

MÚLTIPLAS GRAMÁTICAS: UM ESTUDO PSICOLINGUÍSTICO SOBRE A DIGLOSSIA ENTRE O VERNÁCULO E A ESCRITA CULTA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Moíra do Nascimento Souza

Orientador: Eduardo Kenedy

Mestranda

RESUMO: O presente trabalho pretende identificar, descrever e avaliar as dessemelhanças nas estruturas sintáticas entre o uso vernacular e o da escrita padrão do Português Brasileiro. Há parametrizações que diferenciam as modalidades de língua falada e escrita, que conferem o caráter de segunda língua à variedade escrita na mente de brasileiras e brasileiros oriundos das camadas populares do país, o que gera implicações tanto no letramento escolar quanto no letramento social desses indivíduos. Baseando-se nas hipóteses de Kato (2005), Roeper (1999) e Kenedy (2016), entendendo que há regras linguísticas excludentes entre as variedades vernaculares do Português brasileiro e a escrita padrão e que uma das causas para fracasso escolar é a dificuldade na eficiência da compreensão e produção da escrita, pois é um conhecimento que sustenta e se relaciona de modo mais ou menos estreito com outras disciplinas, o trabalho pretende cruzar Linguística teórica e experimental, somada a metodologias de ensino de línguas com o intuito de evidenciar traços linguísticos presentes em uma modalidade (escrita culta) e ausentes em outra (vernáculo) para propor uma outra forma de abordagem pedagógica no ensino e aprendizagem da norma culta da Língua Portuguesa no espaço formal de ensino com o objetivo de reduzir o analfabetismo e o analfabetismo funcional considerando a contextualização do indivíduo que engloba fatores de ordem cultural, histórica e socioeconômica.

PALAVRAS-CHAVE: Múltiplas gramáticas, Bilinguismo universal, Letramento, Letramento social, Psicolinguística.

INTRODUÇÃO

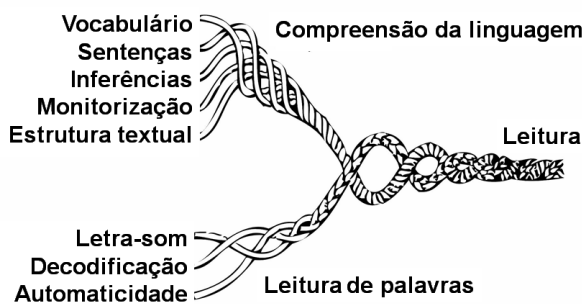
Os processos de compreensão de texto envolvem uma série de níveis e unidades linguísticas, seja no nível da palavra (processos lexicais), nível da sentença (processos sintáticos) ou nível do texto. A compreensão leitora é uma construção de um modelo mental do texto, uma representação mental da mensagem que é percebida e processada pelo indivíduo. O texto, enquanto objeto linguístico e cultural, é capaz de formar e transformar a consciência cidadã, que garante acesso a direitos básicos e fundamentais.

Dadas as diferenças socioeconômicas (10% dos mais ricos dominam mais de 40% da renda per capita total do país, segundo IBGE 2013) e o fato do acesso à educação de qualidade estar restrito a uma pequena parcela da população, é preciso buscar compreender onde reside o fracasso escolar e onde há falhas para que seja possível repará-las. É evidente que a escola não se sustenta apenas em uma disciplina ou mesmo na administração local, mas sim depende de uma sistema complexo que envolve investimento público, políticas públicas adequadas, interação entre escola e comunidade, valorização dos profissionais etc. Mas a relevância dos estudos em Letramento permitem fazer previsões sobre diferenças relativas às habilidades de leitura e escrita e indicar o que pode estar comprometendo essas habilidades e afetando a vida e carreira escolar dos estudante no que diz respeito à sua compreensão e produção textual, que é, inclusive, fundamental para o desenvolvimento de todas as outras disciplinas.

