

A presença da *hipercorreção* em textos de alfabetizadores populares: contribuições para os PALOPs

The presence of *hypercorrection* in texts of popular tutors for reading and writing: contributions to PALOPs

La présence de la *hypercorrection* dans les textes des enseignants populaires : contributions pour le PALOPs

Greice SCREMIN¹

Daniela da Silva AIMI²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo estudar interferências de oralidade e de mecanismos de *hipercorreção* na língua escrita em sua variedade formal. Foi nossa intenção, analisar redações produzidas por professores alfabetizadores populares do interior do Estado do Piauí. A seleção desse *corpus* só foi possível através da parceria que a Universidade Federal de Santa Maria mantém com o referido Estado no Programa Alfabetização Solidária. Foram selecionados 24 textos produzidos por professores de dois municípios distintos do sertão nordestino. Desse universo de textos, foram encontradas diversas marcas linguísticas dignas de estudo, porém, neste trabalho, concentramo-nos apenas nos fenômenos descritos como *hipercorreção*. Delimitado o *corpus*, fez-se uma leitura atenciosa de cada um dos textos. A seguir, em cada redação procurou-se observar as mais diversas marcas linguísticas observáveis superficialmente, buscando destacar interferências de oralidade e de *hipercorreção* na produção textual. A análise revelou, além de alguns desvios da norma culta, inadequação no uso de conectores, até mesmo com repercussão na coerência textual. O *corpus* foi analisado sob a perspectiva da teoria sociolinguística, diferenciando os usos das formas da língua, buscou-se construir um referencial teórico embasado em aspectos sociais como o imaginário social em torno do professor e, também, buscou-se base em referenciais específicos dos estudos linguísticos como a *hipercorreção*.

¹ Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

² Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Palavras-chave: sociolinguística, *hipercorreção*, imaginário social.

ABSTRACT

This work aims to study some interferences from orality and mechanisms of hypercorrection in writing language in its standard variety. We purpose the analysis of writing production by popular tutors for reading and writing from country side of Piauí, a Brazilian State. This selection of *corpus* was possible by the partnership between Universidade Federal de Santa Maria and a state program: Programa Alfabetização Solidária. It was selected 24 texts produced by teachers from two different towns of North-eastern. In these texts was find several linguistics marks worth studying but, in this work, we concentrate on phenomena which we descript in terms of hypercorrection. Each text was attentive read and then we looked for every slightly observable linguistics marks, searching to detach interferences from orality and hypercorrection in the textual production. The analysis showed, besides some detours from standard variety, the inadequate use of connectors, even with repercussion in the textual coherence. The *corpus* has been analyzed under the perspective of the sociolinguistic theory, differentiating the uses of forms of the language, searching to build a theoretic referential based on social aspects for instance the social imaginary around the teacher, as so well, searching a base in the specific references of the linguistics studies for instance the hypercorrection.

Index terms: linguistics, hypercorrection, social imaginary

RÉSUMÉ

Le travail a pour objectif, étudier les interférences d'oralité et mécanismes de hyper correction dans la langue écrite dans sa variété formelle. Notre intention fut d'analyser les rédactions produites par des enseignants populaires de l'intérieur de l'Etat du Piauí. Le choix de ce corpus a seulement été possible grâce au partenariat que l'Université Fédérale de *Santa Maria* a avec le Programme Alphabétisation Solidaire. Ont été sélectionnés 24 textes produits par des enseignants de deux villes distinctes du Piauí, état du Nord-est du Brésil. Dans cet univers de textes ont été trouvées plusieurs marques linguistiques dignes d'étude, néanmoins, dans ce travail, nous nous sommes concentrés seulement sur les phénomènes décrits comme hypercorrection. Délimité le corpus, nous avons fait une lecture attentive de chacun des textes. Ensuite, dans chaque rédaction, nous avons observé les différentes marques linguistiques observables superficiellement, le but était de chercher les interférences d'oralité et d'hypercorrection dans la production d'un texte. L'analyse a révélé, outre quelques détours de la norme cultivée, l'inadéquation de l'usage de connecteurs, ayant même une répercussion dans la cohérence littérale. Le

corpus a été analysé sous la perspective de la théorie sociolinguistique, en différenciant les utilisations des formes de la langue. Nous sommes allés à la recherche d'un référentiel théorique basé dans les aspects sociaux comme l'imaginaire social autour de l'enseignant et, aussi, l'appui dans les référentiels spécifiques des études linguistiques comme l'hypercorrection

