

As contribuições da sociolinguística para o ensino da língua materna e valorização da cultura indígena

Nildete Silva de MELO
Universidade Estadual de Roraima –UERR
nildetemelo@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho é resultado de um curso de extensão, sobre as **Contribuições da Sociolinguística para o ensino da Língua Materna**, ministrado para uma turma de alunos indígenas, da etnia Macuxi, do curso de Pedagogia, na localidade de Amajari-RR, cujo objetivo foi discutir a mediação pedagógica com o fim de promover a formação do professor voltada ao desenvolvimento da competência discursiva, à percepção do sujeito sobre a adequação das escolhas linguísticas em razão do contexto em que são produzidas e do monitoramento linguístico, a fim de viabilizar a luta pelos direitos indígenas e defesa da identidade desses povos. Para tanto, foram discutidas e analisadas propostas voltadas às práticas de leitura, oralidade e escrita à luz dos fundamentos da Sociolinguística Educacional. Também foram trabalhados alguns princípios, dentre os quais o que ressalta a compreensão, pelo professor, do caráter sociossimbólico das regras variáveis da língua, com vistas a combater o preconceito linguístico, ainda tão presente em relação a esses povos, e ao mesmo tempo levar os sujeitos à percepção da valoração social de determinadas estruturas linguísticas. A metodologia de coleta consistiu de gravações de aulas em áudio e vídeo, de análise das atividades produzidas pelos alunos, transformadas em protocolos verbais.

Palavras-chave: Sociolinguística educacional; Competência comunicativa; Cultura indígena

1. A sociolinguística educacional: do teórico ao prático

A sociolinguística tem como nascedouro os Estados Unidos, na década de 1960, com os estudos de William Labov e traz importante contribuição ao ensino, especialmente por meio da subárea denominada por Bortoni-Ricardo (2005), como Sociolinguística Educacional, que compreende todas as propostas e pesquisas sociolinguística que tenha por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de ensino de língua materna.

Para a sociolinguística, a língua existe enquanto interação social, (re)criando-se e (trans)formando-se em função do contexto sócio-histórico, e a possibilidade de contribuição da melhoria da qualidade do ensino da linguagem se dá porque trabalha sobre a realidade linguística dos usuários da língua, levando em conta tanto os fatores internos como os externos.

Sobre o ensino da língua, a abordagem laboviana enfatiza que a questão não está na incapacidade da criança em aprender o dialeto padrão, mas no comportamento do professor em relação ao dialeto desprestigiado do aprendiz. Se algo está interferindo no processo de aprendizagem, a ineficácia está na estrutura da escola que deve ser alterada.

Essa compreensão nos faz refletir sobre o papel das instituições formadoras e, conseqüentemente, sobre a formação de professores para atuação na educação básica, de tal

modo que estes não sejam reprodutores das desigualdades e não contribuam para perpetuar o fosso existente entre a classe mais prestigiada e a menos favorecida.

Se reconhecemos o fosso existente entre uma classe privilegiada e outra desfavorecida, com maior razão não podemos deixar de reconhecer que essa lacuna é ainda maior, quando se trata das comunidades indígenas, seja na perspectiva linguística, seja na perspectiva social. Assim, no presente trabalho buscou-se discutir os principais conceitos da sociolinguística educacional, quais sejam: competência comunicativa, pedagogia culturalmente sensível e andaimagem, ou pistas de contextualização, com vistas a instrumentalizar o aluno-professor, sobre algumas possibilidades de valorização da própria língua e cultura e combater o preconceito linguístico/social contra esses povos.

O conceito de competência comunicativa tomado de Hymes (1972), segundo o qual, consiste “na adequação da linguagem às diversas ocasiões e situações”, é central para combater o preconceito e ao mesmo tempo ajudar o aluno a ter acesso ao estilo prestigiado da língua, pois, de acordo com o autor, a escola deveria treinar a criança a reconhecer características contextuais e a desempenhar papéis verbais de acordo com as diferentes situações.

Nessa perspectiva, cabe ao aluno fazer suas escolhas de acordo com a ocasião, situação, interlocutores ou outros determinantes e cabe à escola instrumentalizá-lo a ampliar seu repertório linguístico, o mais variado possível, de forma que esse sujeito tenha a opção de utilizá-lo e ser aceito nas mais diferentes comunidades de fala.

