

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LINGUÍSTICA**

MARIA SELMA LIMA DO NASCIMENTO

**PROCESSOS DE MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO: SUPORTE
TEÓRICO PARA TRABALHAR A VARIAÇÃO EM SALA DE AULA**

TERRAE VIROQUE LUMES

**GUARABIRA – PB
2011**

MARIA SELMA LIMA DO NASCIMENTO

**PROCESSOS DE MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO: SUPORTE
TEÓRICO PARA TRABALHAR A VARIAÇÃO EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Língua e Linguística da Universidade estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Especialista em Língua e Linguística sob orientação da Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.

**GUARABIRA – PB
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

N244p

Nascimento, Maria Selma Lima do

Processos de monotongação e ditongação:
suporte teórico para trabalhar a variação em sala de
aula / Maria Selma Lima do Nascimento. –
Guarabira: UEPB, 2011.

44f.

Monografia (Especialização em Língua e
Linguística) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Dr. Juliene Lopes Ribeiro
Pedrosa”.

1. Monotongação 2. Ditongação
3. Sociolinguística I.Título.

22.ed. CDD 410

MARIA SELMA LIMA DO NASCIMENTO

**PROCESSOS DE MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO: SUPORTE
TEÓRICO PARA TRABALHAR A VARIAÇÃO EM SALA DE AULA.**

Monografia apresentada a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em
cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do Grau de Especialista em
Ensino de Língua e Linguística.

Aprovada em 04 de maio de 2011

Comissão Examinadora

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa

Presidente da Banca Examinadora/ Orientador(a)

Wanilda Lima Sidal de Barros

Primeiro (a) Examinador (a)

João Paulo da Silva Fernandes

Segundo (a) Examinador (a)

Guarabira-PB
2011

A Deus, Pai Supremo e Poderoso; à minha família, em especial ao meu esposo, Assis; ao meu filho, Francisco Gabriel, anjo de luz que veio iluminar nosso viver.

Dedico.

“O conhecimento pronto estanca o
saber e a dúvida provoca a inteligência”.

(Vygotsky)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fortaleza concedida para vencer os obstáculos que encontrei na trajetória deste trabalho.

Aos meus pais, José Severino de Lima e Marinete Vicente de Lima, pelo dom da vida e pelo apoio sempre presente.

Ao meu esposo, Francisco de Assis do Nascimento, pelo incentivo na conclusão deste trabalho.

Ao meu filho, Francisco Gabriel, por fazer parte da minha vida e ser inspiração para os meus projetos futuros.

À Professora Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, por me conceder a oportunidade de tê-la como orientadora neste trabalho, pois sempre compreendeu as minhas fraquezas e dificuldades acadêmicas.

Aos meus mestres, que muito me ajudaram na construção dos meus conhecimentos.

Aos meus colegas da especialização, que souberam estar sempre presente em todos os momentos.

LÍNGUA E LINGUÍSTICA

**PROCESSOS DE MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO: SUPORTE
TEÓRICO PARA TRABALHAR A VARIAÇÃO EM SALA DE AULA**

AUTORA: MARIA SELMA LIMA DO NASCIMENTO

ORIENTADORA: Profa. Dra. JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA

RESUMO

Os estudos sociolinguísticos propiciaram o reconhecimento de que a língua é variável, mas passível de sistematização. Com esse entendimento, os resultados das pesquisas sobre variação passaram a ser utilizados no ensino, já que as variações também se fazem presentes no ambiente escolar. Diante dessas correlações, objetivamos estudar, neste trabalho, o processo de monotongação e ditongação, tomando por base as pesquisas de Silva (2004) e Aquino (2004), respectivamente, para assim fornecermos um suporte teórico para os estudos de variação em sala de aula. Para tanto, apresentamos uma revisão da literatura acerca das pesquisas sobre a Teoria da Variação que nos serviram de base, a exemplo de Weinreich, Labov e Herzog (1968), Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2008). Estes estudos nos revelaram o grande valor das pesquisas sociolinguísticas e nos possibilitaram propor estratégias para um ensino mais eficiente e pragmático.

Palavras-chave: sociolinguística; monotongação; ditongação; retextualização.

LÍNGUA E LINGUÍSTICA

**PROCESSOS DE MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO: SUPORTE
TEÓRICO PARA TRABALHAR A VARIAÇÃO EM SALA DE AULA.**

AUTORA: MARIA SELMA LIMA DO NASCIMENTO

ORIENTADORA: Dr^a JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA

ABSTRACT

The sociolinguistic studies to favor the recognition that language is variable, but risk of systematization. With this understanding, the results of this research about variation became to be used in teaching, since correction present in school environment. Before this correlations, we objectivited study, in this paper, the monothtong and dithtong, so therefore provided a theoretical support to the classroom variation studies. Thus, showed previous researches about variation theory that served us on a base, as example Marcuschi (2008) e Bortoni-Ricardo (2004). This studies revealed a large value of Sociolinguistics researches and possibilated proposed strategies to teach more efficient and pragmatic.

Key words: sociolinguistics; monothtong; dithtong; retext processing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 TEORIA SOCIOLINGUÍSTICA.....	11
2.1. Principais conceitos da Sociolinguística Quantitativa.....	12
2.2. Principais conceitos da Sociolinguística Educacional.....	18
3 PROCESSOS DE MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO.....	23
3.1. Monotongaço.....	24
3.2. Ditongaço.....	27
4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA.....	30
4.1. Processos de monotongaço e ditongaço na sala de aula.....	31
4.2. Processos de monotongaço e ditongaço: como trabalhá-los?.....	35
5 Considerações Finais.....	41
6 Referências.....	43

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos os estudos da linguagem vêm despertando o interesse dos pesquisadores. Isso se deve porque compreender a linguagem requer uma investigação profunda e minuciosa, já que a língua é dinâmica e social, não constituindo, assim, uma realidade estática, ou seja, sua configuração estrutural se altera com o tempo e é motivada por diversos fatores linguísticos e extralinguísticos. E apesar dessas mudanças, as línguas nunca perdem seu caráter sistêmico e nem deixam lacunas para seus falantes, porque os recursos necessários são sempre oferecidos para que a comunicação aconteça com eficácia.

Neste prisma, propomo-nos a estudar os processos de monotongação e ditongação com base em Silva (2004) e Aquino (2004), respectivamente. Pudemos, assim, levantar algumas alternativas para o trabalho com esses processos no ensino da língua materna, buscando reforçar uma conscientização sociolinguística por parte dos alunos. E a partir dessas sugestões, esperamos que o aluno seja proficiente no uso das modalidades oral e escrita, e suas respectivas variantes.

Dessa forma, o nosso objetivo é contribuir e incentivar a aplicação das pesquisas sociolinguísticas no ensino de língua materna. Para tanto, fizemos uso de trabalhos sobre os processos de monotongação e ditongação na oralidade, de forma a identificar uma maneira de trabalhar com os alunos o oral e o escrito sem desvalorizar nenhuma dessas modalidades.

A nossa fundamentação teórica tem por base principal a Teoria da Variação Linguística e a Sociolinguística Qualitativa ou Educacional. A Teoria da Variação nos ajuda a compreender como o comportamento linguístico e extralinguístico interferem no sistema sonoro da língua, já que trabalhamos com aspectos variáveis da estrutura sonora do português, através das pesquisas de Aquino (2004) e Silva (2004). E a Sociolinguística Educacional nos permite estabelecer uma ponte entre os estudos sociolinguísticos e a sua aplicação no ensino, baseando-nos, para tanto, em Marcuschi (2008) e Bortoni–Ricardo (2004).

Por questões didáticas, desenvolvemos este trabalho em quatro capítulos, os quais buscam discorrer dentro da Sociolinguística os processos estudados.

No primeiro capítulo, abordamos a Teoria Sociolinguística e seus principais conceitos. Neste mesmo capítulo, discutimos ainda o que seria variação, a diferença entre variáveis e variantes, além dos tipos de variáveis e os fatores condicionadores

na pesquisa sociolinguística. Por fim, explicamos os principais conceitos da Sociolinguística Qualitativa ou Educacional, observando valores e debatendo sobre o preconceito linguístico e, em principal, sobre a variação em sala de aula.

No segundo capítulo, tratamos dos dois processos: monotongação e ditongação. No processo monotongação, descrevemos o trabalho de Silva (2004) e no de ditongação, utilizamos a pesquisa de Aquino (2004).

No terceiro capítulo, tratamos sobre a variação linguística em sala de aula, bem como sobre os processos de monotongação e ditongação. Além disso, levantamos algumas sugestões de como trabalhar esse tema em sala de aula mediante processo de retextualização, defendido pelo pesquisador Marcuschi (2008).

Por fim, apresentamos, no quarto capítulo, as considerações finais e, em sequência, as referências que basearam a nossa pesquisa.

2 TEORIA SOCIOLINGUÍSTICA

Os estudos sobre a linguagem têm despertado ao longo dos tempos o interesse de linguistas, filósofos, teóricos e interessados sobre o assunto. Sendo a língua dinâmica e social, ela possibilita mudanças significativas, mas que não atrapalham o seu caráter sistêmico, e disponibiliza os recursos necessários para que a comunicação e o seu significado sejam eficazes.