Mots clés: social linguistique, hypercorrection, imaginaire sociale

1. A estreita relação entre língua e sociedade

Tendo como base a relação entre linguagem e sociedade, em função de um sistema de comunicação necessário entre os seres humanos, este trabalho tem o objetivo de confrontar a linguagem do ponto de vista da sociolinguística, que considera a língua em uso pelos seus falantes, isto é, nas situações de fala, e a realidade normativa exigida pela língua escrita.

A Sociolinguística de abordagem Variacionista contempla a língua como um sistema determinado socialmente, considerando toda a variação inerente à vivacidade da língua em uso. De acordo com Tarallo (1986), a língua é entendida como um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os seres humanos. Assim, o desenvolvimento de uma língua pode ser representado pelo resultado da interação social e da necessidade de comunicação entre as pessoas, as línguas submetem-se às variações da própria vida dos homens, da história peculiar de cada sociedade. Foi, segundo Tarallo (1986), “William Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada” (TARALLO, 1986, p.7).

Sendo assim, defini-se a Sociolinguística como um ramo da Linguística que contempla a relação entre língua e sociedade. Há ainda dois termos essenciais a serem destacados inicialmente: *variedade* – que corresponde ao padrão lingüístico de uma determinada sociedade e *variante* – que designa a partícula lingüística em que se dá a variação. Alguns estudos da Sociolinguística “demonstram que a mudança não é apenas uma função do sistema lingüístico, mas uma função de interação da estrutura

interna da língua com o processo social que ela realiza” (LUCCHESI, 1998, p. 200). A mudança é, conforme esses estudos, determinada em grande parte pelas relações sócio-políticas e ideológicas que se estabelecem dentro da comunidade de fala (relações de poder e de prestígio, posição social, orientação cultural do falante etc).

Tendo como ponto de referência o objeto de estudo da sociolinguística na língua falada analisada dentro de situações reais de uso, faz-se necessário o estudo da *comunidade lingüística* em questão que nada mais é, segundo Alkmim (2001, p.31) que “um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos”. É imaginável que as variedades adquiridas pelos falantes sejam próprias das suas regiões e classes sociais, pois é nessa situação que se dão as suas mais freqüentes situações de comunicação. Assim, podemos considerar as comunidades linguísticas como fortes determinantes para a maneira dos sujeitos se expressarem oralmente, mas o que estamos procurando distinguir neste trabalho é justamente a distância existente entre língua falada e língua escrita. E, tomando esse ponto de referência, durante a análise do *corpus*, pudemos observar a confusão entre essas duas dimensões da língua.

1.1 Distinção entre linguagem escrita e oral

Segundo Haugen (2001), “a fala é básica no aprendizado da língua. A língua falada é adquirida por praticamente todos os seus usuários antes que possam, se puderem, ler ou escrever” (HAUGEN, 2001, p.108), assim, assume-se a importância indiscutível da língua oral, porém, esta jamais pode ser confundida ou comparada com a língua escrita oficializada para determinada comunidade. Pois, a língua escrita possui uma formalidade, uma regra que é específica dela e que é exigida no momento em que for utilizada para se comunicar algo por meio dela; já a língua falada, não possui regras imutáveis, pois é regida pelo princípio da comunicação, não é

exigido que se diga algo somente de uma maneira determinada, pois uma coisa pode ser dita de várias formas distintas.

De acordo com Mattoso Câmara (1986), deu-se uma importância extraordinária à linguagem escrita, fazendo com que, quando nos referimos à língua, pensássemos nesta modalidade somente, e não como oral, também. Esse autor considera que a língua oral abrange a comunicação lingüística em sua totalidade e considera a escrita com linguagem “mutilada” pela falta de determinados elementos expressivos próprios da fala.

