

O ERRO ORTOGRÁFICO, A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR E O LUGAR DA SOCIOLINGÜÍSTICA NO ENSINO-APRENDIZADO DA LÍNGUA MATERNA

Eliane Pereira Machado Soares¹

RESUMO: Neste trabalho apresentamos um conjunto de problemas ortográficos, em decorrência das interferências da fala, identificados em textos de alunos de 2ª série de 03 escolas públicas da região Sudeste do Pará. Procuramos ainda identificar, na prática pedagógica das professoras dessas séries, as formas de intervenção utilizadas para conduzir o aluno a superar os problemas apresentados em seus textos escritos, e, além disto, consideramos a importância da Sociolingüística para a compreensão desses problemas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; escrita; fala; Sociolingüística.

ABSTRACT: In this work we present a set of spelling problems, due to speech interferences, identified in second grade students' texts in 03 private schools in the Southeast region of Pará. We have tried to identify in the teaching practice of the teachers in the above mentioned groups the ways of intervention used to lead the student to overcome the problems presented in their written texts. Besides that we have also considered the importance of Sociolinguistics for the understating of those problems.

KEY WORDS: teaching- learning, Writing ; speech, sociolinguistics.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diversos estudos vêm demonstrando os principais problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua materna. Tomando por base as considerações de Matencio (01), podemos dizer que esses problemas abarcam os seguintes aspectos: a variação lingüística; os conteúdos e práticas priorizados; o ensino de gramática; as atividades de leitura e de produção de texto; o trabalho com a oralidade e sua relação com a escrita; a formação dos professores e sua intermediação no processo de aprendizagem; as formas de interação entre professor e aluno. Em seu conjunto, todas essas abordagens não somente têm contribuído para a melhor compreensão das questões envolvidas no processo ensino-aprendizagem de língua materna, como também permitem a busca de novas práticas pedagógicas que tomem o aluno como o sujeito aprendiz desse processo.

De acordo com esta perspectiva, neste nosso trabalho, elaboramos a seguinte questão: quais são as dificuldades do aluno quanto à escrita, como forma de representação, considerando o conhecimento que tem da fala e a natureza dessa representação? Quais são os recursos, técnicas, as formas de intervenção utilizadas pelos professores para conduzir os alunos

à superação dessas dificuldades? A partir da análise de 40 textos escritos, produzidos por alunos de 2ª série, e da observação da prática pedagógica de 03 professoras da rede pública de ensino, fazemos uma série de considerações que poderão vir a contribuir, ainda que modestamente, para a reflexão e, quiçá, para a prática de ensino-aprendizagem de língua materna.

2. A Complexa Relação entre Fonemas e Grafemas e sua Interpretação em Textos Escritos de Alunos de 2ª série

As interferências da fala na escrita se caracterizam como uma das dificuldades do processo de aquisição desta última modalidade. Isto se explica pelas próprias características do sistema de escrita alfabética, que tem como princípio a representação dos sons da fala por meio de letras. Entretanto, este tipo de representação, pelo menos na maioria das línguas, não se dá de forma perfeita, do tipo "um para um". No caso específico de nosso sistema ortográfico, pode-se afirmar que sua natureza é sobretudo fonêmica e não fonética, de maneira que nem sempre uma letra corresponde a cada som efetivamente pronunciado.



Segundo Lemle (2002) essas relações são de três tipos: a) relação de um para um: cada letra corresponde ao seu som (p, b, t, d, f, v); b) relação de um para mais de um: o uso da letra depende do contexto da palavra (l, e); c) relação de concorrência: uso de mais de uma letra para representar o mesmo som (c,s; c,ç,ss; j,g; ch,x).

Kato (1993) resume as características do nosso sistema ortográfico em três aspectos: neutralização de diferenças fonéticas não significativas; representação de diferenças fonéticas significativas; regularidade ortográfica por motivações lexical e histórica; uso arbitrário de letras, do ponto de vista sincrônico.

