

Almir Almeida de Oliveira

Aldir Santos de Paula

ORGANIZADORES

INTERFACES SOCIOLINGUÍSTICAS:

análises variacionistas em Alagoas e Pernambuco



Arapiraca | Alagoas | 2020

UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO PARA TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ

Melbiany Barros Saraiva¹⁵

Aldir Santos De Paula¹⁶

1. INTRODUÇÃO

O ensino do português nas escolas brasileiras, em muitos momentos, não tem acompanhado a celeridade do desenvolvimento social e suas implicações, a exemplo a sua orientação pelo que dita a gramática normativa. Nesse ambiente, a língua é apresentada de maneira estagnada e descontextualizada das práticas sociais e sem considerar alguns fatores de grande relevância na aquisição da língua escrita, ao tempo em que ignora fenômenos relacionados à variação linguística.

Uma abordagem linguística que ajuda o professor no entendimento de aspectos que envolvem a variação da língua é a Sociolinguística, que estuda a relação entre língua e sociedade, levando-o a refletir sobre a língua como sistema vivo, propício a

¹⁵ Doutoranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E-mail: mel.biany@hotmail.com.

¹⁶ Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E-mail: tapu@uol.com.br.

flexibilidades, e orientando-o a lidar com as variações próprias do processo de ensino-aprendizagem encontradas no ensino da língua.

Foi na década de 1960 que despontaram, nos Estados Unidos, os estudos sociolinguísticos de William Labov, que, desde então, busca considerar a língua vinculada a fatores de cunho social. O linguista advoga uma nova perspectiva sobre como as línguas estruturam-se, levando em consideração não só aspectos linguísticos, mas também aspectos sociais relacionados à produção linguística.

A Sociolinguística tem como principais desafios o processamento, a análise e a sistematização do vasto e dinâmico mundo da língua. Os sociolinguistas são aqueles que buscam entender o universo da língua como um sistema comunicativo, capaz de gerar informação e interação entre os indivíduos da espécie humana (TARALLO, 1990).

Como já dito, Labov (2008 [1972]) dedicou-se aos estudos voltados à relação existente entre língua e sociedade, a fim de sistematizar as variações encontradas na língua falada através de pesquisas, considerando fatores extralinguísticos, tais como: sexo/gênero, idade, escolaridade, entre outras questões que possibilitassem a compreensão da interdependência entre a expressão linguística dos falantes e o seu meio social.

Os estudos sociolinguísticos possibilitam tratar os fenômenos da variação linguística não apenas na oralidade, mas se estendendo à modalidade escrita, ressaltando a necessidade do respeito diante das formas linguísticas e a rejeição ao preconceito linguístico, especialmente no ambiente escolar, já que é nesse espaço social que são encontrados, analisados e discutidos alguns fenômenos que cumprem distintos propósitos enunciativos de evidente relevância aos falantes, através dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos, que fundamentam os estudos linguísticos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da Língua Portuguesa realiza-se 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. É sabido que a maioria dos professores de português, em suas práticas cotidianas, priorizam a forma escrita, mesmo que inconscientemente, pois são orientados a seguir regras das quais têm as suas abordagens facilitadas quando aplicadas à escrita.

Segundo Marcuschi (2010), a língua constitui-se como 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 se tem da língua.

De acordo com Geraldi (1984), o estudo da língua vai além de decodificar as regras gramaticais: pressupõe apropriar-se do sistema, da sua função e forma, como também aplicar todo o conhecimento linguístico nos diferentes contextos discursivos, com a finalidade do desenvolvimento satisfatório na leitura e na produção de textos.

2.1 A escrita em sala de aula

Nas aulas de Língua Portuguesa, é sabido que a escrita vai além da capacidade do encadeamento de frases bem construídas: trata-se de um instrumento de interação, já que, através dela, é possível o aluno estabelecer-se como sujeito dentro de sua comunidade e de outros espaços sociais.

