



CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: SABERES E PRÁTICAS EM SALA DE AULA

GLÁUCIA DOS SANTOS MARINHO
ROBERTA FREITAS PEREIRA

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

Glaucia dos Santos Marinho[i]
Roberta Freitas Pereira[ii]

Eixo Temático: Estudos da linguagem

RESUMO

O presente artigo é fruto do recorte do trabalho de Conclusão do Curso intitulado: **CASOS DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM UMA TURMA DA 3ª ETAPA DA EJA**: formas de intervenção, cujo foco é discutir alguns aspectos da variação linguística, a partir dos estudos oriundos da sociolinguística. O objetivo principal da pesquisa era conhecer os principais saberes e como eram utilizados na prática por uma professora do Ensino Fundamental que atua na Educação de Jovens e Adultos, em uma turma de 3ª etapa de uma escola da rede pública de ensino de Maceió. Trata de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, e como abordagem teórica para fundamentar o presente trabalho, citamos: Labov (1974, 2008); Hora (2004); Campoy & Almeida (2005); Tarallo (2004); Cavalcante (2006); Bagno (1997 1999,2002); Bortoni-Ricardo (2004). Os resultados desta pesquisa apontam que nós enquanto educadores façamos uma reflexão sobre a prática pedagógica, para que todo o conhecimento apreendido durante a formação se reflita em nossa metodologia de ensino, contribuindo assim no combate ao preconceito contra as variedades populares em sala de aula.

Palavras-chave: Variação Linguística; Sala de Aula, EJA.

ABSTRACT

This article is the result of clipping Course Completion work titled: **CHANGES IN CASES LANGUAGE IN A CLASS OF THE 3RD STEP OF THE EJA**: forms of intervention, whose focus is to discuss some aspects of linguistic variation, from the coming of sociolinguistic studies. The main objective of the research was to know the key knowledge and how they were used in practice by a teacher of elementary school engaged in Youth and Adult Education, in a class of 3rd stage of a school Maceió teaching in public schools. Is a qualitative research study type of case, and as a theoretical approach to substantiate this work, we quote: Labov (1974, 2008); Time (2004); Campoy & Almeida (2005); Tarallo (2004); Cavalcante (2006); Bagno (1997 1999.2002); Bortoni-Ricardo (2004). These results show that we as educators do a reflection on the pedagogical practice, so that all knowledge gained during the training is reflected in our teaching methodology, thus helping to combat prejudice against popular varieties in the classroom.

Keywords: Variation Linguistics; Classroom, EJA.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diante dos inúmeros estudos sobre a linguagem, surgiu dentre estes uma nova temática denominada *variação lingüística*, cujas explicações baseiam-se nas teorias *sociolingüísticas*.

A variação é uma característica que está presente na fala, portanto, é um equívoco tratar a língua como se ela tivesse um único padrão para todos os falantes. Estudos direcionados à fala indicam que conceitos como “norma”, “padrão”, “dialeto”, “variante”, “sotaque”, “registro”, “estilo”, “gíria”, se conhecidos poderia auxiliar os professores a articular questões relacionados à oralidade com o ensino da língua portuguesa, bem como conscientizar os alunos de que nenhuma língua é igual e/ou superior a outra.

Desse modo, sabe-se que a língua não é utilizada de modo homogêneo pelos sujeitos falantes. Seus usos variam de época para época, de região para região, de classe social para classe social, e assim por diante. Por isso, não podemos afirmar que o uso obedeça a um padrão constante. De acordo com as situações vivenciadas ao longo do dia-a-dia uma mesma pessoa pode usar diferentes variedades de uma só forma da língua. A partir do conceito de variação linguística, constata-se que a Língua Portuguesa, assim como todas as línguas do mundo, não se apresenta de maneira uniforme em todo o território brasileiro, e isso se dá através da influência que a nossa língua portuguesa recebeu de outras línguas.

Travaglia (1996), discutindo questões relativas ao ensino da gramática no primeiro e segundo graus, chama a atenção mediante as possibilidades de variação linguística para o fato de que, apesar de reconhecer a existência dessas variedades, a escola continua a privilegiar apenas a norma culta, em detrimento das outras, inclusive daquela que o educando já conhece anteriormente.

