



CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA E LINGUÍSTICA

EDUARDO DE SOUZA FIRMINO

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA:  
ALGUMAS REFLEXÕES SOB O FOCO VARIACIONISTA**

GUARABIRA – PB  
2011

Eduardo de Souza Firmino

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA:  
ALGUMAS REFLEXÕES SOB O FOCO VARIACIONISTA

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Linguística, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista em Língua e Linguística, sob a orientação do Prof. Ms. João Paulo Fernandes.

Guarabira – PB  
2011

F525p      Firmino, Eduardo de Souza

Práticas de linguagem na escola: algumas reflexões  
sob o foco variacionista / Eduardo de Souza Firmino. –  
Guarabira: UEPB, 2011.

50f. II.

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

“Orientação Prof. Esp. João Paulo Fernandes”.

1. Linguística – Variação
2. Leitura -  
Ensino
3. Escrita - Ensino I.Título.

22.ed. CDD 410

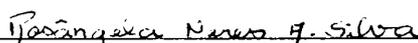
Eduardo de Souza Firmino

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA:  
ALGUMAS REFLEXÕES SOB O FOCO VARIACIONISTA

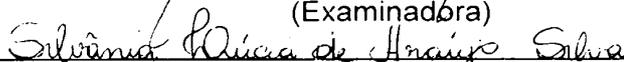
COMISSÃO EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_

Prof. Ms. João Paulo Fernandes – UFPB/PPGL/EAD  
(Orientador)

  
\_\_\_\_\_

Profª Drª Rosângela Neres - UEPB  
(Examinadora)

  
\_\_\_\_\_

Profª Ms. Silvânia Lúcia de Araújo Silva - UERN  
(Examinadora)

Aprovada em 29 de Abril de 2011

GUARABIRA – PB  
2011

Aos meus pais Maria Mendes de Souza (In  
memorian) e José Olívio Firmino Irmão, **dedico**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus todo poderoso, Pai carinhoso que tem provado minha Fé e que cuida de nós, fazendo-nos vencer as adversidades da vida.

A meus pais, que tanto se esforçaram para fazer o melhor por mim e sempre me apoiaram.

A meus irmãos Adriana, Eliane, Ednaldo, Edson e Elizângela, que sempre estiveram comigo em todos os momentos de minha vida.

A João Paulo Fernandes, grande mestre a quem dedico um especial carinho, admiração e respeito e, que tanto me ensinou neste trabalho monográfico.

Aos meus amigos de turma em geral.

Enfim, a todos àqueles que cruzaram meu caminho, pois de uma forma ou de outra, fizeram parte de minha vida e jamais os esquecerei.

*Abandonemos, pois, esse ensino inoperante de regras e exceções. Estudemos a língua.*  
(CELSO CUNHA).

## 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 se correlacionam às práticas do letramento, principalmente na modalidade oral, onde observamos o fenômeno da Variação Linguística em sala de aula. Para tanto, buscamos referenciais teóricos de estudiosos que trabalham na perspectiva da Sociolinguística Interacionista em Sala de Aula e da linguagem, enquanto instrumento de poder e práticas discursivas como 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. Desse modo, para que nossa realidade educacional não seja considerada apenas como problemática no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, faz-se necessário que a variação da língua seja mais que um processo de mudanças, seja reconhecida como fenômeno capaz de corroborar para a aquisição da linguagem nos mais variados contextos de fala.

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

## ABSTRACT

The language studies approaches have reached significant importance about issues articulated between the theory and the practice. We object, from the theoretical and practical considerations of this research, to collaborate with discussions which are correlated to literacy practices, especially in the orality, where we observe the linguistic variation phenomenon in the classroom. For this, we have the theoretical references that dialogue with the studies which work in the Interactionist Sociolinguistic in the classroom and the language perspectives, like a power instrument and discourse practices, Bagno (2002), Bakhtin (1992), Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2006), Gnerre (1998), Soares (2003), Kleiman (1995) e Koch (2004), all of them keeping a kind of relationship with the Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação. We also observed that the variation factors in the literacy practices can be explained through aspects related to the reading development, as well as the literacy practices imposed by the school context. In this way, it is necessary that the language variation can be more than a changing process, but that it can be recognized as a phenomenon able to corroborate to the language acquisition in different speaking contexts, in order to change our educational reality not to be considered only like a problem about teaching and learning.