Esse mesmo autor faz uma distinção interessante entre essas duas formas da língua: considera alguns traços característicos da expressão oral como imprescindíveis para o bom uso da língua falada como o timbre de voz, os gestos do corpo, a fisionomia etc; já para a exposição escrita, considera que esta pode parecer mais simples, porém, aqueles elementos que são indispensáveis em relação à língua oral, precisam ser substituídos por uma série de outros que exigem o estudo e a experiência. Para ele, “escrever resulta de uma técnica elaborada, que tem de ser cuidadosamente adquirida. Depende, em muito menor grau do que falar bem, das qualidades naturais do indivíduo” (ibidem, p.15-16).

Dessa forma, ressalta-se a supervalorização da linguagem escrita sobre a oral, pois a primeira exige o estudo, isto é, a escolaridade, o que já denota o acesso limitado para seu domínio; já a segunda, é inevitável e natural aos seres humanos para o convívio em sociedade. Assim, chega-se ao fato de que a língua escrita está associada à escolaridade do seu usuário, o que, já inicialmente nos remete aos inúmeros problemas com os quais ele irá se confrontar no momento em que faz uso dela.

De fato, viemos fazer este contraste entre as duas dimensões da língua (oral e escrita) com o objetivo de salientar as deficiências de formação escolar do *corpus* analisado. Quando apresentamos a caracterização dos autores dos textos analisados como professores

alfabetizadores, tem-se a referência, pressuposta, de que os problemas de língua não seriam tão graves, pois é inegável o fato de se tratarem de docentes, que, supostamente deveriam ter bom domínio de sua língua materna, tanto na variedade padrão como na norma culta. Porém, a realidade que encontramos, levando em consideração o grupo específico que analisamos, é bem diferente, pois há, neste grupo, certa correspondência entre linguagem e escolaridade que se torna evidente quando se expressam através da escrita.

É importante salientar o fato de que os textos analisados foram produzidos em um curso de formação contínua para esses professores e a temática proposta para a construção do texto era que eles narrassem a história de seu processo de alfabetização, como ocorreu, onde, quais as principais lembranças. Portanto, trata-se de textos escritos no tempo passado, com característica narrativa em primeira pessoa do singular. O conteúdo dos textos traz o “espelho” da trajetória escolar dessas pessoas, e isso se reflete na maneira como utilizam a linguagem escrita. Na memória, há ricas informações, segundo Bosi (1994), quando a memória docente é investigada, “a memória não é sonho é trabalho”, e esse trabalho intensifica-se pelo resgate não só a memória docente, mas também a de outros sujeitos envolvidos, a história de grupos e da própria situação da educação. Segundo CARVALHO (2004), “as nuances no uso da língua tornam possível recuperar pela memória, traduzida nos tons do discurso, o imaginário social construído pelos sujeitos” (CARVALHO, 2004, p.37).

Pattanayak apud Olson e Torrance (1995) afirma que o analfabetismo se alia à pobreza, desnutrição, falta de educação e assistência médica, ao mesmo tempo em que a cultura escrita é associada aos cuidados com a infância e ao avanço da civilização. Olson, em mesma obra (1995), afirmou que a cultura escrita envolve uma série de mudanças linguísticas, cognitivas e sociais resultantes de 1. um sistema de textos escritos e

cumulativos, 2. instituição para o uso dos textos; 3. evolução e aquisição de uma metalinguagem para se falar sobre os textos e, 4. instituição e escolas para a prática da cultura escrita. Sendo assim, comprova-se a artificialidade que é para o ser humano expressar-se de forma escrita. Considera-se que, talvez, seja esse um dos fatores determinantes para explicar as dificuldades de aprendizagem da escrita e da leitura.

Pretende-se, assim, considerar tanto a língua com a sociedade, conforme a proposta da teoria sociolinguística, ao evidenciar as formas de prestígio presentes em nossa sociedade, pois, esses dois aspectos estão em uma relação recíproca e diretamente proporcional de desenvolvimento: quanto mais prestigiada for a classe social do falante, mais desenvolvido ele será tanto no desempenho da língua oral como no da escrita, e vice-versa.

1.2 O imaginário social em torno da profissão de professor

Assim, considerando as condições de produção do texto, um curso de formação docente, em que o “eu” (professor alfabetizador) escrevo para “ele” (representante da Universidade), em uma capacitação pedagógica, esse “eu” vai ter a inevitável preocupação em “acertar”, isto é, escrever aquilo que o “ele” espera que seja escrito e de forma correta. Partindo desse pressuposto, levamos em conta o imaginário social criado em torno da profissão docente e, a partir daí, justifica-se o fato do acontecimento da *hipercorreção* em alguns dos textos.

