



Leitura e Mediação Pedagógica



Artigo para Livro Comemorativo ABRALIN 40 anos em cena (UFPB 2009)

Título: Sociolinguística Educacional

Autoras: Stella Maris Bortoni-Ricardo e Vera Aparecida de Lucas Freitas

É natural que em um país com graves problemas sociais, relacionados à histórica má distribuição de renda e à parca tradição de cultura letrada, como é o caso brasileiro, as ciências sociais tenham desenvolvido aqui um viés aplicado às questões socioculturais. A lingüística não fugiu a essa regra.

Desde a segunda metade do século XX, nos estágios formativos da ciência lingüística no Brasil, os pesquisadores pioneiros apontaram para a necessidade de seus estudos assumirem um compromisso com os problemas lingüísticos brasileiros tais como a documentação das línguas brasileiras; a descrição de línguas sobreviventes em comunidades de imigrantes; as características e o status da norma brasileira da língua portuguesa e o ensino dessa norma nas escolas do país. Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1957), não obstante seu intenso labor para produzir os primeiros textos de lingüística descritiva do português brasileiro, encontrou tempo para examinar erros escolares, associando-os às características do português falado no Rio de Janeiro, em trabalho que deixa patente a vocação da lingüística nacional para o envolvimento com a questão do ensino do português como língua materna no Brasil.

Na década de 1960, Rodrigues (1966) produz um artigo, hoje antológico, sobre as tarefas da lingüística no Brasil. Na década seguinte, Vandresen (1973) retoma o tema, dessa vez enfocando as tarefas da sociolingüística. Em ambos os trabalhos, é enfatizado o compromisso da lingüística brasileira com o ensino sistemático da língua portuguesa no país.

A evolução de duas premissas básicas da lingüística estruturalista do século XX criou as condições para a emergência do ramo da lingüística que veio a ser denominado sociolingüística, graças ao seu caráter interdisciplinar. As duas premissas são o relativismo cultural e a heterogeneidade inerente e ordenada na língua de qualquer comunidade de fala. O primeiro foi herdado da tradição antropológica, segundo a qual

nenhuma cultura ou língua de uma comunidade deveria ser classificada como inferior ou subdesenvolvida, independentemente do nível de tecnologia ocidental que aquela comunidade já tivesse atingido. Com base nesse princípio, os lingüistas nos Estados Unidos propuseram a “equivalência funcional e a igualdade essencial de todas as línguas e rejeitaram estereótipos evolutivos equivocados” (HYMES, 1974, p. 70).

Num primeiro momento, o conceito de relativismo cultural aplicou-se à comparação entre línguas, mas quando a premissa da heterogeneidade inerente foi postulada pela sociolingüística variacionista, no final dos anos 1960, esse conceito passou a aplicar-se também às múltiplas variedades e estilos de uma mesma língua (BORTONI-RICARDO, 1997).

Desde o seu berço a Sociolingüística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais. Desde então muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em diversos países do mundo, principalmente nas últimas quatro décadas. O objetivo tem sido o de construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa (HYMES, 1974) e à capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas. Entretanto, essa não é uma missão fácil porque tratar de problemas educacionais é uma ação que envolve questões mais abrangentes e não apenas aquelas

2
restritas ao ambiente escolar. Além das consideradas como puramente pedagógicas, existem outras que estão subordinadas a dimensões macro-sociais graves, relacionados à desigualdade na distribuição do capital monetário, que por sua vez gera a desigualdade social (FREITAS, 1996).

Paralelamente à evolução da sociolingüística quantitativa já referida, estudiosos da antropologia da educação e lingüistas, na década de 1960, começam a constatar, por meio de pesquisas etnográficas, o acentuado etnocentrismo existente nas teorias que tentavam explicar a causa do fracasso escolar de alunos provenientes de classes sociais minoritárias ou trabalhadoras. Entre essas teorias, a mais habitualmente usada como explicação do insucesso do aluno foi a do *deficit* genético ou ideologia do dom, que defende como causa do fracasso escolar as desigualdades naturais de aptidão e de inteligência entre os indivíduos, ponto de vista esse legitimado pela psicologia diferencial e pela psicometria, e que Soares (1986) considera ser um argumento dissimulado subjacente a um discurso que “pretende” ser científico.

A essa explicação seguiu-se outra, a teoria do *deficit* cultural, intimamente relacionada aos fatores ambientais, ao estímulo recebido pelo indivíduo e à alimentação. A teoria do *deficit* cultural, também chamada do *deficit* verbal ou social, foi largamente aceita na época de sua concepção. Postulava uma ausência ou falta de cultura dos alunos pertencentes a grupos minoritários da sociedade, causada pelo ambiente cultural “empobrecido” em que viviam eles e suas famílias, também considerado cognitivamente desestimulante, principalmente, no que dizia respeito à linguagem. O fracasso do aluno, de acordo com esse pensamento, teria origem no seu *background* cultural. As diferenças entre a linguagem e as experiências que a criança traz de casa e a linguagem e experiências demandadas pela escola resultariam no insucesso do aluno. De acordo com essa teoria, as crianças de classes sociais desfavorecidas sofriam privações que poderiam ser de ordem material ou cultural. Crianças oriundas de meios em que as famílias sofriam as conseqüências do desemprego, da pobreza e da superpopulação eram as que mais sofriam o risco de fracassar na escola (STUBBS, 1980). As crianças pobres eram consideradas inferiores intelectual e moralmente. O meio ambiente e o *background* lingüístico do aluno estariam, portanto, relacionados ao seu sucesso ou fracasso na vida escolar. Erickson (1987) comenta, considerando os argumentos da teoria do *deficit* cultural, que o conceito de nutrição (*nurture*) substituiu o conceito de natureza (*nature*) como principal razão para o fracasso escolar. Ambas as teorias deixavam nítido o preconceito de raça e de cultura, embora essa postura não tenha sido claramente assumida pelos seus mentores. William Labov (1972), com o objetivo de argumentar contrariamente a essas teorias, realizou estudos dialetais contrastivos, mostrando que a variação é um fator inerente à língua. Entretanto, muitas foram as críticas que apontavam a proposta da Sociolingüística educacional como limitada a uma dimensão micro-social, ingênua e simplista, tendo sido a crítica de John Ogbu (ERICKSON, 1987), a mais severa de todas. Erickson conclui que a continuidade das investigações no final da década de 1960 permitiu que antropólogos norteados por uma visão sociolingüística identificassem no âmbito da escola importantes fatores que influenciam o rendimento escolar e o ânimo dos alunos. Ou seja, que o estilo de comunicação entre professores e alunos pode ser uma das causas do fracasso escolar. Essa posição tinha um aspecto de neutralidade, pois procurava analisar o fato do fracasso escolar sem buscar culpados e mostrava uma nova forma de interpretá-lo. Sabe-se hoje que o fracasso escolar depende também de fatores externos, que estão fortemente ligados às condições socioeconômicas do aluno. O resultado das injustiças sociais e as limitadas possibilidades de ascensão social a que estão sujeitos os

indivíduos que não conseguem uma educação de qualidade manifesta-se por meio de

3

um desinteresse pelas atividades intelectuais e pelo desestímulo em relação a tudo que a escola propõe.

