



Leitura e Mediação Pedagógica



SABERES DA ORALIDADE E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS PARA A COMPREENSÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Alice Fernandes de Sousa (UnB)

Um jovem, um adulto ou um idoso, ao entrar para a escola a fim de se alfabetizar, já traz consigo uma longa experiência linguística e dá mostras de sua capacidade de entender e utilizar a língua nas diversas circunstâncias da vida em que precisa usar a linguagem. Porém, ainda não sabe escrever nem ler. No tocante a essa realidade, caberia à escola utilizar-se de tais conhecimentos linguísticos como fundamento para o ensino da língua materna. A Sociolinguística Educacional tem-se ocupado em contribuir para a elaboração de novas formas de organização do trabalho pedagógico docente que deem conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa oral e escrita, tornando-os mais proficientes em sua língua materna e habilitando-os a exercerem conscientemente e criticamente a cidadania. O *locus* da pesquisa foi uma sala de aula de alfabetização de jovens, adultos e idosos localizada na cidade de Ceilândia-DF. A pesquisa permite afirmar que a leitura dos alunos é afetada pela sua oralidade, pois tão logo acabam de decodificar as palavras, eles as “traduzem” para sua variedade de fala, por meio de uma típica estratégia de mudança de código. No entanto, pode-se observar que essa mudança de código linguístico não prejudica a compreensão do sentido da palavra, pelo contrário, parece favorecê-la. Palavras-chave: Compreensão leitora, Saberes da oralidade, Educação de Jovens e Adultos, Mudança de código linguístico, Sociolinguística Educacional. Os saberes da oralidade dos jovens, adultos e idosos podem influenciar em sua leitura, e trazem consequências para o desenvolvimento de sua compreensão leitora. A concepção de compreensão leitora de que trata esse texto diz respeito ao desenvolvimento do processamento individual do conteúdo lido, mas que leva em conta o contexto social e envolva capacidades relativas à decifração do código escrito, à compreensão e à produção de

sentido e que, portanto, habilita o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para ampliar sua leitura de mundo.

A leitura de mundo é tanto maior quanto for o gosto de ler e este prazer em algumas pessoas é construído no espaço familiar ou em outros contextos sociais em que a escrita se faz presente. Porém para outros, sobretudo 2

aqueles que provêm de ambientes pouco favorecidos em material escrito, cabe à escola desenvolver tal habilidade. Nesse caso, o professor deve inserir os alunos, que estão em processo de alfabetização, independente da idade, mesmo em se tratando de adultos e idosos, como é o caso dos alunos envolvidos nesse estudo, em situações de leitura, propiciando-lhes experiências variadas do ato de ler, tanto o professor deve ler para os alunos quanto permitir que esses manuseiem livros, revistas, jornais e outros gêneros textuais, a fim de que eles se familiarizem com os materiais escritos que circulam na sociedade e assim percebam a importância do ato de ler. Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre a postura didática do professor alfabetizador de adultos. Tal postura deve ser compatível com uma concepção de educação que vise a formar o aluno em uma perspectiva conscientizadora, emancipadora e transformadora de si e do seu contexto social. Para atingir esse propósito a educação não pode se restringir apenas ao cumprimento de programas oficiais elaborados à revelia dos educandos, numa concepção autoritária, mas mover-se na direção da educação popular que, para Reis e Lima (2000), deve levar em conta o conhecimento histórico acumulado do educando e do educador e ambos deverão praticar uma relação dialógica de alternância entre “aprender e ensinar” transformadora da realidade social em que vivem. Quando o professor de jovens, adultos e idosos leva para a sala de aula textos que circulam na sociedade relacionados ao cotidiano dos alunos para fomentar-lhes o ato de ler, está empreendendo uma ação didática coerente com a educação popular e, conseqüentemente, com os saberes da oralidade, pois está valorizando os seus conhecimentos históricos e culturais e tal estratégia contribui para ampliar-lhes a leitura de mundo. Esse estudo também se fundamenta em princípios da Sociolinguística Educacional. Para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), as vertentes variacionista e qualitativa da Sociolinguística dão origem à Sociolinguística Educacional, ciência que, desde o seu nascedouro, tem demonstrado certa inquietação com 3