As abordagens atuais de ensino da língua materna, comumente, visam a uma concepção de linguagem em que o aluno é o sujeito

do seu discurso. Pesquisas apontam para um ensino pautado na construção de sentidos, em que a linguagem está sempre vinculada ao seu uso social nos diversos contextos comunicativos. No entanto, muitos pesquisadores da área ancoram-se em resultados que se apontam contrários a essa prática, já que boa parte dos professores não a cumprem, e a escrita, em alguns momentos, ainda continua uma atividade técnica em sala de aula.

Geraldi (1997) aponta para a escrita como sendo o impulsionador do processo-aprendizagem do ensino da língua, já que é na produção de textos que o sujeito articula sobre o mundo ao seu redor e o seu ponto de vista; é o espaço onde a língua apresenta-se em sua totalidade.

Numa proposta defendida pelo autor, ao se produzir um texto, independentemente da modalidade, é necessário que se tenha: (1) o que dizer: a vivência do sujeito traz a reflexão na ação educativa, não se trata da reprodução do que já foi dito na escola; (2) uma razão para se dizer: a motivação é o ponto de partida para o desenvolvimento da produção; (3) para quem dizer: torna o locutor um sujeito que precisa estabelecer estratégias para a sua realização comunicativa. Essa proposta vislumbra a produção textual não apenas como o produto “redação”, em que são desconsideradas questões como intencionalidade discursiva, objetivos e funcionalidade social.

No processo de escrita, o professor é aquele que faz a mediação para que o aluno aproprie-se do conhecimento necessário a ser desenvolvido. Isso acontece gradativamente, através de atividades que estimulem essa prática, inicialmente, com frases de uma escrita informal próprias do dia a dia desse aluno, considerando que essa prática constitui-se uma atividade de construção processual. É importante, nesse processo, que o professor aponte as peculiaridades da produção escrita e estimule a consciência para os recursos próprios para cada escrita aplicados aos diferentes gêneros discursivos.

Alguns objetivos podem ser propostos ao professor na orientação do processo de aquisição da linguagem escrita, como: a) apresentar situações didáticas, a fim de garantir um constante contato dos alunos com os mais diversos gêneros discursivos com temas socialmente relevantes; b) propor metodologias com estratégias e procedimentos que visem desenvolver, processualmente, a escrita eficiente; c) disponibilizar aos alunos um acervo de leituras diversas, para a ampliação do conhecimento prévio; d) criar situações sociais de leitura, com discussões e debates, a fim de desenvolver a criticidade argumentativa do aluno; e) mediar o aluno na busca de informações e seleção de estratégias de escrita, de acordo com os propósitos específicos; f) incentivar a compreensão e a utilização da língua aplicada aos seus diferentes contextos sociais e às suas inúmeras necessidades comunicativas; g) levar os alunos a identificar as características próprias de cada gênero estudado; h) orientar os alunos na produção e revisão de seus textos, considerando questões como o gênero escolhido e a linguagem adequada em seus diferentes contextos; i) conscientizar os alunos no reconhecimento da leitura como um instrumento essencial para a produção de um bom texto.

Obviamente, isso não acontece repentinamente, visto que a escrita desenvolve-se ao longo dos anos escolares, já que sua apropriação não consiste apenas do decodificar dos símbolos gráficos, requer uma maturação dos estímulos externos ao indivíduo, e isso envolve conhecimentos e habilidades diversas.

O professor tem sido o mediador que orienta o aluno em sua escrita, encaminha os apontamentos necessários para que a produção de texto seja mais elaborada, com autocorreções e com o amadurecimento no processo de construção. É importante ressaltar, com essas sugestões, que é função do professor orientar o aluno nas produções e revisões textuais, como também propiciar condições diversas de produção textual, observando a concretização do

pensamento do aluno, a fim de que haja uma comunicação efetiva entre os interlocutores.