É dentro do espaço escolar que se constata um conflito entre o padrão normativo que é imposto nas aulas e o padrão lingüístico das comunidades dos alunos de classes menos favorecidas, o que não acontece com crianças de famílias com maiores poderes aquisitivos. O conceito de “certo” e “errado” é fator de discriminação, e deveria ser substituído com urgência pelo conceito de formal e informal e pelo respeito às diversidades.

Sendo a escola o único local onde os alunos têm um contato direto com a variedade de maior prestígio, a escola deveria cumprir um papel socializador, junto às comunidades menos favorecidas, ao invés de ensinar apenas a gramática normativa no sentido de trabalhar com os alunos certas habilidades na hora de utilizar as diferentes modalidades, ensinando o valor social que cada forma de utilização da linguagem exerce no meio social.

Como abordagem metodológica do presente trabalho, tomamos por base pressupostos teóricos oriundos tanto das discussões realizadas em sala de aula, a partir de textos que tratam da metodologia da pesquisa educacional e sociolingüística, bem como da sociolingüística variacionista quanto da sociolingüística interacionista, sobretudo, da vertente denominada de sociolingüística educacional. Dentre os muitos pesquisadores que se debruçam sobre fenômenos de variação lingüística, citamos: Labov (1974, 2008); Da Hora (2004); Campoy & Almeida (2005); Tarallo (2004); Cavalcante (2000, 2003, 2006); Bagno (1997; 1999,2002); Bortoni-Ricardo (2004).

2.ASPECTOS TEÓRICOS DA SOCIOLINGUISTICA

Conforme já mencionamos anteriormente, as explicações sobre a variação lingüística baseiam-se nas teorias sociolingüísticas.

Segundo Campoy & Almeida (2005) “la Sociolingüística es una ciencia interdisciplinar que se ocupa de las relaciones existentes entre el lenguaje y la sociedade”. Esta ciência da linguagem busca compreender as distintas formas de se expressar pelos falantes de uma mesma língua, tomando por base a linguagem que goza de maior prestígio dentro da sociedade, associada a um determinado dizer de falantes que pertencem ao meio social dominante em termos de domínio político, cultural, econômico e de acesso aos bens de consumo. Hora (2004), ao discorrer sobre a contribuição dos estudos sociolingüísticos, afirma:

Uma das mais significativas contribuições dos estudos sociolingüísticos nos últimos anos foi a descoberta de que vários

dialetos sociais são diferenciados entre si não apenas por conjuntos discretos de traços, mas também pelas variações nas frequências com que certos traços ou regras ocorrem (HORA, 2004, p.73).

Um ponto importante a ser destacado é que as diferentes variações presentes na linguagem das pessoas oriundas de diferentes regiões do Brasil não têm como razão única e exclusiva os falares dos imigrantes estrangeiros que aqui foram acolhidos, mas igualmente pressupõe como fator importante a questão social, por exemplo, um falante pertencente a uma camada social menos prestigiada, apresenta uma tendência a falar a linguagem praticada nesse meio.

No ano de 1916, Ferdinand Saussure, no Curso de Linguística Geral estabeleceu uma distinção entre a língua e a fala. Nos resultados de seus estudos ele concluiu que a língua só pode ser examinada através de sua manifestação concreta, que é a fala. Por sua vez, esta última, permite que examinemos o sistema linguístico utilizado por uma determinada comunidade. No entanto, Labov (1974) parte do pressuposto do exame da língua em contextos reais de comunicação, a partir de hipótese geral de que há correlações que podem ser observadas e cientificamente descritas entre o uso de variantes linguísticas e fatores da natureza social que as condicionam, a partir das falas reais dos indivíduos e do meio em que estão inseridos.

A maneira como cada indivíduo utiliza sua linguagem está associado não somente ao meio social em que normalmente ele se expressa, mas também do modo e das pretensões sociais que perpassam sua comunidade.

Para Bortoni-Ricardo (2004), existe três ambientes onde uma criança começa a interagir socialmente através da linguagem que é *a família, os amigos e a escola*. Esses ambientes, segundo a autora, são chamados de *domínios sociais*. Um domínio social corresponde a um espaço físico onde as pessoas interagem, porém cada um cumpre determinados papéis sociais.

