

Um olhar sociolinguístico para a influência da oralidade em textos escritos de alunos do Ensino Fundamental

Aldir Santos de Paula¹

Melbiany Barros Saraiva²

Resumo: Esta pesquisa analisou os pressupostos da sociolinguística no que concerne à existência ou não de fenômenos da oralidade em produções escritas de alunos do ensino fundamental em escola pública estadual de Maceió. O aporte teórico centrou-se nos estudos da linguagem oral e linguagem escrita de Marcuschi (2010) e das concepções de erros apontadas por Bortoni-Ricardo (2005). A metodologia partiu da investigação de produções escritas do gênero textual carta de solicitação, tendo como colaboradores alunos do 6º e 9º ano, dos sexos/gêneros feminino e masculino, de uma mesma escola do município maceioense. O resultado indicou que os alunos do 9º ano apresentam menos registros da oralidade em seus textos escritos em comparação aos alunos do 6º ano. Existe, portanto, a confirmação de que as práticas vivenciadas na escola campo têm contribuído para uma reflexão sobre o uso da língua por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Língua oral. Língua escrita. Erro.

A sociolinguistic look at the influence of orality in texts written by elementary school students

Abstract: This research analyzed the assumptions of sociolinguistics regarding the existence or not of orality phenomena in written productions of elementary school students in a state public school in Maceió. The theoretical contribution was centered in the studies of oral language and written language of Marcuschi (2010) and the conceptions of errors pointed out by Bortoni-Ricardo (2005). The methodology was based on the investigation of written productions of the textual genre letter of request, having as collaborators students of the 6th and 9th year, of sexes/genres female and male, of the

¹ Graduado em Letras pela UNICAP e doutor em Linguística pela UNICAMP. Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas. Líder, juntamente com professora Núbia Rabelo Baker Faria, do Grupo de pesquisa 'Línguas Brasileiras: análise, aquisição e ensino' e coordenador do Núcleo de Estudos Indigenistas da Universidade Federal de Alagoas. Atua como professor da Graduação em Letras-Português, na Pós-Graduação Acadêmica (PPGLL) e Profissional (ProfLetras) da Faculdade de Letras – UFAL e em vários programas de formação de professores indígenas. Alagoas, Brasil. E-mail: aldir.paula@fale.ufal.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5783-4044>.

² Graduada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas em 2006, concluiu o Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Alagoas em 2019, período em que se dedicou ao estudo da realidade sociolinguística em escola pública de Maceió, considerando particularmente a abordagem sobre a influência da modalidade oral nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental. Atualmente, cursa doutorado em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, Brasil. E-mail: mel.biany@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3023-257X>.

same school in Maceió. The results indicated that 9th grade students have fewer oral records in their written texts compared to 6th grade students. There is, therefore, confirmation that the practices experienced in the field school have contributed to a reflection on the use of the language by the students.

Keywords: Portuguese language. Oral languag. Written language. Error.

1 Introdução

A interação social humana se baseia, principalmente, mas não exclusivamente, na língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Sendo assim, linguagem e sociedade estão interligadas, o que possibilita analisar determinados comportamentos linguísticos nas “comunidades de fala”. Este termo tem sido usado pelos sociolinguistas, desde a década de 1960, como designação dos grupos de falantes que possuem traços linguísticos que se assemelham ou se diferenciam, considerando dentre eles, aspectos sociais, culturais e a forma de entendimento do mundo. (Cf. De Paula, 2011).

Para Meurer e Motta-Roth (2002, p. 28), o ato de escrever tem grande relevância nos diversos contextos, pois, por meio da escrita, o sujeito realiza diversas funções e papéis de destaque em suas práticas de interação, a saber suas “relações sociais e identitárias”, o que o torna um indivíduo ativo na realidade do seu meio social e participante das possíveis transformações na sociedade em que está inserido.

Mattos e Silva (2004) defendem que,

A escola brasileira hoje não tem mais como dar conta da transmissão do padrão linguístico preconizado pela tradição normativa, encontram-se na escola estudantes e professores, provenientes de diversificadas camadas populares brasileiras, portadoras de variantes linguísticas que se afastam do dialeto padrão que a escola pretende treinar e transmitir (Mattos E Silva, 2004, p. 136).

Apesar dos significativos avanços experimentados na metodologia do ensino de línguas nas escolas brasileiras, ainda é possível verificar que o ensino da língua portuguesa é orientado por uma perspectiva normativa, muitas vezes, sem levar em consideração o contexto das práticas que envolvem os grupos sociais, ao desconsiderar fatores que são relevantes na aquisição da língua escrita, entre os quais destacamos os fenômenos relacionados à variação linguística, que podem colaborar positivamente, de acordo com a metodologia utilizada, nas práticas de oralidade e de escritas desenvolvidas na escola.

Antunes (2007, p. 51-52) discorre que “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos” e argumenta que

Língua e gramática podem ser uma solução se soubermos ir adiante, muito além da gramática; muito além até mesmo da língua, para alcançar a nós mesmos e aos vestígios mais sutis da cultura, da história, dos discursos todos que teceram e tecem os versos de cada um. Teríamos cumprido a missão tão sonhada de fazer a travessia do ensino de línguas sem tantas pedras no caminho! (Antunes, 2007, p. 161).

Por isso, é necessária uma prática inovadora em que a escrita seja vista como um processo, com etapas organizacionais claras e pré-definidas, nas quais os estudantes também tenham posicionamentos diante de situações sociais e que suas produções sejam úteis, desempenhando assim, a cidadania nas comunidades em que estão inseridos.

A Sociolinguística tem sido uma abordagem linguística que ajuda o professor na compreensão de alguns aspectos que envolvem a variação da língua, pois estuda a relação entre língua e sociedade, refletindo sobre a língua como sistema propício a flexibilidades, e o orientando a lidar com as variações e desvios próprios do processo de ensino-aprendizagem encontrados na escrita, mas que, muitas vezes, são oriundos da oralidade.