**Key-Words:** Linguistic variation. Reading. Writing. Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O SISTEMA EDUCACIONAL</b>	13
<b>3 LETRAMENTO: PRINCÍPIOS NORTEADORES</b>	21
3.1 Práticas sociais: reflexões de aquisições educacionais	21
3.2 Os PCN, a formação docente e o ensino de Língua Materna	26
<b>4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA</b>	32
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	39
<b>REFERÊNCIAS</b>	40
<b>ANEXOS</b>	43

## 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 do 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, o desenvolvimento destas práticas de linguagem de alunos do Ensino Fundamental I, em três turmas: 3º, 4º e 5º anos, na escola pública municipal – *Raul de Freitas Mouzinho* – 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 convive, 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 mediada pelas relações sociais estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade.

Assim, a hierarquia dos grupos sociais é determinada pela valoração dada às variantes usadas em contextos selecionados e especialmente situadas. Isto porque em todas as comunidades há variantes que são manifestadas de diversas formas de produções discursivas.

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.

Assim, esperamos diante de nossas inquietações enquanto pesquisadores da Sociolinguística em sala, comprovar se, realmente, os fatores sociais interferem nas manifestações discursivas dos sujeitos pesquisados.

## 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 uma multiplicação no que tange às manifestações linguísticas produzidas pelos sujeitos inseridos em quaisquer comunidades de fala.

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, como também, podemos afirmar que a leitura precedeu à 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, 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 (2004), 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 e 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 evidência 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 (2005, p.15)

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.

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, a fim de tornarem-se sujeitos inseridos em quaisquer contextos de produção de falas.

### 3 LETRAMENTO: PRINCÍPIOS NORTEADORES

#### 3.1 Práticas sociais: reflexões de aquisições educacionais

A alfabetização é um processo que corresponde ao aprendizado do sistema alfabético por parte das crianças e, após essa aquisição, elas a utilizam como meio de interação social. De um modo mais complexo, ela é conceituada como uma prática individual pela qual os indivíduos constroem a habilidade leitura/escrita de uma dada língua, com as suas respectivas gramáticas e suas variações linguísticas e/ou dialetais.

Esse processo aquisitivo alfabético não está apenas restrito às habilidades (codificação e de decodificação), relaciona-se também à capacidade de interpretação e compreensão dos conhecimentos que irão surgindo continuamente no processo aquisitivo da linguagem, (Soares, 2003).

A alfabetização dos indivíduos promove sua socialização com o meio no qual está inserido, seja ele cultural ou geográfico, tendo em vista que permite novas trocas simbólicas entre os indivíduos pertencentes a uma comunidade social.

Soares (2003, p.15) conceitua a alfabetização como sendo “um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Em momento posterior, a mesma autora sugere outro conceito acerca do significado de alfabetização:

Um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavrinhas isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa capaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2003, p. 16).

Essa conceituação não é definitiva, uma vez que não há uma correlação intrínseca entre o modo de falar e o modo de escrever, isto é, são dois processos independentes. Além disso, as dificuldades subjacentes à compreensão/expressão da

língua escrita são diferenciadas das verificadas na língua oral, ou seja, na oralidade são encontrados traços de uma linguagem não verbal, ao passo que isso não ocorre na linguagem escrita. “Na escrita, é preciso explicitar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meios não verbais” (SOARES, 2003, p.17).

Para tornar mais abrangente a conceituação acerca da alfabetização, Soares (2003) enfatiza a necessidade de englobarmos também aspectos sociais nesse processo. Assim, Soares (2003, p.18-19) afirma:

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas. [...] Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Para tanto, faz-se necessário que a alfabetização não seja encarada como uma mera reprodução do desenvolvimento de habilidades que vislumbrem a obtenção de uma língua padronizada. Esse pensamento associativo entre alfabetização/padronização linguística reflete uma ideologia que condiciona uma não aceitação das valorizações específicas das experiências culturais dos falantes que fazem uso das variedades linguísticas impostas como desprestigiadas.