Para Baczko (1985), o termo "social" designa um "duplo fenômeno": primeiro a direção da atividade imaginativa para o social - "a produção de representações da "ordem social", incluídos aí os atores sociais, as suas inter-relações e as instituições sociais; em segundo lugar, a "participação da atividade imaginária individual num fenômeno coletivo". Esse segundo aspecto caracteriza um imaginário específico de cada época, periodicamente

renovado. Esse autor formula um conceito de Imaginário, considerando a existência de uma comunidade de imaginação, ou de sentido:

Através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais, exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de "bom comportamento" (BACZKO, 1985, p.309).

Dessa forma, "... toda sociedade cria um conjunto coordenado de representações, um imaginário, através do qual ela se reproduz e que designa em particular o grupo e a ela própria, distribui as identidades e os papéis, expressa as necessidades coletivas e os fins a alcançar" (ANSART, 1978, pp. 21-22).

Se a maneira como utilizamos a língua, tanto falada como escrita, suscita representações em torno da comunidade lingüística de onde viemos, provavelmente, esta nos remete à posição social que ocupamos em determinada sociedade. Tem-se como um bom exemplo a figura do professor que é, de longe, aquele que obrigatoriamente deve "saber falar" e "saber escrever". Essa representação em torno da figura do professor pode até ser verdadeira no aspecto da fala, mas não garante o bom uso da língua escrita, pois esta depende de estudo, inclusive daquele que é professor, se este não o fizer, o domínio da escrita vai se tornar tão difícil quanto para qualquer outro sujeito.

Os professores como agentes de educação têm um papel privilegiado e dinâmico na evolução social; as exigências da vida econômica e social implicam a necessidade de constante adaptação a um mundo em permanente mobilidade, o que pressupõe a renovação constante de conhecimentos adquiridos.

De acordo com Castoriadis apud Carvalho (2004), "só podemos pensar este imaginário social, que cria a linguagem, as instituições, os costumes, como a capacidade criadora do anônimo coletivo que se põe em

funcionamento cada vez que os humanos se reúnem e se dão, uma figura singular instituída para existir” (Castoriadis apud CARVALHO, 2004, p.42). É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade: elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição de papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”.

Assim, este trabalho foi elaborado a partir de registros de escrita de professores em formação contínua, o que já delimita a análise lingüística feita. Essa delimitação fez-se necessária neste ponto do trabalho, pois o tópico de que trataremos a seguir se refere ao desenvolvimento da teoria base da marca lingüística encontrada e eleita no *corpus* deste estudo: o fenômeno da *hipercorreção*.

1.3 O fenômeno da *hipercorreção*

Bortone (1989) afirma que nós – professores – hoje, não estamos devidamente alertados para esse fenômeno denominado *hipercorreção* na linguagem dos alunos e que é muito importante, pois interfere na aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa. Essa mesma autora considera as pressões linguísticas relacionadas à insegurança lingüística e, conseqüentemente, à *hipercorreção*. Mattoso Câmara (2002) define esse termo como “equivocação no desejo de falar bem” quando se modifica num devido intento de correção, o que é da norma espontânea lingüística.

O fenômeno da *hipercorreção*, por motivos sociolingüísticos, apresenta-se na escrita de indivíduos que se encontram em ascensão cultural, pois estes sujeitos já possuem certa noção das normas da língua, caso contrário, não teriam essa intenção de “acerto”, o usuário da língua fica angustiado para evitar erros para os quais já foi alertado, e acaba aplicando a regra onde ela não se faz necessária. Segundo Moreno (2004), não é qualquer pessoa que comete erros de *hipercorreção*, somente quem tem certo grau de estudo, preocupado honestamente com o correto uso do

idioma. O indivíduo fica tão ansioso por evitar um erro, para o qual foi alertado, que termina aplicando a regra onde não devia aplicar.