O estudo sobre o processamento acerca da produção e compreensão de textos escritos, usando modelos teóricos sobre leitura e escrita, busca caracterizar os processos envolvidos nessas atividades, tipos de conhecimento utilizados, recursos cognitivos mobilizados para, a partir dos resultados obtidos, propor um outro caminho no ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

A escrita possui a capacidade de representar a linguagem oral através de um processo de codificação gráfica que é capaz de preservar dados e informações que poderão ser decodificados pelo ato da leitura. Se os dados e informações estão codificados de modo que os códigos estão configurados para não serem acessados por quem não possua as configurações

para descriptografar decodificada ou sofre comprometimento. pode ser fator crucial social, no momento informações no conectado não podem



ou a informação não é algum Ou seja, a escrita para a alienação em que as mundo globalizado e ser acessadas e

(Oakhill, Cain & Elbro, 2014)

compartilhadas por quem não pode compreendê-las.

O Índice Nacional de Alfabetismo Funcional no Brasil (INAF, 2016) aponta que cerca de 27% da amostra se encontra no nível rudimentar e analfabeto (sendo o nível rudimentar aquele em que o indivíduo é capaz de realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases), enquanto a maior parte (42%) se concentra no nível elementar e apenas 8% está no nível proficiente da língua e é capaz de dominar a leitura e escrita de textos mais elaborados e linguisticamente mais complexos.

Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo:

Grupo	Porcentagem
Analfabeto	4%
Rudimentar	23%
Elementar	42%
Intermediário	23%
Proficiente	8%
Total	100%
Analfabeto + rudimentar = analfabetos funcionais	27%
Elementar + intermediário +proficiente= alfabetizados funcionalmente	73%

Visto que há uma diglossia entre o vernáculo e a escrita, em que a língua escrita adquire um *status* de língua estrangeira para a maioria dos estudantes, principalmente os oriundos de camadas populares, e que a modalidade possui uma estrutura morfossintática e discursiva distinta da oral, e que o ensino de língua materna já se provou limitado nos atuais moldes formalistas, é preciso encontrar meios de reverter o quadro de analfabetismo funcional no país, responsável em considerável parte pelo analfabetismo social, devido ao não acesso a informações por problemas de competência nas atividades de leitura e interação por limitações na escrita.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

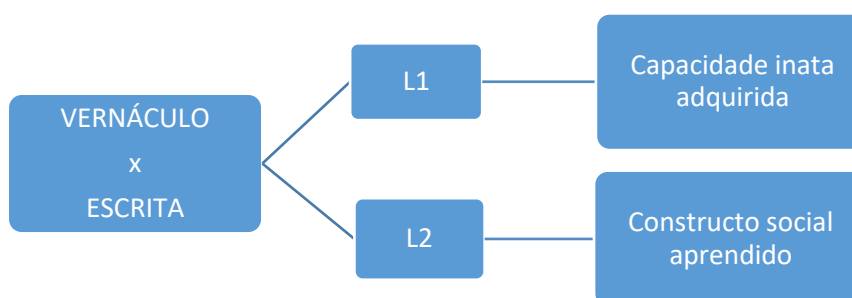
Entendendo que a norma padrão do Português brasileiro muito se distancia da norma popular e que isso se evidencia de forma explícita quando se trata da escrita, assumimos como pressuposto teórico a hipótese do Bilinguismo Universal e das Múltiplas Gramáticas.

Para Roeper (1999) todos os falantes de uma língua são, em alguma medida, são bilíngues, pois em qualquer língua natural existem regras gramaticais que se aplicam em distintos gêneros discursivos e diferentes modalidades socioculturais de modo excludente. Não se trata apenas do alargamento do repertório ou contexto de uso do vernáculo durante o período crítico, existem regras computacionais que são conflituosas e, por tanto, incompatíveis entre si, sendo um impeditivo, por exemplo, para a aquisição de uma língua pelo indivíduo durante o período crítico. Para Roeper, a criança, durante a janela de aquisição, desenvolve conhecimento relativo a múltiplas gramáticas que são paralelas e independentes.

