



CENTRO DE HUMANIDADES
OSMARDE AQUINO - CAMPUS III – GUARABIRA – PB

EDUARDO DE SOUZA FIRMINO

PRÁTICAS DE ANÁLISE SOCIOINTERACIONISTA EM SALA DE AULA

GUARABIRA

2014

Eduardo de Souza Firmino

PRÁTICAS DE ANÁLISE SOCIOINTERACIONISTA EM SALA DE AULA

Monografia apresentada no Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento aos requisitos para a obtenção de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins.

GUARABIRA – PB

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

F524p

Firmino, Eduardo de Souza

Práticas de análise sociointeracionista em sala de aula /
Eduardo de Souza Firmino. – Guarabira: UEPB, 2014.
35 p.

Monografia (Especialização em Práticas Pedagógicas:
Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Dr. Juarez N. Lins”.

1. Variação Linguística. 2. Leitura. 3. Escrita. I. Título.

22.ed. CDD 370

EDUARDO DE SOUZA FIRMINO

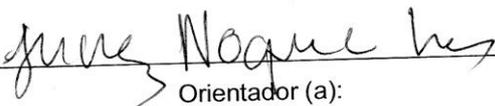
PRÁTICAS DE ANÁLISE SOCIOINTERACIONISTA EM SALA DE AULA

Monografia apresentada ao Curso e Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual a Paraíba, como um dos requisitos para obtenção do título de Especialista.
Orientador (a): Prof. Dr. Juarez N. Lins

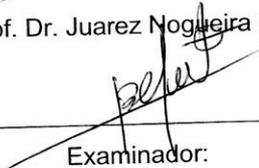
PALAVRAS-CHAVE

Aprovada em 06, 12, 14

Banca Examinadora


Orientador (a):

Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins


Examinador:

Prof. Dr. Belarmino Mariano Neto


Examinador:

Prof. Ms. José Otávio da Silva

GUARABIRA

2014

RESUMO

As abordagens acerca dos estudos da linguagem têm alcançado considerações significativas no que tangem às questões articuladas entre teoria e prática. Objetivamos, a partir das considerações teórico-práticas dessa pesquisa, colaborar com discussões que correlacionam às práticas do letramento, principalmente na modalidade oral, onde observamos o fenômeno da Variação Linguística em sala de aula. Para tanto, os referenciais teóricos coadunam com os estudiosos que trabalham na perspectiva da Sociolinguística Interacionista em Sala de Aula e da linguagem, enquanto instrumento de poder e práticas discursivas, Bagno (2002), Bakhtin (1992), Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2006), Gnerre (1998), Soares (2003), Kleiman (1995) e Koch (2004), todos mantendo uma estreita relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação. Observamos também que os fatores variacionistas presentes na análise da pesquisa são decorrentes de questões relativas ao desenvolvimento da leitura, como também das práticas de letramento impostas pelo ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Variação Linguística. Leitura. Escrita. Ensino

ABSTRACT

The approaches about language studies have achieved significant considerations that concern the issues articulated between theory and practice. We aimed, from the theoretical and practical considerations of this research, collaborate with discussions that correlate to literacy practices, mainly in oral form, where we observe the phenomenon of Charge Language in the classroom. Therefore, the theoretical frameworks in line with the scholars working in the perspective of Sociolinguistics interactionist Classroom and language, as an instrument of power and discursive practices, Bagno (2002), Bakhtin (1992), Bortoni-Ricardo (2004, 2005 and 2006), Gnerre (1998), Smith (2003), Kleiman (1995) and Koch (2004), all while maintaining a close relationship with the National Curriculum Parameters of Education. We also observed that variacionistas factors in the analysis of the research arise from questions concerning the development of reading, but also of literacy practices imposed by the school.

KEYWORDS: Variation Linguistics. Reading. Writing. Education.

EPÍGRAFE

A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser ensinado (Bortoni-Ricardo, 2005)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Mendes de Souza e a José
Olívio Firmino Irmão e a minha esposa, Elba
Coutinho da Silva Firmino, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus,

Aos meus familiares,

Aos meus amigos e colegas,

Agradeço aos mestres.

Enfim, a todos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A SALA DE AULA	13
3. OS PCN, A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	21
4. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA	25
4.1. Processos Linguísticos	32
Considerações Finais	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é responsável pela sistematização do conhecimento, de modo que lança mão de processos e métodos capazes de desenvolver o ensino-aprendizagem do educando. Observamos que nesse contexto há dicotomias que estabelecem a separação, quando deveriam mesmo que distintas, fundir seus diferentes aspectos em prol do desenvolvimento das habilidades, a exemplo de leitura e escrita.

O principal problema incide na dificuldade no processo de leitura e escrita entre os indivíduos das classes desfavorecidas econômica e socialmente. Nesse contexto de ensino-aprendizagem, é fundamental se trabalhar as semelhanças e as diferenças entre a linguagem falada e a linguagem escrita, pois, acreditamos que, agindo desta forma, contribuimos para o desenvolvimento das práticas de linguagem – *leitura e escrita* - usadas em quaisquer séries/anos de escolarização.

Neste trabalho foi investigado, com base no aparato teórico da Sociolinguística Interacionista em sala de aula, o desenvolvimento destas práticas de linguagem de alunos do Ensino Fundamental I, em três turmas, sendo uma do 3º, 4º e 5º anos, na escola pública municipal – *Raul de Freitas Mousinho* – localizada na cidade de Guarabira-PB.