A teoria da reprodução (Bourdieu e Passeron, 1975) postula que a escola reproduz as relações do sistema capitalista, enfatizando a relação existente entre ela e a organização do trabalho e afirmando que essa instituição estaria reproduzindo em seu contexto as desigualdades estabelecidas pela sociedade. O foco da teoria é analisar de que forma o capital cultural estaria influenciando contextos particulares, como, por exemplo, a escola. Destacam-se nessa teoria a valorização das ações humanas e as relações reflexivas das interações sociais como duas importantes contribuições dadas pelos estudos interpretativistas de natureza sociolingüística à questão educacional. Embora algumas críticas tendam a apontar a sociolingüística como algo voltado apenas para a micro-realidade de sala de aula, é notório que isso verdadeiramente não ocorre. O que a Sociolingüística faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do universo da escola. Com isso, ela envolve-se em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo. Os ecos do envolvimento da Sociolingüística variacionista e interacionista com os problemas educacionais nos países do Norte chegariam rapidamente ao Brasil. Suas primeiras manifestações podem ser encontradas no empenho dos estudiosos em refutar o chamado preconceito lingüístico e em recomendar que a língua efetivamente usada nas comunidades de fala fosse considerada na pedagogia da língua materna. O estado de São Paulo foi pioneiro na difusão dessas idéias. Em 1978, Ataliba Castilho *et alii* produzem para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicações relevantes como subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau. Na década seguinte uma grande quantidade de livros foi publicada, dando continuidade às propostas educacionais de bases lingüísticas, entre os quais, queremos ressaltar, muitos tiveram seu fulcro nas teorias sociolingüísticas. Mencionaremos aqui apenas os títulos que serviram de fundamento para a proposta curricular no Distrito Federal no início dos anos 80, mesmo correndo o risco de produzirmos uma listagem com muitas lacunas, pelo que já nos penitenciamos. Na área de alfabetização, citamos Eglê Franchi (1984) e Paulo Freire (1982); no ensino da leitura e escrita para séries posteriores, constavam da referida proposta João Wanderley Geraldi (org., 1984), Rodolfo Ilari (1985), Mary Kato (1985), Alcir Pécora (1983). Voltados especialmente

para a leitura tivemos Marisa Lajolo (1982), Maria Helena Martins (1983), Ezequiel Theodoro da Silva (1983) e Regina Zilberman (org., 1982). Alguns autores ocuparam-se em especial com o ensino da gramática: Evanildo Bechara (1985), Celso Pedro Luft (1985) e Mário Alberto Perini (1985), enquanto outros trataram da questão de uma perspectiva filosófica: Maurizio Gnerre (1985) e Magda Soares (1986).

À medida que chegavam ao mercado editorial obras com recomendações importantes para o aprimoramento do ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, pôde-se observar a ocorrência de algumas mudanças de postura, em especial um esforço dos livros didáticos para substituir a excessiva ênfase na terminologia gramatical pelo tratamento da língua em uso, embora ainda haja muito que fazer para tornar mais eficiente o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita nas nossas escolas.

Há que se chamar atenção especialmente para um fenômeno bem brasileiro. Os cursos de Letras têm sido razoavelmente ágeis na inclusão dos resultados da pesquisa lingüística em seus currículos, mas esses cursos geralmente não se ocupam da formação do professor das séries iniciais, nem tampouco do alfabetizador. Seu foco tem sido a formação de professores para as séries conclusivas do ensino fundamental e para o ensino médio. A formação do alfabetizador e do professor das séries iniciais fica a cargo

4

dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, este último implantado somente na última década. Em alguns estados brasileiros ainda existem os cursos de magistério de nível médio, mas em outros a formação que esses cursos forneciam hoje está sendo realizada em nível superior. No entanto, os cursos superiores responsáveis pela formação dos alfabetizadores e professores de séries iniciais incluem em seus currículos muito pouca informação lingüística. O resultado é que a pesquisa resultante dos estudos da linguagem acaba por ser pouco aproveitada, justamente na tarefa de alfabetização e no ensino inicial da leitura e da escrita, o que em parte poderia explicar os resultados tão ruins que a sociedade brasileira vem colhendo, com a aplicação de exames como o SAEB, a Prova Brasil, o SARESP, o PISA, entre outros. Estamos sugerindo aqui que a aplicação dos resultados da pesquisa lingüística, e particularmente da pesquisa sociolingüística, no esforço de formação de professores do ensino fundamental poderia contribuir efetivamente para a qualidade dessa formação, o que haveria de refletir-se gradualmente no desempenho de nossos alunos.

É interessante observar ainda que os programas recentes de educação continuada dos docentes, de iniciativa do Ministério da Educação e de secretarias municipais e estaduais de educação, como o Praler e o Pró-letramento, entre outros, têm-se

preocupado mais em transmitir aos professores noções de lingüística que os cursos de formação inicial. O seguinte fragmento do fascículo “Da fala para a escrita 2”, de autoria de Stella Bortoni, que compõe o módulo 1 do Programa de Alfabetização e Linguagem da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MEC / SEB / UnB, 2007) é bem ilustrativo dessa tendência. “Toda vez que duas ou mais pessoas se envolvem numa interação verbal, cada uma delas cria expectativas sobre a forma como ela própria e seus interlocutores vão-se comportar. Queremos dizer que, em uma interação face a face, ou mesmo mediada pelo telefone ou pelo computador, todas as pessoas envolvidas seguem normas sociais que definem o seu comportamento, particularmente o seu comportamento lingüístico. Se todas elas consideram a interação em que estão envolvidas como informal, tenderão a empregar formas lingüísticas adequadas às interações informais. Se uma delas tiver uma interpretação diferente e considerar a situação como formal, poderá vir a empregar formas inadequadas para a situação. Da mesma maneira, em uma situação formal, se um interlocutor escolher usos lingüísticos informais, sua fala resultará inadequada para a situação. Mas veja bem: às vezes uma pessoa reconhece que a situação é formal, dispõe-se a monitorar-se, mas lhe faltam recursos comunicativos próprios da fala monitorada. É por isso que a escola precisa empenhar-se na ampliação dos recursos comunicativos dos alunos. Dispondo de uma gama mais ampla de recursos comunicativos, os alunos, sempre que precisarem e desejarem, saberão monitorar sua fala, ajustando-se às expectativas de seus interlocutores e às normas sociais que determinam como as pessoas devem comportarse em cada situação. Ao fazer isso estão seguindo normas sociais e serão bem recebidos pelos seus interlocutores. Lembre-se de que as normas sociais que definem um comportamento lingüístico adequado podem ser implícitas, isto é, fazem parte das crenças e dos valores que as pessoas têm. Mas podem ser explícitas também. É o caso das normas gramaticais, que são explícitas. Mas não podemos nos esquecer de que as gramáticas normativas não admitem flexibilidade. Não levam em conta a noção de adequação. São prescritivas: abonam uma forma considerada correta e rejeitam as que são consideradas ‘erro’”.