A partir destas considerações, podemos prever aspectos mais específicos: há letras que não são efetivamente pronunciadas em nenhum dialeto, mas cuja presença tem valor fonológico (**canto** x **cato**; **tampa** x **tapa**); há letras que não são pronunciadas em nenhum dialeto, tendo valor histórico (**homem**); há sons que são representados por duas letras (**exceção**); uma única letra pode representar dois sons ao mesmo tempo (**tórax**); um mesmo som pode ser representado por letras diferentes (**caseiro**, **exato**, **cozer**); há sons que não são representados na escrita, só existindo na pronúncia (**ninguém** pronunciado **ninguéim**); há letras que não correspondem à pronúncia de determinadas variedades dialetais (**amor** x **amo**; **palha** x **palia** x **paia**; **banha** x **bãia**; **carro** x **carru**); o uso de acentuação é regido por regras da ortografia, não abrangendo todas as palavras e nem todas as situações de uso real de fala.

A aprendizagem dessas relações envolve tanto a compreensão de que a escrita não é espelho da fala quanto a compreensão de que a escrita é regida por convenções próprias, que nem sempre têm uma relação direta com a fala, como por exemplo o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

O domínio dessas características é o que permite uma escrita correta, caso contrário as interferências da fala produzirão textos com problemas os mais variados, como podemos ver na análise que apresentamos a partir de 40 textos, produzidos por alunos de 2ª série de escolas públicas da zona urbana, de uma cidade do Sudeste do Pará.

2.1 Interferências da fala na escrita: principais problemas

2.1.1. Transcrição da fala em decorrência de variação dialetal e/ou de

pronúncia idêntica em contextos específicos:

- Troca de **e** por **i** e **o** por **u** contextos átonos e átonos finais de palavra: eumi (eu me), incima (em cima) nu meu (no meu) buneca (boneca); si (se), carru (carro).
- Redução de ditongo decrescente em contexto átono final: aniversaro (aniversário).
- Acréscimo de **i** em contexto final de palavra terminada em s ou z: meis (mês), paiz (paz);
- Acréscimo de **u** em contexto do tipo **oa**: lagoa (lagoa); boua (boa)
- Redução de ditongo decrescente em contexto intravocabular e final de palavra: apaxonei (apaixonei), resoveram (resolveram), ropa (roupa), pulsera (pulseira), azu (azul).
- Supressão de **r** em meio de palavra e em sílaba tônica final: revovi (revólver), sovete (sorvete), comvesando (conversando), culhe (colher), nada (nadar), caza (casar).
- Supressão de **m** e **n** em final de sílaba: quado (quando), ode (onde), sepre (sempre).
- Supressão de **nh** com e sem vocalização: gaia (ganhar), gaei (ganhei).
- Troca de **am** por **o** [u] em verbos na 3ª p.p. do pretérito perfeito do indicativo: vivero (viveram), ficaro (ficaram), foro (foram).
- Troca de **r** por **l** e vice-versa e supressão de **r**: galfo (garfo), bisicreta (bicicleta) outo (outro).
- Acréscimo de **a** em início ou final de palavra: asopra (soprar), mota (moto).
- Acréscimo de **i** em final de palavra terminada em s : dimaizi (dimais), mazi (mais).

2.1.2 Correspondência inadequada entre letras e sons em decorrência de pronúncia idêntica:

- Troca de **s** por **z** em contexto intervocálico: caza (casar), fasenda (fazenda).
- Confusão entre **s**, **ç**, **c** em início de sílaba: çabe (sabe), sidade (cidade), sena (cena).
- Troca de **r** por **rr**: rrobô (robô).
- Troca de **l** por **u** em final de sílaba: saugado (salgado), meu (mel) casau (casal).

2.1.3 Correspondência inadequada entre letras, e sons e letras em decorrência de aproximação articulatória entre sons:

- Troca de **v** por **f** e vice-versa: fez (vez), regiverante (refrigerante).
- Troca de **ch** por **j**: chá (já).
- Troca de **d** por **t** e vice-versa: toto (todo), esdava (estava).

d) Troca de **p** por **b** e vice-versa: cobos (copos), punitinha (bonitinha).

e) Troca de **m** por **n**: una (uma).

2.1.4 Falta de domínio de critério morfológico de colocação de espaços entre palavras:

a) Junção de vocábulos: vivefeliz (viver feliz), paraela (para ela), seconhese (se conhecer);

b) Segmentação indevida de palavras: a qui (aqui), em trega (entrega, A misade (amizade), comvida (convida), se para (separar).