Nos estudos sociolinguísticos, a correlação entre variáveis linguísticas e fatores sociais, tais como nível sociocultural, idade, escolaridade e sexo, são fundamentais, pois estes são fortes condicionadores do comportamento do falante. Assim, o ambiente em que o indivíduo está inserido, as pessoas com as quais convivem colaboram para que este tenha um modo peculiar de falar.

Ao se estudar qualquer comunidade linguística é possível, de imediato, observar a coexistência de um conjunto de variedades linguísticas. Essa coexistência não ocorre através de um espaço descontextualizado, ou seja, acontece medida pelas relações sociais estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade.

Assim, a hierarquia dos grupos sociais é determinada pela valorização dada às variantes usadas em contextos selecionados e espacialmente situadas. Isto porque em todas as comunidades há variantes que são

consideradas superiores (variedade de prestígio) e outras inferiores (variedades não prestigiadas).

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, isto porque a variação é inerente à própria comunidade linguística. As experiências sociocognitivas que o aluno traz ao entrar na escola, bem como seu desenvolvimento linguístico são fatores importantes na determinação de seu sucesso ou insucesso escolar.

Para Kato (1998), o problema dialetal na aquisição da leitura e da escrita tem gerado, no Brasil, algumas discussões, bem como a que versa sobre a reforma ortográfica. Diante disto, a autora afirma:

Para muitos educadores, o que causa problemas sérios na alfabetização e pós-alfabetização é a distancia entre a fala do aprendiz e a norma escrita usadas em textos escolares. Uma maneira de dar uma solução fácil ao problema seria efetuar uma reforma ortográfica. (KATO, 1998, p.122).

Muito embora, segundo a mesma autora, isto não atenderia abarcar todos os dialetos usados pelos falantes nativos que fazem uso da língua, no que tange seu aspecto sociodiscursivo.

Segundo Fávero (2007, p.9) “a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples e desestruturada, informal, concreta e depende do contexto”.

Segundo Labov (2003), a determinação do que é um erro de leitura é um passo essencial para medir o progresso dos leitores em dominar relações alfabéticas. Assim, a probabilidade de um possível erro ser uma pronúncia de dialeto e não um erro de leitura pode ser analisado através de comparação com a frequência de uso da mesma forma em fala espontânea.

Ainda para Labov (2003), um erro de leitura pode ser definido como seleção errada de um texto escrito, não a palavra pretendida pelo escritor do texto. Um ponto importante é avaliar como tais seleções afetam toda a interpretação do texto.

Diante do exposto, reflexões de ordem sociolinguística se fazem necessárias, pois acreditamos que as diferenças dialetais podem constituir um sério problema no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita em contextos educacionais.

A sistematização deste trabalho obedeceu à seguinte estrutura: no primeiro capítulo foi abordada a relação entre língua materna e sistema educacional, analisada numa perspectiva da Sociolinguística Interacionista. No segundo capítulo, estudamos a correlação do letramento como elemento importante na aquisição da linguagem, compreendendo os processos de escrita e leitura. No terceiro capítulo, trabalhamos os PCN e a formação docente no ensino de língua materna. O quarto capítulo correspondeu à pesquisa, desde a metodologia até a análise dos dados e discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais, referências e anexos.

2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O SISTEMA EDUCACIONAL

Os avanços nos estudos linguísticos a partir dos anos 60 do século XX foram muito significativos para o ensino, com eles tiveram início estudos mais aprofundados voltados para a leitura e a produção de textos. Estes, com o tempo, assumiram posturas bem diferenciadas com base nas concepções de linguagem adotadas, desde uma concepção behaviorista até chegar ao modelo sócio-interacionista, em que a linguagem é tomada em seu aspecto não apenas social, mas também histórico, em que ela passa a ser vista como interação, com características dialógicas.

A Sociolinguística vem, desde então, exercendo um papel essencial, quanto à diversidade linguística, no processo de ensino/aprendizagem, demonstrando que a escola não deve fazer restrições às diferenças sociolinguísticas dos alunos. Mas essa não é uma tarefa muito fácil, pois, como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), “a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”.

Nas comunidades linguísticas, influenciadas pelas relações sociais, não é de se pensar em uma padronização da língua, ou seja, uma homogeneização, mas sim, numa heterogeneidade linguística. Essa heterogeneidade está baseada nas relações intra/comunidade ou inter/comunidades, tendo em vista que cada comunidade sócio-dialetal tende a valorizar as suas próprias particularidades dialetais, ao mesmo tempo em que inferioriza os dialetos que não pertencem ao grupo.

Ao se estudar qualquer comunidade linguística, é possível, de imediato, observar a coexistência de um conjunto de variedades linguísticas. Essa coexistência não se dá em um vazio, acontece mediada pelas relações sociais estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade. Assim, a hierarquia dos grupos sociais é determinada pela valoração dada às variantes linguísticas em uso.

Isto porque em todas as comunidades há variantes que são consideradas superiores e/ou variedades de prestígios socialmente, que incidem no uso dialógico da língua materna e outras inferiores, comumente

denominadas de não prestigiadas, usadas em contextos sociais menos formais.

Nas escolas, a atenção maior é dada à escrita desarticulada da leitura, talvez por isso o insucesso escolar seja constatado principalmente em relação ao desempenho da escrita do aluno. Nessa perspectiva, a leitura é vista como uma consequência automática do aprendizado da escrita, isto é, se ensinarmos o aluno a escrever, automaticamente ele aprenderá a ler. Fato este que não é verdadeiro, pois a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita.