o baixo rendimento escolar de alunos oriundos de grupos étnicos minoritários e de classes populares menos favorecidas. Assim, a Sociolinguística Educacional tem-se ocupado em contribuir para a elaboração de novas formas de organização do trabalho pedagógico docente que deem conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa oral e escrita, tornando-os mais proficientes em sua língua materna e habilitando-os a fim de que exerçam, consciente e criticamente, a cidadania, ou seja, provendo-os de recursos comunicativos que os tornem aptos a atuarem em seus contextos sociais nas perspectivas da transformação e da mudança. A metodologia de pesquisa adotada foi a etnografia colaborativa, pois essa perspectiva metodológica tem se mostrado favorável à reflexão e análise da prática docente, uma vez que o pesquisador não é um observador passivo na sala de aula buscando entender os fenômenos ali existentes. Ele afeta tal contexto e é afetado por este. Para Magalhães (1994, p.72), os papéis do pesquisador e do colaborador da pesquisa são “vistos como coparticipantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento [...] enquanto refletem durante e sobre as ações diárias. **Aula de leitura de livros variados: experiência de sala de aula** Eu, na condição de pesquisadora e a professora da turma de EJA, realizamos uma aula de leitura com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora dos alunos. A propósito Solé (1998, p. 72) afirma que “a estratégia de compreensão leitora contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”. Entregamos aleatoriamente para cada aluno, independente do nível de leitura em que cada um se encontra, um livro de literatura infanto-juvenil, e pedimos para cada um ler o que conseguisse; palavras, frases e textos.

Utilizamos estratégias incentivadoras antes do início propriamente dito da atividade de leitura para explicarmos aos alunos sobre o que é o título de 4

um livro e o que este representa para a obra. Localizamos com eles o nome do autor, do ilustrador e explicamos qual a função de cada um deles. Falamos sobre o local de confecção do livro que se dá em uma editora, localizamos o nome desta em cada obra e também o ano de publicação, esse trabalho tem por objetivo desenvolver a motivação para a leitura (SOLÉ, 1998). Os alunos demonstram bastante interesse em participar dessa atividade, durante a realização da mesma trocam idéias entre si conversando sobre seus livros e se ajudam nas leituras. Esse exercício de oralidade também faz parte da estratégia para desenvolver a compreensão leitora. Quando um aluno não conhece uma palavra e por isso apresenta dificuldade em lê-la pede ajuda ao colega e juntos fazem tentativas para decodificá-la, de acordo com Solé (1998) a decodificação é um procedimento utilizado pelo leitor para identificar as relações entre grafema e fonemas, é um processo de decifração de pequenas unidades da língua escrita do qual se utilizam tanto o leitor iniciante, como é o caso desse estudo, quanto o leitor maduro, para ler e compreender o significado de palavras consideradas novas no seu universo linguístico. Para os alunos em questão, porque estão em processo de alfabetização, essa estratégia de leitura é fundamental, porque para eles, a maioria das palavras escritas que aparecem nas leituras são novas. Porém, porque participam de atividades em que podem explicitar seus saberes de oralidade e ampliar seus recursos comunicativos orais têm também sua compreensão leitora alargada.

Por exemplo, a palavra ENVENENAMENTO, por ter seis sílabas faz com que uma dupla de alunos ensaie várias vezes sua leitura. Mas quando conseguem ler imediatamente compreendem seu significado e dizem: *“tem a ver com veneno... ser envenenado...”* (Aluno Manoel e Aluno Geraldo - 08/10/2008). Essa afirmativa leva a inferir que os alunos conseguem entender o que leem. A frase original era: *“O ser humano está causando uma situação de envenenamento ao Planeta Terra com o uso dos agrotóxicos”*. Na medida em que são desafiados, falam sobre o que entendem e fazem uma paráfrase 5