O Português brasileiro tem como característica a diversidade linguística vernacular (fatores diastráticos, diatópicos, diafásicos, entre outros) e, para além dessas variações, há uma outra que se difere de todas as variações relacionadas à oralidade: a variedade escrita padrão da língua (VEP). A VEP possui estruturas distintas da oral e, por tanto, requer o uso de processos cognitivos diferenciados e especializados para sua (de)codificação. É plausível inferir que leitores competentes do Português tenham desenvolvido habilidades para representar léxico, gramática e contexto discursivo da língua em um dado momento interacional, como a fala informal, assim como outras representações em outro contexto mais formal, como o da escrita. Sob essa ótica, brasileiros seriam considerados bilíngues, pois dominariam diferentes estruturas e conseguiriam codificar/decodificar estruturas distintas da língua, assim como preconiza a hipótese defendida por Roeper.

Contexto bilíngue do falante de Língua Portuguesa:

A teoria das Múltiplas Gramáticas (ROEPER, 1999, 2016; AMARAL & ROEPER, 2014) também contempla o aprendizado de novos gêneros e modalidades da língua, afinal, segundo os autores, trata-se de novos itens lexicais, novas regras gramaticais e novos gêneros textuais que devem ser aprendidos pelo falante e incorporados paralelamente ao *know-how*



linguístico prévio do falante, que para se tornar proficiente nas variedades de sua língua materna precisará dominar distintas gramáticas, com regras computacionais exclusivas e incompatíveis entre si.

DISCUSSÃO

A escrita está presente e orienta vários setores da vida social e sofre influência das diferenças de suporte (escrita em papel e ambientes digitais, por exemplo) e diferenças culturais, que podem variar de uma comunidade para outra. É um constructo social, e é uma atividade que se executa em diferentes cenários com diferentes propósitos para distintos interlocutores, uma operação complexa que demanda muitos processos e subprocessos cognitivos, além de requerer um aprendizado sequencial associado a uma série de conhecimentos e competências diversos. Embora haja alguns modelos cognitivos que busquem compreender o tecimento do texto, existem elementos ligados a aspectos socioculturais e de interferência direta na produção da escrita (Hayes, 1996, p.5) "writing depends on an appropriate combination of cognitive, affective, social and physical conditions if it is to happen at all" que tem reverberações importantes no produto do texto e dificilmente podem ser medidas objetivamente.

Para tentarmos compreender melhor a relação diglósica entre fala e escrita, recortaremos como objeto de estudo a estrutura do período presente na produção textual de candidatos/concorrentes do Exame Nacional de Ensino Médio, considerando as avaliações das competências I e IV que pesam sobre, respectivamente, as convenções da escrita da Língua Portuguesa e o uso de mecanismos linguísticos de coesão.

O período é uma oração com uma ou mais proposições que articuladas formam um sentido completo. No período composto as orações se relacionam através de três processos: a coordenação (relações de parataxe), subordinação (relações de hipotaxe) e correlação (relações correlatas) (Rodrigues, 2010).

Exemplos:

I- Coordenação:

- a) O governo golpista cortaria verbas da educação, **mas** professores se manifestaram
- b) O governo golpista cortaria verbas da educação, professores se manifestaram

II- Subordinação:

O governo golpista decidiu **que** cortará verbas da educação.

III- Correlação:

O governo golpista cortou verbas **tanto** da educação **quanto** da cultura.

No primeiro exemplo a) há a presença de dois períodos coordenados unidos por uma conjunção adversativa (em negrito), sendo, portanto, uma oração coordenada sindética. No caso de b) há uma oração justaposta, ou seja, uma oração coordenada assindética. Nos dois exemplos há uma equiparação semântica nas orações, que possuem valor paralelo. No exemplo II, há duas orações encadeadas por um processo de subordinação, formado por uma oração matriz e uma oração dependente que está suplementando a oração principal. Nas orações correlatas, há um tipo diferente de relação, distinta da coordenação e subordinação. Os períodos correlatos estabelecem uma relação de interdependência entre as orações, em que uma depende da outra para alcançar seu sentido completo.