Sabe-se que a linguagem de prestígio ensinada nas escolas, corresponde à variedade usada por pessoas das classes mais favorecidas da sociedade. É nesse contexto que a escola enquanto domínio social desempenha um importante papel enquanto instituição responsável por ensinar, não apenas os conhecimentos voltados para o ensino da norma-padrão, mas como um ambiente democrático onde haja espaço para as variedades linguísticas abordadas pelos alunos das classes menos favorecidas. Sabe-se que para alunos oriundos da periferia ou da zona rural, a norma-padrão atua como uma nova língua e é na escola onde elas têm contato com essa norma, devido ao distanciamento do repertório linguístico característicos desses ambientes.

Sendo assim, a sociolinguística é uma ferramenta de grande valia para que o educador sirva-se dos conhecimentos que lhes são oferecidos através desta, para que ele procure construir juntamente com os educandos uma relação de respeito às diferentes variedades linguísticas presente na linguagem dos mesmos e até mesmo dos mais variados perfis sociais.

3.DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O tipo de abordagem selecionado para orientar o desenvolvimento da pesquisa foi à *pesquisa qualitativa*. A pesquisa qualitativa ofereceu ao estudo o aparato metodológico necessário devido a sua flexibilidade, e também por permitir ao pesquisador um desligamento de conceitos já formulados no momento da análise dos dados coletados (MARTINS, 2004, p. 292).

A escolha da pesquisa qualitativa se justifica porque nossa intenção não era fazer um levantamento de dados quantitativos a respeito do tema proposto, pois segundo Moreira e Caleffe (2006) “[...] ao coletar dados quantificáveis o pesquisador destrói ou ignora o contexto qualitativo de que emergem todos os dados, ou seja, a vida cotidiana das pessoas” (p.56). Portanto, a pesquisa qualitativa auxiliou na interpretação do material obtido através do contato entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos.

Dentre as várias possibilidades de pesquisa qualitativa, optou-se pela pesquisa etnográfica e também pelas orientações da sociolinguística educacional, pois esta apresenta uma base metodológica relacionada com o tipo de investigação, inclusive, orientações de como realizar a coleta de dados numa abordagem variacionista. A escolha pela abordagem etnográfica surgiu porque ela combina vários métodos de coleta que podem se articular com os métodos da Sociolinguística, dentre estes, a observação direta das atividades na realidade a ser investigada e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre em sua realidade.

No período da realização da coleta de dados verificou-se que a interação dos alunos com a professora através do diálogo, era sempre informal e espontâneo, porém na maioria das vezes quando um aluno apresentava algum tipo de variedade não-padrão em sua fala ele logo era corrigido pela professora. Em sua correção ela considerava tal variedade como um “erro”.

Durante as observações, utilizou-se o diário de pesquisa[1], registro diário que o investigador faz no desenvolvimento

do projeto, cujas anotações também podem ser utilizadas como dados. Porém o tipo de informação gerada nesse processo é diferente das observações, registros ou outros dados coletados com a intenção de obter informações para o fenômeno estudado. O diário contém informações sobre o pesquisador, o que ele faz e o processo da pesquisa, complementa os dados obtidos pela metodologia da investigação.

Os principais motivos para manter um diário de pesquisa estão relacionados à necessidade de gerar a história do projeto, o pensamento do pesquisador e o processo de pesquisa; fornecer material para reflexão; proporcionar dados para a pesquisa; bem como registrar o desenvolvimento dos conhecimentos de pesquisa adquiridos pelo investigador.

O texto entregue a professora estava registrado em um dialeto mais próximo das variedades rurais, trata-se do texto “Rememórias Dois” do escritor Carmo Bernardes, in Bortoni-Ricardo (2004)⁸. Escolhemos este texto porque ele enfatiza a riqueza da cultura rural, que é tão discriminada pelas pessoas da cidade, e também pela diversidade no conjunto de palavras, muitas delas já arcaicas, para expressar com fidelidade as expressões de sua cultura.

O texto de Carmo Bernardes utilizado para a aula foi o seguinte:

REMEMÓRIAS DOIS[2]

(Carmo Bernardes)

“Entre numa lida muito dificultosa. Martírio sem fim o de não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto. Acho bem que foi desse tempo o mal que me acompanha até hoje de ser recanteado e meio mocorongo. Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha ladineza e entendimento. Na rua e na escola – nada; era completamente afrásico. As pessoas eram bichos do outro mundo que temperavam um palavreado grego de tudo.

Já sabia ajuntar as sílabas e ler por cima toda coisa, mas descrencei e perdi a influência de ir à escola, porque diante dos escritos que o mestre me passava e das lições marcadas nos livros, fiquei sendo um quarta-feira de marca maior. Alívio bom era quando chagava em casa.