dizendo: “*o homi ta envenenano a Terra com os agrotóxico...*” (Aluno Manoel e Aluno Geraldo - 08/10/2008). A compreensão leitora revelada pelos alunos leva a afirmar que se valem de seus conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998), conhecimentos de mundo ou conhecimento enciclopédico (KOCH e ELIAS, 2006), ou saberes da oralidade, que é uma espécie de *thesaurus* mental formado a partir das vivências pessoais, para dar sentido à frase lida. **Leitura realizada pela Pesquisadora em sala de aula** Realizo a leitura do livro de literatura infanto-juvenil de autoria de Ruth Rocha, *Lindo e azul: planeta Terra, nossa casa*, com o apoio da Professora da turma, pois trata-se de uma etnografia colaborativa e como tal, por vezes, assumo a docência, porém a agenda da pesquisa é definida em comum acordo entre nós, e sempre levamos em conta as necessidades do grupo pesquisado. Essa estratégia implica avaliações, reavaliações e retomadas das ações constantemente com vistas ao fortalecimento, empoderamento ou *empowerment*, do grupo que é objeto de pesquisa, de acordo com Cameron e associados (1992). Após a leitura, para que continue o processo de compreensão e apreensão do sentido do texto, faço uso das estratégias de identificação da idéia principal (SOLÉ, 1998) realizando uma discussão com os alunos. Há uma boa participação da turma, sobretudo porque o assunto em pauta já vem sendo parte dos estudos em sala de aula e os alunos demonstram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o mesmo. Com esse fim, apresento o texto do artigo 225 da Constituição Federal do Brasil, que trata do meio ambiente, sempre com o objetivo de ampliar o nível de letramento escolar e social dos alunos: “Todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. 6

Realizamos um debate produtivo e os alunos participam sugerindo alternativas para zelar pela vida do Planeta Terra e preservá-lo para as gerações futuras, por exemplo: *“se o homi num cuidá do planeta vai se acabá o planeta e o homi junto; “As pessoa precisá num jogar lixo nas rua pa num entupi os buero... senão quano chovê vai tê enchente e ai todo mundo fica só culpano o governo... e num é só o governo que tem que cuidá, todos nois tem que cuidá do planeta; “A parti de agora vô sê mais cuidadosa com o uso da água e vô falá com meus fi’o e neto e com quem eu pudé fala... eu num sabia que a água podia acabá no praneta... fiquei muito procupada com essa notiça... (Aluna Rosemira - 18/5/2008).* Constato que os alunos não hesitam em emitir suas opiniões e posso inferir que essa postura é atribuída a nossa atitude docente, minha e da Professora, pois os ratificamos constantemente como falantes da língua materna. Assim, percebo que ampliam a cada dia sua competência comunicativa oral que vem paulatinamente se refletindo na competência comunicativa escrita. Em seguida, permitimos aos alunos que folheiem os livros para que leiam as partes que mais lhes interessem e assim estabeleçam cada vez mais familiaridade com eles. Na sequência, das atividades são extraídas algumas palavras que contem aspectos do estudo das convenções ortográficas da Língua Portuguesa que a turma está estudando. As palavras são registradas em letra de forma maiúscula, no quadro branco da sala, pois esse tipo de letra apresenta no seu traçado basicamente linhas formadas por retas e curvas e, por isso, facilita a escrita dos alunos, uma vez que muitos deles apresentam dificuldade física para escrever pois tomam medicamentos que lhes causam algum efeito colateral, como tremor nas mãos e tonteira, por exemplo. Por isso, optamos por iniciar o ensino da língua escrita no começo da alfabetização, com esse tipo de letra, o que não significa dizer que a letra cursiva não seja ensinada e alguns já escrevem usando esse formato de letra. 7

Após a escrita de todas as palavras eu realizo uma leitura coletiva com os alunos, com o texto escrito no quadro. Todos os alunos participam tirando suas dúvidas instaurando-se na sala de aula um ambiente dialógico, propício às aprendizagens. Posso afirmar, com base nos estudos realizados sobre os referenciais da Sociolinguística Educacional, que esta área do conhecimento tem dando contribuições significativas ao meu desenvolvimento profissional, bem como da Professora colaboradora da pesquisa. Esse fato fica evidente quando se observa as aprendizagens apresentadas pelos alunos a partir de intervenções didáticas empreendidas em que se toma por base os seus antecedentes sociolinguísticos. A Sociolinguística Educacional reconhece que sua dinâmica de trabalho deve levar em conta as subjetividades inerentes aos conflitos linguísticos identificados em sala de aula, e que todos eles podem ser identificados, registrados e analisados, por meio de uma metodologia etnográfica. Outro aspecto da análise etnográfica desse movimento de “aprender” do público em estudo é o fato de que se sentem pertencentes a um grupo. Tal fato pode ser observado nos relatos orais quando os alunos falam do retorno à escola e por que têm com quem conversar – colegas e professoras – sobre suas questões subjetivas: problemas de saúde, familiares, questões sociais, entre outros, fazem com se sintam muito bem. Muitos deles afirmam que a volta aos estudos faz com que vários problemas de saúde desapareçam, por exemplo, a afirmação de uma aluna: *“eu me sinto muito bem aqui... antes dessa escola eu tomava muitos remédio e vivia triste e cheia de dor... agora sô mais alegre e já num tomo mais aquele tanto de remédio... quando chega a hora de aula eu fico animada... aqui tô apendeno lê escrevê e tei’o (tenho) meus amigo pa conversá... a professora ensina bem e ainda é nossa amiga... essa escola é muito boa... é tudo pra mim...”* (Aluna Maria - 13/05/2008).