2.2. A escrita na perspectiva Sociolinguística

Ao estudar a língua materna nas instituições escolares brasileiras, é perceptível o pouco valor que é dado à variação linguística encontrada nas produções dos alunos, 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, embora tudo o que fuja a esse padrão seja considerado erro. A partir dessa realidade, é relevante compreender a noção de erro sob a visão sociolinguística.

Sabe-se que não há como desvencilhar 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.

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. Para Possenti (1996, p. 78),

A noção mais corrente de erro é que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à 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”.

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, 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 “Nois 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, p. 8),

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”?

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 como uma transgressão de um sistema que não permite variações. A autora apresenta um quatro categorias de erros, conforme o seguinte:

Quadro 1 - Categorias de erros

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

Fonte: 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; todas as outras categorias estão relacionadas à influência da oralidade na produção escrita dos alunos e, sendo assim, possuem relação com as vertentes sociolinguísticas.

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 (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, p. 1) 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 que 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.

O professor, 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 estudante veja nesses erros incógnitas difíceis de serem compreendidas. Com isso, constrói um pensamento em que o sistema linguístico é algo complicado, o que, obviamente, reforça a ideia equivocada de que a Língua Portuguesa *é difícil de ser aprendida*.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este tópico traz a descrição da metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo. Tomam-se por base as discussões e os pressupostos teóricos sociolinguísticos, refletindo, assim, sobre a língua escrita no ambiente escolar. Parte da necessidade de reflexão e discussão no meio acadêmico sobre eventos encontrados na escrita, 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 repensar suas práticas pedagógicas, o que viabiliza a criação de metodologias que inovem as aulas de Língua Portuguesa.

O presente estudo teve como colaboradores de pesquisa estudantes 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, no período de agosto a novembro de 2017. A escolha das turmas aconteceu por serem anos do início e do 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 e qual a sua finalidade, dentre outras questões do contexto comunicativo.

A escola é constituída por um corpo discente de aproximadamente quinhentos e quarenta alunos, desde o 1º ao 9º ano do ensino fundamental, está localizada em um dos bairros periféricos da cidade de Maceió e acolhe alunos das adjacências, mas a quantidade significativa reside em uma comunidade.

Os colaboradores da pesquisa são estudantes do 6º e 9º anos, do turno matutino. A turma do 6º ano era composta por quarenta alunos, dentro de uma faixa etária entre 11 e 13 anos. A turma do 9º ano é formada por trinta e cinco alunos, dentro de uma faixa etária entre 14 e 16 anos, o que facilita o estudo, pois estão em processo de aquisição da escrita, o que os leva refletir sobre as convenções da linguagem e suas adequações contextuais.

Para não identificá-los e estabelecer o sigilo da pesquisa, cada um deles recebeu um código, conforme exposto na tabela a seguir:

Tabela 1 - Identificação dos participantes da pesquisa

GRUPOS	ANOS	SEXO	QUANT.	CÓDIGO DE
A	6º	feminino	10	A1; A2; A3; A4; A5;
B		masculino	10	B1; B2; B3; B4; B5;
C	9º	feminino	10	C1; C2; C3; C4; C5;
D		masculino	10	D1; D2; D3; D4; D5;

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os critérios para a seleção dos colaboradores da pesquisa deram-se: 1. inicialmente, com a escolha das turmas dos anos finais do ensino fundamental, pois espera-se que os alunos, nessa etapa da educação básica, já possuam uma reflexão (meta)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 em que ocorreram as etapas de construção, desde o estudo do gênero escolhido até a fase em 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, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o 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 suas necessidades, conforme solicitação da professora. Como procedimentos de geração de registros, aconteceram: a) exposição de exemplares do gênero discursivo em foco; b) realização de sondagem, com o objetivo de verificar os saberes prévios do alunado 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*. Nessa fase, objetivou-se 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 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 fazer 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 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

Neste tópico, apresentamos o levantamento das informações coletadas na 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 da escrita e 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 escrita.