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolingüística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores

5

alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos.

Licenciandos em cursos de Pedagogia que recebem formação sociolingüística estão mais bem preparados para lidar com o ensino da língua materna, pois se tornam mais eficientes como mediadores e co-construtores do conhecimento lingüístico necessários aos alunos para sua participação nas práticas sociais que acontecem na escola e na sociedade.

No restante do capítulo vamos analisar fragmentos coletados pelas autoras deste texto, em um exercício em que alunos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília refletem sobre fenômenos presentes nos modos de falar e nos modos de escrever o português do Brasil. As análises realizadas por esses estudantes, que tiveram acesso a conhecimentos sobre ensino de língua, a partir da perspectiva da sociolingüística, demonstram um saber e uma capacidade de análise de textos de crianças em início do processo de alfabetização que não lhes teriam chegado de forma sistemática sem a contribuição da Sociolingüística, como, por exemplo: identificação de regras variáveis da língua portuguesa, de erros ortográficos oriundos da transposição para a escrita de fenômenos da fala, de erros ortográficos decorrentes do pouco domínio que a criança alfabetizanda possa ter em relação às convenções do sistema ortográfico da língua, além de noções de monitoração estilística e do conceito de competência comunicativa, entre outros aspectos importantes.

Análises sobre o texto de Marcelo, 7 anos, 2ª série.

Os exemplos de análises referentes ao texto seguinte mostram que os pedagogos em formação já aprenderam, nas noções de fonologia supra-segmental, com base em Mattoso Câmara Jr (1970, p. 63), que o acento em português tem tanto a função distintiva quanto a delimitativa. Numa seqüência de vocábulos sem pausa, num mesmo grupo de força, pode-se depreender no vocábulo fonológico a alofonia das vogais médias /e/ e /o/ em sílabas pré-tônicas ou átonas finais (BORTONI-RICARDO, 2006). Mesmo não dispondo de terminologia técnica mais precisa, demonstram que estão alerta para a grafia de monossílabos átonos que antes não lhes parecia constituir um problema potencial na aprendizagem da escrita, já que sua estrutura silábica é a canônica, CV, ou apenas uma vogal, geralmente consideradas de menor dificuldade.

“O papagaio i a jibóia

O papagaio tava passeando na floresta e quando a jibóia apareceu e o papagaio gritou aaaaaaaa!!! e ele siu voando e ele contou para o amigo”

1. Trata-se de uma criança que está sendo inserida na cultura de letramento, pois já domina alguns conceitos previstos na gramática normativa, como a acentuação da palavra jibóia. Porém, esse domínio ainda é limitado, tendo em vista que

escreveu a conjunção “e” com a letra “i” que reflete melhor a sua pronúncia.

2. É visível no texto do Marcelo da 2ª série que sua competência na língua escrita é bastante desenvolvida para uma criança de sua idade, mas ainda precisa ser trabalhada para que ele possa superar alguns equívocos, como, por exemplo, a troca da letra “e” pela letra “i”

3. Nesse trecho Marcelo reproduziu o padrão de sua pronúncia na escrita, escrevendo a conjunção “e” da forma como a pronuncia. Em “O papagaio tava passeando na floresta...” grafou a forma verbal “passeando” de acordo com as 6

normas ortográficas, recuperando o segmento “d” que normalmente não aparece na sua pronúncia.

4. “O papagaio i a jibóia”. Nesse trecho podemos notar que o aluno tem um bom domínio da escrita, tendo em vista sua série. Ele escreve de acordo com a expectativa da norma escrita as palavras “papagaio” e “jibóia”. Além disso, tem domínio sobre as regras de acentuação, como podemos notar na palavra jibóia. Porém, o aluno demonstra não conhecer ou não ter domínio da forma escrita da conjunção “e”, e a escreve exatamente como fala “i”.

5. “O papagaio tava passeando...” A tendência de suprimir a sílaba inicial “es” do verbo “estar” já é uma característica comum na sociedade, e ao escrever o aluno tende a suprimi-la também, tendo em vista que o tem como correto.

6. Situação: O papagaio i a jibóia. Nesse caso podemos perceber a troca da vogal “e” pelo “i”. Isso ocorre pelo fato que o /e/ é uma vogal média e é pronunciada como /i/ em sílabas de tonicidade 1 e 0 em um grupo de força.

7. O aluno utiliza a letra “i” para escrever a conjunção “e”, erro que pode ser explicado porque nessa faixa etária a criança, em processo de alfabetização, escreve da maneira que ouve e fala.

8. “Tava”: O aluno pronuncia a forma verbal “estava” não como a língua escrita prevê. É comum que os alfabetizandos reproduzam na fala as características da modalidade oral do português do Brasil, de maneira mais específica as características de seu grupo social.

9. “O papagaio i a jibóia”: Nesse caso o aluno, ao invés de usar o “e” usou o “i”. Isso ocorre porque a sílaba tem tonicidade 1 no grupo de força.

10. “O papagaio tava passeando (...)”. Quando não monitoramos a fala, a tendência é suprimir a sílaba “es” nas formas do verbo “estar”. E da mesma forma que os alfabetizandos falam, também tendem a escrever. Ao invés de escrever “estava”

o aluno escreveu “tava”.

11. “O papagaio tava passeando”. O aluno Marcelo escreveu a palavra “estava” do jeito que ele e a maioria dos brasileiros pronunciam. Ele já entende a diferença entre a língua oral e a escrita. Sabe que na língua oral ele pode pronunciar ou não o gerúndio “ndo”, mas que na escrita precisa se monitorar para recuperar essa ausência.

Em nossa fala não-monitorada costumamos pronunciar as formas do gerúndio (“falando”; “aprendendo”; “saindo”) suprimindo o /d/. Isso acontece porque os fonemas /n/ e /d/ são articulados na mesma região da boca. Por serem fonemas muito próximos o /n/ tende a assimilar o /d/.