A escola deve ainda conscientizar o aluno de que há um julgamento sobre a linguagem, e de que algumas variantes linguísticas não são bem aceitas e podem provocar preconceito. Nesse sentido, o usuário dessas formas não aceitas socialmente pode ser estigmatizado por não corresponder ao que os diferentes grupos sociais julgam como “bom” “certo” e “verdadeiro”.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2009),

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 72)

Na perspectiva sociolinguística, não se julga a fala como certa ou errada, mas sim, como adequada ou não às diferentes situações. No entanto, nem sempre os professores têm essa compreensão. Há um certo “ranço” e resistência em mudar tal comportamento, talvez por resquícios de uma tradição do ensino de língua centrado na gramática tradicional ou porque o professor não tenha conhecimento necessário ou suficiente para realizar essa mudança.

Para aplicação do conceito de competência comunicativa, o professor também deve ter noção de outro procedimento que é o de oferecer níveis de ajuda ao aluno, processo metaforicamente denominado por Bruner (1983), de andaimagem que consiste na assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta ao aprendiz, em qualquer ambiente social.

Este conceito traz outros dois subjacentes, quais sejam: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (zdp), introduzido por L. Vygotsky (1987), segundo o qual se trata do espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem qualquer assistência e o que consegue com assistência ou ajuda de um par mais experiente, e o conceito de Pistas de Contextualização, do sociolinguísta John Gumperz que as definem como quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou

lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como a mensagem é compreendida.

Nas palavras de Figueroa (1994, p.113), trata-se de “qualquer traço da forma linguística que contribui para sinalizar aos participantes de uma interação que a comunicação está transcorrendo sem transtornos, facilitando-lhes a codificação e a interpretação de sua intencionalidade”.

Outro entendimento necessário é o de que essa “ajuda” é transitória, e deve ser retirada ou substituída por outra, à medida que o aluno passa a dominar um conceito mais simples e passa para outro mais complexo, configurando, dessa forma, a analogia com os andaimes da construção civil, que são usados apenas quando a obra está em construção.

É importante destacar que essas sinalizações ou estratégias não são formas universais, mas proveniente de cada cultura, razão pela qual podem variar muito em função de redes sociais, grupos étnicos ou culturais e comunidades nacionais.

Envolto à noção de Competência Comunicativa e andaimagem, está outro também fundamental, por se tratar do *modus operandi* da escola. Trata-se do termo Pedagogia culturalmente sensível, cunhado por Erickson (1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005 p. 118), como

Um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e professores.

Esse entendimento exige que o professor repense sua metodologia de ensino, reveja seu conceito sobre “erro” e adote uma mudança no procedimento didático. De acordo com o autor, essa postura deve ser da escola, não somente do professor. Isso é reforçado ainda por Bortoni-Ricardo (2005), segundo a qual,

[...] a tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos [...]. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de posturas da escola e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130)

Utilizar a pedagogia culturalmente sensível significa acolher o aluno, respeitar sua forma de manifestação linguística, estabelecer laços de confiança entre aluno e professor e aluno-aluno, para que eles possam agir naturalmente sem medo de ser rechaçado ou ridicularizado por sua forma de ser ou agir. Com isso, a sala de aula pode transformar-se num ambiente acolhedor, propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de padrões sociais, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128)

2. A cultura indígena no contexto roraimense

As questões que envolvem os povos indígenas são diversas e multifacetadas: aqui faremos apenas uma breve contextualização sobre as populações locais e a realidade do ensino nessas localidades. Roraima é o estado brasileiro de maior extensão territorial de áreas indígenas: são 46,68% do território, ocupado por cerca de 50.406 indígenas, de diferentes

etnias: Waimiri-Atroari, Wai-Wai, Taurepang, Ingaricó, Patamona, Yekuana, Sapará, Wapichana, Yanomami e Macuxi sendo este último o mais expressivo. (IBGE, 2010).

Esses povos estão distribuídos de forma mais concentrada nos municípios de Uiramutã, Nomandia, Pacaraima, e Amajari, respectivamente com 88,1%, 56,9%, 55,4% e 53,8% da população indígena e estão localizados predominantemente, nas áreas rurais. (SEPLAN, 2012).

Para atendimento escolar dessas populações, Roraima tem 268 escolas indígenas, o que representa quase de 70% do total de escolas do estado, nas quais trabalham cerca de 470 professores índios com formação apenas em nível médio (Magistério), o que desponta como um dos maiores desafios educacional, oferecer formação superior para esses professores, cujo acesso às localidades, na sua maioria, só é possível por meio aéreo.

Ainda que ligeira apresentação, é possível vislumbrar a riqueza linguística e cultural presente da região, que apresenta aspectos particulares se comparada às demais regiões do país, também pela existência de contato linguístico do português do Brasil com o espanhol da Venezuela e o inglês da Guiana.

É neste cenário que a Universidade Estadual de Roraima, por meio de convênio de cooperação técnica com a Secretaria de Educação do Estado e com a Prefeitura Municipal de Amajari ofertou 40 (quarenta) vagas no curso de Pedagogia exclusivamente para professor em exercício, cujas aulas são ministradas na sede do município, em fins de semana onde é possível reunir os professores que trabalham nas diferentes comunidades indígenas da região.

O referido curso com ênfase em Educação Indígena habilita para o exercício profissional das séries iniciais e possui 06 (seis) disciplinas de 72(setenta e duas) horas de língua macuxi. Essas disciplinas têm como finalidade revitalizar a língua que atualmente é falada apenas por alguns membros da comunidade, especialmente os anciãos.

No propósito de revitalizar a língua e valorizar a cultura indígena, a instituição tem se deparado com grande dificuldade de profissional para ministrar a disciplina e com situação bastante preocupante. Há professores indígenas que repreende um aluno quando este tenta falar sua língua, dizendo que é gíria¹.

São episódios como esses, que nos desafia a desenvolver atividades que possam reverter tais equívocos. Essa ideia foi o nascedouro para a realização do curso de extensão sobre as contribuições da sociolinguística para o ensino da língua materna.

3. A sociolinguística em sala de aula: aplicação dos principais conceitos

O curso de extensão **“As contribuições da Sociolinguística para o ensino da língua materna e valorização da cultura”** foi desenvolvido em sala de aula com os alunos/professores² os quais foram orientados a realizarem atividades com seus alunos da Educação Básica, aplicando os conceitos estudados a fim de alcançar o objetivo proposto, que era oportunizar os alunos conhecimentos sobre várias situações de uso da língua em interação.

A atividade também teve como propósito destacar a mediação docente e aplicar alguns princípios da Sociolinguística Educacional: a pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON 1987) - que corresponde a todos os esforços cultivados pela escola com o intuito de acolher o aluno em todos os aspectos, de forma proporcionar ações que sejam capazes de diminuir os atritos que possam ser gerados nos processos comunicativos-; e os processos de andaimagens (BORTONI-RICARDO e SOUSA, 2004) que, na sala de aula, correspondem às ações

¹ Aqui a gíria tem sentido pejorativo e é censurado pela professora, quando o aluno usa a língua macuxi em sala de aula.

² Usaremos a definição de alunos/professores para indicar os alunos do curso de extensão que também são professores.

empregadas pelo professor para promover a compreensão e, conseqüentemente a aprendizagem do que se propõe ensinar.

Para isso, o projeto foi composto de duas etapas: uma realizada com os professores em formação, e outra realizada por estes com seus alunos. A metodologia utilizada em ambas as etapas consistiu da gravação em áudio e vídeo, transformados em protocolos verbais e da análise da produção dos gêneros textuais mais presentes na comunidade.

Da primeira etapa destacamos os trechos dos protocolos a seguir. Para facilitar a compreensão e a identificação dos falantes, utilizamos PP para Professora Pesquisadora, A para Aluno, As para Alunos, e A1, A2 A3, e A4 para distinguir o alunos/falantes nos processos de interação. Os colchetes [...], indicam o recorte de certos momentos de fala, e os (::) entre as palavras como em (Vá::rios), indicando o prolongamento da vogal, como se pode ver a seguir.

Protocolo 2. Evento: aula sobre Competência Comunicativa (continuação)

1. PP – A partir da compreensão que temos sobre competência comunicativa, percebe-se que não se trata do vocabulário, mas principalmente da adequação às diferentes situações de fala, ao contexto para o qual se está dirigindo. É ele que define a forma e a linguagem a ser utilizada.
2. PP- Vamos ver alguns exemplos: Se o evento da fala ocorre num ambiente familiar ou numa cerimônia muda muito o vocabulário?
3. As - Si::m
4. PP- Por quê?
5. A1- Porque são contextos diferentes, as condições são outras.
6. PP- Isso, o contexto e a situação são outros.
7. PP- Nas cerimônias ou rituais típicos da comunidade há essa formalidade?
8. As- Si::m
9. A1- Mas lá não tem tanta mudança no vocabulário, tem mais no comportamento.
10. PP- Como assim?
11. A1. Tem hora certa pra falar, jeito de vestir, de se dirigir aos anciãos, às autoridades da cerimônia.
12. PP- Certo. Então, há uma adequação também à situação, né?
13. PP- E na escola, como o professor deve fazer para ajudar o aluno a desenvolver a competência comunicativa?
14. A2- Acho que devemos mostrar para os alunos que a fala muda em contextos diferentes
15. PP- Muito bem! Com isso percebemos que não há fala correta ou incorreta, mas adequada ou não aos diferentes eventos de fala.
16. A3- Isso muda tudo.
17. PP- É, implica em mudança de concepção do que ensinamos e como ensinamos [...]
18. PP- Essa mudança ajuda ainda a combater o preconceito com algumas manifestações linguísticas na sala de aula.
19. PP- Quem já vivenciou preconceito linguístico na sala de aula?
20. A1. É o que mais tem.
21. PP- Tem, né? Em que situação você vivenciou?
22. A2- Isso acontece mais nas escolas da sede, onde tem aluno indígena e não indígena juntos [...]
23. PP- Como isso se manifesta e como devemos conduzir a situação?

24. A1. É difícil [...]
25. PP- É difícil, mas possível, certo? Quem tem um exemplo, uma experiência?
26. A4- Professora, eu já trabalhei aqui na sede e fiz uma atividade assim. Era um e-mail. Foi pedido para que os alunos fizessem um convite, por e mail que na verdade seriam dois convites diferentes, um convidando o gestor da escola pra uma festa que eles iriam fazer de confraternização e o outro era convidando um colega qualquer. Gente, saiu cada pérola [...]
27. PP- Qual foi a dificuldade?
28. A4- Então, alguns alunos, os da vila principalmente, não sabiam fazer, acho que eles não sabiam nem o que era. Dai alguns começaram a rir e passar bilhete para os outros.
29. PP- Interessante. Como você conduziu essa situação?
30. A4- Eu repreendi os alunos que estavam mangando³ e ensinei o que era e como fazia. Tive que ajudar. A gente foi trabalhando as informações que precisava: dia, hora, local... da forma que eles fizeram era muito informal. Dai fui orientando a fazer mais formal, o que era para o gestor.
31. PP- Ok, você os ajudou[...] observou que poderia ter usado a troca de bilhete na sala e explicar a semelhança/diferença deste para o e mail?
32. A2- Professora, um dia eu vi uma reportagem, acho que no jornal da tarde da Globo, comentando justamente que estava sobrando vaga de emprego, porque os recursos humanos começaram a fazer um diagnóstico que era justamente sobre a adequação da fala no ambiente de trabalho. Ai eu parei e falei: gente, é verdade. Eu não posso me comportar da mesma maneira em diferentes lugares.

Conforme se pode observar, em alguns turnos apresentados os alunos/professores conseguiram demonstrar compreensão e possibilidade de aplicação do conceito de competência comunicativa. Isso é fundamental para o desenvolvimento da segunda etapa do trabalho que consistiu na aplicação desses conhecimentos na sala de aula em que os alunos/professores atuam.

Para isso, foi solicitado que cada aluno desenvolvesse uma atividade oral ou escrita, na qual fossem aplicados os conhecimentos adquiridos e que combatesse possíveis manifestações de preconceito. Os turnos a seguir são recortes da tarefa realizada por uma das alunas/professoras.

Protocolo 1. Evento: atividade de compreensão leitora e oralidade, a partir da exibição do vídeo: “A arca de Noé” desenvolvida com alunos de 3º ano do Ensino Fundamental.

O vídeo/animação conta a história bíblica, adaptada para criança. Os alunos assistiram e foram provocados a fazerem considerações: Um deles se mostrou bastante competente ao fazer referência a uma informação factual (Noé colocando os animais dentro da arca) depois acrescentou:

01. A1 – Eu gostei da parte qui ele (Noé) mandou os bicho ir pra arca. Eu gosto muito de bicho. Eu queria criá uma onça
02. PP - É, ele mandou os bichos para a arca... Mas criar onça é perigoso, não é gente?
03. As - É::
04. A1 - Mas meu vô já teve uma Maracajá⁴
05. A2 - A parte que eu mais gostei foi do arco-íris. O arco-íris bebe a água do rio...

³ Termo significa caçoar

⁴ Tipo de onça existente na região

06. PP - O arco-íris bebe a água do rio?
07. A2 - É, por isso quando aparece o arco-íris, não vai mais chovê...
08. A4 - Professora, a parte que eu mais gostei foi quando Noé num conseguia fazê o barco sozim e chamou a famia dele pra ajudá.
09. PP - Sozinho era difícil, mas com a ajuda da família tudo ficou mais fácil.
10. PP- Quem conhece a lenda do arco-íris, que diz que ele bebe a água do rio?
11. As - E::u
12. Muitos de vocês conhecem, né? Então, depois vou apresentar pra vocês outra história sobre o arco-íris, uma explicação científica. Mas essas histórias são interessantes, elas fazem parte das lendas da nossa cultura.

Conforme se observa nos eventos de fala, a professora repetiu as sentenças usando a pronúncia no estilo monitorado, nas falas comuns do português oral brasileiro dos alunos. Ademais, valorizou elementos da cultura, trazendo conhecimentos formais oriundos da ciência. Essa estratégia foi positiva porque aliou duas formas de conhecimento, formal e cultural, sem discriminar a fala do aluno, conforme se viu nos turnos 08/09.

Essa forma de indicar o estilo monitorado, sem apontar “erros” do aluno, caracteriza-se pela utilização da pedagogia culturalmente sensível que representa um modo de ação do professor em correspondência ao conhecimento que tem sobre o relativismo cultural, (BORTONI-RICARDO, 2008). Entender a língua na sua relação com a cultura é fundamental para o professor, pois essa compreensão o possibilita a estar mais disposto a promover a competência comunicativa do aluno por meio de situações de interação linguística vivenciadas pelas diversas comunidades de fala.

Outra atividade foi desenvolvida a partir de uma aula de ciências, cujo tema foi os valores nutricionais dos alimentos, conforme se observa a seguir.

Protocolo 1. Evento: Aula de ciências, sobre valores nutricionais dos alimentos, usando a “Pirâmide Alimentar”.

1. PP - Hoje vamos trabalhar com o valor nutricional dos alimentos, e vamos distribuí-los numa pirâmide. Antes, porém, quero que cada um diga o que come no dia-a-dia para eu registrar, dentro da pirâmide.
2. A1- Café com leite, cuscuz...
3. A2 - Bolo, café...
4. A3 - Café com leite, bolacha...
5. PP - Esses alimentos são comuns pela manhã, certo? Que mais? E no almoço?
6. A3 - Arroz, feijão, peixe, carne [...] bacaba...
7. PP - Bacaba, todos conhecem?
8. A4 - Eu conheço!
9. A2 - Eu já vi, mas não tomei. Parece com açai.
10. PP - Quem já tomou açai?
11. As- E::u
12. A4- Café com leite e bejúj
13. PP- Beiju... o beiju tem outro nome, alguém sabe qual?
14. A2- Na casa da mia tia em Boa vista, ela fala tapioca...
15. PP- É, muita gente chama tapioca, mas será que tem um jeito certo de falar?
16. A1- Acho que tem. Qual é, professora?
17. PP- O que vocês acham?
18. A3- Eu acho que dos dois jeito tá certo...