2.1.5. Problemas de uso de recursos ortográficos com valores não-segmentais:

a) Uso de letras maiúsculas e minúsculas em contextos inadequados: Mais (mais),

Namorando (namorando), moreira (Moreira), luana (Luana).

b) Uso inadequado ou falta de uso de acentos gráficos: elé (ele), docê (doce), descartavel (descartável), romantica (romântica), sicasarão (se casaram), voltarán (voltaram) maça (maçã).

Como podemos verificar, as incorreções ortográficas cometidas pelas crianças estão relacionadas às interpretações que elas fazem do sistema de escrita e que são perfeitamente justificáveis, tendo em vista dois pontos: a pronúncia real dos sons representados pelas letras e a variação dialetal dos usuários da língua. Muitos dos problemas apresentados são inteiramente descritos e analisados em trabalhos sociolingüísticos e dialetológicos sobre a língua falada no Brasil.

Se observados estes pontos, os erros só podem ser assim considerados tendo em vista a natureza complexa da ortografia e não a pronúncia e as hipóteses decorrentes do conhecimento da fala. Como podemos perceber, a criança compreende a escrita a partir desse conhecimento, não somente fonético como também morfológico, a partir do qual ela cria generalizações corretas, porém não aplicáveis a todas as situações semelhantes.

Outro ponto a ser considerado é que a criança relaciona a escrita à fala a partir do princípio da biunivocidade, que é o princípio que orienta a alfabetização em uma etapa inicial, por uma questão de simplificação. Portanto, o que se pode inferir é que a passagem dessa primeira etapa, mais simples, para as etapas mais complexas não se dá de forma adequada, por consequência a criança continua por muito tempo trabalhando

com hipóteses primárias, por falta de uma didática apropriada aos problemas apresentados.

3. A Intervenção dos Professores e o Erro Ortográfico

Tendo em vista os aspectos que envolvem o aprendizado da escrita, o papel do professor deve ser o de conduzir o seu aluno gradativamente a superar suas hipóteses, baseadas no conhecimento da fala, para que possa dominar funcionamento da ortografia da língua. A partir da contribuição de vários autores, de diversas abordagens, podemos compreender que uma didática de língua materna adequada tem como princípio uma situação de aprendizagem na qual o aluno é o sujeito aprendiz, o que significa, em termos de prática, levar em consideração o conhecimento e a bagagem cultural do aluno.

Nesta perspectiva, é de se esperar que o professor intermedeie o processo favorecendo a interação e a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Essa intermediação leva em conta, dentre muitas outras reflexões teórico-metodológicas, que a língua falada se diferencia da escrita, em diversos aspectos. Sendo assim, exige-se do professor formas de intervenção nas quais se faça o uso de recursos e técnicas diferenciadas, de acordo com uma concepção de ensino da língua menos normativa e mais reflexiva.

Em nossas observações, tentamos identificar recursos e técnicas utilizadas por 03 professoras cujos alunos produziram os textos analisados anteriormente. Como demonstramos a seguir, as atividades desenvolvidas não são adequadas para a superação dos problemas apresentados pelos alunos, ao contrário, servem, na maioria das vezes, para limitar compreensão do aluno, ainda que não seja este o objetivo pretendido.

3.1 As Formas de Intervenção

3.1.1 Leitura com pronúncia artificial:

A preocupação de levar o aluno à escrita correta faz com que as professoras leiam, todo o tempo, de forma silabada, conseqüentemente as crianças também lêem silabando.

3.1.2 Atividades mecânicas de escrita e reescrita: os alunos realizam as seguintes tarefas: cópias de textos do livro didático ou do

quadro; anotam palavras ditadas e fazem redações de temas dados pelas professoras; respostas a exercícios de completar com palavras. Alguns exercícios para estimular a escrita são mal elaborados e, por vezes, apresentam, até mesmo, problemas ortográficos e gramaticais; algumas questões são ambíguas e geram interpretações confusas por parte das crianças. Na maior parte dessas atividades, o aluno é levado a ler ou a copiar textos, palavras ou frases descontextualizadas ou estranhas ao seu universo vocabular, sempre com finalidades normativo-gramaticais.