12. “O papagaio i a jibóia”: Nesse caso a criança grafou a vogal “e” como ela se apresenta foneticamente, ou seja, com o som de “i”, mas também grafou perfeitamente a palavra jibóia, fazendo uso correto da consoante “j” e da acentuação gráfica.

13. O aluno Marcelo já possui competência comunicativa, mas ainda apresenta alguns erros na escrita, quando ele escreve como se fala, usando “i” em vez de “e”. Outro erro cometido decorre de uma desatenção quando escreveu “siu” em vez de “saiu”.

14. “O papagaio i a jibóia”. Em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, quando ocorrem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente. Nesse caso houve uma troca da vogal /e/ pela vogal /i/ na grafia da conjunção, por essa ser um monossílabo átono que funciona como uma sílaba pré-tônica das palavras seguintes.

7

15. “O papagaio i a jibóia”: O aluno grafou o fonema /e/ quando se encontra em sílabas átonas no grupo de força, com a letra “i”. Seguindo, portanto, a pronúncia.

16. “O papagaio i a jibóia”. A troca da vogal “e” pela vogal “i” é um fenômeno comum. Nesse caso ele se dá pela interferência da fala na escrita. Pronuncia-se “i” o que se escreve “e”, como na palavra “ele”, onde verdadeiramente se diz “eli”.

17. “O papagaio tava passeando”. Ao escrever, a criança tende a suprimir a sílaba suprimida na fala. E nós, de um modo geral, tendemos a suprimir em nossa fala a sílaba “es” nas formas do verbo “estar”.

Análises sobre o texto de Patrícia, sem informação sobre idade e série

Nos fragmentos de análise sobre o texto seguinte, observa-se que os alunos atentaram para a regra variável gradual da supressão do segmento /r/ final e de desnasalização de sílabas finais. Fazem também a distinção entre características da escrita associadas a traços da língua oral e aquelas que se explicam simplesmente pelo desconhecimento das convenções ortográficas.

“Quero continuar. A aprende eu quero seu uma promotora quero. Aprender . debiji. Carro. E moto quero. Apende. Ler. Eu quero aprender escreva manho. Eu estou na escola. Para que eu porsa pega uma iprego nenho. Eu gosta ria de.ir em sopolo. De avião.eu quero ter uma casa. Minha . quero se uma profesora- para que - eu poça- em sina ais outra pessoa que poço aprende. Escreve e le. Para que ele e ela poça ter, um fotubo melho. Esta e o meu soi que eu sempo soeis”

1. “ela poça ter, um fotubo melho”. A aluna utiliza uma das representações do fonema /s/, substituindo a grafia padrão por “ç”. A aluna suprimiu o “r” quando grafou a palavra “melhor”, esse segmento tende a ser omitido na fala não monitorada. Isso é comum, pois a pronúncia do /r/ é uma regra variável.

2. “Para que eu porsa paga uma...” – A aluna suprimiu o fonema /r/ pós-vocálico final no verbo “pegar”. Tal fenômeno ocorre principalmente no infinitivo do verbo e em palavras de duas sílabas ou mais. A aluna escreveu de acordo com a pronúncia na fala não-monitorada.

3. “(...) outra pessoa que eu poço aprende. Escreve e Le.” – Aqui ocorreu o fenômeno da supressão do /r/ final, que geralmente ocorre no infinitivo dos verbos, como foi o caso aqui. Porém um aspecto importante a ressaltar é que normalmente nas palavras monossilábicas tendemos mais a pronunciar o /r/ final, mas a Patrícia, não seguiu esse padrão. A supressão do /r/ final está tão consolidada em seu repertório que ela, mesmo no monossílabo “ler”, escreveu “le”. Outro ponto é que, ao longo do texto, ela escreveu o verbo “aprender” de diversas maneiras: “aprende”, “apender” e “aprender”.

4. No texto escrito por Patrícia, ela escreve: “quero se uma profesora – para que – eu poça – em sina ais outra pessoa que poço aprende”. Esse é um problema que a criança apresenta na escrita e não pode ser explicado pelos hábitos de pronúncia. Há certa confusão na representação escrita do dígrafo /ss/. Então, no

8
caso da Patrícia, ela trocou o dígrafo /ss/ pelo /ç/. Esses erros ocorrem devido às convenções das regras de ortografia, processo de padronização da língua, etc.

5. “Poça”: grafia errada, a Patrícia ainda não se familiarizou com o dígrafo /ss/. “Em sina”: acredito que a Patrícia não tem conhecimento do verbo ensinar, deve ter associado a alguma palavra como: “em cima”, “em qual”, etc. “Ais”: colocou o /i/ no artigo /as/. Faltou no trecho concordância numeral.
6. “Para que ele poça ter”. Poça – possa: A troca do dígrafo “ss” por “ç” pode ser explicada por consequência das convenções da língua, pois trata-se de um fonema que possui um som e pode ser representado por diversas letras. A supressão do “m” na conjugação do verbo diz respeito à desnasalização que ocorre nas palavras em que a sílaba final é átona.
7. “A aprende eu quero seu uma promotora que quero” – Percebemos que Patrícia suprimiu a letra “r” no fim da palavra. As pesquisas nessa área mostram que suprimimos o “r” com frequência nos infinitivos verbais e no futuro do subjuntivo, também em palavras que possuem mais de uma sílaba, sendo um fenômeno muito comum e freqüente tanto na fala como na escrita.
8. “(...) para que eu poça” – Nesse caso não há [interferência] de hábitos de pronúncia, mas sim a forma de representação do fonema “s”, pois ele pode ser representado de várias formas, mas nesse caso a regra da ortografia diz que deve ser escrita com “ss” – possa.
9. “quero se uma profesora...” – A menina suprimiu o /r/ pós-vocálico do verbo ser. Em todas as regiões do Brasil o /r/ pós-vocálico, independente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido especialmente nos infinitivos verbais.
10. “... uma profesora – para que - eu poça – em sina...” – Nas palavras “profesora” e “poça” a representação do fonema /s/ é convencionalmente feita pelo dígrafo “ss”. A aluna ainda não tem domínio das convenções que regem a grafia desse fonema.
11. “Eu gosta ria” – Na fala, diferente da escrita, não há divisão de palavras. Na cadeia de fala acabamos unindo alguns morfemas, como no exemplo “homem de vida boa”, acabamos falando “ômidevidaboa”. Por isso se a pessoa não tem familiaridade com a forma escrita, transfere tudo da fala.
12. “Eu poça” – Sapato, roça, assado, essas três palavras embora escritas de forma diferente pronunciam-se igualmente seus “sas”. Pessoas em início de escolarização encontram muita dificuldade ao escrevê-las, talvez devido à falta de familiarização com a forma escrita e as freqüentes interferências da fala na escrita.