3

William Labov (2008 [1972]) dedicou-se aos estudos relacionados à língua e a sociedade, com a finalidade de sistematizar as variações encontradas na oralidade, levando em consideração fatores extralinguísticos, como: escolaridade, idade, sexo/gênero, além de outras questões que proporcionaram visibilidade da interdependência entre a expressão linguística dos falantes e o seu meio social.

Seguindo essa concepção de pensamento, este trabalho procura analisar as realizações de algumas expressões bastante usuais na oralidade e sua ocorrência em textos escritos por estudantes do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa e está dividido em três tópicos, que são seguidos pela conclusão e referências. O primeiro tópico trata prioritariamente da relação entre as modalidades oral e escrita da língua e discute a concepção de erro na perspectiva da Sociolinguística. O tópico 3 é dedicado à descrição da metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. O tópico 4 apresenta a análise dos dados coletados e discute as principais ocorrências com base em Bortoni-Ricardo (2005).

2 Fundamentação teórica

Existe uma relação que não se pode dissociar entre linguagem e sociedade. Sendo assim, é impossível pensar em convívio social entre indivíduos, sem que não observe o ato comunicativo como a principal função facilitadora das relações sociais e da interação entre os seres humanos.

A linguagem é um sistema de codificação organizado para que haja a transmissão de sentidos, já que estrutura as informações que irão circular na sociedade, efetiva a interação entre os humanos, fazendo-os distinguir dos outros seres. Ela permeia todos os espaços sociais, sem tal organização, a sociedade não seria a mesma, já que é através da linguagem que o ser humano cria sentidos, compreende e age diante de tudo o que o rodeia.

Quando se trata do processo comunicativo, língua e linguagem são conceitos que estão interligados, no entanto, ao serem observados individualmente, possuem distinções entre si. Enquanto a língua é um código proveniente de palavras e combinações específicas compartilhado por um determinado grupo social; a linguagem é a maneira como são transmitidas as ideias, os sentimentos, os conceitos, é o que determina o processo de interação.

2.1 Aspectos da linguagem oral

É possível afirmar que o falante faz uso eficientemente da língua a partir do momento em que ele entende e adéqua a linguagem escolhida ao seu contexto comunicativo, mesmo que de modo inconsciente. Para que isso aconteça de maneira compreensível, o emissor deverá ter um repertório linguístico que possibilite articular o seu pensamento, de modo que o receptor entenda a mensagem transmitida.

Um dos pontos prioritários do ensino da língua materna é a ampliação do repertório linguístico-comunicativo dos falantes. Logo, faz-se necessário o esclarecimento de como acontecem as relações entre as modalidades oral e escrita, de forma que o uso linguístico adequado acontece com base no contexto interacional vivenciado pelos interlocutores. A língua oral, para Tarallo (1990, p. 19), “é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições, idéias (o que) sem a preocupação de como enunciá-los”. Nessa modalidade, usada em situações naturais de interação como: roda de amigos, reuniões familiares informais, parques, clubes, é que se percebem os diferentes usos linguageiros existentes no seio de uma determinada comunidade (de fala).

Desde o nascimento, a maioria das crianças é posta em contato direto com a modalidade oral de sua comunidade através das pessoas que as rodeiam, o que faz com que elas passem a desenvolver essa modalidade com maior familiaridade e facilidade. Só após alguns anos é que essa criança tem o contato com a língua escrita, o que acontece formalmente através de um ensino direcionado geralmente entre os cinco e sete anos de idade, na maioria das vezes, em um ambiente institucional escolar.

Neves (2009) pontua que,

Nenhum pai, nenhuma família espera que a escola vá ensinar suas crianças a “falar”, pois elas já “falam” quando entram na escola, uma vez que, obviamente, o desempenho oral antecede o processo de educação formal. Estendendo as considerações para todo o entorno que cerca as reflexões sobre língua falada, ninguém espera que a escola constitua o espaço privilegiado da apreensão e da discussão da cultura popular, que é aquela que, por princípio, se veicula na comunicação oral, e isso decorre da consideração de escola, privilegiadamente, como o “templo” do letramento, a instituição absolutamente responsável por ele. (Neves, 2009, p.87).

Nas aulas de Língua Portuguesa, é comum os professores se depararem com expressões oriundas da oralidade nos textos produzidos pelos estudantes. Esses fenômenos são colocados nas produções de maneira espontânea, já que eles reproduzem os costumes, os gostos e, conseqüentemente, os falares empregados em seu meio social. Em suas produções, muitas vezes, não percebem, que existe a necessidade de adequação dessas estruturas aos diferentes contextos que circulam, comparativamente aos gêneros textuais na modalidade escrita.

Mesmo a língua escrita sendo posterior à língua oral, é notório que a partir do momento em que o sujeito a domina, socialmente, ele adquire uma posição de prestígio, já que o domínio da escrita aponta para um maior acesso à escolarização. Essa definição é confirmada por Soares (1999, p. 03), quando diz que o letramento é “o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Isso traz como consequência um maior investimento e valorização no meio escolar da linguagem escrita, o que, em algumas situações práticas, ocasiona poucas atividades na modalidade oral em sala de aula, já que muitos professores ao se depararem com alguns traços orais nos textos escritos por seus alunos, aponta-os como erros, ao invés de orientá-los para a adequação do uso nos diversos contextos discursivos.

2.2 A escrita e a oralidade na sala de aula

Nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino da língua se realiza através de diversos tipos e gêneros textuais, o que promove uma multiplicidade de possibilidades de realização da linguagem na modalidade escrita e também na modalidade oral.

Segundo Marcuschi (2010), a língua se constitui um fenômeno heterogêneo que possibilita diferentes maneiras de manifestações, já que é dinâmica, variável, social e histórica; no entanto, é indeterminada, quando vista sob o olhar semântico e sintático, quando colocada em situações de uso concreto, a exemplo do texto e do discurso. Logo, é nítido que o resultado positivo da aprendizagem em sala de aula depende de como ele é desenvolvido e de qual concepção o docente tem da língua.

De acordo com Geraldi (1984), o estudo da língua se constitui em

Tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. [...] é muito mais importante estudar as relações que se constituam entre os sujeitos nos momentos em que falam do que simplesmente estabelecer classificação e dominar os tipos de sentenças. (Geraldi, 1984, p. 44).