Dessa forma, a alfabetização deve ser encarada como uma ponte que contribui tanto para produzir como para reproduzir experiências socioculturais de certos grupos sociais.

Nesse sentido, a alfabetização, por ser considerada como elemento eminentemente político, que deve ser analisado em um contexto teórico relacionado ao poder e a uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural. Esta postura teórica está subjacente na maneira pela qual os sistemas de ensino têm planejado políticas educacionais que possam vir a ter eficácia no combate ao analfabetismo.

A escola dominante tem a finalidade de erradicar os estudantes de suas próprias culturas sociais. Por outro lado, ditam culturas pré-estabelecidas pelos próprios sistemas sociopolíticos que detêm o controle sobre todas as camadas sociais, principalmente, sobre aquelas desprovidas economicamente. Ainda para Soares (2003, p. 22):

[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez, mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela: [...] a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto da língua oral. [...] É evidente que esse contexto escolar, com seus preconceitos lingüísticos e culturais, afeta o processo de alfabetização das crianças, levando ao fracasso as crianças das classes populares.

A autora ainda afirma que:

Esse instrumental atribuído à alfabetização pela escola serve, naturalmente, apenas as classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e escrever é, realmente, não mais do que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimento, já que, por suas condições de classe, já dominam a forma de pensamento subjacente à língua escrita, já têm o monopólio da construção do saber considerado legítimo e a detêm o poder político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber. (SOARES, 2003, p. 23).

Todavia, existe uma diferença básica entre alfabetizado e letrado. Ser alfabetizado significa necessariamente que a pessoa sabe ler e escrever, isto é, a pessoa faz uso tanto da escrita quanto da leitura. Ser letrado (vocábulo oriundo do inglês significa ser educado; especificamente, que tem habilidades de ler e escrever) significa um estado e/ou uma condição de quem sabe ler e escrever.

A partir do momento em que os indivíduos começam a ler e a escrever, começam também a envolverem-se nas práticas sociais de leitura e da escrita, tornando-se diferentes das pessoas que são consideradas analfabetas.

A pessoa letrada passa a ser diferente, na medida em que adquire outra condição sociocultural, ascendendo socialmente, adquirindo novos hábitos presentes na sociedade, garantindo sua inserção na cultura, sua relação com tudo à sua volta, (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2000 e SOARES, 2003).

Portanto, letramento é o processo de aprendizado da língua oral e escrita, a partir da convivência dos indivíduos (crianças e adultos), com materiais escritos, a saber, livros, revistas, cartazes, entre outros.

Sobre a definição acerca do significado da palavra letramento, Kleiman (1995, p. 19) destaca: “podemos definir hoje como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnológico, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O nível de letramento é consequência de uma boa alfabetização, sem grandes entraves e conflitos. Diante disso, a criança precisa, antes de qualquer método eficaz de alfabetização, de uma bagagem diversificada de variedades de discursos presentes nos mais variados gêneros.

Segundo essa perspectiva, as crianças, que vivem em um ambiente em que se leem livros, jornais, revistas, e outros tipos de literatura, certamente, terá um nível de letramento superior ao de uma criança que convive em um processo totalmente inverso, em que os pais são analfabetos e não há outras pessoas de seu convívio que lhes proporcionem este contato com o mundo letrado, (Kleiman, 1995).

Para tornar mais clara essa discussão, a autora supracitada, afirma:

[...] em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizados. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as

características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas (Kleiman, 1995, p.18).

(Soares, 2003) revela a necessidade de trabalhar o letramento através da junção de aspectos sociais ligados ao sujeito. Para tanto, ela direciona a prática letrada sob duas perspectivas dimensionais: a social e a individual.