Para tanto, levamos em consideração a variável sexo (masculino e feminino), a fim de confirmar ou não um princípio sociolinguístico que aponta, no geral, as mulheres como mais atentas

às correções e ao uso das formas de prestígio do que os homens; 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 escrita.

Ao analisar os textos, foi possível identificar eventos com características da categoria 1 explicitada por Bortoni-Ricardo (2005), que são *decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita*, conforme apresentação a seguir:

- a. *Erros ortográficos*: fazem referência ao sistema ortográfico da Língua Portuguesa e são decorrentes, principalmente, da falta de domínio das convenções da escrita. Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) pontua que a maioria desse fenômeno “decorre das relações plurívocas entre fonema e letra”;
- b. *O uso de diacríticos e algumas peculiaridades morfológicas*: dizem respeito ao uso inadequado de acentuação, seja pela aplicação onde não existe ou pela não aplicação onde necessário, como também a ortografia do sufixo verbal em terceira pessoa do plural {ãw}, escrito “ão” (tônico) e “am” (átono), classe não encontrada nas produções escritas da pesquisa.

Em seguida, apresentamos os fenômenos da categoria 1, encontrados no *corpus* da pesquisa sequenciada a partir dos grupos analisados individualmente.

- no grupo A, com estudantes do 6º ano do ensino fundamental do sexo feminino, têm-se as seguintes ocorrências: passeio >> *paceio*; ansiosa >> *anciosa*; nos >> *nós*; combinasse >> *combinasse*; avô >> *avó*; e >> *é*; vô >> *vó*; faça >> *fassa*; brinquedo >> *briquedo*; cobertor >> *cobertou*; agradeceria

- >> *agradesseria*; ilustre >> *inlustri*; peço >> *pesso*; vez >> *ves*; ilustríssimo >> *ilustrisimo* >> *ilustricimo*; maus-tratos >> *mãos tratos*; breve >> *prevê*; têm >> *tem*; senhor >> *senho*; também >> *tanbén*; humildade >> *úmildade*; brinquedos >> *brinquedos*; cobertor >> *cobertou*; sexual >> *sexsual*; adolescentes >> *adolecentes/adoslecentes*; sexualmente >> *sexsealmente*; necessidade >> *nessecidade*; ajudasse >> *ajuda-se*; obrigado >> *obigado*; têm >> *tem*; com >> *como*; mais >> *mas*; aí >> *ai*; à >> *a*.
- Já no grupo B, com colaboradores do sexo masculino do 6º ano do ensino fundamental, verifica-se a incidência dos eventos: maltratados >> *maltratados*; passam >> *passam*; esturpadas >> *estrupadas*; verba >> *ferba*; brinquedos >> *brinquedos*; está >> *esta*; responsabilidade >> *respontabilidade*; aí >> *ai*; e >> *é*; tem >> *tém*; alguém >> *alguem*; também >> *tambêm*; dê >> *de*; tanto >> *tamto*; com >> *como* >> *con*; tranquilo >> *tramquilo*; frango >> *framgo*; quantos >> *quamtos*; vai >> *vaí*; olá >> *o lar*; bem >> *bem*; mim >> *min*; nem >> *nen*; mora >> *nora*; só >> *so*; andam >> *andan*; bem >> *ben*; mãe >> *nãe*; abraçar >> *abrasar*; tempo >> *tenpo*; ocupado >> *oucupado*; mas >> *nas*; essa >> *esa*; semana >> *senana*; senhor >> *senho*; como >> *cono*; um >> *um*; em >> *em*; deixar >> *dexar*; mais >> *mas*; até >> *ate*.
- No grupo C, constituído por alunos do 9º ano do ensino fundamental, tem-se a presença do fenômeno: tem >> *tém*; porque >> *por que*; gostaríamos >> *gostaríamos*; público >> *publico*; dengue >> *denge*; própria >> *propia*; peço >> *pesso*; fechados >> *feichados*; desagradável >> *desagradavel*; nós >> *nos*; remédios >> *rémedios*; exames >> *exâmes*; materiais >> *máteriais*; quando >> *quando*; repete >> *repte*; solicitação >> *solicitacão*; às vezes >>