Ainda segundo esse autor, é sabido que uma possível ascensão de posição social implica uma tomada de consciência, por parte do usuário da língua, acerca dos traços linguísticos que lhe eram próprios na sua posição social anterior. Essa consciência do antes e do agora, isto é, como eu era e como eu quero ser leva esse sujeito a expressar-se cada vez mais próximo à norma padrão da língua. A *hipercorreção* vai se dar no momento em que esse sujeito fizer uma avaliação equivocada de uso da língua, “corrigindo” o desnecessário.

De acordo com Ilza Ribeiro (1999), o ensino da norma padrão, centrado no estudo da gramática normativa, como tem sido feito, conduz mais à *hipercorreção* quanto ao uso de certas construções do que realmente a usos da norma culta.

2. Análise dos dados:

Os autores dos textos são professores alfabetizadores populares participantes do Programa Alfabetização Solidária, que foi uma parceria do governo Federal com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e com os municípios do Estado do Piauí. A UFSM dava assistência pedagógica para os referidos professores que não possuíam formação adequada para o trabalho que desempenhavam, alfabetização de jovens e adultos daquela região.

Procuramos enquadrar os segmentos analisados em categorias demonstradas no decorrer do texto, identificando-os como desvios explicáveis por influência da oralidade ou por mecanismo de *hipercorreção*. Evidentemente, os casos de *hipercorreção* mais freqüentemente atestados estão relacionados com os usos de construções gramaticais consideradas

cultas, mas que não refletem as características sintáticas do português brasileiro. Algumas delas serão discutidas a seguir.

A diversidade de equívocos encontrados na escrita desses sujeitos, e aqui nomeamos equívocos por estarmos falando de linguagem escrita, permite-nos escolher com os quais iremos trabalhar. Neste artigo, abordamos a *hipercorreção* e as formas distintas da sua ocorrência. Nesta análise, utilizamos dois procedimentos metodológicos, o primeiro trata do contato com a literatura existente acerca do assunto, e aí nos deparamos com o trabalho da autora Márcia Elizabeth Bortone (1989) que foi um dos nossos referenciais de análise; e o segundo procedimento tratou de analisar cada texto com suas características peculiares. Assim, essa análise trata de fenômenos já identificados por outros autores em outras circunstâncias, mas também trata do nosso trabalho de análise para a identificação de ocorrências distintas como:

- As relativas preposicionadas

As relativas preposicionadas são estranhas não só à fala brasileira, mas até em escrita, segundo Ilza Ribeiro (1999), mas mesmo assim, as relativas preposicionadas e as com o relativo cujo são temas de ensino nas escolas, produzindo vários tipos de *hipercorreção*. Os estudantes "aprendem" que devem usar uma preposição antes de certas sentenças relativas, só que terminam por construir enunciados em que as preposições não apresentam uma relação coerente com o contexto verbal, como em:

“professora ensina com paciência no qual os alunos aprendem”

“Fui alfabetizada na localidade em que moro”

“usava aparelho de audição por Ter problema do mesmo”

Construções desses tipos são naturalmente realizadas na fala sem as preposições e com o relativo *que*, apresentando mais coerência do que as escritas com preposições.

- Advérbio de intensidade

O uso de advérbio de intensidade para modificar o verbo esteve presente em construções como: “*adorei bastante*”.

Já o uso de advérbio de intensidade como modificador do adjetivo foi utilizado diversas vezes como em:

“*bastante maravilhoso*”

“*era bastante inteligente*”

“*era bonita magra e bastante inteligente e era uma ótima professora*”

“*eu eram bastante tímida e ficavam bastante nervosa*”

O que percebemos é substituição do advérbio mais comum para construções como estas que seria o “muito”, por dois motivos: primeiro, pela incerteza quanto à flexão ou não deste termo, um cuidado entre usar “muito” ou “muitos”; uma segunda razão seria a de demonstrar complexidade ao que se está querendo dizer ao “professor” (“muito” seria demasiado simples). Daí novamente não só a intensão de acerto, mas também o desejo de impressionar pelas palavras que domina. Segundo Bortone (1989), se dá a *hipercorreção* na ausência de concordância nominal, nesta análise encontramos ocorrências como:

(a escola) “*tinhas varios cursos*”

(as amigas) “*muitas divertidas*”

(a professora) “*gostava muitos dos alunos*”