A escola, muitas vezes, ao não reconhecer as peculiaridades dos educandos oriundos dos meios sociais, transforma-se em um meio sócio-excludente, e, agindo assim, está corroborando para o fracasso escolar que é refletido na evasão de sala de aula, repetência e, às vezes, leva os discentes ao constrangimento em sala de aula.

A partir da visão de ensino que a escola julga mais sensata para o processo de ensino-aprendizagem pode passar a coexistir conflitos de ordem sócio-pedagógica entre os sujeitos sociais, motivados pelo contínuo de oralidade-letramento, no âmbito da própria escola.

Nesse contínuo, há uma dualidade, cuja problemática incide na forma pela qual cada estilo (oral e escrito) se comporta diante da sistematização da língua. Assim, em um evento de oralidade vai sobressair um estilo menos monitorado devido ao aspecto ser informal. Em contrapartida, no evento específico do letramento (a escrita), o estilo é amplamente monitorado, do ponto de vista formal e contextualizado.

A dualidade oralidade/escrita é um ponto importante no ato da leitura, uma vez que os aspectos sociodiscursivos do falante são expostos no momento da decodificação sonora dos símbolos escritos. É nesse momento que a conscientização cultural dos sujeitos é sobreposta à variação sociolinguística.

Analisando a linguagem como forma de monitoração estilística, sob o ponto de vista da oralidade/escrita, existe uma variação no processo de produção. Isto é, na escrita, os sujeitos sociais têm uma preocupação maior no que diz respeito à forma de letramento. Porém, na linguagem oral, o processo é inverso.

Assim, nos eventos de oralidade há uma menor preocupação com a linguagem formal, enquanto nos eventos de letramento, essa preocupação é mais acentuada. Atualmente, está ocorrendo uma série de mudanças, em toda a sociedade, de caráter social, político e cultural, atingindo dessa forma, o sistema educacional. Sendo assim, o usufruto ou a falta de educação básica e incluindo novas habilidades cognitivas e competências sociais, passa a ser determinante da condição de inclusão ou exclusão social.

Portanto, reflexões de ordem sociolinguística fazem-se necessárias, pois as diferenças dialetais podem constituir um sério problema no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Geraldi (2002) enfatiza que a função dos agentes escolares é de reproduzir as formas dialetais dos grupos dominantes. Assim, ele afirma:

Cabe ao professor, ao impor a norma, que está relacionada aos dialetos marcadores das classes dominantes, silenciar os detentores dos dialetos marcados pela classe ou origem de classes dos dominados. (GERALDI, 2002, p. 26).

Segundo Gnerre (1998, p. 5) que corrobora com o pensamento exposto de Geraldi (2002), tendo em vista que ele enfatiza que a linguagem:

[...] não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte uma posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem 'ouvidas', às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos.

Com relação a esta afirmação, podemos perceber que a relação dialética entre docentes e discentes, às vezes, é conduzido por certo "autoritarismo linguístico" Bagno (2002), à medida que os professores analisam os alunos de forma vertical. Isto contribui para o insucesso escolar de uma grande parcela de alunos do Ensino Fundamental, devido a não correlação entre o modo individual de cada aluno/falante e a normatização da língua produzida em sala de aula pelos professores.

Conforme as discussões levantadas acima, Gnerre (1998, p. 10) considera que:

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é regida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela 'norma pedagógica' ali ensinada.

A forma como os professores atuam diante da diversidade linguística em sala de aula ainda é, muitas vezes, baseada na doutrina normativa da língua que tenta mistificar como condicionante social que só existe um modo eficaz de comunicação. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004, p.28) enfatiza que:

[...] é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo". Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos Saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que representam e a da escola, e mostra aos professores como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores [...].

Sobre essa afirmação da autora, constatamos que a relação dialética existente entre as concepções de linguagem varia consideravelmente baseada na relação docente-discente, porque, como todos nós sabemos, a língua é um campo linguístico-ideológico baseado no jogo de poder.

Por isso, parece-nos perceptível que esse conflito acerca da linguagem é motivado, principalmente, pela necessidade de auto-afirmação de um dado grupo social em detrimento de aspectos linguísticos pertencentes a certas comunidades de fala.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que os alunos são exemplos claros de como essa variação da língua é transposta para outros ambientes, contribuindo para a dinamicidade da língua e demonstrando que ela e sua respectiva variação não são estáticas e sim reproduzidas em

ambientes, nos quais a interação verbal é posta em evidência no jogo interlocutivo entre falantes, nesse caso, entre docentes e discentes.

É nesse momento que surgem as primeiras divergências sobre o uso da linguagem e a interação entre ambos começa sofrer algumas inadequações linguísticas. Bortoni-Ricardo (2003), em seu ensaio sobre a língua materna em sala de aula afirma que para um bom diálogo entre os envolvidos nesse embate é necessário um tratado, denominado por ela de “Tratado de Cooperação” pelo qual haverá um jogo recíproco de compreensão dialógica. Porque, temos a certeza de que só há interação verbal, a partir do momento em que ambos compartilham dos mesmos aspectos de comunicação.

Esse não reconhecimento dos aspectos pessoais relacionados à fala dos alunos é muito prejudicial para o próprio processo de aprendizagem dos mesmos, uma vez que se sentem inseguros e colocam em xeque o próprio papel da escola.