De acordo com Hora (2004), a preocupação por estudos da linguagem vem desde o período clássico na Grécia Antiga e em Roma; passando pela idade média, pelo século XVIII até chegar ao século em que estamos.

Foi, contudo, a linguística Histórica que se preocupou inicialmente com as transformações das línguas no tempo. Nascida nos fins do século XVIII, ela se divide em dois períodos: de 1786 até a publicação do manifesto dos neogramáticos, em 1878, e dessa publicação aos dias atuais. É em decorrência dessa divisão que se chega a duas linhas interpretativas: uma mais imanentista, continuadora do pensamento neogramático e do estruturalismo e a outra, voltada para o gerativismo, enfatizando que a mudança linguística ocorre no contexto social a qual pertence os falantes. (FARACO, 2005).

Na década de sessenta, surge a Teoria da Variação Linguística ou Sociolinguística Quantitativa. O termo Sociolinguística surgiu em um congresso, organizado por William Bright na UCLA (Universidade da Califórnia em Los Angeles). Bright trata sobre o objeto de estudo da Sociolinguística, que é a diversidade linguística, e identifica um conjunto de fatores extralinguísticos, com os quais a diversidade linguística está relacionada.

Assim, ao se desenvolver o estudo sobre a linguagem, é possível perceber que ela está intimamente ligada à sociedade. Nesses termos, a Sociolinguística reforça seu propósito com o estudo da variação, descrevendo-a e analisando-a cientificamente. Cabendo, portanto, ao sociolinguista saber as características de uma determinada variação e os fatores que determinam cada uma das variantes.

Além do fenômeno variação, a Sociolinguística também trata de outras áreas, tais como: contato entre as línguas, multilinguismo e mudança linguística. Hoje também é possível estudar a variação em todos os setores da sociedade. Em especial, destaca-se a Variação Qualitativa ou Educacional, que se propõe a estudar a variação linguística no contexto de sala de aula, refletindo sobre valores e

preconceitos linguísticos. Essa variação vem orientar aos professores como agir diante dos chamados “erros de português”, auxiliando-os no momento em que o aluno usa uma regra não-padrão. O importante é conscientizá-lo que os supostos “erros” dos alunos, linguisticamente falando, nada mais são do que variantes linguísticas.

2.1 Principais conceitos da Sociolinguística Quantitativa

Para compreender melhor sobre o termo Sociolinguística, é muito importante conhecer a visão de alguns teóricos sobre essa teoria:

A sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos lingüísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2003, p. 9)

A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da histórica das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (CEZARIO e VOTRE, 2008, p. 141)

A Teoria da Variação opõe-se à ausência do componente social e à concepção de língua que até então impera na linguística estrutural e gerativa. Situa-se em relação ao conjunto língua e sociedade, considerando a variedade das formas em uso como objeto complexo, decorrente dos fatores internos, próprios do sistema linguístico, e dos fatores sociais que interagem no ato da comunicação. (HORA, 2004, p. 18)

Dessa forma, podemos entender que a sociolinguística é uma perspectiva extremamente focada na língua em uso, na sociedade, tendo como prioridade investigar a relação entre a estrutura da língua e a sociedade sobre vários aspectos, tais como: sociais, culturais, históricos e linguísticos, bem como compreender que fatores se relacionam à variação linguística.

Como dito anteriormente, a Sociolinguística Quantitativa surgiu na década de sessenta, também conhecida como “Teoria da Variação”. Como precursores

destacaram-se Weinreich, Labov e Herzog, embora estudiosos da linguagem, anteriores a William Labov, já compreendessem a relação entre linguagem e sociedade. O linguista Saussure em seu Curso de Linguística Geral, em 1916, já mencionava que a língua é um fator social, já que é adquirida pelos indivíduos no convívio social. Além disso, ele reconheceu características de natureza etnológica, histórica e política na linguagem. Porém, em seus estudos, apenas enfatizou o caráter formal e estrutural da linguagem. Distinguiu Linguística Interna em oposição a Linguística Externa, surgindo a partir daí a Psicolinguística, Etnolinguística e a Sociolinguística, todas relacionadas a perspectivas de estudos linguísticos atuais.

Em consonância com Alkimim (2005), reforçamos que vários autores do século XX, adeptos ou não à corrente estruturalista, já relacionavam em seus estudos à linguagem, sociedade e cultura. Cabendo aqui fazer um breve comentário a respeito de Antoine Meillet, Mikhail Bakhtin, Marcel Cohen, Émile Benveniste e Roman Jakobson.

Em linhas gerais, para Meillet, a história das línguas não se dissocia da história da cultura e da sociedade, ou seja, a linguagem é um fato naturalmente social. E para Bakhtin, o processo comunicativo da linguagem se dá através do ato de comunicação verbal e seus componentes: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o canal e o código.

Já Marcel Cohen, linguista Francês, defende que os fenômenos linguísticos se realizam contextualizados nos variados acontecimentos sociais. E considera importante nesta relação, linguagem e sociedade, os fatores externos tais como: a distinção entre variedades rurais ou urbanas, a linguagem de um determinado grupo social (estudantes marginais).

Por fim, para Benveniste, linguista Francês da Análise do Discurso, a relação entre linguagem e sociedade está muito presente, pois “é dentro da, e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (Alkimim, 2005). Sendo assim, percebemos que esses teóricos têm em comum a defesa dos aspectos sociais da linguagem, mesmo não se assumindo como sociolinguistas.

O surgimento do termo “sociolinguística” aparece por volta de 1950, porém é na década de 1960 que adquire uma solidez em seus estudos. Como já mencionamos, o termo surgiu em um congresso na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), organizado por William Bright, em que participaram vários estudiosos, tais como: John Gumperz, Einar Haugen, William Labov, Dell Hymes,

John Fisher, José Pedro Rona. Após este congresso, Bright organiza e publica os trabalhos apresentados e o texto introdutório foi intitulado “As dimensões da Sociolinguística.” Nesse texto, Bright enfatiza que o objeto de estudo da Sociolinguística é a diversidade linguística e sugere um roteiro para as atividades de pesquisa dentro dessa ciência. Ele também relaciona fatores capazes de interferir nessa diversidade linguística, como: identidade social do emissor ou falante; diferenças nas falas masculinas e femininas; identidade social do receptor ou ouvinte (baby talk); o contexto social; diferenças entre forma e função e atitudes linguísticas.

Na época do surgimento dessa ciência, o que predominava nos estudos linguísticos era o formalismo representado pelo lingüista Chomsky. Por conseguinte, observamos nessa época a oposição entre a abordagem imanente da língua e a presença do contexto social nos estudos linguísticos. A nova vertente surge apoiada pelos antropólogos e sociólogos, na defesa do caráter social da língua.

É através do lingüista William Labov, em 1963, que os estudos Sociolinguísticos se desenvolvem com maior ênfase, em decorrência da publicação do trabalho de Labov sobre a comunidade da ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachusetts. No texto, relaciona os fatores sociais relevantes para a diversidade linguística, tais como idade, sexo, ocupação, origem, étnica e atitude. No ano seguinte, finaliza seu trabalho de estratificação social do inglês em New York, no qual descreve e interpreta o fenômeno linguístico no contexto social urbano, fato marcante que se tornou um marco da Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação.

Em outras palavras, podemos afirmar que o objeto de estudo da sociolinguística é o estudo da língua em uso, especificamente a língua falada e este estudo deve proceder em uma comunidade linguística, grupo de pessoas que compartilham as mesmas normas linguísticas em uso, a exemplo das comunidades indígenas, de pescadores, quilombolas etc. Sempre buscando nessas comunidades a existência da diversidade ou da variação. Pois como afirma Alkimim (2005, p.33), já que “Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constituída do fenômeno linguístico”.

Para Alkimim (2005), a variação linguística seria os diferentes modos de falar de uma comunidade. E Mollica (2003, p.10) acrescenta que devido a ser um

princípio geral e universal, a variação pode ser analisada cientificamente. Cabendo, então, ao pesquisador a função de delimitar a variável e suas variantes, que seriam as diferentes maneiras de dizer a mesma coisa com o mesmo valor de verdade, em relação aos fatores estruturais e sociais por que é influenciada.

Alkimim (2005, p.34) propõe, ainda, dois parâmetros básicos possíveis de descrever as variedades linguísticas: a *variação geográfica* (ou diatópica) e a *variação social* (ou diastrática).

A primeira variedade, ou seja, a *diatópica* refere-se à diversidade linguística relacionada ao aspecto físico, à geografia, marcando os falantes geograficamente distintos. Um exemplo poderia ser o fato de Brasileiros e Portugueses designarem o mesmo objeto de maneira diferente (“comboio”, “ficheiro”, “paragem”, “bolseiro” em Portugal; e “trem”, “fichário”, “parada” e “bolsista” no Brasil, respectivamente).

É importante salientar que essa diversidade não se dá apenas entre nações, já que dentro de um mesmo país também podemos encontrá-la. Esse fato marca, por exemplo, os vários falares do território brasileiro, como os do Nordeste e Sudeste, que diferem quanto ao uso do artigo definido antes de nomes próprios (“Saí com João” para o Nordeste, e “Saí com o João” para o Sudeste), a questões lexicais (“macaxeira” e “jerimum” para o Nordeste, e “aipim” e “abóbora” para o Sudeste) etc. Corroborando, dessa forma, que essas variações linguísticas também estão relacionadas às distâncias espaciais, sejam entre comunidades, cidades, estados, regiões ou até mesmo países diferentes.

A segunda variedade, a *social* ou *diastrática*, está intimamente ligada à identidade dos falantes, bem como à organização sociocultural da sua comunidade de fala. No campo das variações de natureza social, podemos apontar os seguintes fatores: **classe social**, **idade**, **sexo**, **situação** ou **contexto social**.

No que diz respeito à **classe social**, observamos que este fator propicia marcas linguísticas que caracterizam os grupos pertencentes à mesma classe social. Usando como referência um grupo social de baixo poder econômico, podemos observar algumas variações fonético-fonológicas, tais como: “brusa” (blusa), “grobo” (globo), “framengo” (flamengo), “bicicreta” (bicicleta), “largata” (lagarta) e assim por diante.

Já no que diz respeito ao fator **idade**, observamos que o jovem fala de maneira diferente do adulto ou do idoso, como exemplo, podemos citar as “gírias”, que são usadas de maneira positiva pelos jovens; ou ainda a produção mais

conservadora dos idosos, que produzem a vogal tônica fechada, como na palavra “senhora”. Sobre isso, Labov (1963) comprovou que os mais jovens preferem a inovação, diferente dos mais velhos que utilizam com frequência a forma conservadora.

Beserra (2004) afirma também que a influência da faixa etária na variação linguística aponta para um aspecto importante, que é compreender como essa variação se porta, se está estável ou se é uma mudança em progresso, já que é um fator indicador de possíveis efetivações de mudanças linguísticas.

Os estudos sobre a linguagem ainda não conseguiram definir com precisão até que ponto a língua falada pode mudar com o passar dos anos. Para esse questionamento, surgem duas teorias: a primeira postula que a linguagem e toda sua diversidade são adquiridas em grande proporção até os 14 anos de idade, ou seja, período em que o homem está vivendo a sua puberdade; e a segunda, não aceita que após a puberdade o indivíduo mantenha a sua linguagem estável, pois acredita que há mudança linguística no decorrer dos anos desse falante, sendo essa segunda teoria a mais aceita na contemporaneidade.

Dentre as variáveis sociais, observamos, ainda, o fator **sexo**, que tem mostrado grande influência nesses estudos sociolingüísticos. Em seus estudos, Labov (1996) observou que a mulher dá preferência às formas padrão e de prestígio, pois, com esse procedimento, ela acredita adquirir status em seu ambiente social. Já o homem faz a opção por uma variante não-padrão da língua, pois não sente a necessidade de se afirmar como a mulher. Por outro lado, a mulher tem mostrado inovadora, optando pela inovação quando relacionada ao prestígio social. É possível que isso ocorra devido ao papel que a mulher está assumindo atualmente, pois sabemos que a mulher tem ocupado o mercado de trabalho, saindo do seu lar, e, conseqüentemente, está constantemente em contato com outras pessoas. Essa independência resulta em mudanças significativas no seu modo de falar, pensar e agir.

Para finalizar, é importante mencionar sobre a variável social **situação** ou **contexto social**, que está diretamente relacionada ao ato de comunicar. É sabido, pois, que os interlocutores precisam falar de maneira diferente em situações ou contextos diferentes, sendo assim é preciso considerar o ambiente em que o indivíduo está inserido, grau de instrução dos falantes e as pessoas com que estes se relacionam constantemente.

De acordo com alguns autores, os membros de uma comunidade adquirem lenta e inconscientemente as **competências comunicativas e sociolinguísticas**, que dizem respeito ao uso apropriado da língua. Os membros da comunidade sabem bem o que falar e como falar em determinadas situações. Essas situações de fala são representadas pela **formalidade** e **informalidade**, já que em uma entrevista, em uma conferência, no trabalho, em uma reunião, as variedades linguísticas serão diferentes das utilizadas, por exemplo, em um bate-papo, ao telefone, em um campo de futebol ou em um bar com os colegas.

As variações relacionadas ao contexto, propostas por Alkimim (2005) como sociais, também são chamadas de **Variação de Registro**, por Cezario e Votre (2008), que reforçam a importância do grau de formalidade do contexto internacional ou do meio usado para a comunicação.

É importante salientarmos que podemos encontrar variação linguística em todos os níveis da língua: no nível lexical (“guri” - Rio Grande do Sul e “menino” – Paraíba), na fonologia (“peixe ~ p[e]xe”, “caixa ~ c[a]xa”, luz ~ lu[j]z), na morfologia (as meninas bonitas ~ as menina0 bonita0), na sintaxe (o livro é bom ~ é bom o livro) e no nível do discurso (ele saiu ~ Foi ele que saiu).

Não é demais repetirmos que a variação linguística é um fenômeno presente em todas as línguas, já que esse fenômeno acontece por causa do dinamismo inerente a elas, permitindo, assim, o aparecimento do que chamamos de variantes, ou seja, “as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, teoricamente chamado de variável dependente.” (MOLLICA, 2003, p. 11). Podemos, portanto, compreender que uma variável se configura em formas linguísticas variantes, como por exemplo, o /r/ final que ocorre nas palavras como “partir”, “cair”, “mulher”, “suar”, que, dependendo da região, do grau de formalidade e/ou da classe social, podem ser produzido de várias maneiras: parti[0], cai[0], mulhe[0], sua[0] - omissão do /r/; parti[ɾ], cai[ɾ], mulhe[ɾ], sua[ɾ] - pronúncia retroflexa; parti[r], cai[r], mulhe[r], sua[r] - pronúncia vibrante. O importante de tudo é que mesmo com essas variantes a comunicação entre os falantes acontece, sem problema algum; a mensagem chega de forma concreta e legível.

É no uso da linguagem que as diversidades linguísticas mencionadas se configuram e permitem caracterizar os estilos comunicativos (formal, informal,

coloquial, familiar pessoal) e, ainda, os dialetos (padrão x não-padrão). O dialeto padrão apresenta as variantes padrão, valorizadas pelos membros da sociedade, pela escola e pelos que dominam a cultura e educação no país, por isso, também consideradas de prestígio.

Diante desse aspecto, é fundamental que a pesquisa sociolinguística seja realizada de uma forma séria e aprofundada em uma comunidade linguística que proverá os seus dados. Para tanto, Silva (2003, p. 117) sugere que, ao escolher a comunidade, o pesquisador tente se familiarizar com ela e evite mencionar seu interesse linguístico, pois assim pode evitar o aparecimento de um perfil linguístico não-natural. E, já integrado à comunidade, o pesquisador deve escolher um número considerável de informantes, caracterizando, dessa forma, o “corpus” da pesquisa. As entrevistas com esses informantes devem ser gravadas e ter por tema o dia-a-dia deles, para que se possa, de forma espontânea, obter um resultado repleto de variações.

É importante salientar que alguns critérios para a seleção desses informantes precisam ser observados, tais como: todos os informantes pertencerem à comunidade ou viverem nela desde os 5 anos de idade e não terem ficado fora mais de três anos consecutivos. O pesquisador deve, ainda, ter o cuidado de formar células com o mesmo número de informantes em relação aos fatores extralinguísticos controlados (sexo, faixa etária, escolaridade etc.), para se ter, portanto, no mínimo dois informantes com as mesmas características extralinguísticas.

Com isso, ratificamos que o resultado da pesquisa se baseia na descrição e avaliação das variantes encontradas, buscando explicar a sua ocorrência através da correlação com os fatores linguísticos e extralinguísticos controlados.

2.2. Princípios conceituais da Sociolinguística Educacional

Os sociolinguistas perceberam que a ciência a qual eles pesquisam poderia dar uma grande contribuição à educação, no que diz respeito a ver de forma diferente as dificuldades encontradas pelos alunos ao chegarem à escola. Pois nesse novo ambiente, o aluno se depara com um local onde o seu falar e seus

conhecimentos não são aceitos por causa dos “detentores do saber” que, na sua grande maioria, associam as variantes da língua ao chamado “ERRO”.

Foi no ano de 1970 que a Sociolinguística deu início a uma reflexão voltada ao desenvolvimento educacional, apesar de, na América latina, essa preocupação ter se dado por volta de 1930, através do Projeto Tarasco, no México. No Brasil, temos em Bortoni–Ricardo uma pioneira no campo da Sociolinguística Educacional.

A perspectiva educacional é um movimento dentro das ciências sociais, especialmente na sociolinguística, que estabelece a questão da educação como objeto principal de suas pesquisas. Sendo assim, ela transforma suas pesquisas em instrumento importante para ajudar professores de língua Portuguesa a solucionarem problemas referentes ao aprendizado da língua materna nas escolas.

Face a essa ideologia, Bortoni–Ricardo milita o “compromisso” político de converter a sociolinguística em um instrumento de luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem (BAGNO, 2004).

A Sociolinguística Educacional possibilita várias reflexões acerca do aprendizado nas escolas. É, portanto, papel da escola compreender e respeitar as variedades linguísticas estigmatizadas, como “pranta” (planta); “trabaio” (trabalho); “ropa” (roupa); “As meninas inteligente” (as meninas inteligentes); sem deixar de lado, contudo, o compromisso de dar acesso à variante padrão.

Os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica (BORTONI – RICARDO, 2004, p. 9).

Dessa forma, o professor, especialmente do ensino fundamental, compreende que o “erro de português” é simplesmente um fenômeno de variação linguística, aproximando o aluno da escola, que deixa de ser um ambiente de desigualdade social e preconceitos linguísticos.

Essa proposta busca conscientizar professores, pedagogos, psicólogos educacionais, diretores escolares, fonoaudiólogos, orientadores educacionais e demais envolvidos na educação que dá para trabalhar com os alunos os chamados “erros”, porque o próprio sistema linguístico dá explicações concretas para isso. Cabendo, assim, à escola e aos envolvidos com a educação levar o aluno a conhecer as regras de prestígio, enriquecendo os conhecimentos linguísticos e

possibilitando aos alunos desenvolverem uma “competência comunicativa” mais eficiente sem afetar ou desvalorizar a sua própria variedade linguística, adquirida dentro da comunidade em que estão inseridos.

Segundo Britto (2004, p. 135-154), as palavras e a língua não são neutras, têm uma razão para existir. As palavras expressam sentimentos, ideias e ideologia. No plano ideológico, pode-se dizer que a língua e ideologia se relacionam em dois planos: o plano da forma e o plano do sentido. Este é o mais aparente e mais fácil de perceber, enquanto que o plano da forma é mais abstrato e a questão ideológica é menos visível. Se observarmos a relação entre ideologia e forma linguística, percebemos que ela se manifesta tanto no modo como falamos como no modo como que falamos conosco. O que predomina na nossa sociedade ocidental é que existe uma forma “correta” de falar e que detém desse saber pode participar ativamente da sociedade, esse conhecimento apurado é conhecido como a norma culta, língua formal, ou ainda, língua padrão. A modalidade padrão é, sobretudo, um modelo de língua oficial, exemplo que deve ser seguido por todos.

Alkimim (2005, p. 40) corrobora que o dialeto padrão é resultado de uma atitude social ante a língua, trata-se também de uma seleção dos modos de falar de uma comunidade e compreende um conjunto de normas que definem o modo “correto” de falar. Esse hábito linguístico pertence aos grupos socialmente dominantes e os que porventura não estejam aptos a pertencerem a esses grupos dominantes, estão à margem da produção linguística “correta”, conseqüentemente, têm seus falares “estigmatizados”, tidos por “inferiores” e “simples”.

Baseado nessa marginalização da linguagem, os sociolinguistas educacionais fazem um trabalho de reflexão a respeito da conceituação da variação linguística e como pode ser trabalhada na sala de aula. Pois, durante as aulas, o momento é propício para encontrar variantes da linguagem tanto no professor quanto no aluno e, conseqüentemente, a oportunidade de trabalhá-las. O grande problema é que os professores não sabem como lidar com os chamados “erros de português”, ou seja, com as variantes que os alunos levam para a escola e que são reflexos da oralidade e da cultura de sua comunidade linguística.

Em geral, a metodologia mais usada é a correção imediata, isto é, à medida que o aluno usa uma regra não-padrão, o professor o corrige mostrando a variante padrão. Mas, como em todo momento as variantes padrão e não-padrão se

confrontam, muitos professores ficam na dúvida diante dessa situação porque, na prática, eles não sabem se devem ou não corrigir o aluno.

Alguns pesquisadores no assunto identificaram alguns padrões na conduta de alguns professores mediante os chamados “erros”. No primeiro padrão, o professor identifica os “erros de leitura” e não faz distinção entre esses “erros” e as diferenças dialetais. No segundo, o professor não percebe o uso de regras não-padrão ou porque não está atento ou porque também usa em seu repertório. No terceiro, o professor percebe o uso de regra não-padrão, mas prefere não constranger o aluno. E no quarto, o professor percebe o uso das regras não-padrão, não intervém e apresenta o modelo padrão. Vejamos alguns exemplos de intervenção dos professores:

1. A (aluno/a): - Hoje é vinte e quatro?
P (professor/a): - São vinte e cinco.
2. A (lendo): - A onça resolveu atraí-la a sua furna fazendo corrê notícia de que tinha movido e deitando-se no chão da caverna fingiu-se de cadáver. Todos os bichos vinheru olhá a defunta contentíssimos.
P – Contentíssimos. Ó, psi, depois de “contentíssimos”. Tem ponto, ta? Todos os animais, né, vinheru olhá a defunta contentíssimos.
3. A (lendo): - Mas qual, se o pai sempre com chero forte de suo, cachaça e cigarro. Em casa sempre os mesmos medo, briga e as tristeza.
(BORTONI–RICARDO, 2004, p.38-9)

Percebe-se claramente nos três exemplos citados por Bortoni-Ricardo, que o professor em alguns casos chega a corrigir o aluno (no exemplo 1). No exemplo 2, o professor corrige a entonação de “contentíssimos” e deixa de lado a variante “vinheru”, que o próprio professor pronuncia da mesma maneira que o aluno. No terceiro exemplo, o professor não corrige as concordâncias.

Diante de todos esses aspectos, os professores devem ser conscientizados a respeitar os conhecimentos dos alunos, incluindo duas estratégias (identificação e conscientização da diferença) para resolver os problemas entre os confrontos entre variante padrão e não-padrão. A primeira estratégia seria identificar junto com o aluno a diversidade linguística. Essa tarefa, aparentemente simples, demanda atenção e cuidado, porque, na maioria das vezes, esses fenômenos passam

despercebidos, já que algumas variantes não-padrão são invisíveis e imperceptíveis tanto ao aluno quanto ao professor por fazerem parte do seu dia a dia. E a segunda estratégia seria a conscientização de que é preciso trabalhar a variante padrão sem violar o processo de ensino-aprendizagem, respeitando, primordialmente, as características culturais e psicológicas do aluno.

Dessa forma, os sociolinguistas conseguem compreender adequadamente as contribuições da pesquisa sociolinguística para o ensino de língua, eliminando preconceitos e contribuindo para a aquisição proficiente e adequada das formas linguísticas em uso.

3 PROCESSOS DE MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO

Os estudos linguísticos de caráter fonológico têm surgido com grande intensidade nos dias atuais. No Brasil, a descrição estruturalista de Câmara Jr. (1978) foi o marco inicial para se constatar a diversidade da língua portuguesa. Assim, com o surgimento da Teoria Sociolinguística, essa constatação se torna objeto de estudo, passando, então, a ser trabalhada com mais profundidade.

Como mencionamos anteriormente, o nosso foco se volta para os fenômenos fonológicos variáveis de monotongação e ditongação. Por isso, é preciso, antes de tudo, situá-los enquanto processos variáveis dentro do contexto da língua portuguesa.

De acordo com vários autores os dois processos se dão envolvendo um grupo vocálico, por isso, é preciso, primeiramente, compreender sua estrutura. O ditongo é uma sequência de segmentos vocálicos, ou seja, de uma vogal e uma semivogal ou glide. A vogal no ditongo é aquela que se destaca por sua força acentual, já o glide não representa essa força acentual, como em pau, pai, caixa, mágoa, mãe e boi.

Os ditongos são classificados em crescentes e decrescentes. Nos primeiros, há uma sequência de glide-vogal, como em sério, aéreo, tênue, mágoa; nos segundos, a sequência é inversa (vogal-glide), presente nas palavras pai, gaita, papéis e cuida.

Segundo Câmara Jr. (1978), o apagamento da semivogal de um ditongo oral decrescente produz um monotongo, que é a “vogal simples resultante deste processo, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza em uma linguagem mais cuidadosa”. Como exemplos, podemos citar os ditongos [aj], [ej] e [ow] em c[aj]xa, p[ej]xe e c[ow]ro, que passam a monotongos (c[a]xa, p[e]xe, c[o]ro).

É importante salientar que esse processo não é novo, pois, de acordo com Silva (2004, p. 30), há registros de estudos histórico-comparativos que mostram a sua existência no latim. Além de ter sido detectado também no grego e nas línguas românicas em geral.

Além da monotongação, há também o processo inverso, que seria o de ditongação. Neste, ocorre a inserção (na maioria dos casos) do glide anterior [j],

formando com a vogal existente um ditongo, a exemplo de rap[a]z, rap[aj]z e f[e]z ~ f[ej]z. Este fenômeno é bastante comum no português falado no Brasil.

Muitas já são as pesquisas sobre esses fenômenos aqui no Brasil, no entanto, diante da brevidade deste trabalho, optamos por nos pautar em Silva (2004) sobre monotongação e em Aquino (2004) sobre ditongação. A nossa escolha se deve ao fato das pesquisas retratarem a mesma comunidade linguística, João Pessoa – Paraíba (PB), cuja realidade educacional conhecemos e nos baseamos para lançarmos nossas propostas de aplicação em sala de aula.

3.1. Monotongação (SILVA, 2004)

Como já dito, a pesquisa sobre monotongação é baseada em Silva (2004), que tratou desse processo na cidade de João Pessoa - PB, sob a perspectiva da Teoria da Variação. O seu objetivo principal foi analisar as restrições estruturais e sociais que se relacionam aos ditongos [aj], [ej] e [ow], extraídos do *corpus* do Projeto de Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB).

De acordo com Silva (2004), os dados foram tratados estatisticamente pelo pacote de Programas VARBRUL (PINTZUK, 1988), obtendo os seguintes resultados:

- 2.738 ocorrências do ditongo [aj] - 209 de monotongação;
- 4.902 ocorrências do ditongo [ej] - 2.150 de monotongação;
- 4.967 ocorrências do ditongo [ow] - 4.900 de monotongação.

O VARBRUL apontou como relevantes, de uma forma geral, para o processo de monotongação os fatores sociais sexo, anos de escolarização e faixa etária, e os estruturais contexto fonológico seguinte e precedente, vogal do ditongo, natureza morfológica e tonicidade. Dos quais o contexto fonológico seguinte, a tonicidade e os anos de escolarização são comuns aos três ditongos.

A análise do ditongo [aj] tem início pelo contexto fonológico seguinte que se apresentou como o fator mais relevante. O [ʃ] foi o segmento que mais favoreceu, enquanto o [r] e o [l] foram os mais inibidores da monotongação.

O segundo fator observado pela pesquisadora foi o nível de escolarização. Dos cinco níveis de escolaridade (nenhum ano; 1-4 anos; 9-11 anos, mais de 11

anos, 5-8 anos), foi possível constatar que o mais escolarizado tende a preservar a forma padrão, ou seja, o ditongo.

O terceiro fator analisado foi a tonicidade, que comprovou o favorecimento da sílaba pretônica no fenômeno de monotongação, ou seja, enquanto as sílabas pretônicas favorecem este processo as sílabas tônicas inibem o processo.

Para discutir o baixo índice de monotongação com o [aj], Silva (2004) discute a existência de ditongo pesado (ou verdadeiro) e ditongo leve (ou falso). O primeiro ditongo se constitui de uma sílaba complexa e forma par mínimo com a vogal simples, sendo, assim, um ditongo fonológico, a exemplo de sei [sej] - ser ['se]; pai [paj] - pá ['pa]; vou ['vow] - vôo ['vow] - vô ['vo]. Já os ditongos leves são criados por processos assimilatórios e não diferem no sentido. A autora explicou que o [aj] é considerado um ditongo verdadeiro, pois é formador de pares mínimos, explicando, assim, a baixa ocorrência de monotongos com o [aj]. Em c[aj]xa ~ c[a]xa o processo assimilatório se deve principalmente pelo contexto fonológico seguinte, que propicia o apagamento do glide, possibilitando entender c[aj]xa e c[a]xa como variantes.

Ao observar a saliência fônica entre as formas com e sem ditongo, a autora confirma o fato defendido acima, já que as formas mais salientes (b[aj]rro – b[a]rro; p[aj] – p[a]; v[aj] – v[a]) são mais resistentes ao processo, enquanto as menos salientes propiciam a monotongação (enc[aj]xar – enc[a]xar, p[aj]xão – p[a]xão, f[aj]xa – f[a]xa).

A análise da monotongação do ditongo [ej] também segue a mesma sequência, já que trata dos fatores contexto fonológico seguinte, anos de escolarização e tonicidade.

O contexto fonológico também foi considerado o mais relevante para o ditongo [ej], indicando a vibrante [r] e as palatais [ʃ] e [ʒ] como os mais favorecedores à monotongação, a exemplo de cad[ej]ra ~ cad[e]ra; d[ej]xo ~ d[e]xô; b[ej]jo ~ b[e]jo.

Esse resultado reforça que a presença do traço [+alto] das palatais [ʃ] e [ʒ] comum ao glide [j] possibilita o processo de assimilação, resultando no apagamento deste. Já em relação à vibrante [r], é o espriamento dos traços [+soante] e [+contínuo] que favorece a monotongação, como em dinh[ej]ro ~ dinh[e]ro; brasil[ej]ro ~ Brasil[e]ro; terr[ej]ro ~ terr[e]ro.

Em relação ao fator nível de escolarização, há uma confirmação de que os falantes escolarizados detêm a forma padrão, ou seja, monotongam menos o [ej] do que aqueles que não têm ou têm pouca escolarização.

Na variável “tonicidade da sílaba”, os resultados obtidos por Silva (2004) deixam claro que as sílabas pretônicas favorecem a variante monotongada enquanto que as sílabas tônicas favorecem menos, fato semelhante ao comportamento de [aj].

Silva (2004) conclui sua análise do [ej] explicitando o elevado percentual de ocorrência de monotongação, fato corroborado pelas pesquisas de Meneghini (1983), Paiva (1996) e Cabreira (1996).

Os dados do ditongo [ow] mostraram o maior índice de monotongação, levando Silva (2004) a mencionar que há uma forte tendência em substituir o ditongo [ow] pela vogal [o], já que encontramos aqui segmentos muito semelhantes e vizinhos, fato que favorece o apagamento de um deles, que, neste caso, é o mais débil, ou seja, o glide.

A hipótese da autora se baseia também em dados históricos, já que esse processo vem ocorrendo há muitos anos (em Portugal ocorre desde o século XVII). No Brasil esse registro é bem significativo, pois ocorre em qualquer contexto, seja em palavras derivadas ou não ([o]ca – louca; p[o]co – pouco; d[o]rar – dourar; r[o]bar – roubar).

Ao analisar o fator “tonicidade da sílaba”, a autora observa que a monotongação do ditongo [ow] é favorecida quando este ditongo encontra-se em sílaba tônica e menos favorecida quando se encontra em sílaba pretônica, apresentando comportamento contrário ao que vimos com os ditongos [aj] e [ej]. De acordo com Silva (2004), Meneghini (1983) conclui em seus trabalhos que as sílabas átonas favorecem o processo de monotongação, já Paiva (1996) e Cabreira (1996) não concordaram com essa afirmativa. Como os resultados de monotongação do [ow] são mais expressivos do que o dos demais ditongos, a autora também entende que são as sílabas tônicas as mais favorecedoras do processo de monotongação, já que foi esse o resultado encontrado para esta variável.

Em relação ao “Contexto Fonológico Seguinte”, é possível indicar os segmentos nasais e vogais baixas como favorecedores; os segmentos fricativos, oclusivos e lateral como neutros; e o contexto zero como inibidor do processo de monotongação do [ow].

A variável “anos de escolarização” confirma que quanto maior o nível de escolaridade, menos uso se faz da regra de monotongação do [ow] e quanto menor o nível de escolaridade mais uso se faz da regra. Os falantes que têm maior conhecimento da regra padrão privilegiam não monotongar devido a serem conhecedores da forma de “prestígio” da escola.

Para propiciar um panorama amplo sobre o processo de monotongação, expomos as considerações finais a que Silva (2004) chegou:

- Dos ditongos orais decrescentes, que sofrem monotongação, o ditongo [aj] é o que menos favorece a aplicação da regra de monotongação;
- O ditongo [ej] apresenta frequência, maior que o ditongo [aj] e menor que o ditongo [ow]. Ainda sobre o ditongo [ej], observamos que se tônico final nunca é apagado, sendo categórica sua retenção.
- O ditongo [ow] atua diferentemente dos ditongos [aj] e [ej], sofrendo redução em quaisquer contextos, e independentemente das variáveis sociais: **sexo, faixa etária e anos de escolarização**. Os altos índices referentes à aplicação da regra indicam estarmos diante de um estado de mudança praticamente consumado. (SILVA, 2004, p. 43)

Com isso, damos por encerrada a descrição da pesquisa de Silva (2004) sobre o processo de monotongação no dialeto pessoense. E passamos na próxima seção ao estudo da ditongação.

3.2 Ditongação (AQUINO, 2004)

Adentraremos agora no fenômeno da ditongação, oposto ao que estudamos até agora. Nele, ao invés de apagamento, há a inserção de segmento, ou seja, um glide anterior /j/ é inserido em sílabas travadas pela sibilante /s/, a exemplo de rap[a]z ~ rap[aj]z; f[e]z dias ~ f[ej]z dias.

Utilizamos como base a pesquisa de Aquino (2004), que abordou o “Uso variável do ditongo em contexto de sibilante” no dialeto pessoense, cujos dados também foram extraídos do *corpus* do VALPB, e que teve por objetivo principal examinar, sob a perspectiva teórica da Teoria da Variação, as variáveis linguísticas e extralinguísticas que estão correlacionadas a esse fenômeno variável.

A pesquisadora informa que seus dados foram tratados estatisticamente pelo VARBRUL, que revelou um considerável índice de ditongação no *corpus* estudado e reforçou os fatores linguísticos “posição e tonicidade da sílaba”, “status morfológico da sibilante”, “qualidade de vogal”, “tipo de sibilante” e “extensão do vocábulo” e os fatores sociais “anos de escolarização” e “faixa etária” como relevantes para o fenômeno em estudo.

Segundo Aquino (2004, p. 47), a “posição e tonicidade da sílaba” é fator mais favorecedor da ditongação. Os dados mostram que a ditongação chega a índices quase categóricos se a sibilante acontece no contexto de sílaba tônica final da palavra ou quando a palavra é monossílabo átono. Com isso, observamos que a ditongação ocorre com frequência na posição final da sílaba e que na posição medial e inicial, é menos frequente o uso da ditongação.

Em relação ao fator “status morfológico da sibilante”, a autora menciona que a ditongação pode acontecer nas fronteiras de palavras, em fronteira de morfema derivacional e em fronteira de morfema flexional, mas é o morfema derivacional o mais propício ao fenômeno estudado, pois tanto a fronteira de palavras como a fronteira flexional não têm muita influência no processo de ditongação.

Sobre a “qualidade de vogal”, a pesquisadora observou que a vogal /a/ é favorecedora ao processo de ditongação, por se tratar de uma vogal forte, se opondo a vogal /u/ que, por ser mais fraca, não favorece ao processo.

Analisando o fator “tipo de sibilante”, Aquino (2004, p. 49) controlou o segmento alveolar surdo e o sonoro, o palatal surdo e o sonoro. A consoante alveolar surda e a palatal sonora são favorecedoras ao processo de ditongação. Como a palatal surda não mostrou a mesma importância para o fenômeno, contrariando expectativas devido a seus traços fonológicos, a pesquisadora analisou com mais detalhe esse segmento e observou ocorrerem com mais frequência em sílabas iniciais e mediais de palavras, indicando a interferência do fator “posição e tonicidade da sílaba”, que foi selecionado como o mais favorecedor.

O fator “extensão do vocábulo” também foi selecionado como relevante para o processo, indicando que, à medida que aumenta o número de sílaba, a regra de ditongação diminui.

As variáveis sociais selecionadas foram os “anos de escolarização” e a “faixa etária”. Em relação ao primeiro fator, Aquino (2004, p. 51) afirma que aqueles que detêm o grau de escolaridade mais alto não aplicam com frequência a regra de

ditongação e primam pelas formas de prestígio. E, em relação ao segundo fator, a autora observou que os mais velhos ditongam mais que os jovens, indicando que o processo de ditongação pode vir a se extinguir, já que os jovens o inibem.

Em termos gerais, Aquino (2004, p. 53-54) conclui que:

1 – a posição final da sílaba em que se desenvolve o glide favorece a ditongação;

2 – em palavras com mais de uma sílaba, a sílaba tônica final favorece o processo;

3 – A vogal /a/ exerce grande influência na regra, por tratar-se de uma vogal forte;

4 – os mais idosos aplicam a variante ditongada com mais intensidade, enquanto os mais jovens priorizam a variante padrão;

5 – os fatores linguísticos são mais influentes à regra que os fatores sociais;

6 – há uma tendência de esse processo se extinguir, pois os mais jovens não priorizam a variante ditongada.

Com isso, concluímos a descrição de dois processos opostos, já que um resulta em apagamento (monotongação) e o outro, em inserção de segmento (ditongação), mas que possuem o mesmo contexto fonológico de aplicação: a sílaba composta por vogal e glide.

4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Trabalhar a variação em sala de aula requer uma atenção especial por parte dos professores, coordenadores pedagógicos e todos os profissionais pertencentes à educação.

Até hoje, a cultura predominante em sala de aula dos chamados “erros de português” é muito forte, fazendo, inclusive, com que muitos professores não saibam resolver a situação. Isso porque grande parte desses profissionais não reconhece que esses supostos “erros” são apenas “diferenças” nas variedades do Português.

Nós falamos de modo diferente e de maneira diferente dependendo do ambiente em que estamos, do público que nos escuta e do objetivo que temos ao nos comunicarmos com alguém. A maneira que falamos no dia-a-dia chega às nossas escolas com muita facilidade, porque em casa predomina a “cultura da oralidade” e na escola predomina a “cultura do letramento” e é óbvio que o encontro de forças diferentes causa reações diferentes e pode causar estranheza tanto quem fala como quem ouve, mas sempre acaba preservando a “cultura do letramento”.

Hoje, quando o aluno usa livremente uma variante não-padrão, imediatamente ele é corrigido pelo professor que fornece a variante padrão. Esse procedimento muitas das vezes chega a ser muito grosseiro, podendo até fazer com que o aluno se sinta humilhado.

E para auxiliar aos profissionais da educação, alguns sociolinguistas têm feito um trabalho importante de conscientização dos professores. Esses pesquisadores mostram aos educadores que o conhecimento prévio dos alunos e seus saberes são extremamente importantes, como também lutam por uma mudança na pedagogia no sentido de valorizar o saber do educando, e que se deve trabalhar com essa realidade para transformar o saber popular em saber científico.

Mas o que ainda se vê na prática é a insegurança dos professores, que, diante da situação, não sabem se corrigem ou não seus alunos. Na maioria das vezes, os professores não têm conhecimento na área da sociolinguística, dificultando, assim, a aceitação de algumas situações.

Como já mencionamos na seção sobre Sociolinguística Educacional, Bortoni-Ricardo (2004, p.38) chegou a identificar alguns padrões na conduta do professor mediante a utilização de variante não-padrão pelos alunos e observou,

ainda, que quase nunca eles intervêm para corrigi-los, sendo poucos os que fazem esta intervenção mediante eventos de oralidade e letramento.

Diante dessa realidade, convém a todos nós, interessados no ensino de língua materna, propormos a aplicação, na sala de aula, dos conhecimentos adquiridos através das pesquisas sociolinguísticas. Para com isso, favorecer o conhecimento do padrão linguístico sem excluir a variante do nosso aluno, tornando-o, dessa forma, competente nas mais diversas situações comunicativas.

4.1. Processos de monotongação e ditongação na sala de aula

Por ser um processo bastante comum no Português, os processos de monotongação e ditongação são muito frequentes em qualquer ambiente: em casa (na família), na escola, com os amigos e na rua. A pesquisadora Bortoni-Ricardo (2004) nos oferece exemplos de diálogos em que surgem esses fenômenos:

- (1) A (lendo): - Mas qual, se o pai sempre sempre com **chero** forte de suo, cachaça e cigarro. E, casa sempre os mesmos medo, briga e as tristeza. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 39).

No exemplo (1), percebemos a ausência de concordância nominal (os mesmos medo**0**, briga**0** e as tristeza**0**) e o apagamento de segmentos (che**0**ro, suo**0**), que são característicos da fala. Outro fato perceptível é que não houve má decodificação de palavras. Em especial, destacamos a variante monotongada (ch[e]ro), para reforçar a ideia de que algumas variantes da oralidade são tão frequentes que se expressam em outras modalidades, como na leitura (misto entre oralidade e escrita), ou até mesmo, na escrita. É interessante mencionar que o professor não corrigiu as variantes não-padrão.

O exemplo (2) apresenta problemas de decodificação de palavras por parte do aluno e a presença de variantes não-padrão características da oralidade por parte do professor:

- (2) A (lendo): - Conhecia aquele choro. Aquele modo novo da mãe sófre.
P: - Da mãe o quê?
A: - Da mãe sófre.

P: - Sofrê, **rapaiz**.

A: (lendo): - O pai também não entendeu e virou para o filho crêscendo sabê.

P: - Querendo

A: - Querendo sabê. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 39)

Analisando o exemplo (2), podemos observar que o aluno faz várias hesitações ao ler o texto. Essa hesitação é causada por dúvidas na decodificação das palavras, fazendo-o se confundir. Há também processos variáveis (sofrê**0**; sabê**0**; rapaiz), mas que são produzidos principalmente pelo professor. Como está em uma situação de oralidade, muito embora mais formal, o professor deixa transparecer suas marcas linguísticas, fazendo uso, inclusive, do processo de ditongação, como em rap[a]z ~ rap[aj]z, e de apagamento do [r] em final de palavras, como em “sofrer”. O aluno também realiza esta variante, mas com o item “saber”. O interessante é que apenas os problemas de decodificação são perceptíveis pelo professor, já que as variantes já são “invisíveis” de tão comuns que se tornaram para ele.

O exemplo (3) ilustra a presença de outras variantes utilizadas pelo professor e pelo aluno. Essas variedades são comuns na oralidade, mas que também acontecem na escrita:

(3) P: - ... fazê um esforçozinho e continuar lendo em casa, ta bom?

A: - Zé, é pra mim lê em casa também?

P: - É, muitas veze, num é só uma **veiz** não. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 40)

Pelo exemplo, é possível depreender que professor e aluno têm características linguísticas de pessoas com baixo grau de instrução, já que algumas variantes não-padrão são bem estigmatizadas. O uso do pronome oblíquo no lugar do reto (“pra mim lê” ao invés de “para eu ler”), produzido pelo aluno e a ausência de concordância nominal (“muitas veze**0**”), produzida pelo professor são exemplos dessas variantes estigmatizadas. O apagamento do /r/ em “fazer” e “ler” e a ditongação em “vez” são variantes mais comuns na oralidade e que sofrem menos julgamento negativo por parte dos falantes.

O exemplo (4) mostra casos de ditongação e monotongação que se repetem no decorrer do diálogo:

- (4)A. (lendo): - Sônia ganhou três quintos de sessenta balas e Marlene **ganhô treis** meios de cinquenta balas.
 P: - Espera aí. Vai devagar. (Escreve no quadro e fala simultaneamente) **Treis** quintos de sessenta, e o outro?
 A: - **Treis, treis** meio de cinquenta.
 P: - Isso. **Treis** meios?
 A: - De cinquenta.
 P: - Tem certeza que é **treis** meios?
 A: - É.
 P: - (escreve no quadro e fala simultaneamente) “*três* meios de cinquenta”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 40)

Observamos, nesse diálogo, casos de ausência de concordância (tem certeza que **é** treis meios?; três quinto**0**), de monotongação (ganhou - ganh[o]) e de ditongação (três - tr[ej]s). Apesar da ausência de concordância ser mais marcada do que os fenômenos de ditongação e monotongação, é a ditongação da palavra “três” que recebe correção quando está sendo, simultaneamente, escrita e verbalizada oralmente pelo professor, que opta pela variante padrão da escrita.

O exemplo (5) apresenta dois casos de ditongação (vocês – c[ej]s e nós – n[ɔj]s) e questões de concordância (“nóis sabe**0**”):

- (5) P: - Cadê a música do senhor Mabel?
 A'S: - (ininteligível)
 P: - Não, mas é vereador. Ceis tão confundido.
 A: - Professora, professora, nois sabe a música.
 A: - O' nóis sabe a música, vem cá, vem cá.
 P: - Como que é a música? (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 40)

O que queremos enfatizar no exemplo (5) são os casos de ditongação, que são produzidos tanto pelo aluno quanto pelo professor. Inclusive, a forma ditongada pelo professor também sofre apagamento (**0**ceis), mas é bastante comum na oralidade.

Os exemplos que seguem finalizam as nossas discussões sobre a presença de variantes coloquiais no contexto escolar. Neles, encontramos ausência de concordância (essas covardia**0**) e vários casos de variações fonético-fonológicas, a exemplo de apagamentos (“mai”, “lenu”, “encostá”, “fô”, “fazê”, “tá”, “cê”, “arvi”, “oto”,

“escuí”, “ei”), semivocalização da palatal [ʎ], como em “escuiou”, e monotongação (outro – [o]to) e ditongação (desde – d[ew]sde).

(6) P: - Espera um pouquinho. Agnaldo. Deixa seus colegas sentarem, por favor. Gente, num escolhe a mesma leitura que o colega lê não, ta?

A: - Eu escuí, mai ei escuiou [xxxx]

P: - Aí CE escolhe outro, ta?

A: - Não, essa aqui eu to lenu deusde ontem.

P: - Agnaldo, sem encostá na parede, ta? Bem bonito.

(7) P: - que você entendeu?

A: - É que que [xxx] na floresta [xxx] o amigo dele o amigo dele foi na ar subiu, subiu na arvi e o Oto, lá, é que o amigo, se fô amigo mesmo num pode [xxx] fazê essas covardia. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 41)

Do exemplo (7), salientamos o caso de “outro” que sofre monotongação do [ow] e apagamento da vibrante, simplificando o ataque complexo ‘tr’. E, embora seja resultado de dois processos, a variante “oto” é relativamente comum na linguagem coloquial. Outro caso que merece destaque é a ditongação de “desde” (d[ew]sde). Apesar de pouco comum, a variante ditongada comprova que esse processo pode ocorrer também com o glide posterior [w].

Todos esses exemplos nos mostram a importância do professor ter conhecimento dos processos existentes na língua e, principalmente, de saber como trabalhá-los em sala de aula. Por isso, Bortoni (2004) nos lembra a importância da pedagogia voltada para os saberes dos alunos e que o professor deve, diante de uma variante não-padrão, identificar a variação e conscientizar os alunos sobre tal. Reforçamos que, se o professor não tiver a atenção devida ou desconhecer as variantes, não poderá identificar a diferença entre o padrão e o não-padrão, ignorando as variantes.

Por fim, é importante mencionarmos que a conscientização precisa acontecer, mas sem ferir ou prejudicar o processo de ensino/aprendizagem. Por isso, se preciso for, o professor deve adiar uma intervenção para que não provocar a insegurança do aluno no processo escolar.

4.2 Processos de monotongação e ditongação: como trabalhá-los?

Para compreender como trabalhar esses fenômenos de variação: monotongação e ditongação, é importante entender como se procede a fala e a escrita. Dois fenômenos distintos, mas ao mesmo tempo interativos.

De acordo com Marcuschi (2008, p.18), a fala (como prática oral) é adquirida naturalmente, no dia-a-dia, de maneira informal e nas relações sociais e dialógicas, desde o contato da mãe com o bebê até uma conversa com amigos, o que caracteriza a socialização como ponto importante da fala. Já a escrita, como manifestação formal do letramento, é adquirida na escola em contextos formais. Ela também é usada em contextos sociais, em paralelo, com a oralidade, a exemplo de situações que acontecem no trabalho, na escola, no dia-a-dia, na família, na vida burocrática, na atividade intelectual.

É importante lembrar que a escrita surgiu cerca de 3.000 anos antes de cristo e no ano 600 A.C. chegou ao Ocidente. A imprensa surgiu em 1.450, possibilitando que a população tivesse acesso à escrita. Ela não é um bem natural, é um fato histórico. Marcuschi (2008) lembra ainda o lado “ideologizável” da escrita, sendo esta controlada e instituída pelo Estado. Ela seria um modo de produção textual–discursivo, com o objetivo da comunicação e caracteriza-se por uma constituição gráfica e pictórica. A escrita pode ser alfabética, ideográfica ou iconográficas. Por fim, “trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala”. (MARCUSCHI, 2008)

Ao mencionar “fala” e “escrita”, podemos abranger vários aspectos tais como: formais e de conteúdo, estruturais e semiológicos, sonoros e gráficos. Várias são as tendências que tratam do tema fala x escrita, no sentido de contribuir para entender esse fenômeno e resolver problemas recorrentes, das quais destacamos a perspectiva da dicotomia, da visão culturalista, variacionista e sociointeracionista.

Sobre os aspectos dicotômicos, trata-se de analisar as relações entre fala e escrita sob uma perspectiva mais rigorosa e restritiva. Este aspecto foi singularmente primordial para o surgimento do que denominamos hoje norma padrão ou norma culta, conforme podemos ver no quadro (1).

QUADRO 1 - DICOTOMIAS ESTRITAS

FALA	VERSUS	ESCRITA
Contextualizada		descontextualizada
Dependente		autônoma
Implícita		explícita
Redundante		condensada
Não planejada		planejada
Imprecisa		precisa
Não-normatizada		normatizada
Fragmentária		completa

(MARCUSCHI, 2008, p. 27)

Esta visão estritamente formal deu margem ao estudo da língua através das regras gramaticais, distanciando e sendo insensível aos fenômenos dialógicos e discursivos da língua. Característica esta também muito presente nos livros didáticos, em que predomina o ensino das regras gramaticais. Esta perspectiva favoreceu também outras diversas dicotomias com separação entre: forma e conteúdo, língua e uso, tornando o ensino da língua apenas ensino de regras. Vale salientar também que, para esta perspectiva, a fala é considerada o lugar do “erro” e do “caos gramatical”, e a escrita, o lugar da norma e do bom uso da língua.

Uma segunda tendência seria a visão culturalista desenvolvida por estudiosos, antropólogos, psicólogos e sociólogos. Esta tendência observa a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita, não sendo adequada a observação de caráter formal da língua. No quadro 2, observamos um esquema de uma visão culturalista.

QUADRO 2 - VISÃO CULTURALISTA

CULTURA ORAL	VERSUS	CULTURA LETRADA
Pensamento concreto		Pensamento abstrato
Raciocínio prático		Raciocínio lógico
Atividade artesanal		Atividade tecnológica
Cultivo da tradição		Inovação constante
Ritualismo		Analiticidade

(MARCUSCHI, 2008, p. 29)

Os pesquisadores da tendência “culturalista” têm uma visão dos fatos históricos, por isso a escrita representa, para eles, um avanço cognitivo dos indivíduos. Para adeptos desta visão, foi a escrita que possibilitou a institucionalização do ensino formal, das formas literárias, ou seja, tornou a língua um objeto de estudo sistêmico. Mas críticos a essa perspectiva, apontaram três problemas básicos: o etnocentrismo; a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante.

A perspectiva variacionista trata a escrita e a fala sob o ponto de vista dos processos educacionais, sobretudo sob o tratamento da variação relacionado ao padrão e ao não-padrão linguístico. Esses estudos visam detectar as variações de usos da língua sob a forma dialetal e socioletal, extremamente sensível aos conhecimentos prévios do aluno e ao ensino formal dos alunos. Nessa tendência não aparecem as distinções dicotômicas.

QUADRO 3 - A PERSPECTIVA VARIACIONISTA

FALA E ESCRITA APRESENTAM	
Língua padrão	Variedades não-padrão
Língua culta	Língua coloquial
Norma padrão	Normas não padrão

(MARCUSCHI, 2008, p. 31)

Essa perspectiva não faz distinção entre fala e escrita, já que a variação se dá tanto na fala como na escrita, o que evita identificar a língua escrita como a

padronizada e a correta. Os estudiosos dessa perspectiva acreditam que fala e escrita não são dois dialetos e sim duas modalidades de uso da língua. Cabe, então, ao aluno dominar a fala e a escrita e, assim, se tornar **bimodal**.

Para a perspectiva sociointeracionista, a fala e a escrita são tratadas dentro da perspectiva dialógica e seus fundamentos se baseiam conforme apresenta o quadro 4.

QUADRO 4 - PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

FALA E ESCRITA APRESENTAM
Dialogicidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

(MARCUSCHI, 2008, p. 31)

Nessa perspectiva, a língua é vista como um fenômeno dinâmico, dialógico e interativo. A oralidade e o letramento são caracterizados como práticas sociais. Possibilita análises de grande destaque sobre a diversidade das formas textuais produzidas, conversações e monólogos. Trata também dos fenômenos de interação entre leitor e texto escrito, através de uma linha discursiva e interpretativa. Além de se preocupar com análise de gêneros textuais e os usos em sociedade dos processos de textualização na oralidade e na escrita, numa visão recíproca entre leitor/ouvinte e texto. Além disso, trata a relação fala/escrita como algo dinâmico, já que não são óbvias nem lineares.

Discutimos as propostas que tratam sobre fala e escrita porque, apesar de todos os exemplos discutidos estarem principalmente no âmbito da oralidade, convém lembrarmos que a escola é um espaço onde a escrita também se faz muito presente. Consequentemente, não é improvável percebermos as variantes não-padrão na escrita inicial dos alunos, assim como ocorre na oralidade. E isso se dá

porque eles estão no processo de conhecimento das variantes padrão e precisam ser orientados em relação à adequação dos vários aspectos sócio-culturais que envolvem os diversos contextos de fala e escrita.

Assim, cabe-nos unir as modalidades de fala e de escrita ao processo de monotongação e ditongação, através de sugestões de atividades escolares para que o professor conscientize o aluno sobre as variantes presentes nos diversos eventos de fala e escrita. O segundo passo seria trabalhar com o alunado atividades de “retextualização”, pois com esse processo os alunos também poderão atingir um bom grau de consciência a respeito das diferenças entre fala e escrita.

Para Marcuschi (2008), o processo de retextualização seria uma atividade de transformação do texto falado para o texto escrito. Há alguns pesquisadores que chamam esse processo de refacção e reescrita, por se tratar de um processo que envolve ações complexas que interferem tanto no código como no sentido. O autor também enfatiza que passar um texto oral para escrito, não é “a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. (MARCUSCHI, 2008), ou de uma modalidade para outra, como defendem os variacionistas. E nesse processo surge um aspecto muito importante, que às vezes não é percebido, que o processo cognitivo da compreensão. Esta é uma atividade que lida diretamente com questões de coerência.

A retextualização é um processo comum no nosso dia-a-dia, por isso, podemos citar vários exemplos:

- (1) um colega contar um recado deixado por outro amigo;
- (2) as anotações de uma secretária ao redigir informações orais de seu chefe;
- (3) a escrita de uma ata em uma reunião de professores de um colégio;
- (4) o juiz ou delegado que dita e o escrevente passa para a escrita tudo o que fora ditado, etc.

Para que a retextualização seja eficaz, Marcuschi (2008, p.75) mostra um modelo das operações textuais e discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, e dividiu-os em partes, chamadas operações:

1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégias de eliminação baseada na idealização linguística).

2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

3ª operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).

4ª operação: Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).

5ª operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalizações de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude).

6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).

7ª operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).

8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).

9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as idéias (estratégia de condensação).

(MARCUSCHI, 2008, p. 75)

Com base nesse modelo, é possível fazer o processo de retextualização com os alunos. Assim, eles compreenderão as diferenças e semelhanças da fala e da escrita. E, ao se depararem com o processo em estudo: monotongação e ditongação, entenderão que se trata de um processo característico de eventos informais de fala, que muitas das vezes influencia a fala formal e a escrita. Sugerimos, portanto, que os professores selecionem textos com processo de monotongação e ditongação e incentivem os alunos a reescrevê-los, distinguindo o que é oral e o que é escrito e os níveis de formalidade que cada evento comunicativo apresenta.

Por fim, reforçamos que é importante o aluno ter sempre acesso ao texto original (escrito, transcrito ou gravado) e que esse texto deve apresentar linhas de trabalho para o aluno iniciar a retextualização. Isso permitirá que o aluno tenha consciência de que os processos variáveis estudados são comuns no Português, excluindo de vez a ideia de “erro” que tanto amedronta e afasta os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, podemos observar que as pesquisas sociolinguísticas são, sem dúvida, um enorme suporte teórico para fundamentar o processo ensino-aprendizagem, propiciando uma relação direta entre a pesquisa e o ensino.

Em nosso estudo, discutimos sobre os processos de monotongação e ditongação, realizados por Silva (2004) e Aquino (2004), respectivamente, para apoiar uma proposta de trabalho em sala de aula. E, pudemos concluir que esses fenômenos são muito usuais no português falado e que, mesmo sendo opostos estruturalmente (“monotongação” (louco – l[o]co) - apagamento do glide dos ditongos orais decrescentes; “ditongação” (rapaz – rap[aj]z) - inserção do glide anterior formando um ditongo), apresentam-se condicionados por fatores estruturais e sociais comuns, o que nos mostra a proximidade entre eles.

Assim, de posse desses dados sociolinguísticos, nós buscamos determinar como trabalhar esses fenômenos no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Não adentramos em nenhum tipo de método, porque, mesmo que os métodos tenham surgido como o intuito de tornar o aprendizado mais eficiente, muitos não são eficazes por não se adequarem à necessidade do aprendiz. Sendo assim, cada professor deve procurar, de acordo com seus objetivos, aplicar o método que melhor propicia a aprendizagem de seu aluno, uma vez que todo processo ensino-aprendizagem deve ser orientado para o sucesso do aprendiz, como bem assevera Bortoni-Ricardo (2004).

Observamos também, com base em Marcuschi (2008), que fala e escrita estão constantemente ligadas e nunca polarizadas, não podendo ser dissociadas. Por isso, devemos descartar as perspectivas dicotômicas que tratam da fala como o lugar do “erro” e do “caos gramatical” e da escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua, já que tanto a fala quanto a escrita são suscetíveis à diversidade linguística.

Levando em conta estas afirmações, constatamos um elo muito forte entre o oral e o escrito, e, por isso, sugerimos trabalhar com os alunos os processos de monotongação e ditongação através da retextualização. Pois dessa forma, os alunos compreenderiam cada uma das modalidades e suas características, superando o preconceito e a desvalorização da oralidade e entendendo a distinção entre “erro” e

“variação”. Pois, como afirma Marcuschi (2008, p.47), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para a outra ordem”.

Enfatizamos, por fim, que não tivemos o intuito de sermos exaustivos em nossas discussões, mas de orientar professores e alunos em sua prática de sala de aula, assim como servir de base para futuras investigações de pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

ALKIMIM, Tânia Maria. *Sociolinguística*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Christina (orgs). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AQUINO, Maria de Fátima. *Uso variável do ditongo em contexto de sibilante*. In: HORA, Dermeval da (org.) **Estudos sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: UFPB, 2004.

BAGNO, Marcos. *Por uma sociolinguística militante*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BESERRA, Ana Clarissa Santos. *A importância das Variáveis Sociais na formação do Perfil Linguístico do falante Pessoaense*. In: HORA, Dermeval da. (org.). **Estudos Sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: UFPB, 2004.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Língua e ideologia*: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma humanística**. São Paulo: Loyola, 2004.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1978.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. *Sociolinguística*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo das histórias das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

HORA, Dermeval (org.). **Estudos Sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: UFPB, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Fabiana de Souza. *O processo de monotongação em João Pessoa*. In: HORA, Dermeval (org.). **Estudos Sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: UFPB, 2004.

SILVA, Giselle Machline de Oliveira e. *Coleta de dados*. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto. 2003.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do Português**: Roteiro de estudos e guia de exercícios. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I.. *Empirical foundations for a theory of language change*. In: LEHMANN, W. P., MALKIEL, Y. (ed.). **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968.