Tal análise revela de forma surpreendente que o retorno aos estudos para esse público tem sido “vital”, visto que o ser humano se constitui nas relações sociais, como afirma Vygotsky (1994) e essa constituição é “histórica, 8

permanente e culturalmente desenvolvida”, segundo Reis e Lima (2000, p. 206). Na sequência dos trabalhos de sala de aula, coloco-me ao lado de um dos alunos e peço para ele ler as palavras que são alvo do estudo naquele momento. Ele prontamente inicia a leitura. Essa atividade foi realizada em (28/11/2007) Pesquisadora Alice – *O Senhor pode ler essas palavras que acabamos de estudar agora mesmo no quadro?* Aluno Manoel – *Sim.* Pesquisadora Alice – *Então, por favor, pode iniciar.* (O aluno inicia a leitura, lendo pausadamente a palavra “humanidade”.) Aluno Manoel – */HU-MA-NI-DA-DE/* (O aluno ao acabar de pronunciar a palavra, fala: */ómanidadi/*) Pesquisadora Alice – *O que significa essa palavra? O que o Senhor entende o que essa palavra está nos dizendo?* Aluno Manoel – *fala das pessoa... do ser /ómano/...* Pesquisadora Alice – *Muito bem! O Senhor pode continuar a leitura.* (O aluno leu a palavra “planeta”.) Aluno Manoel - */PLA-NE-TA/* Da mesma forma como faz a leitura anterior ao acabar de decodificar a palavra; fala: */praneta/* e adianta, aqui fala do */praneta Terra/*. (Ouço a explicação do aluno para o significado do que leu, ratifico-o como falante primário e aduzo um comentário acerca de sua compreensão.) Pesquisadora Alice – *Sim, está falando do planeta Terra mesmo!*

Nesse momento, ao pronunciar a palavra */planeta/*, ofereço a variante da norma culta ou estilo mais monitorado de fala, tal postura docente pode ser considerada uma estratégia de andaime (BRUNER, 1983) pois, além de 9

reforçar a compreensão do aluno, ainda mostro-lhe outra forma de pronunciar a palavra em questão. Na sequência da atividade o aluno leu a palavra “problema”. Aluno Manoel – /*PRO-BRE-MA*/ Proponho-me ajudar o aluno na leitura e leio pausadamente com ele. Em seguida peço-lhe que leia sozinho. Ele lê pausadamente pronunciando sílaba a sílaba. Aluno Manoel – /*PRO-BLE-MA*/ Como na leitura das palavras anteriores, imediatamente após o término do processo de decodificação da palavra, o aluno traduz para sua variante de fala, pronunciando /*poblema*/. Pesquisadora Alice – *O que esta palavra significa?* Aluno Manoel – *O aluno diz: os /poblema/ da vida de cada pessoa...* Eu convido o aluno a reler a palavra na tentativa de que o mesmo possa ir se familiarizando com a leitura dessas estruturas silábicas (CCV-pro, CCV-ble), pois tal organização silábica parece apresentar uma complexidade à aprendizagem do aluno, uma vez que ao longo de sua vida vem pronunciando tais palavras da forma como apresenta na leitura que realiza. Com base nesse protocolo interacional posso afirmar que a leitura do aluno foi afetada por sua oralidade, pois tão logo acaba de decodificar as palavras as transfere para sua variedade de fala /*ómanidadi*/, /*praneta*/ e /*poblema*/. No entanto, posso afirmar que essa mudança de código linguístico, que segundo Gumperz, (1982), é uma interpretação contextual que permite inferir o conteúdo de uma conversa, no caso do texto lido, não interfere na compreensão do sentido da palavra. Pelo contrário, facilita-a.