Prega-se na mídia institucional que a escola é um instrumento social eficaz de combate às injustiças motivadas por ordem econômica, cultural. Todavia, ela é uma mera reprodução nítida dessa exclusão dialetal, na medida em que prioriza a padronização da língua em detrimento da variação linguístico-dialetal dos alunos.

Sobre essa questão, Bagno (2002) faz uma relação muito pertinente sobre essa temática de padronização da língua materna x a variação sociolinguística que cada sujeito carrega em sua bagagem sociolinguística

Um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (BAGNO, 2002, p. 8).

A principal questão a ser discutida é a forma pela qual a escola deve atuar acerca da Língua Oficial, caracterizada pelos órgãos políticos como sendo “a ideal para o ensino de língua”. E em oposição a isso, existe, indiscutivelmente, uma gama extremamente rica de variação dialetal inserida no repertório dos alunos.

Parece-nos que o mais sensato está, basicamente, na forma como os professores devam agir de acordo com os estudos sociolinguísticos, fundamentando seus argumentos teóricos para lidar com o desenvolvimento linguístico e também observar a variação linguística de seus respectivos discentes.

A respeito da variabilidade dos falantes em um contexto de ensino em sala de aula, podemos ponderar que todos os conhecimentos que os educandos trazem em seus devidos repertórios dialetais são postos em evidências a partir de uma internalização linguística, a qual todos adquiriram em seus devidos ambientes sociais e culturais.

Soares (2003, p.31) afirma que “todos os sujeitos sociais carregam dentro de si um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos muitos diferentes”.

Esta afirmação da autora nos remete diretamente à vivência de mundo que cada indivíduo carrega em sua formação sociocultural. Vivência essa que pode estar inserida em alguns aspectos da língua, a saber: a competência comunicativa, a sociodiscursiva e a própria competência linguística.

Por isso, para rompermos de modo definitivo com essa imposição linguística estipulada pela escola, é necessário que todos os membros inclusos nesse ambiente de ensino-aprendizagem da língua materna compartilhem do mesmo propósito defendido pela linguista Bortoni-Ricardo:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem e conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão: outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Contudo, as diversas formas de peculiaridades linguístico-culturais dos alunos têm que ser levadas em consideração pela instituição escolar. Por outro lado, os alunos que praticam essa variação não podem ser banidos, em hipótese alguma, do saber e/ou conhecimento padrão da língua, para não

tornarem-se excluídos pela sociedade da qual fazem parte, apesar de que a padronização da língua sempre esteve presente em nossa sociedade, pois como bem enfatiza Bortoni-Ricardo (2005, pp. 14-15) “Ela está na base de todo o estado moderno, independentemente de regime político, na formação do seu aparato institucional burocrático, bem como no desenvolvimento do acervo tecnológico e científico”.

A linguagem em si tem um valor ideológico e representativo muito forte presente em nossa cultura, pois, como todos sabem, ela é uma ferramenta que possibilita aos usuários que a utiliza um meio de aquisição sociocomunicativa, proporcionando-lhes um meio mais acessível à cultura dominante, a qual todo o prestígio da língua culta é referendado.

Segundo Gnerre (1998, p.6):

Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. [...] A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definidos de valores, fixados na tradição escrita.

A esse respeito, sabe-se que a escola, como parte integrante da sociedade, comporta uma gama de características específicas por parte de cada sujeito envolvido no ensino de língua materna, ou seja, cada aluno tem uma diversidade social, cultural, econômica e, principalmente, a questão da variação dialetal.

O grande problema encontrado em sala de aula é justamente essa diversidade dialetal representada na fala dos discentes. E, em muitos casos, os professores não sabem agir diante dessa variação linguística. Logo, a diferenciação relacionada à fala dos alunos e a variedade linguística denominada de normativa, tornam-se evidente em sala de aula, pois esta é um produto socioimpositivo que tende a não considerar as demais variedades verificadas no contexto de ensino da linguagem.

Geraldi (2002, p.43) afirma que:

A democratização da escola, ainda falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante

acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Sabemos que a variação linguística está presente em todas as línguas. Como também temos conhecimento de que é função da escola levar o aluno a conhecer e ter domínio da norma culta. Todavia, os alunos, em sua maioria, dificilmente são falantes dessa norma estabelecida pelo sistema escolar.

A escola tenta, às vezes, ensinar a norma culta, sem respeitar as variações trazidas pelos alunos de suas respectivas comunidades de convívio. Uma criança, ao ingressar na escola, traz uma prática de linguagem e, no entanto, a escola não reconhece esse fato. Ao invés de aprimorar sua competência comunicativa, em muitos casos, interrompe-a e impõe a norma culta de maneira inadequada, desrespeitando seus princípios e conhecimentos prévios. Dessa maneira, a escola está cultivando o preconceito linguístico e a discriminação social.

Por conseguinte, faz-se necessário ao educador conhecer a dinâmica dessas variedades e sua correlação com o ambiente educacional, em uma tentativa de se atenuar o preconceito acerca da diversidade da língua. No entanto, a escola não estimula o incremento das variedades da linguagem, apenas impõe aos alunos uma afeição muito grande sobre as normas contidas na gramática tradicional.

É interessante que todos os professores envolvidos com o ensino de língua materna tenham consciência de que existe um leque de variação em um contexto social como a escola e, principalmente, conheçam muito a respeito de linguagens para estarem cientes de como se dá o processo de aquisição linguística.