Análises sobre texto de Lucas, 8 anos, 2ª série, nasceu e mora em Ceilândia/DF

Nos fragmentos de análise do texto seguinte, observamos que os alunos estão alerta para a despalatalização da consoante nasal palatal, traço muito freqüente nas comunidades de fala do Centro-Oeste. Atentam também para o fenômeno da concordância nominal não padrão e levantam hipótese de hipercorreção, além de perceber a monotongação do ditongo /ou/.

“A Dengue

Eu fui lá em São Paulo e coeci um menino que tinha dengue e ele quase morreu e o nome dele é Júnio e ele tem um irmão que também tem dengue e

9

a mãe deles ficou quase doida e o pai também e na casa deles os vizinhos não tampava a caixa d'água e os vizinhos ela não trocava a água e não cuidava e quando a dona xegou ela viu que os meninos estavam com dengue e ela teve que cuidar deles e a mãe que o pai não deixou e o menino ficou feles mas só que o pai e o irmão mas pequeno não quer e a mãe ficou muito braba e o irmão também e o Júnio foi embora para São Paulo”.

1. “Eu fui lá em São Paulo e coeci”. Ocorreu a perda do fonema nasal palatal que é representado na escrita pelo dígrafo “nh”.

2. (...) e na casa dele os vizinhos” – Nessa frase vemos a ocorrência de dois fenômenos. O primeiro é que a criança escreveu “vizinho” com “s” e não com “z”. Isso ocorre devido ao caráter arbitrário das convenções da nossa língua. O fonema /s/ pode ser representado de inúmeras formas e a criança, por não conhecer muito bem ainda as convenções gramaticais da nossa língua, escreve “vizinho” com “s”. Mesmo fenômeno ocorre na palavra “poço”.

Outro fenômeno que ocorre nessa frase é a não-utilização do plural redundante. A criança marcou o plural somente nos elementos que ocorreram à esquerda do nome. No caso ele marcou o plural em “deles” e “os”, mas não em “vizinhos”.

3. “vi que os meninos”. Ocorreu a supressão do fonema “s” no final da palavra menino. Esse uso é muito freqüente quando estamos falando sem prestar muita atenção à forma de nossa fala (estilo não-monitorado).

4. Coeci – O adequado de acordo com a gramática normativa é “conheci”, por isso pode-se analisar que tal aluno ainda não tem conhecimento pleno de dígrafo.

5. “na casa deles os vizinhos”. Nessa situação houve a supressão do “s” final, pois tendemos a fazer a concordância nominal colocando a marca de plural nos elementos que ocorrem à esquerda do nome. Na mesma palavra também o aluno

usou o “s” no lugar de “z”. Isso ocorre devido às várias convenções ortográficas no processo de padronização da língua.

6. “e na casa deles os visinho”; Lucas, 8 anos. No trecho o aluno tende a flexionar somente os elementos à esquerda do nome, no exemplo, esse elemento é um artigo. A regra de concordância não-redundante ocorre com mais frequência, nos estilos não-monitorados. Quando a forma de plural é apenas um acréscimo de um /s/, tendemos a não empregá-la.

É possível observar que nem todos os problemas que as crianças apresentam em sua escrita podem ser explicados pelos seus hábitos de pronúncia. No trecho o aluno escreveu “visinho” com /s/, sendo que, de acordo com a norma padrão, usa-se o “z”. Isso ocorreu porque um mesmo fonema pode ser representado de duas formas ou mais. A forma de representar o fonema /s/ em cada palavra é convencionalizada pelas regras de ortografia, que o aluno ainda irá aprender ao longo do processo de alfabetização.

7. “e a mãe fico quase doida”; Lucas, 8 anos. É comum os alunos reproduzirem na escrita o processo próprio de sua língua oral. No trecho, o aluno reduz o ditongo /ou/, que tende a ser pronunciado como uma vogal simples /o/. Isso é comum quando os alunos ainda não têm muita familiaridade com a língua escrita.

8. “...não trocava a água e não quidava...”: Neste caso a criança usa o “qui” para expressar o “cui”.

9. Nesse texto a criança comete um erro na linha 4, no termo “chegou”. Ela substitui o “ch” por “x”. Erro comum em que crianças e até mesmo adultos
10

cometem. Também subtrai a letra “u” do fim da palavra, erro que pode ser explicado pela forma como a palavra às vezes é pronunciada.

10. “...coeci um menino...”. Na palavra “conheci” o “nh” foi suprimido, pois é um travamento nasal e por isso não é muito marcado na fala, ocorrendo também na escrita.

11. “...os visinho...”. Na palavra “visinho”, o aluno se equivocou ao escrevê-la com “s”, pois ele ainda não está familiarizado com as convenções da escrita. Já a concordância nominal não foi realizada pois há uma tendência de marcar o plural somente nos elementos que estão à esquerda do nome.

12. “Ela vi que os menino estavam com dengue e ela teve que coida deles”. Vi: Suprimiu o /u/, pelo que eu li foi por esquecimento, ela teria competência para escrever o verbo “viu”. Os menino: precisa se familiarizar com a concordância.

Coida: para mim foi hipercorreção /o/ no lugar do /u/ e suprimiu o /r/ do infinitivo do verbo “cuidar”.

13. “(...) e a mãe deles fico quase doida” – Ocorre redução do ditongo /ow/ na palavra “fico”. Isso ocorre porque freqüentemente em nossa fala não pronunciamos o ditongo “ou”. Isso ocorre até em sílabas tônicas finais que são mais resistentes a mudanças.

14. “(...) que os menino estavam com dengue” – Ocorre concordância não-redundante. Tal fenômeno, que ocorre com mais freqüência nos estilos não-monitorados, nesse caso ocorreu na escrita. Isso ocorre porque geralmente dispensamos os elementos redundantes na fala.

15. Lucas suprimiu o “s” final em “os visinho, as dona e os menino”, pois ainda escreve de acordo com a linguagem oral, em que se costuma marcar o plural apenas no elemento que vem à esquerda do substantivo, que no caso são os artigos “os” e “as”.

16. “...vi que os menino...” – Geralmente se faz a concordância nominal colocando a marca de plural nos elementos à esquerda do nome, no caso o artigo “os” deixando de marcar o nome que vem em seguida “menino”. O aluno optou pela marcação não-redundante.

17. “...coeci um menino que tinha dengue...” – Percebemos que Lucas suprimiu o “nh” da palavra. Talvez pelo “nh” ser um dígrafo e representar apenas um único som ele não achou na hora de escrever a letra correta, então escreveu a palavra da forma como ele a fala.