3.1.3 Atividades de leitura com finalidades “práticas”: a maior parte das leituras em sala é feita pelas professoras e apenas no início de cada aula. O aluno lê incidentalmente e apenas para realizar tarefas escritas, na maior parte, as respostas consistem em escrever palavras para preencher lacunas ou responder perguntas a partir do texto escrito. A leitura quando realizada pelo aluno é feita coletivamente, o que dificulta a identificação de problemas individuais da leitura.

3.1.4 Correção imediata sem reflexão: Toda a correção da pronúncia do aluno se dá por comparação com a forma escrita, assim como a correção da escrita se dá por comparação com a pronúncia artificial da professora. A correção por vezes é constrangedora, pois tanto discrimina a pronúncia quanto dá a forma escrita como óbvia. Os textos escritos pelos alunos não são retomados para se discutir os problemas ortográficos e gramaticais, os erros são apenas assinalados nos cadernos ou no quadro, nem sempre se fazendo a correção dos textos da maioria da turma.

3.1.5 Realização de tarefas individuais: com exceção da leitura coletiva, as demais tarefas são realizadas individualmente; a cooperação mútua é desestimulada por ser às vezes entendida como “cola”, como, por exemplo, em momentos de ditado de palavras. A competição é até mesmo instigada por meio de algumas atividades, como fazer “campeonato de ditado”, ganhando aqueles que vão ao quadro e escrevem corretamente maior número de palavras.

Os estudiosos que tratam sobre o ensino-aprendizagem de língua materna enfatizam a necessidade de se criar situações de ensino-aprendizagem nas quais os alunos sejam levados a refletir sobre os usos da linguagem, em diferentes níveis. Em nossa análise, pudemos constatar que alguns professores ainda se orientam por

concepções de língua e de ensino-aprendizagem tradicionais. Estas concepções se caracterizam por dois aspectos principais: a escrita é entendida como conhecimento dado e como estado “natural” da língua; na relação pedagógica, o aluno é visto como objeto de ensino e o professor como aquele que transmite conhecimentos.

Em termos de resultados, esta forma de conduzir o ensino-aprendizagem dificilmente levará o aluno a compreender, dentre outras formas de conhecimento, as relações entre escrita e fala. De fato, pode-se esperar que essas dificuldades se prolonguem muito além dos primeiros anos de aprendizagem.

4. Variação e Ensino: a Contribuição da Sociolingüística

A influência da Lingüística no ensino de língua materna se faz sentir já há algum tempo. A Lei 5.692/71, que reforma o ensino de 1º e 2º graus, alterada pela lei 7.044-82, art. 4º, parágrafo 3º, afirma que “no ensino de 1º. e 2º. graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (grifo nosso). Mais recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Língua Portuguesa, sob a égide da LDB de 1996, estabelecem os objetivos do ensino de língua para as primeiras séries da Educação Fundamental com base, entre outras coisas, na pluralidade de discursos e nas variedades lingüísticas.

Logo, constata-se que o tema do ensino de língua materna tem sido constante dentro do curso de Letras, seja dentro da própria reflexão da Lingüística, a partir da década de 60, de forma indireta, poder-se-ia dizer, seja dentro da Lingüística Aplicada, a partir da década de 80. De qualquer forma, tanto o estudante de Letras quanto o estudante do curso Magistério têm de forma mais ou menos acentuada uma formação que remete a essas teorias. Além disso, cursos de curta duração e oficinas voltados para o ensino de língua também são norteados por essas concepções. Geraldi (1996, p. 54) faz a seguinte consideração:

A partir da década de 1980, ao mesmo tempo em que no interior de programas de pesquisa uma concepção nova de linguagem instaurava-se – especialmente na lingüística textual, na análise do discurso e na sociolingüística -,

muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino de língua materna.

O potencial formativo da Lingüística é descrito por Geraldi (1996) considerando alguns fenômenos usualmente refletidos na disciplina: todas as modalidades faladas e escritas gozam de privilégios estéticos diferentes e têm importância para a vida prática; a fala não é plenamente representada na escrita; a análise da estrutura da língua deve ser feita em cada nível de forma relativamente independente (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) nos quais as hipóteses sejam formuladas e justificadas inicialmente; a linguagem é um instrumento pelo qual os indivíduos criam e transformam situações.