Essas expressões retratam, também, a confusão na norma da língua, pois, de acordo com a gramática, o verbo flexiona na 2ª pessoa do singular acrescentando “s”, mas, nesse caso, a frase é relativa à 3ª pessoa do singular (ela - “a escola”) ou do plural (elas - “as amigas”), causando confusão no

autor do texto, pois este tentou fazer a concordância nominal exigida pela frase. Segundo Ilza Ribeiro, em qualquer sistema desse tipo, observa-se ausência de concordância sistemática entre um sujeito plural e o verbo. A forma como a aprendizagem dessa concordância, exigida pela norma padrão, tem sido conduzida pode bem ser a causa desses casos de *hipercorreção*.

Outra ocorrência interessante de *hipercorreção* pode-se ver em casos de ortografia equivocada das palavras como: “*comessei*”, “*aprendie*”, “*conseguir*”, “*assoletrando*”, “*nesce*”, “*creativa*”, “*se penhava*”, “*taboada*”, “*ocolos*”, “*furo ao meio*”, “*podesse*”, “*conseguir*”, “*Obedecir*”, “*conseguir*”, “*dexister*”, “*me enterecei*”, “*aprender*”, “*faciel*”.

Esses tipos de equívocos relacionados à ortografia, já podem ter uma causa diferente, pois, no caso da grafia correta, as variantes são muitas. No caso de “*comessei*”, “*nesce*”, “*dexister*” existe a relação grafema-fonema que é não exata, pois, para um som (s, x e c) correspondem mais de uma letra e vice-versa. Essa não unicidade na correspondência entre letras e sons pode causar confusão na hora do uso.

No caso de “*aprendie*”, “*conseguir*”, “*Obedecir*”, “*aprender*” e “*faciel*”, consideramos que a *hipercorreção* se dá em torno da terminação das palavras, parece que a maneira como a palavra realmente termina é muito “simples” para que seja escrita. Assim, o usuário acresce letras no final para dar complexidade que não existe à escrita. Esse fenômeno de “criação” é interessante, pois, se formos analisar a língua oral dos autores dessas construções, iremos perceber que eles não utilizam, de forma alguma, construções como estas.

Bortone (1989), em sua pesquisa, classificou ocorrências parecidas com as seguintes nomenclaturas, as quais nos ajudaram a definir e especificar as ocorrências por nós analisadas:

- *Hipercorreção* na elevação das vogais de **e** para **i** e de **o** para **u**:
 - a) Nas pretônicas: “*creativa*” (criativa), “*taboada*” (tabuada), “*ocolos*” (óculos), “*podesse*” (pudesse).
 - b) Final Verbal: “*fou*”(fui), “*aprendie*”(aprendi), “*conhecie*”(conheci).
 - c) Início de palavra: “*me enterecei*”; (me interessei).
 - d) Final de palavra: “*faciel*”(fácil).

- *Hipercorreção* na apócope do **r** nos advérbios: “*lar*”(lá).
- *Hipercorreção* na síncope do **r**: “*comercei*”(comecei), “*conseguir*”- 4X (consegui), “*obedecir*” (obedeci), “*dexister*”(desisti), “*aprender*”(aprendi).

Observando construções como “*assoletrando*”, “*creativa*”, “*se penhava*”, “*taboada*”, “*ocolos*”, “*furo ao meio*”, “*me enterecei*” e “*era em casa residencial*”, observamos a tentativa de aproximação com a forma de prestígio da língua, pois, como nos outros casos de *hipercorreção*, a forma como as palavras são escritas parece ter uma conotação muito simples ou até errada, na concepção do usuário, por isso ele “*inventa*” um termo que lhe pareça mais adequado para o uso na situação de produção escrita que ele se encontra. Nesse caso, retomamos a questão de que, aqui, falamos de um professor escrevendo para outro, o que corrobora para o desenvolvimento desse processo.

Considerações Finais

Evidenciamos nesta análise que os casos de *hipercorreção* estão relacionados com a maneira como são ensinadas as normas gramaticais na escola que permitem a confusão na hora do uso da língua. Evidentemente, os casos de *hipercorreção* mais freqüentemente atestados estão relacionados

com os usos de construções gramaticais consideradas cultas. Segundo Ilza Ribeiro (1999), é difícil entender a questão político-social em jogo nessa busca pela pureza dos usos linguísticos, pela submissão dos usos linguísticos, sobretudo na escrita, mas também na fala, às normas gramaticais. Nesse sentido, estudos têm mostrado que há uma grande distância entre o que os gramáticos estabelecem como a norma padrão do português brasileiro e suas normas culta e popular.