Essa conscientização é necessária para que as crianças deixem de ser unicamente falantes de uma língua, bem como tornarem-se sujeitos inseridos em quaisquer contextos de produção de falas.

3 Os PCN, a formação docente e o ensino de Língua Materna

Na perspectiva de Travaglia (1997), o ensino de Língua Materna objetiva desenvolver a capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação, promover o domínio da norma culta, o desenvolvimento do raciocínio científico, da observação, da argumentação. Objetiva também o reconhecimento da língua como instituição social, espaço de interação entre sujeitos inseridos em variados tipos de enunciação.

As aulas de Língua Portuguesa, ou seja, a LP, deve ser vista no âmbito do sistema educacional multidirecional, à medida que não podemos traçar ao ensino da linguagem, um estudo respaldado numa visão intrínseca ao ensino da norma culta da língua.

Diante desta visão, percebemos claramente que a função básica da linguagem é tornar, sem dúvidas, os sujeitos sociais capazes de serem dotados de uma competência sociocomunicativa em quaisquer contextos de produção discursiva.

Neste esboço, os PCN (1998, p. 23) têm uma contribuição fundamental, uma que eles entendem a LP sendo estudada conforme:

[...] o objetivo é desenvolver no educando o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s), bem como seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Sendo assim, as aulas da LP, não devem ser retratadas no ângulo de um estudo meramente normativo, cuja incidência recai no conceito de “erro” a tudo àquilo que se encontra em contextos diferentes sugeridos pela normatização. Neste processo de entendimento da diversidade que a linguagem pode assumir em contextos múltiplos de uso é fundamental para a compreensão do mecanismo comunicativo e a dialógico que os educandos podem manifestar, mediante sua própria ambientação linguística.

Mediante a estas informações linguísticas, o trabalho docente em sala de aula, será pautado na compreensão consciente de que este espaço social é primordial para que os educandos tornem-se agentes de suas próprias capacidades linguísticas sem, contudo, serem taxados de sujeitos que não possuem capacidades de comunicação regidas pelas normas sociopolíticas que sempre estão arraigadas na cultura da linguagem educacional.

Vale ressaltar que não estamos apregoando o abandono do ensino gramatical em sala de aula, porque os alunos carregam em seu arcabouço o sua própria argumentação gramatical, ou seja, eles têm muitos conhecimentos gramaticais que perpassam, especificamente, pelo seu cotidiano quer familiar.

Assim sendo, o principal objetivo dos docentes de língua materna, seria difundir os conhecimentos gramaticais da escola com os conhecimentos arraigados na cultura dos alunos em quaisquer produções sejam orais e/ou escritos.

Diante disto, Possenti (1998, p 38) afirma:

O que o aluno produz ou fala reflete o que ele sabe (gramática internalizada). A comparação sem preconceito das formas é uma tarefa da gramática descritiva. E a explicitação da aceitação ou rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática normativa. As três podem evidentemente conviver na escola.

O compromisso das aulas de Língua Portuguesa com o bom desempenho da fala e da escrita de seus alunos parece ser esquecido por algumas práticas equivocadas que se revelando preconceituosas, ignoram o caráter variacionista da língua e pressupõem a existência de comunidades linguísticas homogêneas.

Assumindo, uma prática dessa natureza, o professor preocupa-se somente com o ensino das regras gramaticais, estudando, dessa forma, a gramática descontextualizada. Ou seja, os alunos aprendem a classificar orações, por exemplo, mas não são capazes de interpretá-las ou utilizá-las coerentemente na construção de textos autênticos.

Por isso, os PCN (1998, p. 42) enfatizam a necessidade

Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a

interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Nesta visão, certamente, o papel representado da escola seria promover as capacidades de comunicação e criar nos alunos um papel de crítico acerca da realidade que os circunda.

Por isso, faz-se necessário que os professores passem por um processo contínuo de formação teórica e metodológica, dessa forma, certamente, estarão conscientes de suas atitudes docentes em sala de aula. Este aprimoramento é fundamental, haja vista que a dinamização da língua é um processo que não para, isto é, a linguagem sempre perpassa por um processo sociohistórico e ideológico.

Sobre estas discussões, Grellet (2009, p. 2) afirma que:

O professor, enquanto aprendiz de sua profissão, é um aluno e essa condição traz algumas implicações. Sua experiência como aluno (...) é constitutiva do papel que exercerá como docente. É necessário, portanto, que o futuro professor experiencie enquanto aluno, o que se pretende que venha a desempenhar nas suas práticas pedagógicas.

É necessário redirecionar o ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, isto é, para a produção e compreensão de textos em diferentes situações discursivas e resgatar a determinação histórica dos processos de (re)significação textual.

Por conseguinte, a formação continuada dos docentes de língua materna, além de ser um processo constante de transformações sociohistóricas no que tange à funcionalidade da linguagem, estes mesmos profissionais têm que criar métodos pedagógicos eficazes para atender as demandas educacionais oriundas de meios sociais muito estratificados de nossa sociedade contemporânea.

Para enfatizar esta discussão os PCN (1998, p. 71) afirmam:

O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a um ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior,

dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de qualquer coisa, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros.

Por isso, DEMO (1996) enfatiza a necessidade dos docentes serem inovadores e autônomos no que abarcam as contextualizações de ensino materno em espaços de sociabilização da linguagem, que tornam os educandos capazes de serem críticos em suas posturas de convivência discursiva atreladas às competências e/ou habilidades de leitura e escrita em contextos de produção e uso destas capacidades.

Diante do exposto, DEMO (1996, p. 13) afirma

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, á aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos.

Muito embora, sabemos perfeitamente que o processo de modernização didático/pedagógica incorporada pelos docentes, muitas vezes, não atendem as expectativas dos educandos. Ou seja, o espaço educacional, às vezes, torna-se um instrumento de reprodução didática do ensino de Língua Portuguesa.

Dessa forma, os professores que estão inseridos nestas práticas de ensino, deixam-se envolver pela falta de criatividade que a sociedade contemporânea exige aos profissionais que trabalham com a linguagem em si mesma.

Sendo assim, podemos observar em DEMO (1996, p. 100) a mesma constatação:

As escolas são lugares de “decoreba” onde o aluno tangido para a domesticação, por vezes, internaliza coisas, junta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços do conhecimento, mas não os junta, sistematiza, questiona, reconstrói, porque o próprio professor não “sabe fazer isso”.

Ainda segundo, DEMO (1996, p. 273), enfatiza a necessidade que

(...) as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos, é apenas fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa. (...) o professor não será mais profissional de ensino, mas da educação, pois o primeiro tende a ser instrução, treinamento, domesticação, enquanto a segunda busca a ambiência emancipatória.

Dessa forma, percebemos que a política educacional brasileira perpassa por todo um processo de transformação de escopo pré-estabelecido pelas necessidades vigentes de uma sociedade baseada em avanços imbuídos de modernizações didático-pedagógicas e, principalmente, linguísticos, bem como a conceptualização de práticas políticas de educação estabelecida pelos avanços dos estudos sociopedagógicos que possibilitam uma maior inserção de elementos norteadores de inovação docente, através de práticas que tenham uma maior abrangência do ensino da LP, no que diz respeito ao progressivo aumento da conjectura das habilidades comunicativas dos discentes.

A ação educativa escolar não é um fazer por fazer, mas um fazer intencional. Trata-se da intencionalidade de um coletivo de sujeitos. Essa intencionalidade coletiva, porém, é impossível de ser construída sem que haja um mínimo de clareza teórica no nível dos sujeitos participantes, isto é, sem que os envolvidos nessa construção saibam dar as razões que motivam suas práticas (BOUFLEUER, 2001, p.10)

Partindo desse pressuposto, qualquer inovação que acarrete transformações em quaisquer meios da sociedade, requer, sem dúvida, um esforço de todos os profissionais envolvidos nestes processos de mudanças. Por isso, faz-se necessário um aprimoramento e/ou formação constate no processo de reformulação de práticas quer sejam docentes, quer sejam políticas; quer sejam linguísticas em um espaço de ensino de língua materna.

Portanto, Celani, (2000, p. 20) afirma:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos [...]

Desse modo, as práticas docentes de língua materna, estão inseridas em um contexto articulatório tendo como principal instrumento de comunicação à linguagem reportada enquanto meio de interação nos espaços escolares e nas práticas adotadas pelos professores de língua materna.

4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA

A presente pesquisa foi desenvolvida na escola pública, no município de Guarabira - PB, Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho. Inicialmente, foi feita uma visita à escola para o primeiro contato com a direção e com os professores envolvidos com as turmas que seriam observadas. Após esse primeiro contato, passamos a frequentar as aulas para observar o desenvolvimento das atividades escritas e, especialmente, as práticas de leitura na sala de aula.

Essas observações foram importantes no sentido de dar suporte para a análise dos dados, uma vez que pudemos correlacionar o desenvolvimento do processo de leitura oral dos alunos com as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula.

Os envolvidos na pesquisa são alunos do Ensino Fundamental I, distribuídos, conforme a sequenciação dos anos. Sendo assim, temos 15 alunos referentes ao 3º ano, 15 pertencentes ao 4º ano e, por fim, 15 alunos do 5º ano.

Para que tivéssemos acesso às leituras dos alunos inseridos na pesquisa, selecionamos um texto, cujo foco era que elas servissem como *corpus* para a análise dos dados. As mesmas foram gravadas em áudio.

Realizadas as gravações, procedemos as transcrições dos dados para a análise dos fenômenos linguísticos variáveis envolvidos no processo de leitura.

A Sociolinguística Interacionista em Sala de aula preocupa-se, em estudar a língua em qualquer ambiente social, à medida que as falas são promovidas por quaisquer sujeitos sociais. Assim sendo, entre as variáveis sociais que influenciam as falas dos sujeitos pesquisados e fazem parte da pesquisa Sociolinguística, citamos como essenciais para a compreensão dos fatores linguísticos, a idade dos sujeitos pesquisados, o nível de escolaridade, a tríade social/econômica e regional e o sexo.

Sabemos que esses aspectos variáveis estão em pleno processo inter-relacional, ou seja, eles não ocorrem indissociados, geralmente atuam em

conjunto para caracterizar os aspectos particulares da leitura/fala dos membros inseridos em qualquer comunidade linguística.

Os dados foram analisados com base em estudos teóricos, dentre os quais os de Bortoni-Ricardo (2004) estabelecidos a partir do comportamento linguístico inserido na educação escolar; Kleiman (1995) e Soares (2003), relacionados aos eventos de letramento e DEMO (1993, 1994 e 1996) no que tange à formação docente de língua materna.

Diante da análise dos dados, podemos observar alguns processos recorrentes em todos os anos pesquisados, como alguns não conseguiam ler todo o parágrafo, fato que dificultava a compreensão linear da leitura. Verificamos também que houve uma frequência de variação relacionada à troca das consoantes líquidas. Constatamos também que em todos os anos, observamos um alto percentual de “erros” na leitura dos alunos, ora proveniente de não-codificação precisa na leitura, ora motivado pela questão sociodialetal que era posta em prática no momento da decifração da leitura.

Conseguimos detectar, também, em todos os anos estudados, um índice elevado de apagamentos de elementos (grafemas) no momento da leitura dos alunos, apesar da leitura ter sido monitorada. Por fim, as variáveis sociais (idade, escolaridade, a tríade social/econômica/regional e sexo) das crianças pesquisadas, são bastante semelhantes, o que faz-nos afirmar que os sujeitos envolvidos na pesquisa, estão inseridos em um mesmo espaço discursivo, por isso, encontramos muitas semelhanças de fatores linguísticos presentes nas transcrições das leituras dos mesmos.

No que diz respeito à variável socioeconômica, os pais dos alunos selecionados para a pesquisa, exercem, em sua maioria, profissões que não resultam de um acesso à escolaridade mais abrangente, uma vez que exercem funções tais como: empregadas domésticas, comerciantes, pedreiros, auxiliar de serviços gerais, copeira, jardineiro, mecânico, auxiliar de serviços gerais, costureiro entre outras.

Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa residem na zona urbana de Guarabira – PB. No 3º (terceiro) ano, quanto à questão do sexo (feminino e masculino), observamos que não existe uma linearidade entre os alunos, isto é, há uma predominância do sexo feminino, tendo em vista que, dos 15 alunos analisados, 10 são do sexo feminino.

Em contrapartida, no 4º ano, houve uma tendência mais direcionada ao sexo masculino. Já no 5º (quinto) ano não foi observada uma alternância de sexo, uma vez que houve uma distribuição igualitária de ambos os sexos. Com relação à faixa etária, corresponde à inclusão condizente entre idade/ano de escolaridade de todos os alunos pesquisados.

No que diz respeito às discussões dos resultados, verificamos que os fatores sociais exercem uma influência bastante significativa no processo de variação dialetal durante a decodificação dos grafemas na leitura. Os processos sociais e variacionistas observados na análise qualitativa da pesquisa podem ser decorrentes da fase inicial dos alunos no desenvolvimento da leitura, como também das práticas de letramento impostas pela escola.

A modalidade de escrita é bastante difundida pela instituição de ensino de língua materna, julgando essa modalidade, como a única forma irredutível de comunicação. Fato este que não é verdadeiro, tendo em vista que a modalidade oral tem uma funcionalidade bastante significativa na interlocução entre os sujeitos, funcionando, desta forma, na socialização dos indivíduos em um dado contexto de ensino-aprendizagem.

Sabemos perfeitamente que essas crianças estão em fase inicial de aquisição da linguagem, encontrando-se, deste modo, em um processo de transição que vai desde aos eventos de letramento familiar até os impostos pela escola.

Contudo, os eventos arraigados na cultura das crianças (influência familiar e da comunidade) perpassam por uma série de mudanças, isto é, toda e qualquer forma de expressão oralizada tem que ser “abandonada” para que seja priorizada a padronização gramatical. Por isso, o grande problema é harmonizar diversas formas de expressão da língua, esta harmonização é requisito básico para o sucesso da comunicação verbal.

Diante dessa complexa realidade linguística observada na leitura dos alunos, podemos inferir que talvez o fato deles ainda estiver se apropriando de regularidades da língua materna, levaria algumas crianças a terem algum tipo de dificuldade no aprendizado da língua, embora, não deixando de lado que há a possibilidade de influência dos pais no aprendizado dos mesmos.

A não compreensão dessa realidade por parte de algumas esferas administrativas de ensino, explicam, de certa forma, o fracasso dos alunos

sujeitos desta pesquisa. Cremos, todavia, que não podemos deixar de perceber o papel da escola como agente de transformação. O professor, em nosso entendimento, não pode se eximir e eximir a escola no desenvolvimento deste trabalho de conscientização de pluralidade linguística inserida em qualquer campo de ensino de linguagem.

Segundo Kato (1995), há alguns fatores que interferem na prática de leitura, como: a maturidade do leitor, a complexidade textual, o estilo individual e o gênero do texto. Esses fatores são essenciais para entendermos o funcionamento de certas leituras que são usadas em salas de aula.

É imprescindível enfatizar que a variação é um processo que culmina na fala de cada sujeito, independentemente do ambiente social no qual está inserido, é um deslumbramento pensar que o Português constitui uma realidade de homogeneidade linguística. Ao contrário, a língua materna, apresenta diversidade interrelacionada com o espaço geográfico, o estrato sociocultural, a faixa etária e ao sexo de cada falante.

É necessário entender que as peculiaridades verificadas na fala, é um requisito ou condição do próprio sistema linguístico, pois, não há quem fale a mesma língua de forma idêntica em todos os contextos de fala. Logo, todos os profissionais envolvidos têm que desenvolver competências cognitivas para compreenderem que, em qualquer sistema linguístico existe uma variação respeitável em relação aos dialetos empregados pelos falantes.

Correlacionando o desenvolvimento de leitura dos alunos com as observações das práticas de leitura em sala de aula, verificamos que o nível de dificuldade desses está diretamente relacionado às dificuldades apresentadas pelos professores em diversificar as atividades de leitura.

No que tange aos resultados, podemos afirmar que as variantes mais frequentes na leitura dos alunos estão à troca de líquidas ou o seu apagamento no grupo consonantal (exemplo – exempro - exempo), a monotongação de <ou> (falô – falou).

A troca das consoantes líquidas foi um processo recorrente na leitura de muitos alunos, o que nos permite concluir que esta variante é muito produtiva na comunidade desses.

Os dados nos mostram que, assim como na fala, na leitura, os alunos se utilizam dos conhecimentos anteriormente adquiridos, suas crenças e seus

valores são postos em evidência no exato momento de tal realização de fala/leitura.

Após as transcrições de todas as leituras das crianças, percebemos que os alunos do 3º (terceiro) ano estão mais voltados à fase inicial de letramento, haja vista que eles realizaram a leitura através da silabação, ou seja, as palavras que não pertenciam ao seu repertório linguístico representavam um entrave na fluência da leitura.

A falta de respeito às variantes linguísticas específicas de cada discente tem consequências no processo de ensino/aprendizagem. Para confirmarmos esta afirmação, vejamos o que coloca Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):

[...] o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelos menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.

É de suma importância ter em vista que a variação é um estado do próprio sistema dialetal, uma vez que não há quem exerça a fala em todos os contextos sociais de modo idêntico em qualquer situação interacional.

Na tabela a seguir estão apresentadas as porcentagens de ocorrência dos fenômenos linguísticos variáveis por cada ano de escolarização.

4.1 Processos Linguísticos

Processos linguísticos	3° ano	4° ano	5° ano
Monotongação falô -> falou	30%	26%	46%
Apagamento de elementos Xingano -> xingando	13%	33%	26%
Trocas líquidas Exempro -> exemplo	53%	40%	46%

Sendo assim, os processos observados na pesquisa foram os seguintes: monotongação, apagamentos de elementos, troca de líquidas /l/ e /r/. Com base nos valores percentuais, chegamos aos seguintes resultados: o menor índice observado entre todos os anos, relaciona-se, ao processo de apagamento de segmentos vocálicos e/ou consonantais em qualquer posição da palavra.

Constatamos também que as trocas de líquidas /l/ pelo /r/ apresentaram as maiores incidências no 3º ano e, as menores, no 4º ano. Como este fenômeno linguístico apresentou certa regularidade em todos os anos, podemos conjecturar que este uso é comum na comunidade dos alunos. O processo de monotongação, ou seja, o apagamento da semivogal do ditongo teve uma porcentagem maior de ocorrência entre os alunos do 5º ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua apresenta um dinamismo muito grande no que diz respeito às suas evoluções sociais e históricas, tendo em vista que ela perpassa por uma série evoluções dos fenômenos linguísticos.

Nesta ótica, a ambientação escolar, também transcorre uma diversificação de discursos verbais impostos pelas pessoas que estão em processos constantes de interações discursivas. Desta forma, como o espaço escolar consegue atingir um número elevado de discentes, com suas respectivas particularidades discursivas, não podemos presenciar uma padronização linguística dos mesmos.

Os resultados observados no *corpus*, faz-nos afirmar que as práticas de linguagem resulta na identificação de grupos e/ou comunidades quando estão em processos de interações discursivas nos contextos de produções socialmente da língua. Os discentes possuem capacidades cognitivas e interacionais, dessa forma, podem adquirir o domínio da linguagem como instrumento de sociabilização.

Sendo assim, podemos, afirmar que, a linguagem é um fator norteador que (pre) estabelece as relações interpessoais e interdiscursivas em quaisquer contextos de usos concretos da língua.

Esta pesquisa veio a corroborar com os estudos sociolinguísticos envolvidos com as ambientações escolares, haja vista que ela teve como principal foco compreender as relações intercomunidades ou intracomunidades, fazendo, assim, um estudo voltado às variantes linguísticas e as motivações que ocasionaram a ocorrência e/ou aparecimento de alguns fenômenos linguísticos.

Portanto, podemos conjecturar alguns dados que foram comprovados durante a análise dos dados, uma vez que tínhamos a hipótese de que os fatores linguísticos eram fatores condicionantes nas trocas comunicativas, bem como na realização das leituras realizadas pelos discentes selecionados à pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (org). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- BARZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Trad. Brasileira: Campinas, Ed. Da Unicamp, 1989(original francês: 1966).
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- CELANI, M. A. A. *A relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira*. In: FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.
- DEMO, Pedro. *Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa*. In MENEZES, L.C. (org) *Professores: Formação e Profissão*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica*. São Paulo:Ática, 1991.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 5º Ed., São Paulo: Ática, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4° Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GRELLET, Vera. *Formação de professores: diretrizes gerais, histórico e fundamentação legal*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br>. Acesso em 24 novembro de 2010.

KATO, M. A. *O aprendizado da escrita*. 4° Ed., São Paulo: Martins fontes, 1995.

_____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 6° Ed., São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8°ed., Campinas: Pontes, 2001.

_____. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas; Mercado das letras, 1995.

KOCH, I. G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. G. Villaça, ELIAS, V. M. *Ler e compreender*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4° Ed., São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Heronildes M. de Melo. *Significação e contexto*. Florianópolis: Insular, 1999.

MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Ana Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, V. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PARÂMETROS curriculares nacionais – *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas: Mercado das letras, 2000.

SOUSA, Maria Éster Vieira de. *As surpresas do previsível no discurso de sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo; Ática, 2002.