18. Podemos observar a influência de uma característica comum na Região Centro-Oeste, que é a despalatização da consoante nasal palatal /nh/. É provável que essa criança suprima também essa consoante em sua pronúncia.

Análises sobre texto de Laura, 2ª série

Nos excertos das análises sobre o texto seguinte percebemos a atenção dos alunos para com regras variáveis como a supressão do /r/ final e a redução do ditongo /ei/. Atentam para a repetição do marcador conversacional “ai”, mas ainda não dispõem de informação precisa para interpretá-la. São mais consistentes na análise da hipossegmentação nos grupos de força.

“O jogo de Paulo S. e Gleiston

11

Certo dia Paulo Sérgio convidou seu amigo Gleiston para passar a tarde com ele em sua casa nova.

Ai Paulo Sérgio teve a idéia de jogarbola, e ai Gleiston teve a idéia de jogar na sala. Ai paulo falou que sua mãe tinha acabado de arrumar a sala, ele disse que sim.

Ele Paulo S. falou que era golero e Gleiston ia chutar, e Gleiston chuton bem no vaso de flores que mamãe tinha ganhado.

E Paulo S. ficou muito assustado, e depois ele teve a idéia de amarra com cadaços do seu tênis.

E depois ele saiu para jogarno jardim.

Fim”

1. “A idéia de amarra”. Ocorreu a supressão do “r” final. Em palavras terminadas com o fonema “r” esse segmento tende a ser suprimido na fala não-monitorada.
2. “Teve a idéia de jogarbola”. Ocorreu um grupo de força em “jogarbola”. Na fala não há necessariamente pausas entre as palavras; já na escrita deixamos um espaço em branco entre elas. A criança escreveu da mesma forma que pronuncia, sem pausa.
3. Laura transcreveu em seu texto a palavra “golero” na forma em que pronuncia, tendo dificuldade em separar a língua oral da língua escrita, o adequado é “goleiro”.
4. “Paulo S falou que era golero...” – A aluna escreveu a palavra “golero” como a pronuncia, ou seja, suprimiu o “i” no ditongo /ei/.; “Paulo S teve a idéia de jogarbola” – Ela aglutinou as palavras “jogar” e “bola” interpretando-as como uma única palavra, porque são pronunciadas sem pausa. A seqüência “jogar bola” forma um grupo de força cujo pico de acentuação é a sílaba “bo”.
5. “E depois ele saiu para jogarno jardim”. Nessa expressão podemos identificar o grupo de força. A sílaba “gar” é a tônica então o que a precede e a segue são fracas. Quando falamos juntamos essas palavras e a escrevê-las fazemos o mesmo.
6. A Laura, aluna da 2ª série, escreve: “E depois que ele saiu para jogarno jardim”. O caso da palavra escrita “jogarno” é uma representação de um grupo de força. Os alfabetizandos, como Laura, tendem a escrever o grupo de força composto de duas ou mais palavras como se fosse uma. Como não há pausas na pronúncia, eles interpretam como se fosse uma só palavra.
7. No texto da Laura, 2ª série, está escrito: “Ele Paulo S. falou que era golero e Gleiston ia chutar...”. Quando Laura foi escrever a palavra “goleiro”, ela escreveu representando uma redução de ditongo /ei/, ocorrendo a perda da

semivogal /i/. Essa redução ocorre porque a semivogal que ocupa o lugar da 2ª consoante nas sílabas CVC travando-a tende a ser suprimida na fala. Assim Laura escreveu como pronunciava.

8. "...falou que era golero...". No ditongo decrescente "ei", da palavra "goleiro", a vogal "i" foi suprimida, pois na estrutura silábica CVC, em que o "i" é uma semivogal ele funciona como um travamento silábico, fechando a sílaba. Esta monotongação do ditongo "ei" também é muito freqüente na fala, o que se reflete na escrita.

9. "...para jogarno jardim". O trecho destacado apresenta um grupo de força, fenômeno muito comum na escrita das crianças, pois os alunos das séries 12

iniciais, principalmente, escrevem como falam, ou seja, unem seqüências de palavras.

10. "Ele Paulo S. que era golero e Gleiston ia chutar e Gleiston chuton bem no vaso de flores que mamãe tinha ganhado. Golero: suprimiu o /i/, o ditongo perdeu a semivogal. Ia: utilizou em "ia chutar", poderia utilizar o verbo "chutaria".

Precisa se familiarizar com os verbos e os tempos verbais. Chuton: o entusiasmo ao falar do chute: "chutão" parece ser a palavra que ele pensa, mas escreveu com uma grafia diferente.

11. A historinha narrada por Laura apresenta alguns equívocos de pontuação, acentuação, repetição e junção de palavras. Porém, sua articulação com as palavras já estão bem desenvolvidas comparando com outras crianças da segunda série.

12. Ao longo de todo o texto de Laura podemos perceber que ela repete várias vezes as palavras "e aí", nos mostrando que ainda não assimilou de forma clara como utilizar vírgulas e outros artigos. Mostra-nos que ainda está formando seu vocabulário e por isso não encontrou ou usou outras palavras para substituir a repetição do "aí".

13. "(...) Paulo S teve a idéia de jogarbola (...)" – Nesse caso, ocorre os fenômenos dos grupos de força, em que a aluna juntou as duas palavras "jogar" e "bola", interpretando como apenas uma palavra. A sílaba tônica é "bo", as palavras dos grupos de força receberão os seguintes valores:

Jo – gar – bo – la

0 1 3 0

Como a sílaba de maior valor é "bo" a que vem antes dela recebe valor 1,

aglutinando-se a ela.

14. “Ele Paulo S falou que era golero...” – Em “golero” a aluna reduziu o ditongo /ei/ refletindo a pronúncia. É considerada a monotongação quase categórica sempre que o segmento seguinte compartilhar um número grande de propriedades com a semivogal. O sufixo “eiro” favorece a supressão da semivogal.

15. Temos um exemplo de grupo de força, ou seja, quando ocorre a união de duas ou mais palavras devido à pronúncia sem pausa. A criança escreveu “jogarbola” e “jogarno”. É importante ressaltar que ela já tem o domínio da palavra “jogar” pois escreveu com o “r”, mas como ela escuta as palavras “jogar” e “bola” sem pausa, a tendência é escrever junto. Com “jogarno” acontece a mesma coisa, mas ela também poderia ter escrito “nojardim”, mas ela já deve ter o domínio da palavra “jardim”.

13

Análises sobre o texto de Wanessa, 7 anos

Observa-se a atenção dos analistas para a grafia de palavras em inglês e a tentativa, em alguns casos mal-sucedida, de explicar a dificuldade com a representação gráfica de vogais nasais

“Minha férias

Eu fui ao cinema foi muito legal depois agente fomos ao Mcidonaudis e depois eu fui pra casa, la em casa eu briquei no vidiogueme”.