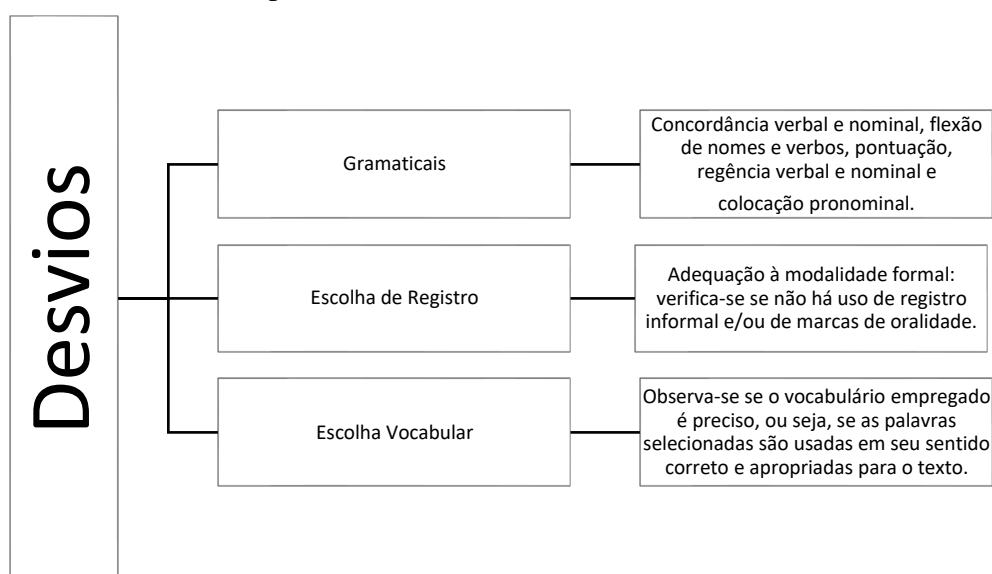
Criado em 1998, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem como objetivo a avaliação do desempenho do estudante ao final da escolaridade básica. Sua nota tem sido usada como critério de seleção para o ingresso dos estudantes em Universidades públicas por todo país, além de programas sociais como o Programa Universidade para Todos (ProUni). A prova é constituída, hoje, por questões relacionadas aos conhecimentos de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e uma produção textual dissertativo-argumentativa a partir de uma situação-problema (política, social ou cultural). A prova dissertativa exige habilidades de produção escrita que estão relacionadas às competências:

I	Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita;
II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
V	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural

Cada um desses critérios é avaliado de 0 a 200 pontos, em 6 níveis diferentes de adequação, totalizando 1.000 pontos totais. Ou seja, o aluno pode tirar 200, 160, 120, 80, 40 ou 0 pontos em cada um desses requisitos

Considerando que a matriz de prova do ENEM em sua nota máxima representa a habilidade de um escritor proficiente na língua, usaremos como padrão de norma as habilidades que são exigidas na competência I, a fim de considerar as variações entre os diferentes níveis de proficiência do escritor na estrutura do período, observando os desvios na produção no que diz respeito à estrutura do período:

E os desvios relacionados ao uso dos elementos coesivos inter e intratexto a partir da matriz de referência da competência IV:



0 Não articula as informações.

1 Articula as partes do texto de forma precária.

2 Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

3 Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

4 Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

5 Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

A partir da compreensão da estrutura do período e sua interface com a semântica (Maia & Ribeiro, 2017.) em Língua Portuguesa e de como os períodos se constroem e se relacionam na arquitetura do texto, é possível identificar e descrever as dessemelhanças nas estruturas sintáticas relacionadas à articulação do período na escrita e na oralidade. A nossa hipótese é a de que tais estruturas são tão particulares em cada uma das modalidades da língua que poderiam configurar tipos diferentes de gramáticas internas com regras próprias capazes de atuar como L1 e L2 na cognição do falante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma complexa rede cognitiva que é associada ao processo de elaboração do texto escrito, assim como no ato da produção e compreensão da língua oral. Apesar do grande desafio metodológico na investigação do processo de escrita, os resultados das investigações obtidos até hoje, ainda que limitados, juntamente com a análise de dados e *corpora*, podem influenciar na compreensão da atividade da escrita, sendo possível considerar que existem diferenças altamente significativas no ato de fala e escrita em todos os níveis da língua. Metodologicamente, o ensino/aprendizagem da leitura e escrita deveria considerar as distintas realidades de cada uma das variedades, ponderando as profundas distinções para que não houvesse traumas relacionados ao ensino formal da língua portuguesa e para que a taxa de sucesso na alfabetização fosse superior aos números atuais. No que tange aos aspectos relacionados ao letramento escolar e social, parece que há uma relação estreita entre a expertise nas atividades de leitura e escrita e o letramento social do indivíduo enquanto cidadão, portador de direitos e deveres. Óbvio que existem diversos fatores que são responsáveis pela formação da consciência cidadã, mas o letramento é, sem dúvidas, um instrumento de grande importância para o estabelecimento de uma equidade social. Há evidências de que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser repensado, pois os números de alfabetizados funcionais não correspondem às expectativas para participação popular efetiva no acesso à informação e apresenta-se como um fator limitador na construção social. É preciso apontar uma outra forma de abordagem pedagógica no ensino e aprendizagem da norma culta da Língua Portuguesa no espaço formal de ensino com o objetivo de reduzir o analfabetismo e o analfabetismo funcional considerando a contextualização do indivíduo que engloba fatores de ordem cultural, histórica e socioeconômica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. & ROEPER, T. *Multiple grammars and second language representation*. Second Language Research 30(1), 2014.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

HAYES, J. R. *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. In: Levy, C. M.; Ransdell, S. (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996, p. 1-27.

HAYES, J. R. *Modeling and remodeling writing*. *Written Communication*, v. 29, n. 3, p. 369-388, 2012.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. *Identifying the organization of writing processes*. In: GREGG, L.; STEINBERG, E. R. (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30. HAYES J. R.; FLOWER L. S.; SCHRIEVER K. A.; STRATMAN J.; CAREY L. *Cognitive processes in revision*. In: ROSENBERG, S. (Ed.). *Advances in Psycholinguistics: (v.II.) Reading, writing, and language processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 176-240.

IBOPE. *3º Indicador nacional de alfabetização funcional*. São Paulo, 2003. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Departamento de População e Indicadores Sociais. *Indicadores de alfabetismo funcional, 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

KATO, M. A. & NASCIMENTO, M. *Gramática do português falado culto no Brasil – a construção da sentença*. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

KATO, M. A. *A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical*. In: MARQUES, M. A. et al. (Orgs.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005.

KATO, M. A. *A evolução da noção de parâmetros*. D.E.L.T.A., Campinas, v. 18, n. 2, p. 309-337, 2002.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3a ed. São Paulo: Ática, 1990

KENEDY, E. *O status da norma culta na língua-i dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação*. In: GUESSER, S. *Linguística: pesquisa e ensino*. Boa Vista: EDUFRR, 2016. pp. 173-196.

KENEDY, E. *Gêneros textuais e psicolinguística: caminhos para um diálogo*. In: ARANHA, S.; PEREIRA, T.; ALMEIDA, M. L. (Org.). *Gêneros textuais e linguagem: diálogos abertos*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009, p. 21-33.

OAKHILL, J., Cain, K., Elbro, C. *Understanding and teaching reading comprehension. A handbook*. London: Routledge, 2014.

ROEPER, T. *Universal bilingualism*. In *Bilingualism, Language and Cognition* (2), 169–186, 1999.

ROEPER, T. *Multiple grammars and the logic of learnability in second language acquisition*. *Frontiers in Psychology*, 7-14. 2016

SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. *Duas dimensões do paralelismo formal na concordância de número no português popular do Brasil*. *D.E.L.TA.*, v. 9, n.1, p. 1-14, 1993.

SCHERRE, M. M. P. *Aspectos da concordância de número no português do Brasil*. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)*, v. 12, p. 37-49, 1994.

RODRIGUES, Violeta Virginia (Org.). *Articulação de orações: pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.