquezas e dilemas da psicolinguística, exemplificados em pesquisa sobre narratividade. *Boletim da Abralín*, 1982, v. 3, p. 150-168.
- \_\_\_\_\_. *Narratividade em crianças e os processos de leitura*. Brasília: INEP, 1983.
- VIGOTSKI, L.S.; *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1ª ed. 2001.