Os meninos que arrumei para meus companheiros eram todos filhos de baiano. Conversavam muito diferente do que estava escrito nos livros e mais diferente ainda da gente de minha parentalha. Custei a danar a aprender a linguagem deles e aqueles trancas não quiseram aprender a minha. Faziam era caçoar. Nestes casos, por exemplo: eu falava “sungar”, os meninos da rua falavam “arribar”, e mestre Frederico dizia “erguer”. Em tudo o mais era um angu-de-carço que avemaria.

Um dia cheguei atrasado e dei a desculpa de que o relógio lá estava “azangado”. Aí o mestre entortou o canto da boca e enrugou o couro da testa e derreou a cabeça e ficou muito tempo assim de esguelha fígado em mim, depois estralou:

- O relógio está o quê?!!

Ah, meu Deus... Tampei a cara com o livro, e uma coceira descometida nas popas me pôs a retocar e a esfregar no banco, como quem tinha panhado um bicho. Um menino que gostava muito de mim foi me salvar e embarçou-se todo também:

- Ele está dizendo que o relógio da casa dele “escanchelou”!

Mestre Frederico derreou a cabeça para o outro lado e tornou a estralar:

- O quê!!!

Ajuntou a boca no maior afinco de estancar um riso quase vertente, ínterim em que a risadagem já ia entornando na sala toda.

- Silên... cio! ...

[...]

A professora fez a leitura do texto individualmente para os alunos, onde apenas no momento dos questionamentos ela dirigia-se a eles para que em seguida fossem identificadas as variedades contidas no texto. Passado um período de aproximadamente 20 minutos, quando todos pareciam terem feito a leitura, a professora começou a conversar com os alunos sobre o texto, explicando sobre o desconhecimento de algumas palavras.

Em nossa concepção a estratégia didática utilizada pela professora para trabalhar o texto foi de forma superficial, restringindo-se a busca pelo significado das palavras e não demonstrou uma intenção em resgatar alguns elementos da história da língua portuguesa, bem como de conscientizar os alunos sobre as diferentes formas de falar. Vejamos:

TRECHO [5][iii]

P: eu sei que têm palavras aqui que a gente não conhece, ou que não tão mais em uso. Tem uma palavra aqui que eu olhei assim e disse que palavra é essa?! Essa aqui /desaçaímado/ ! xxx Essa /ladineza/ xxx

A1: eu estranhei essa aqui /derreou/.

P: ela vem da palavra derradeiro. Derradeiro significa o que?

P: atrás. Então ele pôs a cabeça para trás! Então vamos vê esse parágrafo aqui comigo. Entrei num lida muito dificultosa, o que quer dizê?

A2: uma vida de dificuldade!

P: eu concordo! Porque quando ele diz que entrou numa vida muito dificultosa, ele quer dizê que teve uma vida de sofrimento. Martírio sem fim o de não entender nadinha do que vinha dos livros. O que é martírio?

A2: sofrimento!

P: sofrimento o de não entendê nadinha xxx olhe só, se este mal que vinha acompanhando ele, era de agora ou de muito tempo?

Todos: de muito tempo.

P: olhe só, quando ele diz assim falava. Mestre Frederico falava xxx. Então esse mal que acompanhava ele não era de agora, vinha desde quando?

A1: desde o primeiro colégio.

P: ah, então você disse que vinha desde quando ele começou a freqüentá o colégio?

A1: é!

P: vocês nunca ouviu ninguém falá essa palavra mocorongo, não?

A1: já, e é pra dizê que a pessoa é matuto, ou tá com vergonha!!!

[...]

P: descrencei deve está relacionada à descrença. Eu não sei, vou até procurá o significado dessa palavra. E eu acho assim que vai ter palavra que a gente ainda não vai achar o significado!

xxx

P: olha aqui, quando ele diz fiquei sendo um quarta-feira de marca maior. O que será que ele quer dizê com esse quarta-feira de marca maior? Eu acho que deve está relacionada à quarta-feira de cinzas! Assim depois do carnaval que ninguém fica querendo que vá embora...

[risos]

P: faziam era caçoar. O que é caçoar?

P: brincar, tirar brincadeiras, né? Nesses casos, por exemplo, se eu falar sungar e arribar é o mesmo que o que? Erguer, subir, elevar, etc. essas expressões vocês escutam principalmente mais em gente idosa, eu já vi um senhor falar assim: óia, ele tá lá em riba! Então, lá em riba quer dizê lá em cima.