6

Para o autor, estudar a língua vai além de decodificar as regras gramaticais, pressupõe se apropriar do sistema, da sua função e forma, como também aplicar todo conhecimento linguístico nos diferentes contextos discursivos, com a finalidade do desenvolvimento satisfatório na leitura e produção de textos.

Uma aprendizagem satisfatória da língua acontece quando o sujeito consegue utilizar as diferentes modalidades de linguagem, oral e escrita, através da compreensão do que lê e ouve em seus diversos contextos de comunicação. Já que a partir desse entendimento, ele será capaz de agir criticamente em seu meio social.

Ao tratar sobre a distinção entre fala e escrita, Marcuschi (2010) destaca que

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (Marcuschi, 2010, p.25).

É possível verificar algumas semelhanças entre as duas modalidades, no entanto, diferentemente do que se falava há algum tempo, a escrita não é a representação direta da oralidade, mas está relacionada com as situações comunicativas concretizadas por meio da interação social, e isso ocorre na prática das duas modalidades.

Para o autor, tradicionalmente, existe uma predileção pela linguagem escrita, comparativamente à linguagem oral, que constitui estigmas em relação aos sujeitos com menor grau de escolaridade. Sendo assim, os estudos da prática da língua apontam para a necessidade do desenvolvimento de atividades sistemáticas, cujo foco esteja na oralidade e na escrita, para que assim, o aluno consiga desenvolver a sua competência linguística com avanços. Conforme pontua Elias (2010)

Interessa-nos enfatizar a necessidade de integração fala/escrita pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos (Elias, 2010, p.14).

Para Elias (2010), fala e escrita não podem ser observadas de maneira isolada, visto que são realizações linguísticas de um mesmo sistema, com relações mútuas e ambas recebem influência sob o ponto de vista cultural e social, distinguindo-se em sua estrutura.

Marcuschi (2010) destaca a necessidade de cautela ao separar língua e uso, conteúdo e forma e ao estabelecer o estudo da língua dicotomicamente pautado apenas nas regras gramaticais. Visto que isso reforça a visão de uma língua formal e descontextualizada de suas aplicações de uso discursivo, além de priorizar a língua escrita em relação à oral. Com isso, percebe-se a preocupação de Marcuschi em analisar as formas textuais num contínuo, já que para o autor existe a inconsistência da dicotomia – contextualização e descontextualização.

O autor faz uma crítica sobre escrita e oralidade. Ao apresentar o quadro a seguir chama a atenção para algumas características:

<i>FALA</i>	<i>ESCRITA</i>
-------------	----------------

contextualizada implícita concreta redundante não-planejada imprecisa fragmentária	descontextualizada explícita abstrata condensada planejada precisa integrada
--	--

Quadro 1: Dicotomias Estritas (Marcuschi, 2010, p. 28).

Para Marcuschi (2010), não há como precisar características linguísticas ou de situação de fala ou de escrita que se estabeleçam em todos os gêneros, sejam eles orais ou escritos. A noção do contínuo tipológico defende a ideia de que existem gêneros orais e escritos que se assemelham, por exemplo, uma conversa informal e uma carta destinada a um familiar, e outros que se distinguem, como seminário e um bilhete, o que comprova que a relação oralidade x escrita não é homogênea. Essa noção de contínuo esclarece a inconsistência da tese da dicotomia entre fala e escrita, pois mesmo sendo modalidades discursivas que pertençam a um mesmo sistema linguístico, os processos e meios de produção são diferentes.

8

Segundo Marcuschi (2010),

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (Marcuschi, 2010, p.42).

É perceptível que a relação entre fala e escrita está diretamente ligada aos gêneros textuais, a suas formas e concepções, os quais vão dos mais aos menos formais, dependendo do contexto discursivo em que o enunciador se encontre. Vale ressaltar que as diferenças estruturais se constituem nas formas de aquisição, condições de produção, transmissão, repetição e usos, como também na maneira como os elementos estruturais se organizam, seus usos, funções interacionais, situacionalidade, entre outros.

2.3 A relação fala e escrita e a concepção de erro na perspectiva sociolinguística

Ao estudar a língua materna nas instituições escolares brasileiras, é evidente o pouco valor que é dado à variação linguística encontrada nas produções dos estudantes,

quando essas são apresentadas principalmente na versão escrita da língua, pois se espera que, nesse ambiente, essa modalidade seja explorada sempre pautada especificamente no modelo da norma padrão, e tudo que foge a esse padrão é considerado erro. A partir dessa realidade, é relevante compreender a noção de erro sob a visão sociolinguística.

Reafirmando o que já foi dito anteriormente, sabe-se que não há como desvincular a linguagem e a sociedade, ao estudar um fenômeno embasado na teoria sociolinguística, uma vez que uma determina a variação da outra. Essa linha de estudo considera a língua em uso pelos falantes de um determinado grupo social e suas variações, com isso busca compreender com uma visão científica os erros sob o ponto de vista da pesquisa acadêmica.

Ao se observar os aspectos históricos e culturais da mutabilidade da língua ao longo dos tempos, é importante considerar as variações que marcam essa estrutura linguística; apenas postular conceitos entre “certo e errado” seria, no mínimo, ilógico, visto que tais variações são resultantes das experiências vivenciadas pelos falantes em seus contextos comunicativos.

A concepção de erro em nossa sociedade foi gerada, culturalmente, a partir da expansão da gramática normativa da língua propagada ao longo dos tempos e persiste até a atualidade, com reforços nos diversos espaços sociais, em especial, no ambiente escolar. Possenti (1996, p. 78) afirma que

A noção mais corrente de erro é que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge a variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”. Assim, é criado um pensamento que repele tudo o que foge à norma padrão, e muitas vezes, são desconsideradas as questões que contribuíram para que o falante fugisse das regras estabelecidas como “certas”. (Possenti, 1996, p. 78).

É notório que o erro, na maioria das vezes, é inconsciente, visto que nenhum falante de sua língua materna produzirá uma sentença erroneamente, sem sentido, pois ele irá produzir em seu discurso, seja oral ou escrito, informações que possuam compreensão e geradas a partir de regras próprias e de um conhecimento gramatical linguístico internalizado, resultante do seu repertório pessoal e social.

Geralmente, quando um falante produz uma informação que não se organiza de acordo com o que estabelece a gramática normativa, cria-se de imediato um estigma de inculto, de acomodado, de ignorante, sem levar em consideração que ele faz uso de regras gramaticais diferentes. A sentença exemplo “Nóis tá feliz”, é considerada erro, pois

segundo a norma padrão não segue as regras de ortografia e de concordância; no entanto, essa construção não compromete o entendimento comunicativo entre os falantes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004),

Só se poderia falar em “erro” se cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. Como chamar de erro um fenômeno que se verifica de norte a sul do país? Como milhões de falantes conseguiram “combinar” para “errar”. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 08).

Para Bortoni-Ricardo (2006), algumas expressões usadas na fala socialmente consideradas e vistas como erro, para os estudos sociolinguísticos, são apontadas como uma ideia de quebra da expectativa do ouvinte, que traz a concepção de transgressão da norma padrão, já que foge à estrutura gramatical da língua; no entanto, quando esse erro é apresentado na modalidade escrita é entendido com uma transgressão de um sistema que não permite variações. A autora apresenta quatro categorias de erros, conforme o quadro seguinte:

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado. 3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais. 4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Quadro 2 – Categorias de Erros (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54).

Partindo da ideia de que a ortografia não varia, Bortoni-Ricardo (2005) aponta para a importância de analisar e diagnosticar os erros nos textos produzidos pelos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que esses são sistemáticos e previsíveis, e não demonstram a falta de capacidade intelectual dos discentes, já que tais desvios geralmente evidenciam características próprias do dialeto falado por sua comunidade. Isso viabiliza uma análise desprovida de preconceitos, o que permite um maior investimento numa metodologia adequada.

Ao apresentar as categorias acima, é perceptível que apenas os erros da primeira categoria são provenientes do desconhecimento da ortografia da língua portuguesa, todos

as outras categorias estão relacionadas à influência da oralidade na produção escrita dos alunos, sendo assim, possuem relação com a variação linguística.

Bagno (2007) comenta sobre uma confusão existente entre língua, escrita e ortografia, que perdura ao longo dos anos, em que os ditos erros são, na verdade, desvios da ortografia da língua portuguesa. Em relação à escrita, o autor orienta os professores a substituírem a concepção de erro por tentativas de acertos. Já que “a língua escrita é uma tentativa de analisar a língua falada, e essa análise será feita pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolingüístico” (Bagno, 2007, p. 126).

Uma pessoa com poucos anos de escolarização, pouco habituada à prática da leitura e da escrita, tendo como quadro de referência apenas uma suposta equivalência unívoca entre som e letra, fará uma análise dotada de reduzido instrumental teórico, empregando como ferramenta básica a analogia. Assim, quem escreveu CHÍCARA em vez de XÍCARA não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar. Se existe CHINELO, CHICOTE, CHIQUEIRO, CHICLETE, por analogia se chega à possibilidade de também haver CHÍCARA. É importante notar que os “erros” de ortografia são constantes: troca de J por G, de S por Z, de CH por X e assim por diante — justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise da relação fala-escrita que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra. (Bagno, 2007, p. 126).

Wolf (2001, p. 88) apresenta a ortografia como sendo um dos estudos secundários da língua, o que tem sido uma falha corriqueira dos manuais tradicionais, já que outros aspectos importantes, como o estudo da significação, têm sido colocados de lado (cf. Ilari, 2006). A autora orienta que o ensino da língua deve ser pautado no que o aluno deve produzir e não apenas no que deve evitar, como tem sido ensinado nos manuais tradicionais de ensino.

Possenti (2019) expressa que algumas instituições, dentre elas a escola, tratam as problemáticas relacionadas à escrita apenas sob a visão dos acordos legais, em que só é possível escrever apenas de uma mesma forma.

Os erros derivados dessa inconsistência do sistema ortográfico são menos de metade dos que ocorrem de fato. A outra metade, ou mesmo a maior parte, conforme a classe social e o grau de escolaridade, decorre de “problemas” que surgem de pronúncias locais, e afetam mais os alunos pobres, da zona rural ou das periferias das cidades (frequentemente de origem rural), por sua língua materna é uma variedade distante da urbana predominante (Possenti, 2019, p.1).

O autor discorre que dentro do espaço escolar é comum tratar problemas de escrita já conhecidos, tais como os de grafia J ou G, X ou CH, S ou SS, SC, Ç, X, XC, entre outros. Muitas vezes, os professores deixam de lado especificidades explicáveis pela Sociolinguística como as “trocas” de U por L, de E por I, de O por U, e vice-versa, fenômenos que são próprios da pronúncia real, podendo ser originados de questões regionais ou sociais (Possenti, 2019).

Possenti (2019) aponta brevemente a existência de três tipos de erros de grafias: (1) os decorrentes da inconsistência do sistema ortográfico; (2) os advindos da tentativa de escrever corretamente, mas sofrem a interferência da pronúncia; (3) os cometidos de maneira voluntária para conotar outros efeitos. Ele defende a ideia de que nas aulas sobre oralidade e escrita é importante considerar e analisar como acontece a escrita inicial, a fim de não levar em consideração apenas critérios puramente legais.

Ao evidenciar os erros da língua como prioridade nas aulas, ao invés de demonstrar a dinamicidade e a simplicidade ao falante, faz com que o aluno veja nesses erros algumas incógnitas as quais sejam difíceis de serem compreendidas. Com isso, constrói-se um pensamento em que o sistema linguístico é algo complicado, o que, obviamente, reforça a ideia equivocada de que a língua portuguesa é um idioma difícil de ser aprendido, distanciando os alunos da sua língua materna.

3 Procedimentos metodológicos

Esta seção apresenta a descrição da metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo. Toma-se por base as discussões e pressupostos teóricos apresentados anteriormente, refletindo assim, sobre as relações existentes entre a língua oral e a língua escrita.

Este estudo parte da necessidade de reflexão e discussão sobre a oralidade e a escrita no meio acadêmico, visto que o levantamento de dados, análises e relatos sobre os registros da modalidade falada na escrita colaboram para o enriquecimento do estudo da língua; possibilitam compreender a produção textual dos estudantes como um processo; além de levar os professores a repensarem suas práticas pedagógicas, o que viabiliza a criação de metodologias que inove as aulas de Língua Portuguesa.

A escolha do tema ocorreu a partir do interesse dos estudantes em conhecer a escrita “correta” de algumas palavras e sua aceitação nas produções de textos propostas

pela professora no dia a dia em sala de aula. Esse interesse despertou na pesquisadora a possibilidade de levantamento de dados nas produções escritas, para obtenção de registros da linguagem oral, a fim de analisar a sua ocorrência e implicações nos textos coletados.

O presente estudo teve como colaboradores de pesquisa alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual maceioense, onde foi desenvolvido um projeto laboratorial de produção textual, na área de Língua Portuguesa, com enfoque na pesquisa sociolinguística. A escolha das turmas aconteceu por serem anos do início e final do Ensino Fundamental, o que possivelmente apontaria características de maturação na produção de textos, considerando os anos de escolarização entre as turmas e a escrita como um processo.

Ao considerar a produção textual um instrumento de aproximação da realidade vivida pelos alunos no seu cotidiano, os textos usados nesta pesquisa foram do gênero textual *Carta de solicitação*, por se tratar de um gênero discursivo que possibilita uma ação-reflexão-ação sobre as questões vivenciadas pelos alunos; esses textos foram aplicados pela pesquisadora, que também exerce a função de professora na escola citada.

Ao observar os inúmeros contextos comunicativos vivenciados cotidianamente, é possível encontrar aqueles gêneros que têm melhor possibilidade de posicionamentos acerca de diversos problemas e situações sociais, dentre esses a carta. Esse gênero concebe a oportunidade de análise comunicativa, observando critérios como: quem a escreve, para quem a escreve, qual o assunto abordado, qual a sua finalidade, entre outras questões do contexto comunicativo.

A escola escolhida para o campo de pesquisa foi uma escola estadual, localizada na parte alta da cidade de Maceió. A instituição possui, aproximadamente, sessenta anos de serviços às comunidades adjacentes.

A escola é constituída por um corpo discente de aproximadamente quinhentos e quarenta alunos, desde o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Como está localizada de maneira central em um dos bairros periféricos da cidade de Maceió, acolhe alunos de bairros vizinhos, mas a quantidade significativa reside em uma comunidade local de muita carência socioeconômica, porém de grande atividade e envolvimento social, informações essas colhidas e observadas dentro do espaço escolar nos debates em sala de aula, nos corredores em rodas de conversas e nos discursos informais dos alunos que ali residem.

Os colaboradores da pesquisa são estudantes do 6º e 9º anos, do turno matutino. A turma do 6º ano possui em torno de quarenta alunos, dentro de uma faixa etária entre

11 e 13 anos, enquanto que a turma do 9º ano é composta de, aproximadamente, trinta e cinco alunos, dentro de uma faixa etária entre 14 e 16 anos.

Para não identificá-los e quebrar o sigilo da pesquisa, cada um deles recebeu um código, conforme exposto no quadro a seguir:

GRUPOS	ANOS	SEXO/GÊNERO	QUANTIDADE	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
A	6º	feminino	10	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10.
B		masculino	10	B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8; B9; B10.
C	9º	feminino	10	C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7; C8; C9; C10.
D		masculino	10	D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D9; D10.

Quadro 3 – Identificação dos participantes da pesquisa.

Os critérios para a seleção dos colaboradores da pesquisa se deram:

1. Inicialmente, com a escolha das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, já que, comumente, espera-se que os alunos, nessa etapa da Educação Básica, já possuam uma consciência linguística, quando postos em situações comunicativas: (I) os grupos do 6º ano – por estarem na primeira série do ciclo; (II) os grupos do 9º ano – por serem da última série.

2. Posteriormente, como essas turmas eram numerosas, foram selecionados os textos dos participantes que possuíam maior assiduidade nos momentos que ocorreram as etapas de construção, desde o estudo do gênero escolhido até a fase que aconteceu a socialização das produções escritas. Sendo incluídos aqueles que estiveram presentes em, pelo menos, 80% das etapas.

Para a pesquisa em foco, foi solicitada a produção escrita de texto, as atividades foram desenvolvidas por meio de uma proposta de atividades planejadas em quatro momentos:

Na primeira parte, o conteúdo foi *Conhecendo o gênero Carta*, e teve como objetivo abordar a definição do gênero, suas características constitutivas, o propósito comunicativo, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo verbal. A metodologia usada foi a apresentação e a discussão sobre o filme *Central do Brasil*, além de uma

atividade do livro didático com base em uma carta, como também a exposição de outras cartas colhidas na internet.

Algumas aulas dessa fase foram expositivas e, em outras, os alunos manusearam e opinaram sobre os materiais expostos. Os estudantes também buscaram notícias relacionadas à criança e as suas necessidades, conforme solicitação da professora. Como procedimentos de geração de registros aconteceram os seguintes momentos: (a) exposição de exemplares do gênero discursivo em foco; (b) realização de sondagem com o objetivo de verificar os saberes prévios dos estudantes a respeito desse gênero; (c) realização de aula expositiva com a finalidade de abordar o conceito do gênero *carta* e suas características constitutivas. Para tal, foram expostos exemplares do gênero supracitado.

A segunda parte do estudo teve como conteúdo *Lendo e compreendendo o gênero Carta*. Esta fase objetivou trabalhar habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual, a partir de exemplares do gênero *carta*. Como metodologia buscou-se: (a) explorar os recursos da linguagem própria do texto, assim como a seleção das palavras empregadas; (b) reconhecer a intenção do autor; (c) pesquisar na internet notícias com interesses semelhantes às vivenciadas em sua comunidade para elaborar uma carta; (d) coletar informações e registros para a produção do gênero.