19. PP- Isso mesmo. As duas formas estão corretas. Em algumas regiões a tapioca é conhecida pelo produto que faz o beiju. Noutros, o produto do qual origina o beiju é chamado de goma.
20. PP- Alguém mais quer dizer o que come? Eu como esses alimentos que vocês falaram, mas também já comi outras coisas diferentes... camarão... brócolis... aveia...
21. PP- Vocês conhecem? Quem já experimentou uma comida, digamos diferente?
22. A2. Eu já comi arraia e tatu.
23. A4- Tatu não é diferente. Brócolis eu não sei o que é.

Nessa atividade, a professora também demonstrou compreensão sobre a competência comunicativa e o papel do professor para desenvolvê-la, ao tempo em que combateu o preconceito linguístico e empregou o conceito de pedagogia culturalmente sensível. Isso ficou evidenciado quando repetiu as palavras pronunciadas em desacordo com a norma culta, evidenciando o estilo monitorado, sem negar a fala do aluno, conforme os turnos 7,10,13,19, anteriormente apresentados. Destaca-se ainda o tratamento dado aos exemplos dos alunos, a forma como foram acolhidos e aproveitados na tarefa sem manifestação preconceituosa. Segundo Bortoni-Ricardo, 2005, p. 132

A atenção do estudioso deve estar voltada para os padrões de emprego da variação e para os significados que essa tem no processo interacional dos outros ali envolvidos. Os significados que a variação assume podem variar muito. Para alguns alunos, por exemplo, o uso do dialeto vernáculo pode ser indicador de inserção numa cultura de rua que prezam; para outros, o domínio de estilos monitorados apresenta prestígio. Entre os professores, do mesmo modo, haverá aqueles que atribuem valor muito negativo à variação e outros que vêem como uma característica natural dos alunos indicadora de sua cultura.

4. À guisa de considerações finais

A realidade linguística do estado de Roraima é diversa e plural por isso, requer profissionais com sensibilidade e compreensão dos fatores que ensejam as origens e formação de sua gente e que, no contexto em que este trabalho foi desenvolvido, compõe-se majoritariamente de indígenas.

Essas populações, que as cada dia migram para os centros urbanos por múltiplas razões que aqui não serão tratadas, enfrentam muitas dificuldades inclusive de ambientação nas escolas, em razão das condições socioculturais e linguísticas desfavoráveis.

Alguns alunos das comunidades são “empurrados” para os centros urbanos por falta de condições mínimas, inclusive educacionais para sobreviverem nas comunidades. Por isso, alguns chegam com *déficit* de aprendizagem formal e são rotulados pela origem étnica, quando na verdade, são vítimas da ausência efetiva do estado que não propicia as condições de permanência nos seus locais de origem.

Consideramos as contribuições da Sociolinguística Educacional fundamentais para que o professor tome consciência de realidade como essa, da diversidade linguística presente na sala de aula e dos valores sociossimbólicos que emergem no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo; Parábola, 2003.

BAGNO, M. STUBBS, GAGNÉ, G. *Língua maternal: letramento, variação e ensino*. São Paulo, Parábola Editorial, 2002.

_____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. *Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização* disponível em WWW.stellabortoni.com.br/index.php2/pistas?... acessado em 17/10/2013.

_____. *Do campo à cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. *Problemas e tendências no trabalho educacional com a língua portuguesa considerando sua condição de língua majoritária no Brasil*. Artigo apresentado no Congresso de Língua Portuguesa: Brasília-DF, 2009.

_____. *Nóis chegemo na iscola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Pulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Projeto Pontes: entre a pesquisa acadêmica de sociolinguística educacional e a formação de professores*. Brasília, CNPQ, 2011.

ERICKSON F.). *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. *Anthropology & Education. Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987.

FIGUEROA, Esther. **Sociolinguistics metatheory**. New York, 1994.

GUMPERZ, John J. **Interactional Sociolinguistics: a personal perspective** In: SCHIFFRIN, D. e HAMILTON, H. (orgs.) *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2003, p. 215-228.

HYMES, D. *On Communicative Competence*. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RORAIMA. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. *Auditoria do controle da rede de ensino ACRE/SECD/RR*, 2013.

RORAIMA. Governo do Estado; Secretaria de Planejamento; 2012.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1987.