Dentre as várias sub-áreas que contribuem para as concepções mencionadas, encontra-se a Sociolingüística. A importância desta disciplina relaciona-se não somente ao seu objeto de estudo - varo lingüística - mas, sobretudo por relacionar os fenômenos lingüísticos variáveis aos fatores de ordem social que os condicionam. Esta abordagem permite compreender que as línguas mudam, no tempo e no espaço social, não sendo, portanto, algo estático e neutro às ações, situações e atitudes dos sujeitos falantes. Noutras palavras, permite compreender de modo irrefutável que as diferentes formas de se dizer a mesma coisa estão profundamente ligadas à própria diferenciação social.

A preocupação em relacionar as descobertas da Sociolingüística ao ensino-aprendizagem da língua materna tem sido uma preocupação desde os trabalhos iniciais do estudioso americano William Labov, considerado o precursor da Teoria da Variação. Em um artigo publicado em 1965, "Stages in the Acquisition of Standard English", ele apresenta um modelo de aquisição, pelo adolescente, dos padrões lingüísticos considerados de prestígio falado por adultos. Labov também discute a deficiência da escola em viabilizar as mesmas condições de aprendizado desses padrões às crianças de classe menos favorecida em comparação com crianças de classes favorecidas economicamente. Em outro trabalho de 1972, "Language in the Inner City", ele demonstra que o fracasso escolar de pessoas de minorias étnicas, desfavorecidas economicamente não resultava de deficiência lingüística (falta de estímulo verbal; uso de formas

não-padrão) trazida de seu grupo social, como se acreditava, e sim por dificuldades da própria instituição escolar em lidar com as diferenças lingüísticas, priorizando apenas as formas consideradas padrão dominadas pelas crianças de classes favorecidas.

As descobertas de Labov sobre a sistematicidade, a coerência e a lógica dos dialetos não-padrão, falados por minorias, contribuíram profundamente, no campo teórico, para uma nova concepção da língua como objeto de ensino. No Brasil, com a introdução da teoria lingüística no universo acadêmico, a partir da década de 70 tem início a pesquisa sociolingüística sobre o português brasileiro e de suas diversidades dialetais regionais e sociais em todo o território nacional. Um trabalho pioneiro foi o Projeto NURC sobre a norma culta urbana falada em cinco grandes cidades brasileiras: Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Salvador. Pelos estudos realizados, descobriu-se que havia uma grande distância entre o que se entendia ser a norma culta ou o padrão nacional e a língua falada pelas camadas privilegiadas nessas diferentes regiões. Desde então, inúmeros trabalhos sociolingüísticos têm revelado a imensa variedade da língua portuguesa, conforme os diferentes estratos sociais e as diferentes regiões, a difusão e interpenetração dos dialetos regionais, além de ter demonstrado as diferenças estilísticas entre o texto oral e o texto escrito em relação ao uso lingüístico. Todos estas descobertas têm demonstrado que a existência de uma língua homogênea ou de uma norma culta nacional é fictícia, tendo servido tão somente para a discriminação dos falares e da disseminação da crença de que o *brasileiro não sabe falar a própria língua*.

Pode-se dizer que a partir da Sociolingüística novas concepções se tornaram correntes, pelo menos no campo teórico: o respeito e aceitação às variedades dialetais, a redefinição do conceito do certo e errado na grafia, a aceitação às diferenças entre o oral e o escrito, e a busca por um ensino que se aproxime da realidade lingüística da criança como forma de levá-la a dominar o dialeto padrão. No entanto, em que pese os reflexos dessas descobertas no nível institucional, como propõem os PCNs, seria ingênuo pensar que essas concepções tenham produzido mudanças substanciais que resultassem em práticas de ensino da língua baseadas na "dialogicidade, na mediação e na construção conjunta e polifônica de texto" (GERALDI, 1996,

p. 55), como se pôde perceber pelo tratamento dado aos problemas mencionados no tópico anterior.

De fato, o trabalho desenvolvido pelas professoras revela uma prática de ensino-aprendizagem que desconhece duas das maiores contribuições ao ensino de língua materna: o reconhecimento e a legitimação do saber lingüístico do aluno, de acordo com sua realidade lingüística, e o ensino-aprendizagem de língua materna a partir dos próprios textos orais e escritos produzidos pelos alunos como forma de conduzi-lo gradualmente ao domínio da ortografia e da variedade padrão. Por outro lado, uma interpretação errônea da questão da variação lingüística pode levar ao erro de se “ensinar variação” ao aluno ou de se fazer correções pouco produtivas do tipo “assim é a fala, na escrita é diferente”, o que ficaria restrito a momentos de atividades específicas de trabalho com a variação em sala de aula.