O procedimento de geração de registros aconteceu com a contextualização acerca da temática das cartas escolhidas; realização de atividade de leitura, compreensão e interpretação textual, em que o foco esteve na identificação das principais características constitutivas do gênero em questão.

Já a terceira parte teve como conteúdo *Produzindo o gênero Carta* e teve como objetivo trabalhar o eixo Produção Textual, nessa fase, os estudantes produziram exemplares do gênero Carta e exteriorizaram os conhecimentos construídos sobre o funcionamento desse gênero. Como metodologia e após a análise de cartas, foi proposto pela professora que cada aluno produzisse o seu próprio exemplar, a partir dos modelos apresentados e tendo como referência a realidade encontrada por eles na sua comunidade. Para procedimentos de geração de registros, houve a realização de atividade didática de produção de texto.

A última e quarta parte do estudo teve como conteúdo *Refletindo sobre a carta e a escolha da linguagem* e objetivou analisar a linguagem escolhida para a produção do texto, levando os alunos a fazerem uso adequado da língua, a partir da situação discursiva e dos interlocutores envolvidos. Como metodologia aplicada, ao final da produção, os alunos formaram duplas e socializaram com o seu par, a fim de que cada um analisasse e

expusesse a sua consciência linguística acerca das cartas produzidas. E como procedimento de geração de registros aconteceu a construção de um quadro com a apresentação dos fenômenos que conscientemente os estudantes identificaram como sendo próprios da oralidade.

4 Apresentação e resultados dos dados coletados

Esta seção apresenta o levantamento das informações coletadas na pesquisa. Nos textos analisados, é possível encontrar eventos que se aproximam ou são característicos da língua falada, comumente vistos em situações de conversas informais. Sendo assim, inicialmente, será feita a apresentação dos fenômenos e, em seguida, a discussão de cada realização presente no *corpus* da pesquisa.

Ao analisar uma produção textual escrita, o professor de Língua Portuguesa traz como um dos desafios saber reconhecer a origem dos erros encontrados nos textos e compreender a distinção entre erros decorrentes das convenções próprias das escritas e os erros provenientes da oralidade, para que a partir desse diagnóstico, o docente seja capaz de realizar as oportunas intervenções para uma aprendizagem satisfatória dos estudantes. Buscando atender aos objetivos propostos neste estudo, a professora-pesquisadora analisou os textos selecionados e encontrou alguns eventos característicos da língua falada, normalmente vistos em situações de conversas informais.

Para tanto, levou-se em consideração a variável sexo/gênero (masculino e feminino), a fim de confirmar ou não neste estudo o *Paradoxo do Sexo* apresentado por Labov (1990), em que o autor pontuou dois princípios básicos para o tratamento de um fenômeno, divulgados amplamente por muitos anos nos estudos tradicionais sociolinguísticos, esses princípios foram: “(i) em casos de variação estável, homens usam com mais frequência as formas não-padrão do que as mulheres; (ii) na maioria dos casos de mudança linguística, mulheres usam com maior frequência formas inovadoras do que os homens” (Labov, 1990, p. 205-206); assim como, os anos escolares (6º e 9º) dos estudantes, para averiguar se o avanço na escolaridade interfere ou não na presença de eventos resultantes da oralidade.

A partir daqui serão apresentados os eventos de ordem fonológica observados nas produções textuais escritas dos colaboradores da pesquisa e em qual categoria de análise eles se encontram, baseados na concepção de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54).

É possível identificar eventos com características da *Categoria 2* explicitada por Bortoni-Ricardo (2005), que são próprios da *interferência de regras fonológicas categóricas*, conforme apresentação abaixo:

I. Grafia de vocábulo formal formado a partir de duas ou mais formas livres ou dependentes de vocábulos fonológicos dependentes:

- Com vogal no final da primeira palavra - no grupo A com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do sexo/gênero feminino, têm-se quatro ocorrências: *vê-lo>>velo; de novo>>denovo; o que>>oque; a favor>>afavor*. Já no grupo B, com colaboradores do sexo/gênero masculino do 6º ano do Ensino Fundamental, verifica-se a incidência de sete eventos: *a cada>>acada; para essas>>paraessas; estou com>>estoucon; visitá-los >>visitalos; lhe visitar>>lvisitar; de certeza>>dicerteza; até logo>>atelo*. O grupo C constituído por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tem-se apenas uma presença do fenômeno: *à noite>>anoite*. Igualmente o grupo D, representado por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do sexo/gênero masculino, aparece uma situação a ser analisada: *a senhora>>assinhora*.

- Outra maneira de apresentação desta categoria 2(a) é quando a ligação entre os vocábulos é feita com uma consoante final e, nesse caso, fica difícil distinguir o vocábulo fonológico e mórfico. Fenômenos semelhantes foram encontrados na pesquisa, conforme os exemplos seguintes - no grupo A, existem três ocorrências: *por aí>>poraí; por favor>>porfavor; em dia>>endia*; enquanto que no grupo B, há a presença de dois eventos: *por favor>>porfavor; por aí>>poraí*; o grupo C não demonstra nenhum fenômeno nos textos; já o grupo D, traz apenas uma incidência: *por aí >>poraí*.

II. A crase entre vogal final de uma palavra e vogal foneticamente próxima ou igual à palavra seguinte é outra classe encontrada nas produções de textos escritos em análise: no grupo A, acontecem duas ocorrências do fenômeno: *aqueles>>aqueles; aquelas>>as quelas*; o grupo B traz apenas um evento: *daqueles >>daquele*; enquanto que nos grupos C e D não há o aparecimento de situações que se configurem próprias dessa classe.

III. A neutralização das vogais também é uma classe com realização presente nos textos, a saber: o grupo A traz quatro realizações: *ilustre>>inlustri; puder>>poder; obrigado>>obregado; puder>>pode*; no grupo B, igualmente ao grupo A, têm-se quatro eventos: *esqueci>>esquici; tive>>tivi; estou>>istou; de certeza>>dicerteza*. Já no grupo C, observa-se apenas uma ocorrência: *dirigida>>derigida*; enquanto o grupo D evidencia duas incidências: *enfermeiros>>infermeros; puder>>poder*.