Essa característica de fala apresentada pelo aluno pode ser classificada de acordo com a análise sociolinguística do português do Brasil, elaborada por Bortoni-Ricardo (2004a), como traço descontínuo de fala que são marcas de fala próprias dos falares situados no polo rural e vão desaparecendo à medida 10

que se aproximam do pólo urbano. Ou seja, seu uso é descontinuado nas áreas urbanas, recebendo, dessa forma, maior carga de avaliação negativa das comunidades urbanas, pois são marca de fala de pessoas com pouca escolarização. Nesse sentido, é que a escola deve tomar, preferencialmente, como ponto de partida para desenvolver estratégias de ensino de leitura e escrita os conhecimentos culturais dos alunos para ensinar-lhe os conhecimentos escolares, ou seja, os saberes culturais ou de mundo serão tomados como base para elaboração dos saberes sistematizados. Haja vista, que os saberes sistematizados ou letramento escolar são indispensáveis à formação e qualificação do cidadão face às demandas de uma sociedade letrada. Em seguida, eu e a Professora Elimar iniciamos uma discussão em que os alunos falam sobre as temáticas de seus livros. As falas dos alunos são gravadas. A degravação resulta nas informações abaixo: Professora Elimar: *Vamos conversar sobre o assunto de cada livro lido por vocês. Do que se trata cada livro que vocês leram?* Aluna Rosalina: *o meu livro fala de morte... é muito triste essa história de morte... mas é a realidade... nós tudo vai morrer... a questão é que num se sabe é o dia que ela vai chegá... mais nos tudo que morrer é ir pro céu... isso é a verdade...* Aluna Maria José: *nós que vivemos muito já estamos mais perto da morte do que os mais novos... mais eu ainda quero viver um pouco mais... estou meio doente... mais tô me cuidando... faço ginástica... tomo meu remédio direitinho porque não quero morrer agora não...* Aluna Edite: *antes de eu vir aqui pra essa escola eu me sentia como se tivesse presa numa caverna escura... cheia de depressão... de doença... agora saí da caverna... virei pra aula... conversei com os amigos... sorri... brinco e saio daqui bem alegre e já sei ler muitas coisas... li o nome das lojas na rua... li o nome das coisas que eu comprei e já sei o que é um título de um livro...* ((A aluna fala isso e dá uma gargalhada, o que revela que de fato sente o que fala; alegria)). 11

Aluna Rosemira: *o meu livro fala de amizade... diz que as pessoa deve de se ajudá... eu acho isso bom... no Piauí... onde eu nasci as pessoa preza a amizade... passa uma pela ota e dá bom dia... pergunta cuma vai... se vê que a pessoa precisa de ajuda oferece ajuda... aqui num é muito assim não... cada um que cuide de si... acho esse sistema muito disumano...* Aluna Eunice: *no interior de Minas Gerais onde eu nasci também é assim... as pessoa gosta de ajudá os ota, aqui é muito diferente... quando eu cheguei aqui achei tudo muito istraio...* Aluno Geraldo: *o meu livro fala de hora... de cumpri a hora combinada...oje nois t?i hora para tudo na vida... tem que cumpri essa hora senão perde os comprimisso... tudo é tal hora... tal dia... a consulta no médico é em tal hora, tal dia e se faltá naquele dia ou se perdê a hora... perde a consulta... ai só marcando de novo...* Ao levar em conta a entrevista realizada com os alunos no ato da leitura de seus livros, a observação dos expedientes que usam para resolver as situações ao lerem e comparando tudo isso ao protocolo de escrita, posso afirmar que os alunos utilizam-se da estratégia de mudança de código linguístico quando interpretam o que leem, ou seja, pronunciam a palavra na norma culta, por exemplo, a fala do aluno Sr. Geraldo, que lê pausadamente “COM-PRO-MIS-SO” e em seguida fala /comprimisso/, ele a transfere para sua variedade de fala para só depois atribuir-lhe um significado. A variedade de fala apresentada pelos alunos nesse tópico pode ser explicada pela teoria dos três contínuos elaborada por Bortoni-Ricardo (2002) mais especificamente pelo contínuo rural-urbano, que estuda as variedades linguísticas rurais e mais isoladas socialmente, como a “variedade caipira” até a variedade culta. No interior desse contínuo, a autora admite dois tipos de regras variáveis: a) graduais que são as marcas de fala que fazem parte do repertório linguístico de quase todos os brasileiros e que são definidas pelos graus de exigência de monitoração da fala, ocorrendo com mais frequência nos contextos de fala não monitorados, por exemplo, monotongação dos ditongos 12