Tratar da variação não significa obviamente ensinar variação, o que seria um contra-senso, uma vez que o papel da escola é ensinar uma única variedade, a norma padrão da língua. Uma didática de língua materna que leve em conta a variação lingüística é, ao nosso ver, antes de tudo a adoção de uma nova concepção de língua por parte daquele que ensina, o que deve se refletir em sua prática como um todo, ou seja, tanto em suas opiniões sobre os usos lingüísticos, opiniões essas que se manifestarão em diversas instâncias do processo de ensino, quanto em atividades as mais variadas de leitura e escrita, nas quais o trato com a variação será inevitável. Portanto, tratar a variação não deve ser entendido como um momento de ensinar sobre diferentes modos de dizer, e sim considerar estes diferentes modos de dizer e seus reflexos na produção escrita e nos diferentes textos com os quais o aluno entra em contato como o ponto de partida para a reflexão e compreensão dos diversos aspectos que envolvem o fenômeno de variação: as adequações dos usos lingüísticos aos diversos contextos; as diferenças funcionais e formais entre o oral e o escrito; as diferenças entre falares regionais. Em suma, a compreensão da variação como inerente à língua, tendo em vista fatores internos e externos, e a conseqüente concepção do professor quanto ao fenômeno de variação, são os principais instrumentos para uma didática, por assim dizer, sociolingüística. É por meio dela que podemos pensar em alunos com maior domínio da escrita

ortográfica, da gramática padrão, bem como com maior consciência dos domínios dos usos lingüísticos, isto é, que saiba levar em conta as implicações sócio-culturais de determinado registro nas diversas instâncias públicas de uso da linguagem. Sobretudo, podemos pensar que este aluno estará preparado para não discriminar e difundir o preconceito lingüístico que atualmente grassa na sociedade em geral, graças sobretudo ao papel dos divulgadores da norma culta, a saber a escola e os meios de comunicação.

CONCLUSÃO

A partir da sistematização e análise de dificuldades ortográficas de alunos de 2^o. série e da observação do trabalho das professoras desses alunos, tentamos demonstrar que não há, por parte do professor, uma intervenção adequada para os problemas. Pelo contrário, busca-se tão somente inculcar a ortografia com atividades repetitivas, não significativas, sem qualquer relação com o conhecimento oral e as hipóteses levantadas pelos alunos, as quais estão, em sua maior parte, relacionadas ao conhecimento que eles têm da língua falada. Pareceu-nos que não somente faltam objetivos e planejamento adequados, como também conhecimentos básicos que possibilitem ao professor uma orientação segura para as dificuldades enfrentadas por seus alunos.

Além de outros saberes, entendemos que a falta de uma compreensão sociolingüística da língua seria de fundamental importância para o trabalho pedagógico, pois leva necessariamente à aquisição de outros saberes correlacionados e igualmente importantes para a compreensão do funcionamento da língua falada e escrita. No entanto, apesar das muitas descobertas dessa disciplina, não se percebe ainda, pelo menos não de forma sistemática, seus reflexos no campo pedagógico.

BIBLIOGRAFIAS

- CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1996.
CARVALHO, Marlene. *Guia Prático do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1994.

CONTINI JR. José. *A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar*. In: CUNHA, José Carlos. CUNHA, Myriam Crestian. (Org.) *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Pós-grad. UFPA, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo, 1996.

KATO, Mary (org.). *A concepção da escrita pela criança*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1994.

LABOV, William. *Stages in the acquisition of standard English*. In: *Social dialects and language learning*. R. Shuy, Champaign, National Council of Teachers of English, 1965, p. 77-103.

LABOV, William. *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pensilvânia Press, 1972.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1995.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCACAO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Portuguesa*. MEC, 1997.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

NOTA

¹Professora Mestre de Sóciolingüística e Lingüística Românica do Colegiado de Letras do Sul e Sudeste do Pará/UFPA;

Aceito para publicação em 08/07/2004