1. “...eu briquei no vidiogueme”. Na palavra “briquei” pode-se ver que a criança extraiu o “n” da palavra, isso pode ter acontecido porque crianças dessa idade/ faixa etária escrevem escreve como elas mesmas falam, não tendo, muitas vezes, uma percepção tão aguçada ao ponto de notar a sonoridade que traz o “n”.

Quando a criança escreve a palavra “vidiogueme”, nota-se a capacidade que ela tem de se comunicar mesmo passando por um erro gramatical. Videogame é uma palavra que sem dúvida está na boca de muitas crianças, porém nesse caso a criança desconhecia a grafia de tal palavra, assim passando para o papel tal como escrita.

2. Na expressão “...ao Mcidonaudis” a aluna torna o termo de origem estrangeira “aportuguesado”, escrevendo da forma como ouve a palavra sendo pronunciada.

3. Em “minha férias”, a criança marcou o plural no substantivo, pois a palavra “férias” não existe sem o “s” final. Isso nos mostra que a criança já começou a observar as marcas de plural, mas ainda não possui domínio completo. O que era

de se esperar é que a criança marcasse o plural no elemento que se encontra à esquerda do substantivo.

4. “Minha férias” – Nesse período ocorrem dois fatos interessantes. O aluno erra na concordância deixando a palavra “minha” no singular. Nesse caso, o correto seria o pronome concordar com o substantivo que se apresenta no plural, isto é, o correto seria “minhas férias”. Outro fato interessante se dá pela correta acentuação da palavra “férias”.

5. Mcidonaudis / vidiogueme – Nesses dois erros a criança de 7 anos tenta grafar as palavras de língua inglesa de acordo com a sua pronúncia na língua portuguesa. Importante salientar que em “mcidonaudis” o aluno apresentou a neutralização dos fonemas /l/ e /u/. Além disso, a criança adicionou o “is” após a consoante “d”, pois na língua portuguesa não ocorrem palavras terminadas em “d”.

6. Briquei – Na palavra “briquei”, o aluno não se apropriou das convenções ortográficas, como o emprego das letras “m” e “n” para indicar a nasalidade da vogal /i/, mas apresentou certo domínio ao grafar corretamente a sílaba complexa “bri” e o dígrafo /qu/.

Além desses exemplos de análises sociolingüísticas feitas por alunos de Pedagogia que estão cursando sua formação inicial, em curso regular presencial, é instrutivo observarmos que também alunos que estão fazendo o curso de Pedagogia a distância, por meio de convênio entre a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do Acre, estão-se apropriando de noções de Sociolingüística educacional e aplicando-as ao seu trabalho pedagógico, embora tenham trabalhado menos tempo com a disciplina que seus colegas. O segmento seguinte foi recolhido pela Profa. Maria do

14

Rosário Rocha Caxangá e consiste na análise que uma de suas alunas fez sobre o seguinte texto produzido por um alfabetizando.

A vasora magica

Certa vez a miha mãe saiu para i au mercado compra uma vasora e ela era mágica e miha mãe não sabia que a vasora era magica e de noite a vasora facia uma bagunsa enorme e cuando era de mahã estava uma bagunsa enorme e miha mãe discubriu que a vasora era magica fim

1. Na palavra vasora (vassoura), acontecem dois fenômenos: a falta de domínio do dígrafo /ss/ associada à variação fonética da letra /s/, que pode possuir som de

/S/ e /z/ e a monotongação do ditongo /ou/, pois há a perda da semivogal /u/.

2. Na palavra mágica (mágica), a aluna ainda não possui o domínio sobre as regras de acentuação, fenômeno mais do que natural para o nível de aprendizagem em que ela se encontra.

3. Nas palavras miha e mahã (minha e manhã), fica evidente a falta de conhecimento sobre o emprego do dígrafo /nh/, bem como na palavra cuando, pois não há também a presença do dígrafo /qu/.

4. Nas formas infinitivas verbais i e compra (ir e comprar), há a supressão do /r/ pós-vocálico.

5. Na palavra bagunsa (bagunça), há uma troca de letras (o /ç/ pelo /s/), pois ambos possuem o mesmo fonema (/S/) e a criança ainda não possui um léxico abrangente que lhe permita fazer a diferença. Na forma verbal descobriu (descobriu), há também uma troca de letras (o /e/ pelo /i/ e o /o/ pelo /u/), em virtude da pronúncia das letras /e/ e /o/ que, na maioria dos estados brasileiros, assumem som de /i/ e de /o/, respectivamente. Na região sul do país, tais fonemas têm uma tendência a serem pronunciados de acordo com a letra.

O componente da disciplina Sociolingüística que vem sendo incluído na formação de professores para séries iniciais na Universidade de Brasília enfatiza alguns conceitos e princípios que estão sintetizados nos parágrafos seguintes (BORTONI-RICARDO, 2008):

1. **A competência oral de nossos alunos** Quando nossos alunos chegam à escola, já têm uma competência comunicativa bem desenvolvida. Já são capazes de se comunicar bem, no âmbito da família, e de conversar com os amigos, colegas, professores etc. Quando começam a ter contato com a língua escrita, ao aprender a ler e escrever, vão-se valer dos conhecimentos que os habilitam a falar para se comunicarem também por

15
meio da modalidade escrita da língua. Por isso devemos refletir muito sobre a integração entre os modos de falar que os estudantes já dominam e novos modos de falar e modos de escrever que têm de incorporar ao seu repertório lingüístico, de tal forma que estejam preparados para desempenhar as mais diversas tarefas na sociedade.

2. Como medida inicial, é importante que os professores conheçam os antecedentes sociodemográficos de seus alunos: onde nasceram; em que comunidade estão sendo criados; qual a profissão dos pais; se na família predomina uma cultura oral ou se no âmbito da família combinam-se práticas de cultura oral e de cultura letrada, etc.

3. **A variação própria dos nossos modos de falar** Nos modos de falar dos brasileiros em

geral, cujas origens já foram magistralmente descritas por Serafim da Silva Neto (1950), ocorrem muitas regras variáveis. Estamos diante de uma regra variável na língua sempre que há duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. Por exemplo, “Eu tô falano c’cê” / “Eu estou falando com você”. Essa segunda variante tem prestígio, é valorizada e bem recebida, enquanto a primeira, embora muito usada na comunicação oral, é considerada uma construção ruim, que deve ser evitada. Você, professor, deve estar-se perguntando: Por que temos, na sociedade brasileira, variantes que são bem recebidas e outras que não o são? Boa pergunta! Vamos a ela.