[...] ler, sob a perspectiva de sua dimensão social, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas, até a capacidade de compreender textos escritos.

[...] a escrita, na sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos, não só numerosos e variados, mas também radicalmente diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura. [...] entende-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se com um leitor potencial. (SOARES, 2003, p. 31).

A cultura do letramento é essencial para o sucesso dos membros que estão inclusos na ambientação escolar, à proporção que ela vai se adequar às condições para o desenvolvimento dessa tradição instruída, isto é, o incremento mais vasto das habilidades da escrita e leitura. Assim, as aulas de língua portuguesa não se restringem mais a aplicações de textos desprovido de sentido comunicacional, pautados em um ensino de língua mecanizado, ou seja, alguns atributos de ensino/aprendizagem que, muitas vezes, não fazem parte dos contextos sociais, culturais e educacionais dos seus respectivos alunos, os quais são, às vezes, desprovidos de alguns conhecimentos extralinguísticos.

A esse propósito, Bagno (2003, p. 52) conjectura que é necessário:

[...] propor então um ensino de língua que tenha objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.

Ainda segundo esse autor, o ensino da gramática tradicional na escola:

[...] tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças para, uma vez (mal) alfabetizadas, começar o processo doloroso (para o aluno e para o professor) de inculcação mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, acompanhado dos áridos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas (...) (BAGNO, 2002, pp. 52 - 53).

O letramento em sala de aula tem que proporcionar meios que possam estar ao alcance de todos, de modo que os alunos sejam capazes de fazer uso desses atributos para um melhor rendimento do coeficiente educacional, sem qualquer tipo de ação que os tornem excluídos do acesso à escrita e à leitura. Assim, a ascensão a esses mecanismos são fundamentais para o exercício da cidadania.

### **3.2 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 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 que a LP tem como objetivo:

[...] 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 dialógico que os educandos podem manifestar, sua própria ambientação linguística.

Com base nestas 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 se tornem agentes de suas próprias capacidades linguísticas sem, contudo, serem taxados de sujeitos que não possuem capacidade de comunicação regida 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, uma vez que 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. Em outras palavras, 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 representativo 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 (2010, 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, leva estes mesmos profissionais a 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 concerne às 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 saibamos perfeitamente que o processo de modernização didático/pedagógico incorporado 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 numa escola pública, do município de Guarabira - PB, O Centro Educacional Raul de Freitas Mouzinho. 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 Infantil, distribuídos, conforme a seqüência dos anos. Sendo assim, trabalhamos com 15 alunos referentes ao 3º ano, 15 pertencentes ao 4º ano e, mais, 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 às 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 que não conseguiam ler todo o parágrafo, fato que dificultava a compreensão linear da leitura. Verificamos que houve uma frequência de variação relacionada à troca das consoantes líquidas. Constatamos também que em todos os anos, havia um alto percentual de “erros” na leitura dos alunos, ora provenientes 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 nos faz 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, 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 estarem se apropriando de regularidades da língua materna, levaria alguns a ter determinado 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 oralidade. 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 o apagamento do <r> em coda silábica (pe0gunta0 – perguntar), a troca de líquidas ou o seu apagamento no grupo consonantal (exemplo – exemplo - 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.

Verificamos também que o apagamento da coda silábica, foi muito relevante na leitura de praticamente todos os alunos. Esse processo linguístico pode, perfeitamente, ser considerado também elemento que faz da comunidade de fala dos pesquisados.

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.

Por isso, certamente, elas utilizam esse recurso silábico para corresponder às expectativas do pesquisador, na medida em que as leituras foram monitoradas. Em contrapartida, nos 4º e 5º anos, respectivamente, não verificamos a presença nítida desse processo.

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.

Então, todos os profissionais que trabalham com a língua materna em um sistema educacional têm que compreender que em qualquer código de língua nativa há uma rica variação de dialetos empregados pelos falantes oriundos de qualquer comunidade de fala.

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

**Tabela1: Porcentagem dos processos variáveis**

<b>Processos linguísticos</b>	<b>3° ano</b>	<b>4° ano</b>	<b>5° ano</b>
<b>Monotongação</b> falô -> falou	30%	26%	46%
<b>Apagamento de elementos</b> Xingano -> xingando	13%	33%	26%
<b>Trocas líquidas</b> Exempro -> exemplo	53%	40%	46%
<b>Apagamento da coda silábica</b> Chama -> chamar	69%	46%	60%

Como mostrado na tabela acima, os processos observados na pesquisa foram os seguintes: monotongação, apagamentos de elementos, troca de líquidas /l/ e /r/ e o apagamento da coda silábica, isto é, da consoante que fecha a sílaba.

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 3° ano e, as menores, no 4° 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 denominado de apagamento coda silábica - apagamento das consoantes que fecha a sílaba -, apresentou a maior ocorrência em todos os anos, com o percentual mais alto entre os alunos do 3° ano. 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, na 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 resultam 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 cognoscitivas 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.

No que diz respeito às discussões apresentadas pelos resultados, verificamos que as nossas hipóteses levantadas no início da pesquisa, foram comprovadas diante do *corpus* coletados. Assim, os fatores sociais interferem de modo bastante perceptível nos processos variacionistas da língua.

Isto posto, 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, 1997.

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*. 5° Ed., São Paulo: Ática, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

Geraldi

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4° Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus*. 6° Ed., São Paulo; Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus*. 6° Ed., São Paulo; Cortez, 2001.

**ANEXOS**

Na transcrição dos dados foi utilizada a seguinte normatização:

Pausas e interrupções	+ Ex: (a+ barriguda)
Pontuação: os sinais de pontuação são mantidos.	Ex: (Já pensaram!)
Alongamento de vogal: após a vogal alongada, são colocados dois pontos.	Ex: (Ele gostava, e co: mo gostava!)
Silabação: para indicar a silabação é colocado o hífen no meio da palavra.	Ex: (ca-fé, ca-mi-nha-da etc).
Repetições: repetições de letras, sílabas ou palavras são transcritas.	Ex: (que, que).
O apagamento: no lugar do segmento apagado consta zero.	Ex: (brinca0)
Ausência de marca de concordância: na ausência de marca de concordância também foi colocado zero.	Ex: (O pai e a mãe fica0)
As monotongações são transcritas, colocamos o acento para evitar ambiguidade com outra forma existente.	Ex: (Parô)

### Texto Original

Era uma vez uma menina que adorava conhecer e inventar palavras novas. Veja o que ela fez.

Por exemplo, no dia em que a mãe explicou para ela que ela estava barriguda daquele jeito porque ia ter um neném, a menina ficou logo imaginando um nome para o bebê. Mas não sabia se ia ser um menino ou menina. Então, inventou um nome que servia para qualquer um. Servia mesmo para qualquer coisa. Era Cusfosforós, nome gostoso de dizer, dava uma espécie de cosquinha dentro da boca.

E ela pensava em voz alta e ria sozinha de dar gargalhada:

- Já imaginaram? Quando Cusfosforós for brincar na pracinha, todo mundo vai perguntar o nome. Ai a babá vai dizer Cusfosforós, todo mundo vai cair na gargalhada. Todo mundo vai morrer de rir e ficar olhando para ver quem é que responde presente. E na hora de ir à festa e namorar, já pensaram?

O pai e a mãe ficaram muito preocupados com toda essa conversa de Cusfosforós para cá, Cusfosforós pra lá. Acharam até que ele estava xingando e irmãzinho que ainda nem tinha nascido. Mas a menina nem ligou. Falou em Cusfosforós vários dias, até cansar. Quando cansou, parou. E mudou de assunto.

## Transcrição da leitura de uma aluna do 3º ano

### Um nome para o bebê

Era uma vez uma menina que adora conhece e inventa palavras novas. Veja o que ela feys.

Por exemplo, no dia em que a mãe explicou para ela que estava a barriguda daquele jeito porque ia ter um neném, a menina ficou logo imaginando um nome para o bebê. Mas não sabia se ia ser um menino ou menina. Então, inventou um nome que servia para qualquer um. Servia mesmo para qualquer coisa. Era Cusfosfos, nome gostoso de dizer, dava uma espécie de cosquinha dentro da boca. ...

E ela pensava em voz alta e ria sozinha de dar gargalhada:

- Já imaginaram? Quando Cusfosfos for brincar na pracinha, todo mundo vai perguntar o nome. Ai a babá vai dizer Cusfosfos, todo mundo vai cair... todo mundo vai morrer de rir e ficar olhando para ver quem é que responde presente. E na hora de ir à festa e namorar, já pensaram?

O pai e a mãe ficaram muito preocupados com toda essa conversa de Cusfosfos para cá, Cusfosfos pra lá. Acharam até que ele estava xingante e irrazinho que ainda nem tinha nascido. Mas a menina nem ligou." Falou em Cusfosfos vários dias, até cansar. Quando cansou, parou. E mudou de assunto.

## Transcrição da leitura de uma aluna do 4º ano

### Um nome para o bebê

Era uma vez uma menina que adora conhece e inventa palavras novas. Veja o que ela feys.

Por exemplo, no dia que a mãe explicou para ela que estava barriguda daquele jeito porque ai ter um neném, a menina ficou logo imaginando um nome para o bebê. Mays não sabia se ia ser menino ou menina. Então, inventou um nome que seria para qualquer um. Seria mesmo um qualche coisa. Era Cusfosfo. Nome gozoso de dizer, dava uma espécie de coquinha dentro da boca. A menina achava muito divertido. Mays a família não achava nada engraçado. E ela pensava em voz alta e ria sozinha, de da gargalhada:

- Já imaginava quando Cufosfo for brincar na pracinha, todo mundo vai perguntar o nome. Aí a babá vai dizer Cusfosfos; todo mundo vai cair na gargalhada. E na escola, quando chegar na hora da chamada e e a professora chamar Cusfosfo, todo mundo vai morrer de rir e fica olhando para ve quem responde presente. E na hora de ri é a festa e namora, já pensaram?

O pai e a mãe ficaro muito preocupado com toda essa conversa de Cusfosfro pra cá, Cufosfro pra lá. Acharo te até que ele xingano o irmaozinho que ainda nem tinha nascido. Mas a menina nem ligou. Falou em Cusfosfro vários dias, até cansar. Quando cansou, parou. E mudou de assunto.

## Transcrição da leitura de uma aluna do 5º ano

### Um nome para o bebê

Era uma vez uma menina que adora conhece e inventa palavras novas. Veja o que ela feys.

Por exemplo, no dia em que a mãe explicou para ela que estava barriguda+ daquele jeito porque ia ter um neném, a menina ficou logo, lôco, lôgo imaginando um nome para o bebê. Mays não sabia se ia se0 menino ou menina. Então, inventou um nome que servia para qualque0 um. Servia mesmo para qualquer coisa. Era Gusfosfós. Nome gostoso de dize0, dava uma espéci de cosquinha dentro da “barriga”. A menina achava muito divertido. Mays a família não achava nada engraçado. E ela pensava em voyz alta e ria+ sozinha de da0 gargalhada.

-Já imaginaram? Quando cusfosfo fo0 brinca0 na+ pracinha, todo mundo vai pe0guntar o nome. Aí a babá vai dize0 cufosfos; todo mundo vai cai0 na gargalhada. E na escola, quando chega0 na hora da chamada e a professora chama0 cufosfos, todo mundo vai morre0 de ri0 e fica0 olhando para vê quem é qué que que responde presente. E na hora de i0 a festa e namorar0 já pensaram?

O pai e a mãe ficaram muito preocupados com toda essa conve0sa da cufosfo para cá cufosfo para lá. Acharam até que ele estava xingando+ o irmãozinho+ que ainda nem tinha nayscido. Mays a menina nem ligou . Falou em cufosfos vários dias, até cansa0. Quando cansou, parô. E mudô de assunto.