as vezes; *várias* >> *varias*; *aqui* >> *aquir*; *adoecemos* >> *adoecemos*; *têm* >> *tem*; *vários* >> *vários*; *também* >> *tambem*; *paramédicos* >> *paro médicos*; *é* >> *e*; *médicos* >> *médicos*; *crítico* >> *critico*; *remédios* >> *remedios*; *atrás* >> *atrás*; *ambulâncias* >> *anbulancias*; *lâmpadas* >> *lâmpada*; *com que* >> *coma quer*; *pública* >> *publica*; *A* >> *À*; *superlotado* >> *super-lotado*; *iluminação* >> *iluminacão*; *assaltos* >> *açaltos*; *desde* >> *dez de*; *Maceió* << *Maceio*; *e* >> *é*.

- No grupo D, representado por alunos do 9º ano do ensino fundamental do sexo masculino, aparecem as situações a seguir apresentadas: *viemos* >> *vimos*; *buracos* >> *burracos*; *quilômetro* >> *kilométrô*; *melhoria* >> *melhória*; *superlotados* >> *super lotados*; *compreensão* >> *compreenção*; *itens* >> *intens*; *e* >> *é*; *às vezes* >> *as vezes*; *necessários* >> *necessarios*; *ao* >> *au*; *está* >> *esta*; *também* >> *tambem* >> *tanbém*; *aonde* >> *onde*; *excelência* >> *excelencia* >> *exelência*; *já* >> *já*; *até* >> *ate*; *deficiência* >> *deficiencia*; *ônibus* >> *onibus*; *têm* >> *tem*; *nosso* >> *mosso*; *excelência*; *básico* >> *basico*; *várias* >> *varias*; *à* >> *á*; *pública* >> *publica*; *doença* >> *doência*; *difícil* >> *difícil*; *materiais* >> *matériaais*; *rápido* >> *rapido*.

É possível observar que as categorias sociolinguísticas em análise nesta pesquisa são evidenciadas nos tipos de erros apresentados pela pesquisadora Bortoni-Ricardo (2005), através de alguns traços propostos em sua obra, que 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.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 seus direitos básicos como cidadão.

Com isso, os erros encontrados nas atividades escritas produzidas cotidianamente pelos alunos nas escolas servem de motivação para 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 sua cidadania.

A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14).

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 que visem observar a oralidade como uma modalidade da linguagem sujeita à adequação contextual serão atitudes que irão contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos, pois irão considerar o tempo necessário no processo de aquisição de escrita de cada aluno, observando-os individualmente.

É perceptível que as práticas escolares nas aulas de Língua Portuguesa, quando apresentadas a partir da realidade social dos alunos, tornam esses momentos atrativos, pois, ao contrário do que muitos esperam, elas não vão de encontro ao conhecimento que esses alunos adquiriram até então, pois agem no sentido de ampliar suas competências comunicativas, o que possibilita a autonomia e, conseqüentemente, a inserção social dos envolvidos. Como consequência, aos poucos, esses estudantes sentem-se capazes e expressam-se com maior encorajamento e liberdade, e passam a se sentir, genuinamente, falantes (e escribas) da sua própria língua.

Desse modo, tornam-se importantes a reflexão e 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

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. 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 chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2006.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para 1º e 2º graus**. v. 3. São Paulo: SE/Cenp, 1988. p. 29-41.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDURFN, 2007.

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad.: 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.

POSSENTI, S. **Erros de escrita, propositais ou não**: Pixuleco é inflável ou inFlávio? Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/382668/Pixuleco-%C3%A9-infl%C3%A1vel-ou-inFl%C3%A1vio?-pergunta-o-linguista-S%C3%ADrio-Possenti.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

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

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, jul.-dez. 2001. p. 85-97.