4. Normas sociais convencionais que regem a interação. A língua de uma comunidade é uma atividade social e, como qualquer atividade social, está sujeita a normas e convenções de uso. Em qualquer língua podemos escolher entre usos mais formais ou menos formais. Mas essa escolha não é totalmente livre. Ela é condicionada pelas normas que definem quando e onde é adequado usar linguagem informal (não monitorada) e quando e onde se espera que os participantes da interação usem linguagem formal (monitorada). O principal fator que condiciona o grau de monitoramento em qualquer interação são as expectativas que os interagentes têm em relação uns aos outros. Essas expectativas decorrem principalmente dos papéis sociais que esses interagentes estão desempenhando no evento interacional. É preciso observar também que, para atender às expectativas mútuas, os participantes têm de lançar mão de recursos comunicativos.

5. O que é o “erro de português” ? Preferimos colocar a expressão “erro de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e discriminatória. Erros de português são tão-somente diferenças entre variedades da língua. Com frequência essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, e a cultura de letramento, que é cultivada na escola e em outros domínios sociais, como nas igrejas, nos escritórios, nas repartições públicas, etc.

6. Uma pedagogia sensível às características dos alunos É no momento em que o estudante usa uma variante que a sociedade considera como “erro” e o professor intervém, fornecendo a variante própria da escrita e dos estilos monitorados, que as duas variedades se justapõem em sala de aula. Como proceder nesses momentos é uma dúvida sempre presente entre os professores. Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles trazem consigo e a da escola e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar seus alunos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse

comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

7. O trabalho construtivo e respeitoso com a variação em sala de aula Quando uma professora percebe o uso de regras não-padrão, nem sempre precisa corrigir o aluno diretamente, mas pode retomar aquela contribuição, comentando-a ou ampliando-a. Dessa forma, a professora está construindo um “andaime”, isto é, apresentando a variante própria da língua escrita e também da fala monitorada, e chamando a atenção para as diferenças entre as variantes. O padrão de comportamento de uma professora ou um professor em relação ao uso de regras não-padrão pelos alunos depende basicamente do tipo de evento em que essas ocorrem. De modo geral, observamos que quase nunca os professores intervêm para corrigir os alunos durante a realização de um evento de oralidade, isto é, trocas espontâneas de fala entre professor e alunos, na administração da dinâmica de sala de aula. Já nos eventos de letramento, quando professor e alunos estão engajados em tarefas de leitura e escrita, os professores intervêm com mais frequência. Essas intervenções devem sempre ser respeitosas e levar o estudante a refletir sobre os recursos que a língua oferece para adequarmos a nossa fala às expectativas dos interlocutores e à formalidade de cada situação interacional. Finalmente, não podemos nos esquecer de que a modalidade oral da língua, quando usada em eventos de pouca formalidade, admite muita variação. Quanto à modalidade escrita, existem regras ortográficas e outras relacionadas à própria estruturação do texto escrito, que têm de ser observadas. Portanto os professores têm de lidar com os modos de falar e com os modos de escrever de formas distintas, levando em conta que a produção lingüística de seus alunos tem sempre de estar adequada à situação de uso. Aproximando-nos da conclusão do capítulo, queremos deixar algumas palavras de otimismo. Nas últimas décadas tem aumentado o número de trabalhos de base sociolingüística, ou que fazem interface com a Sociolingüística, voltados para os principais problemas da transição dos modos de falar para os modos de escrever. Entre eles citaremos apenas alguns que têm fornecido subsídios mais freqüentes ao trabalho das autoras deste capítulo nas disciplinas de base lingüística na Faculdade de Educação a que pertencem. Nas aulas de processo de alfabetização, cabe mencionar Moraes (2000), Cagliari (1999), Faraco (1992), Scliar-Cabral (2003), Silva (1981) e Tfouni (1995). Nas aulas de educação em língua materna: Hora (org., 2004), Mollica (2007), Bagno (2007), Mattos e Silva (2004) e Bortoni-Ricardo *et alii* (2008). É claro que essa é apenas uma

amostra. Nossas editoras têm sido pródigas na publicação de livros que trazem de fato uma contribuição expressiva da Sociolinguística à educação. Esse esforço há de gerar bons frutos.

Brasília, 5 de julho de 2008

17

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. **#ada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A diversidade lingüística do Brasil e a escola in: FARACO, Carlos Alberto (org.). **Salto para o futuro**: Português – um nome, muitas línguas. Boletim 08. MEC / TV Escola, p. 55-64.

_____. Métodos de Alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**: Belo Horizonte – PUC Minas, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.

_____. Variationist Sociolinguistics in: HORBERGER, N. e CORSON, D. (orgs.). **Encyclopedia of Language and Education**. Vol. 8: Research methods in Language and Education. Berlin: Kluwer Academic Publishers, p. 59-66, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et alii*. **Série ensinar leitura e escrita no ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 4 vols. 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, (1996)

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso (1957). Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. *Romanistisches Jahrbuch*, Hamburgo (8): 279-86. Reimpresso em C.E.F.Uchôa (org.) **Dispersos**. Rio de Janeiro: FGV, p. 34-46, 1972.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASTILHO, Ataliba T. de (org. 1978). *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2. Grau*. São Paulo/Campinas: Secretaria de Estado da Unicamp, 1978, 8 vols.; 2ª. ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988, 3 vols.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In: **Anthropology & Education Quarterly**. v.18(4) p. 335-

56, December, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**: características do sistema gráfico do português. São Paulo: Contexto, 1992.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

18

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **A variação estilística de alunos de quarta série em ambiente de contato dialetal**. Dissertação de mestrado: Universidade de Brasília, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste – Editora Educativa, 1984.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HORA, Dermeval da (org.). **Estudos sociolingüísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: VALPB, 2004.

HYMES, Dell. **Foundations of Sociolinguistics**. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1974.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LABOV, William. The study of language in its social context. In: *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Porto Alegre: Editora Globo, 1982.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L & PM Editores, 1985.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MATTOS e SILVA, **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORAES, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos lingüísticos**, 1 (1), p. 4-15. São Paulo, 1966.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

19

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença, 1977 (1ª edição 1950).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Mírian Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

STUBBS, Michael. *Discourse analyses*. The sociolinguistics analyses of natural language. Basil Blackwell: Oxford, 1983.

STUBBS, Michael. *Discourse analyses*. **The sociolinguistics analyses of natural language**. Basil Blackwell: Oxford, 1980.

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

VANDRESEN, Paulino. Tarefas da sociolingüística no Brasil. *Revista de Cultura Vozes*, v. LXVIII, n. 8, 1973, p. 5-11.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.