Dessa forma, reiteramos a afirmação de que as ocorrências de *hipercorreção* estão relacionadas aos usos de construções gramaticais consideradas cultas e, portanto corretas, na intenção de acerto dos usuários da língua, sempre com a aspiração de se aproximar da linguagem mais prestigiada dentro da sociedade em que vivem.

Assim, chega-se à conclusão de que existe uma supervalorização da linguagem escrita sobre a oral, sendo que a escrita subentende o grau de escolaridade, isto é, o ensino formal da língua, o que já remete a uma possível diferença de acesso ao conhecimento. E é no momento em que o usuário da língua vai fazer uso dela que irá se deparar com os inúmeros problemas que a escrita pode trazer, devido à diferenciação entre esta e a oralidade. Ele dar-se-á conta de que a escrita não é mera transcrição da fala.

De fato, a relação entre língua e sociedade considerada na teoria sociolinguística, nos serviu de base para o tratamento dos dados coletados, portanto, consideramos de fundamental importância as representações em torno da comunidade linguística de onde viemos, pois esta remete, também, à posição social que ocupamos em determinada sociedade. É nesse aspecto que se faz relevante o estudo da língua pela perspectiva social.

Referências Bibliográficas

- ALKMIM, Tânia Maria (2001). Sociolinguística. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à lingüística**. V.1. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- ANSART, Pierre (1978). **Ideologia, Conflito e Poder**. Rio de Janeiro, Zahar.
- BACZKO, Bronislaw (1985). **Imaginação Social**. **Enciclopédia Einaldi (Antropus-homem)**, vol. 5. Portugal: Imprensa Nacional / Casa da Moeda / Ed. Portuguesa.
- BORTONE, Márcia E (1989). O fenômeno da hipercorreção. *Revista Letras e letras*. 5 (1 e 2) 75-87, Uberlândia jul/dez.
- BOSI, E. (1994). **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo, Companhia da Letras.
- CARVALHO, E. P. (2004). **Imaginário, memória e linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), Santa Maria.
- CÂMARA JUNIOR, J. M (2002). **Manual de expressão oral e escrita**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes.
- HAUGEN, E. (2001). **Dialeto, língua, nação**. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola.
- LUCCHESI, Dante (1998). **Sistema, mudança e linguagem**. Lisboa: Colibri.
- MORENO, C. (2004). **O prazer das palavras**. Porto Alegre: Zero Hora.
- OLSON, D. e TORRANCE, N. (1995). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática.
- RIBEIRO, Ilza (1999). A crise brasileira no ensino da norma culta. **A cor das letras**. Edição especial, nº 3. Feira de Santana: UEFS. p. 101-122. Disponível em: <<http://www.facs.br/cel/braxxix/regra/pag3.htm>>. Acesso em 19/02/2006.
- TARALLO, Fernando (1986). **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática.

Autoras:

Greice Scremin e Daniela da Silva Aimi . UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Contato: greicescremin@yahoo.com.br

Como citar este artigo:

SCREMIN, Greice e AIMI, Daniela da Silva. **Narrativas: as falas da experiência - colaboração para a formação de professores no mundo lusófono.** Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 4, n. 7, 2009. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2009.

Recebido em julho de 2008./

Aprovado em setembro de 2008.

Sede da Edição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Av. da Universidade, 308 - Bloco A, sala 111 – São Paulo – SP – Brasil – CEP 05508-040. Grupo de pesquisa: Acolhendo Alunos em situação de exclusão social e escolar: o papel da instituição escolar.

Parceria: Centro de Recursos em Educação Não-Formal de Jovens e Adultos – CRENF – FacEd – UEM – Prédio da Faculdade de Letras e Ciências Sociais – Segundo Piso - Gabinete 303 – Campus Universitário Maputo, Moçambique, África

Setembro de 2009 – Fevereiro de 2010 – Ano IV – Nº. 007