decrecentes como em “queijo” > “quejo”, assimilação do /d/ pelo /n/ como em “comendo” > ”comeno” perda do /r/ final nas formas verbais etc. Esse contínuo permite uma reflexão em que será possível situar o jovem e adulto em termos de urbanização e o b) descontínuas que são as características regionais e sociais mais isoladas e que são mais estigmatizadas pela sociedade urbana e é a regra que vai ser utilizada para explicar os fenômenos linguísticos presentes nas falas dos alunos jovens e adultos. Nas falas dos alunos de educação de jovens e adultos, sobretudo os mais idosos e também por serem oriundos de comunidades rurais, podemos identificar várias situações que ilustram a teoria citada, por exemplo: Ao falar a palavra “mesmo” o aluno a pronuncia /*mermo*/ que é uma marca de fala regionalizada em que há a neutralização do fonema /s/ > /r/ , ou assimilação do fonema /s/ > /r/ no seu interior. Nas expressões “nós todos” que o aluno fala /*nois tudo*/; “nós que vivemos muito” que o aluno fala /*nós que vivemo muito*/; observo o fenômeno denominado de concordância verbal não redundante, para as expressões “os mais novos” que o aluno fala /*os mais novo*/; “nome das lojas” que o aluno fala /*nome das loja*/; “nomes das coisas” que o aluno fala /*nome das coisa*/; “muitas coisas” que o aluno fala /*muitas coisa*/; “as pessoas” que o aluno fala /*as pessoa*/ observo o fenômeno denominado concordância nominal não redundante. Para as formas verbais “estamos” que falou /*tamos*/ e “estou” que fala /*tô*/; observo o fenômeno chamado aférese que é a supressão de sílaba inicial nas palavras; o gerúndio do verbo cuidar que pronunciou /*cuidano*/ observo o fenômeno de assimilação do /d/ pelo fonema /n/; a palavra “direitinho” que foi pronunciada /*direitim*/ observo o uso do morfema (-im), em substituição ao morfema (-inho), a palavra “outro”, que o aluno pronunciou /*ôto*/, nesse caso, percebo o fenômeno denominado síncope ou supressão de um fonema no interior da palavra.

Apesar de observar todos esses fenômenos nas falas dos alunos, posso afirmar que suas interpretações sobre as leituras realizadas revelam compreensão sobre o que leem e tal entendimento está relacionado aos seus 13

conhecimentos não sistematizados ou às suas leituras de mundo, pois estas precedem a palavra que dizemos, assim como o mundo nos precede. Concluo que quando os saberes da oralidade são levados em conta para o desenvolvimento da compreensão leitora o aluno se beneficia em relação as suas aprendizagens e tem seu letramento ampliado, sobretudo se os textos levados para a aula de leitura são de gêneros usados pelos alunos em seus contextos sociais, porém, outros textos de circulação social que não são do convívio deles também devem ser fazer parte das aulas a fim de que conheçam outros gêneros.

Referências: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: HORA, Dermeval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPINDOLA, Lucienne C. (Orgs). *ABRALIN: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

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

BRUNER, Jerome. *Child's talk: learning to use language*. New York: W.W. Norton, 1983.

CAMERON, Débora. *et ali. Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge, 1992.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: *Instituto de Estudos da Linguagem: trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 23, p. 71-78, jan./jun., 1994.

REIS, Renato Hilário e LIMA, Airam Almeida de. *Fundamentos da educação básica para jovens e adultos*. Eixo integrador: cultura e contexto social. Área/dimensão formadora: organização do processo educativo. PIE – curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização. Módulo II, Vol. 3. Cátedra Unesco de Educação a Distância. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2000. 14

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A função social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michel *et al* (Orgs.). Trad. Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. – (Psicologia e Pedagogia)