IV. *Sobre a nasalização do ditongo por assimilação progressiva no vocábulo muito*>>*muinto*, há apenas uma ocorrência em toda pesquisa presente no Grupo B com o colaborador B7. Nos Grupos A, C e D não houve ocorrências do fenômeno dessa classe de erros.

A Categoria 3 diz respeito à *interferência de traços fonológicos graduais*, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 56) “Eles funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não monitorados”. Existem nos textos analisados algumas ocorrências, conforme descritas a seguir.

I. *Despalatização das sonantes palatais*: nessa classe, pode-se comprovar duas ocorrências do mesmo fenômeno em textos distintos do grupo A: *lhe*>>*le*; no grupo B acontecem três eventos: *filhos*>>*fislos*; *lhe*>>*li*; *nenhuma*>>*nehua*. Enquanto que nos Grupos C e D não houve a incidência do fenômeno.

II. *Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos*: com a queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos - no grupo A, têm-se nove ocorrências: *ver*>>*vê*; *passar*>>*passa*; *dar*>>*da*; *doar*>>*doa*; *realizar*>>*realiza*; *entender*>>*entende*; *senhor*>>*senho*; *lutar*>>*luta*; *puder*>>*pode*. Já no grupo B, verifica-se a incidência de sete eventos: *passar*>>*passa*; *mandar*>>*manda*; *divulgar*>>*divulga*; *demorar*>>*demora*; *fazer*>>*faze*; *senhor*>>*senho*; *ver*>>*vê*. O grupo C tem apenas uma presença do fenômeno: *ajudar*>>*ajuda*. Igualmente o grupo D aparece uma situação a ser analisada: *dar*>>*da*.

III. *A variação das concordâncias*: as regras que modificam os morfemas flexionais também estão inseridas nesta Categoria 3 de erro. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), estas implicam “modificação nas regras de concordância da língua padrão. Os exemplos mais significativos são a alteração ou supressão do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural nos verbos e a ausência de concordância no sintagma nominal”. Neste estudo, foram recorrentes os casos nesta categoria de erros nos textos produzidos pelos colaboradores, como é possível descrever abaixo:

a. *Concordância verbal*: no grupo A com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do sexo/gênero feminino, têm-se seis ocorrências em alguns dos textos analisados: *Como vão as coisas?*>>*Como vai as coisas?* (três ocorrências); *Crianças que sofrem*>>*Crianças que sofre*; *(Pessoas) terem*>>*(Pessoas) ter*; *Crianças que estão*>>*Crianças que está*. Já no grupo B, com colaboradores do sexo/gênero masculino do 6º ano do Ensino Fundamental, verifica-se a incidência de cinco eventos: *As crianças que*

*sofrem>>As crianças que sofre; (3 crianças) sofrem>>(3 crianças) sofre; Elas não ficam na rua>>Elas não fica na rua; Eles não sofrerem>>Eles não sofre; Como vão as coisas por aí>>Como vai as coisas por ai. O grupo C, constituído por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, encontra-se a presença do fenômeno em quatro situações: *Vimos por meio desta>>Vinhemos por meio desta; (As ruas) têm mais riscos>> (As ruas) tem mais risco; (Nos postes) não terem lâmpadas>>(Nos poste) não ter lâmpada; Estão acontecendo (assaltos)>>Está acontecendo (açaltos).* Enquanto no grupo D, representado por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do sexo/gênero masculino, aparecem oito ocorrências analisadas: *Nós estamos necessitando>>Nós está necessitando; Nós não temos>>Nós não tem; Por não terem rampas>>Por não ter rampas; Acontecem muitos acidentes>>Acontece muitos acidentes; Já tiveram momentos>>Já teve momentos; Outras coisas que causam>>Outras coisas que causa; Os cachorros rasgam>> Os cachorros rasga; Muitas pessoas faltam>>Muitas pessoas falta.**

b. *Concordância do sintagma nominal*: na classe de concordância do sintagma nominal existem diversas situações em que os eventos são apresentados. O grupo A traz seis realizações: *Outros especiais>>Outro especiais; Coisas tão frágeis>>Coisas tão frágil; Crianças (não) estão sendo felizes>>Crianças (não) estão sendo feliz; (Crianças) desabrigadas>>(Crianças) desabrigada; (Crianças e adolescentes) abusadas>>(Crianças e adoslecentes) abusada; Idade avançada>>Idade avançadas.* No grupo B, diferentemente do grupo A, têm-se apenas dois eventos: *Quantos anos >>Quantos ano; Crianças carentes>>Crianças carente.* Já no grupo C, são evidentes cinco ocorrências: *Ficam a céu aberto>> Ficam a céus aberto; Os postos de saúde>> Os posto de saúde; As ruas escuras>>As ruas escura; Nos postes de luz>>Nos poste de luz; Nos pontos de ônibus>>Nos ponto de ônibus.* Enquanto o grupo D não houve evidência do fenômeno.

A *Categoria 4* de erros diz respeito aos traços descontínuos, particularmente rurais e/ou vistos geralmente de maneira negativa no âmbito social. Neste estudo, encontra-se apenas uma classe do fenômeno:

- Troca do /r/ pelo /l/: o evento acontece no grupo B, que são dos colaboradores do 6º ano do Ensino Fundamental do sexo/gênero masculino: *orfanato>>olfanato.* Não há registro de ocorrência do fenômeno nos Grupos A, C e D.

Preliminarmente, é possível observar que as categorias sociolinguísticas em análise são evidenciadas nos tipos de erros apresentados pela pesquisadora Bortoni-

Ricardo (2005), através de alguns traços propostos em sua obra, os quais possuem relação com os níveis de alfabetização e de treinamento da escrita dos alunos pesquisados, como também com as questões sociolinguísticas. Os eventos aqui demonstrados são baseados em evidências descritas em levantamento detalhado das produções dos alunos.

Nos dados, é possível perceber que os grupos representativos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada apresentam uma quantidade de erros maior nos textos produzidos por estudantes do sexo/gênero feminino – 38 (trinta e oito) casos - em relação a um menor número do grupo do sexo/gênero masculino – 32 (trinta e dois) fatos. Já nos grupos constituintes do 9º ano do Ensino Fundamental é notável uma inversão quantitativa de erros, pois os colaboradores do sexo/gênero feminino apresentam uma menor quantidade de ocorrência – 11 (onze) eventos - em relação ao sexo/gênero masculino – 14 (quatorze) fenômenos.

Apesar de as diferenças não serem tão acentuadas entre os grupos do mesmo grau de escolaridade, é possível constatar que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em textos escritos, monitoraram-se mais e registram menos realizações próprias da oralidade em suas produções, comparativamente aos alunos do 6º ano do mesmo ciclo, o que comprova que as práticas realizadas na escola pesquisada têm sido exitosas e têm contribuído, de maneira relevante, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e na capacidade de refletirem sobre o uso da língua, seja ela falada ou escrita.

5. Conclusão

São muitas as inquietações que perpassam os pensamentos dos professores de Língua Portuguesa que têm compromisso nas suas práticas em sala de aula, especialmente na preparação dos alunos para os desafios que irão encontrar na vida cotidiana; a escrita tem sido um desses desafios, pois o sujeito que não possui o domínio da norma-padrão, muitas vezes é deixado à margem da sociedade, ficando impossibilitado de exercer os seus direitos básicos como cidadão. Com isso, os erros encontrados nas atividades escritas produzidas cotidianamente pelos alunos nas escolas servem de motivação para a realização de pesquisas como essa que constitui o *corpus* deste estudo, a fim de que os professores e pesquisadores tenham um maior conhecimento e saibam como realizar intervenções que tornem a aprendizagem dos discentes produtiva, tornando-os aptos para exercer a sua cidadania.

A partir da hipótese principal desta pesquisa, é possível confirmar através dos resultados dos dados levantados que os erros oriundos da transposição da fala para a escrita estão presentes em textos de alunos tanto do 6º ano quanto do 9º ano do Ensino Fundamental; no entanto, ao verificar uma diminuição dessas ocorrências ao longo dos anos escolares, é perceptível que a atenção dos desvios presentes nos textos escritos não deve se restringir à fase de alfabetização, mas durante todo o período escolar, logo haja a necessidade do entendimento do aluno sobre como e quando usar a modalidade oral e escrita.

Estabelecer uma relação entre a realidade social do aluno e a sua escrita é de suma importância para a criação de significação da prática em sala de aula, isso ajuda no amenizar da seriedade tão característica da produção escrita. A flexibilidade diante dos erros encontrados nos textos produzidos, assim como o uso de metodologias as quais visem observar a oralidade como uma modalidade da linguagem sujeita à adequação contextual serão atitudes que irão contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos, pois irá considerar o tempo necessário no processo de aquisição de escrita de cada aluno, observando-os individualmente.

A reflexão sociolinguística feita a partir dos resultados coletados nas duas turmas de Ensino Fundamental participantes desta pesquisa traz uma visão animadora de como é possível desenvolver um trabalho voltado à linguagem nas escolas, em particular, em uma escola pública, já que em todo o percurso desse processo os alunos demonstraram disponibilidade na realização.

Este estudo não tem a pretensão de apontar soluções prontas e definitivas para os problemas apresentados, já que os dados coletados são limitados ante a amplidão de informações a serem coletadas nessa área de estudos; mas leva os professores de Língua Portuguesa a refletirem sobre as suas práticas, a fim de que haja um posicionamento em preparar os alunos do Ensino Fundamental para o uso adequado das variedades linguísticas, quando aplicadas ao contexto, sem desprestigiar nenhuma modalidade, seja escrita ou oral.

Tomando como pressuposto a heterogeneidade da língua portuguesa, verifica-se que todas as variações encontradas nas situações discursivas, sejam elas de modalidade falada ou escrita, devem ser estudadas e respeitadas; não estabelecendo assim, um jeito certo ou errado. A reflexão gerada a partir dos fenômenos encontrados levará o aluno ao amadurecimento da consciência linguística e à percepção de que uma variação não é melhor que outra, apenas ajustável a determinado contexto comunicativo.

Desse modo, torna-se importante o conhecimento sociolinguístico para o ensino da Língua Portuguesa, já que diminui o preconceito linguístico no ambiente escolar. A realidade sustentada pelo conhecimento linguístico dissipa estigmas e gera um comportamento em que os alunos sabem diferenciar contextos e adequar fala e escrita na busca da competência comunicativa.

Referências

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

DE PAULA, A.S. O trabalho de campo sociolinguístico. In: Costa, J.F; SANTOS, R.L.A; VITORIO, E.G.S.L.A (orgs.) *Variação e mudança linguística no estado de Alagoas*. Maceió: EDUFAL, 2011.

ELIAS, V. M. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. In: Oralidade. São Paulo: Contexto, 2010.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

ILARI, R. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, W. *The intersection of sex and social class in the course of linguistic change*. Language variation and change, v. 2, n. 2, p. 205-254, 1990.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS E SILVA, R. V. *O português são dois: variação, mudança, norma e a questão do ensino de português no Brasil*. In: O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004. p.128-151

MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. *Gênero e ensino*. In: Gêneros textuais. Bauru: EDUC, 2002.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* 3ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, S. *Erros de escrita, propositais ou não. Pixuleco é inflável ou inFlávio?* Disponível em <[Erros de escrita, propositais ou não. Pixuleco é inflável ou inFlávio? - Rede Brasil Atual](#)>. Acesso em: 04 fev. 2023.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento.* Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

TARALLO, F. *A pesquisa Sócio-Linguística.* São Paulo: Ática, 1990.

WOLF, R. A. P. *O erro como estratégia de trabalho no ensino fundamental.* *Analecta.* Guarapuava, Paraná. v. 2 n. 2 p. 85-97, jul./dez. 2001.