[...]

Um ponto de partida considerado relevante para o ensino aprendizagem da língua portuguesa na EJA é trabalhar a partir da diversidade de usos que a língua nos fornece. Este tipo de trabalho, segundo Moura (2000) constitui uma ferramenta capaz de produzir novos tipos de conhecimento, com base na necessidade de interação social dos indivíduos, bem como a relação destes com o conhecimento.

Compreendemos a importância do trabalho didático com o dicionário pelas contribuições que o gênero oferece ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois o dicionário além de conter o sentido de uma palavra (descrição), ainda fornece uma ou mais definições, ou seja, expressões mais extensas que avaliam o sentido. Segundo Cagliari (2008) como o objetivo dos dicionários é fornecer pistas para a compreensão de palavras desconhecidas, exige-se que tais definições sejam construídas numa linguagem mais familiar e corrente que a denominação.

A nosso ver, não é necessário que todas as palavras do texto sejam explicadas para os alunos antes que eles se ponham a lê-lo. É necessário estimular os alunos a perguntar e a compreender os significados das palavras dentro dos contextos em que aparecem. Antes de solicitar aos alunos que utilizem esse tipo de recurso para conhecer os significados é importante ensiná-los a consultá-lo e também a interpretar suas explicações, caso contrário, a consulta pode confundi-los.

No trecho acima, acreditamos que as intervenções sobre os aspectos da variação lingüística deveriam ocorrer de maneira que se pudessem substituir essas variedades presentes no falar rural pelas variedades de prestígio, permitindo que os alunos tivessem contato com as duas realidades, pois os dicionários e as gramáticas são bons lugares para conhecer os aspectos da língua, mas não são as únicas fontes e podem não ser as melhores para se obter informações

desta natureza (POSSENTI, 1996).

Ainda no mesmo evento, percebe-se com frequência no repertório lingüístico da professora e dos alunos, além do desaparecimento do /r/ no final de palavras em /vê/, /dizê/, /entendê/, /frequênta/, /falá/, há falta de concordância verbal como na frase “*vocês nunca ouviu ninguém falá essa palavra mocorongo, não?*”. Como se trata de um evento de oralidade, a professora parece não ter se dado conta da utilização da regra não-padrão pelo aluno. Para Bortoni-Ricardo (2004) isto ocorre por que:

O professor não percebe uso de regras não-padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois “invisível” para ele (op. cit, p. 38).

Esse trecho deixou claro que, mesmo a professora tendo formação superior, sendo uma profissional que faz uso da língua, não tem como qualquer falante o domínio total da norma culta da língua portuguesa, podendo variar como acontece com inúmeros falantes de língua portuguesa. E não houve, no entanto, um desrespeito à língua materna, as suas regras, mesmo porque não podemos falar sem obedecer a regras linguísticas.

Diante das novas exigências do mundo em que vivemos, a leitura assume um papel de destaque em relação à escrita. Grande parte das dificuldades dos jovens e adultos no que diz respeito à leitura, advém da maneira artificial, silabada, sem ritmo, sem entoação e sem um trabalho adequado com os segmentos fonéticos no período da alfabetização, e posteriormente da forma com que a leitura foi trabalhada ao longo da sua vida escolar, nesse sentido:

A escola exige que o aluno leia num tempo muito curto, dificultando seu aprendizado e por vezes causando traumas profundos, sobretudo quando o aluno, além das dificuldades fonéticas de produção da fala lida, tem de usar uma pronúncia distante de sua fala, como se estivesse lendo numa língua estrangeira (CAGLIARI, 2008, p. 165).

A proposta da atividade era que os alunos fossem registrando no caderno as palavras que achassem difíceis e buscassem no dicionário o respectivo significado, porém foi constatada uma concentração em torno dos gêneros da oralidade informal. Nesse contexto, predominaram os registros coloquiais, como a conversa, a troca de idéias, as explicações para os alunos. Na verdade, o trabalho limitou-se à reprodução desses registros informais, sem que houvesse uma análise mais consistente do gênero textual estudado.

Antunes (2003) ao destacar alguns elementos importantes no trabalho com a oralidade, afirma que esta “apresenta a mesma dimensão interacional que foi pretendida para a escrita e para a leitura” (p. 99). Em outras palavras, isso requer do professor um planejamento voltado para a participação efetiva dos alunos, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer suas colocações orais sobre o tema estudado, de expor seus argumentos, enfim, de ajustar-se à grande variedade de situações de interações verbais e de saber utilizar as distintas estratégias argumentativas próprias dos discursos orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, pode-se constatar que os (as) professores (as) têm conhecimento científico sobre a variação linguística, que já aparecem inclusive nos documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa no ensino Fundamental (PCN), mas elas ainda não os utilizam para fundamentar as suas práticas de ensino da língua materna em sala de aula. Fato que com certeza pode se constituir numa dificuldade a mais para a melhoria da qualidade do ensino nas nossas escolas públicas.

Com base nas intervenções da professora, é possível perceber que alguns (as) professores (as) ainda não têm se servido das orientações presentes nos documentos oficiais para nortear suas práticas, assim sendo, suas metodologias de ensino estão baseadas no ensino português-padrão limitado a gramáticas e dicionários, e no caso específico da leitura, o trabalho está voltado apenas para a decodificação das sílabas, distorcendo assim o verdadeiro significado da formação do leitor na perspectiva do letramento. A ausência do enfoque sobre variação linguística na aula, evidenciou que ela ainda não sabia como realizar a transposição didática ao trabalhar com questões de linguagem. Entretanto, são impostas regras e normas para o aluno mudar completamente sua forma de falar e escrever, sempre prestigiando a forma padrão, em detrimento da variedade do aluno. Nesse sentido, o professor precisa ir além de um trabalho que se limite apenas aos aspectos formais da língua.

Diante desse quadro, destacamos aqui a importância de se repensar a formação de professores, tanto no aspecto inicial quanto continuada, baseada sempre pela prática reflexiva por parte do professor, amparada por uma estrutura institucional que possibilite essa reflexão. Para Farias (2000) não se trata apenas de uma mudança nos métodos de ensino, mas também de uma mudança nos procedimentos e embasamentos teóricos.

É necessário não apenas repensar os cursos de graduação e a relação teoria-prática através da transposição didática. É necessário também redefinir os programas de formação contínua oferecidos pelas esferas do governo. Por fim, porém não menos importante, há que se lembrar do importante papel das universidades e das pesquisas acadêmicas nesse contexto, uma vez que através do diálogo com os professores é possível considerar suas necessidades de conhecimento e contribuir para a melhoria de sua formação.

5. REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **A Língua de Eulália**: novela sociolingüística. 1ª ed. – São Paulo: Contexto, 1997.
- BAGNO, M. Por uma Sociolingüística Militante. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: A Sociolingüística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BERNARDES, C. Rememórias Dois, Goiânia: Leal, 1969, p. 18-20. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAMPOY, Juan M. H; ALMEIDA, Manuel. **Metodología de la Investigación Sociolingüística**. Málaga: Editorial Comares, 2005.
- CAVALCANTE, Maria A. da S; MARINHO, Gláucia S. **Saberes e práticas da variação lingüística em sala de aula**. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2007. Mimeo.
- FARIAS, Jair G. Questões de Texto, Coesão e Coerência Textual Ensino de Língua Portuguesa. In: MOURA, Denilda; MORAIS, Giselda (Orgs.). **Ler e Escrever**: rumo à compreensão e interação com o mundo. Maceió: EDUFAL: FAPEAL, 2000.
- HORA, Demerval. (org.). **Estudos Sociolingüísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: VALPB, 2004.
- LABOV, W. **Estágios na Aquisição do Inglês Standard**. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolingüística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- LABOV, Willian. **Padrões Sociolingüísticos**. Tradução: BAGNO, Marcos; SCHERRE, Marta M. P; CARDOSO, Caroline R. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, Heloísa. H. T. S. **Metodologia qualitativa de Pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 14 Abr 2008.
- MOURA, D. (Org.) **Língua e Ensino**: Dimensões Heterogêneas. Maceió: EdUFAL, 2000.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luís G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolingüística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1996.

[1] Recorte da aula desenvolvida pela professora.

[1] Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação ambas pela Universidade Federal de Alagoas. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade São Vicente de Pão de Açúcar-AL.

[2] Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação ambas pela Universidade Federal de Alagoas. Professora do Curso

de Pedagogia da Faculdade São Vicente de Pão de Açúcar-AL.

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 06/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: