

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Bruna Loures de Araújo Barroso¹
Lucia F. Mendonça Cyranka²
Luís Carlos de Oliveira³
Maria Diomara da Silva⁴

RESUMO: Três diferentes frentes de trabalho têm sido efetivadas, visando a construção de uma pedagogia da variação linguística na escola. A implementação desse trabalho tem como pressupostos a teoria laboviana da variação e mudança linguísticas (LABOV, [1972]2008) e a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004), que compreende a linguagem a partir do dialogismo de Bakhtin (2006) buscando, na enunciação, os procedimentos didáticos em que se baseia. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação implementada em salas de aula do Ensino Fundamental e em projeto escolar de ação educativa, também nesse nível de ensino. Os resultados têm mostrado que, apesar de desafiadora, a proposta é exequível e produtiva.

Palavras-chave: Variação e mudança linguística, Pedagogia da variação linguística, Sociolinguística educacional.

ABSTRACT: This paper proposes a sociolinguistic treatment to the teaching of Portuguese in elementary school in three different contexts, arguing in favor of a pedagogy of linguistic variation. The proposal is based on the theory of language variation and change (LABOV, [1972]2008) and on sociolinguistic in education (BORTONI-RICARDO, 2004). The study is also supported by the dialogical understanding of language (BAKHTIN, 2006), inspiring the approaches for dealing with the language teaching in the concept of enunciation. The methodological approach of action research is taken in classrooms and in an action educative project. The results have shown that, despite of the challenges, the proposal is viable and worthwhile.

Keywords: Language variation and change, Pedagogy of linguistic variation, Sociolinguistic in education.

¹ Professora das redes pública e particular do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: brunaloures@yahoo.com.br.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense, professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: lucia.cyranka@uol.com.br.

³ Professor da rede particular de ensino do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: luisjfm@gmail.com

⁴ Professora, analista de instrumento de avaliação, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: mariadiomara@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sistematicamente empreendida, no âmbito acadêmico, sobre as repercussões da Linguística da Enunciação nas práticas escolares com a língua portuguesa, para promover o desenvolvimento de competências dos alunos tem adquirido dimensão cada vez maior. Isso porque a demanda por soluções que abram caminho para o desafio de se vencer o grave problema do fracasso escolar indica estratégias que tragam para o centro do debate a língua em uso, isto é, na sua dimensão dialógica, conforme adverte Bakhtin (2006, p. 113), ao chamar a atenção para a natureza social da enunciação. Portanto é preciso, cada vez mais, que as propostas didáticas sejam construídas nessa direção, embora esse caminho, ainda pouco frequentado, exija esforço criativo e até mesmo certa audácia.

No presente artigo, oferecemos algumas experiências já vividas nesse setor. Trata-se de trabalhos de pesquisa-ação realizados em salas de aula do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares da cidade mineira de Juiz de Fora. São investigações realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa FALE (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino) e do PPGE da Faculdade de Educação da UFJF. Essas experiências têm mostrado que é possível se construir uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008) centrada na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004), com raízes naqueles pressupostos bakhtinianos.

A motivação principal desses trabalhos surgiu da convicção de que à escola cabe a tarefa de formar cidadãos capazes de agir pela linguagem em todas as esferas sociais, das mais às menos prestigiadas; formar cidadãos com autonomia suficiente para fazer escolhas e se expressar com eficiência, superando dificuldades e empecilhos. Se, conforme esclarece Bakhtin, o homem se constitui pela linguagem, é pela linguagem que ele se impõe diante do mundo, é através dela que ele se transforma e transforma a sociedade na qual se constitui.

Historicamente, no entanto, o que se tem visto como produto da formação escolar é insuficiente. Centradas na concepção de linguagem como simples expressão do pensamento, as propostas didáticas têm tratado a língua não na sua dimensão dialógica, mas como objeto do conhecimento em si mesmo. Essa concepção, todos sabemos, tendo prevalecido até o século XX e mesmo, em grande parte, até nossos dias, constituiu-se como tradição a ser seguida nas escolas, como suposta condição, *sine qua non*, para a “aprendizagem da língua portuguesa”.

Ora, na raiz dessa proposta, está um grave equívoco teórico que é, sem dúvida, de base ideológica. Referimo-nos ao fato de se considerar competente apenas o falante conhecedor da chamada norma padrão. Sabe-se, hoje em dia, que essa norma diz respeito apenas a um conjunto artificialmente organizado de estruturas linguísticas extraídas de material escrito por eruditos tanto portugueses quanto brasileiros, os chamados “barões doutos”, na expressão de João de Barros, um dos primeiros gramáticos portugueses, como nos lembra Faraco (2008, p. 76). Essa prática de sistematização de estruturas correntes apenas nos textos escritos por autores renomados de todas as épocas, cristalizadas nas gramáticas e nos dicionários tornou-se comum e até mesmo exemplar. Disso tem resultado, nos dias atuais, enorme estranhamento do falante comum diante de construções que soam frequentemente pouco usuais, pouco familiares. Haja vista o uso da mesóclise, da chamada passiva sintética, etc. É a esse constructo artificial que se tem denominado *língua padrão*.

Consideramos que, muito ao contrário, cabe à escola a tarefa de levar os alunos a dominarem as chamadas variedades cultas da língua, isto é, aquelas reconhecidas pelo Projeto NURC (Norma Urbana Culta)⁵ como sendo as utilizadas pelos falantes urbanos em situações monitoradas, mas já muito distantes da chamada língua padrão, que apresentamos acima. Dino Preti (1997, p.17-18), um dos coordenadores desse Projeto, procurando caracterizar o falante culto nos dias de hoje, esclarece:

Note-se que estudos sobre problemas de variação de linguagem provocados por variação de situações interacionais já tinham demonstrado que falantes cultos podem utilizar uma variedade de registros que vai do formal ao coloquial, em função de suas necessidades de comunicação. E mais: é a possibilidade dessa variação de registros que nos permite identificar o falante culto real e não seu conhecimento maior ou menor das regras de gramática tradicional, conhecimento de que se utilizaria muito mais na língua escrita.

Também Faraco (2008, p. 173), discutindo essa mesma questão, afirma sobre essas chamadas variedades cultas:

⁵ O Projeto NURC (Norma urbana culta) tem como objetivo pesquisar as normas cultas de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, na modalidade falada, e investigar o registro coloquial e o da norma refletida nesse mesmo espaço social (CASTILHO, 2002).

São, em geral, as variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal e à cultura escrita.

Essas questões é que têm motivado nossa pesquisa na subárea da Sociolinguística, a Sociolinguística Educacional, sobre a qual trataremos a seguir. Nas seções subsequentes, apresentaremos exemplos de atividades didáticas efetivadas em sala de aula do Ensino Fundamental, os desafios encontrados e os resultados alcançados. Trata-se de um conjunto de propostas para se implementar, em sala de aula, uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008), sobre a qual trataremos a seguir

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme afirmamos acima, a Linguística da Enunciação nasceu como consequência da proposta de Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo da linguagem, que se opôs tanto ao que denominou subjetivismo idealista - que está na raiz da concepção de linguagem como expressão do pensamento - quanto ao objetivismo abstrato - consubstanciado no estruturalismo de Saussure. Para Bakhtin, a realidade da língua está na interação. Assim ele se expressa (2006, p. 127):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Essa visão teórica da natureza da linguagem está perfeitamente em consonância com outra área de estudos, a Sociolinguística assim denominada, desde os anos 60 do século XX, pelos linguistas americanos empenhados em estudar as relações entre a língua e a sociedade. Assim, a Sociolinguística também se constitui como ciência integrada aos estudos de linguagem que a tomam a partir da inserção do falante nos chamados atos de fala. Se o homem se constitui pela linguagem, conforme nos adverte Bakhtin, deve-se estudá-la respeitando sua natureza, isto é, consubstanciada nas ações pela linguagem, o que só pode ser alcançado no que ficou

conhecido como gêneros textuais, produtos da linguagem, através dos quais o homem age, inserindo-se no seu grupo social. Desvincular os estudos de linguagem de sua realização dentro do quadro cultural específico de quem a produz constitui grave equívoco teórico. Em se tratando da tarefa escolar de levar o alunos a desenvolverem competências de uso da linguagem, esse equívoco traz consequências desastrosas, conforme temos constatado ao longo de muitos anos.

Devemos a Labov, considerado o pai da Sociolinguística, e seus colaboradores a sistematização dos estudos sociolinguísticos, que vêm se desdobrando em subáreas importantíssimas, como a Sociolinguística Variacionista, a Sociolinguística Interacional, a Sociolinguística Educacional. Dedicaremos a esta última algumas linhas, para fundamentar as ações acima anunciadas, relativamente ao trabalho com a língua portuguesa em salas de aulas do Ensino Fundamental.

A Sociolinguística Educacional surgiu recentemente no Brasil, como resultado das investigações da sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, sobre as relações entre linguagem e ensino. Dentre seus trabalhos, destaca-se importantíssima formulação teórica a ser utilizada no trabalho escolar com a linguagem. Trata-se dos três contínuos a partir dos quais deve ser compreendida a variedade do português brasileiro. São eles: o contínuo de urbanização, o de oralidade e letramento e o de monitoração estilística. A autora percebe a ecologia do português brasileiro como um contínuo de urbanização, que pode ser ilustrado da seguinte forma:

Contínuo de urbanização

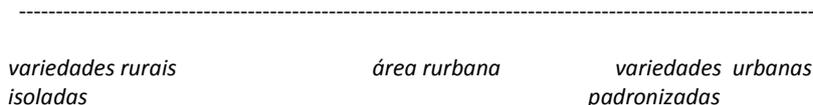


Figura 1 – Contínuo da Urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Na extremidade esquerda da figura 1, estão os falares rurais, que sofrem pouca ou nenhuma pressão da escola e da mídia e nos quais estão presentes os chamados traços descontínuos (rotacismo, ieísmo, perda da concordância verbal e nominal, etc), porque são “descontinuados” nos segmentos sociais mais próximos das variedades prestigiadas; na extremidade direita, os falares urbanos, prestigiados, porque se aproximam dos falares cultos, neles estando presentes os traços graduais, isto é, os que têm uma distribuição gradual no contínuo, por exemplo, objeto direto

lexical (Vi ele passar ali), a oração adjetiva cortadora (O livro \emptyset que eu gostei), a ausência do /r/ na pronúncia do infinitivo (Pra fala \emptyset a verdade...), etc. Esses traços estão presentes, ou não, na variedade linguística dos falantes mais próximos do polo urbano, a depender do contexto de produção de sua fala.

A autora continua:

No espaço entre eles fica uma zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia seja pela absorção da tecnologia agropecuária. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Representamos, abaixo, o segundo contínuo, o de oralidade e letramento:

eventos de oralidade eventos de letramento
Figura 1 – Contínuo do Letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Na extremidade esquerda, os eventos de pura oralidade; na direita, os que remetem a práticas linguísticas mediadas pela escrita.

O terceiro contínuo é o de monitoração estilística, abaixo representado:

- monitoração + monitoração
Figura 3 – Contínuo da Monitoração (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Esses contínuos têm fronteiras fluidas, havendo, inclusive possibilidade de sobreposições, quando, por exemplo, um falante alterna, em seu discurso, enunciados que apontam para o coloquial e outros com os quais constrói um discurso tenso e mais monitorado que caracteriza o mundo letrado. Assim sendo, qualquer falante se situa em algum ponto dos contínuos, a depender do contexto de enunciação, de seus antecedentes culturais, etc.

Essa formulação permite-nos reconhecer as variedades cultas como aquelas que se encontram na interseção, à direita, dos três contínuos. Por outro lado, facilita a compreensão do conceito de norma linguística, segundo nos

apresentou Coseriu (1921-2002). Esse linguista romeno, propôs o conceito de norma como um conjunto de fenômenos linguísticos corriqueiros, comuns, numa dada comunidade de fala. Assim sendo, o conceito de erro linguístico se relativizou. Se o falante utiliza uma estrutura comum no seu grupo social, ainda que em desacordo com o padrão culto, essa estrutura não pode ser considerada errada. Em vista disso, Perini (2010, p. 21) adverte: “Para nós, ‘certo’ é aquilo que ocorre na língua.” Portanto é preciso que a escola reconheça, nos usos linguísticos vernaculares dos alunos, sejam eles falantes rurais, rurbanos ou urbanos, expressões legítimas. Cabe à escola, isso sim, levar os alunos a ampliarem sua competência linguística, tornando-se capazes de transitar pelos contínuos chegando, quando lhes convier, a situarem-se na extremidade direita de cada um deles, para construir expressões linguísticas próprias da fala urbana, monitorada, em eventos de letramento.

Esse construto teórico tem, portanto, se mostrado extremamente produtivo nas práticas escolares desenvolvidas com os alunos, como mostraremos mais à frente.

3 METODOLOGIA

No trabalho de investigação realizado nas salas de aula do Ensino Fundamental e que apresentaremos a seguir, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação que, segundo Kemmis & Mc Taggart (1988), se identifica por ser desenvolvida pelos próprios participantes envolvidos no processo, não por pesquisadores externos a ele; é colaborativa; propõe mudanças. Tem, portanto, um caráter eminentemente qualitativo, estando de acordo com a reflexão de Bortoni-Ricardo (2008, p. 42): “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. Também a etnografia e o registro de ações envolvendo práticas de letramento em situações escolares realizadas fora da sala de aula constituem um desses relatos de pesquisa. Todos eles visam a investigar a viabilidade de se construir uma pedagogia da variação linguística, para levar os alunos a desenvolverem competências de uso da língua portuguesa.

Relataremos três frentes desse trabalho: uma realizada em escola da rede privada cujos alunos pertencem a famílias que falam a chamada variedade urbana comum (FARACO, 2008); outra em escola pública, com alunos falantes de variedade

rurbana; e uma outra com alunos participantes do Projeto Curumim, uma ação educativa da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, que atende a alunos do Ensino Fundamental no seu contraturno escolar.

4 INTERAÇÕES EM SALA DE AULA COM ALUNOS FALANTES DA VARIEDADE URBANA COMUM

A importância de discutir sobre a variação linguística na sala de aula precisa ser repensada como ponto central não apenas nas escolas onde predominam falantes das variedades rural e *rurbana* (BORTONI-RICARDO, 2004) - nos dias atuais, predominantemente, alunos de escolas públicas - mas também em instituições de ensino – em geral particulares - cujos alunos são usuários das variedades urbanas prestigiadas. Assim, é essencial que se promova, com todos eles, reflexões sobre a mudança linguística, origem da heterogeneidade do português brasileiro, a fim de que possa compreender como a língua se constitui, nas chamadas comunidades de fala⁶, portanto em contextos específicos de práticas sociais e discursivas.

Assim como a escola não pode desconhecer os dialetos desprestigiados, considerados, socialmente, como falares “errados” e “feios”, não pode também abandonar o falante que faz uso da variedade urbana comum⁷, das variedades prestigiadas. Portanto, um de nossos estudos investiga, numa escola da rede privada de Juiz de Fora (MG), a possibilidade de se construir uma pedagogia da variação linguística em uma turma de 33 alunos do 9º ano, com idade aproximada entre 13 e 14 anos, provenientes de famílias falantes dessas variedades prestigiadas. São famílias que, em sua maioria, se colocam na posição da nova classe média brasileira, representativas dos setores de serviços, como professores, advogados, administradores de empresa, engenheiros e arquitetos, médicos, pequenos e microempresários, além de uma parcela considerável de comerciantes locais. Trata-se de um público recém-chegado a esse estágio econômico e que traz consigo as marcas culturais, históricas, familiares e também os hábitos dos cidadãos que,

⁶ LABOV ([1972]2008, p. 287) conceitua comunidade de fala como sendo “[...] um grupo de falantes que compartilham um conjunto de atitudes sociais frente à língua.”

⁷ Dino Preti (1997) denomina Variedade Urbana Comum a linguagem que se fundamenta nas regras ditadas pela gramática tradicional associada ao uso mais espontâneo da linguagem popular, cotidiana. Trata-se, portanto, do uso concreto da língua portuguesa em áreas urbanas, com falantes escolarizados e que pertencem a classes sociais mais favorecidas econômica e culturalmente.

recentemente, conquistaram essa posição e estão, por isso, em fase de transição social e cultural. Vale destacar que, segundo pudemos constatar no levantamento dos dados etnográficos, mesmo tendo facilidade de acesso a bens culturais mais sofisticados, essas famílias cultivam pouco as práticas mais prestigiadas de letramento, como frequência a teatro, museus, exposições artísticas, nem mesmo possuem o hábito regular de leitura, apesar de incentivarem seus filhos a essa prática social. Preferem frequentar cinema, churrascarias e bares como atividades de entretenimento.

Diante do perfil desse público, foi importante problematizar a seguinte questão: Para ampliar a competência de uso da língua materna, é necessária somente a abordagem predominantemente metalinguística e a memorização de nomenclaturas sugeridas nos livros didáticos da disciplina Língua Portuguesa, ou é preciso ampliar o universo discursivo e sociolinguístico desses alunos?

As aulas planejadas para o desenvolvimento dessas reflexões pautaram-se no trabalho com gêneros textuais, segundo o que propõem Dolz e Schneuwly (2007), tanto para a produção de textos orais e escritos quanto para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos dessa série. As atividades em sala de aula oportunizaram o contato com diferentes gêneros textuais, a partir dos mais variados níveis de formalidade e da linguagem adequada a contextos específicos de produção, como os textos expositivos, além de centrarem-se nos pressupostos teóricos dos três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), a fim de compreenderem como o processo de mudança linguística é real e se desenvolve no português do Brasil.

Para tornar mais claras e evidentes tais ideias, a descrição abaixo ilustra, pontualmente, as sequências didáticas aplicadas na turma do 9º ano⁸. Nos trechos a seguir, destaca-se o trabalho com os gêneros textuais de caráter expositivo. As vinhetas, a seguir, referem-se à análise de um texto intitulado *Qual é a temperatura mais alta?*, publicado no site da revista Superinteressante em 11 de junho de 2013. Trata-se de uma seção desse periódico, denominada *Grande Oráculo* em que o leitor faz perguntas, em geral, de caráter científico, a um oráculo criado pela revista, e que

⁸ Agradecemos à bolsista de iniciação científica, Hendielmara de Oliveira Barbosa, aluna de Letras da UFJF, as anotações de campo, que muito nos ajudaram na recuperação dos dados.

as responde prontamente.⁹ A respeito dessa análise em que se enfatizam os aspectos variacionistas da língua, destacamos a seguinte passagem:

Professor: Depois que lemos e analisamos o texto, em que posição esse texto se localizaria no contínuo rural-urbano? (*Assinala, no desenho feito no quadro, a linha do contínuo de urbanização*)

Alunos: (*Falando ao mesmo tempo*) Mais pro urbano... Lá, mais pra direita ... No finalzinho da linha.

E a discussão continua:

Professor: Por que vocês acham que esse texto deve ficar nessa posição?

Aluno 1: É porque não tem nenhuma palavra própria da roça, da área rural.

Aluno 2: Não foi encontrada nenhuma marca da ruralidade nesse texto.

Aluno 3: Nele, a gente só encontra uma linguagem mais formal, da cidade. Por isso que acho que o texto fica mais pra direita do contínuo.

Professor: Boa análise, pessoal. Isso mostra que podemos usar o português de vários modos, empregando uma linguagem mais formal, mais informal, mais urbana, mais rural...

Nesse instante, um aluno intervém:

Aluno 4: A gente usa a língua fazendo adequações, né? Vai depender do leitor, de onde o texto vai ser publicado...

Professor: Exato!! É uma questão de contextualização.

Fica nítida, nessa interação, a capacidade de os alunos compreenderem que todo texto depende das condições de produção do discurso: os possíveis leitores, o suporte textual, a seleção do vocabulário e a adequação da variedade linguística. Essas observações revelam que os alunos foram capazes, inclusive, de identificar a variedade linguística com característica mais urbana, própria de textos expositivos, que são representativos de culturas de letramento mais sofisticadas e com ausência de variedades linguísticas caracteristicamente rurais.

No decorrer dessa aula, outro ponto de análise do texto expositivo estudado se destacou, quando foi apresentada uma discussão em torno da análise do contínuo de oralidade-letramento. A partir disso, ocorreu a seguinte interação:

⁹ Texto disponível em <http://super.abril.com.br/blogs/oraculo/tag/zero-absoluto>.

Professor: Olhem aqui, agora. Em que local esse mesmo texto se localizaria no contínuo de oralidade-letramento que estudamos?

Aluno 1: Acho que fica mais pra direita... (*Apontando para o contínuo no quadro*)

Aluno 2: Mas não é igual o outro (*Referindo-se ao contínuo de urbanização analisado*) ... Fica antes do letramento.

Aluno 3: Um pouquinho antes do letramento...

Professor: Mais ou menos aqui, então? (*Assinala no quadro*).

Alunos: Sim, aí... É ... aí... (*Todos respondem ao mesmo tempo*)

Professor: Por que vocês acham que este texto ficaria nessa posição, aqui?

Aluno 4: Ahhh... porque tem umas palavras aí que parecem que são da fala.

Aluno 5: Aqui, no texto, a gente encontra essa palavra aqui, óh, “não rola”, que a gente fala muito.

Aluno 6: Há também essa expressão, no texto, “aí fica puxado”, que todo mundo usa muito na fala.

Aluno 7: Essas frases, a gente usa elas mais na fala, na oralidade. É uma linguagem menos monitorada, mais coloquial.

Professor: É por isso, então, que o texto não ficaria totalmente posicionado na extremidade direita do contínuo do letramento? Por que há palavras e expressões com características da modalidade oral?

Aluno 8: É, sim, inclusive porque tem a expressão “#sqn”, que é informal.

Professor: Mas o que essa expressão significa? Não a conheço.

Aluno 8: A gente usa muito na internet. É quando significa “Só que não”.

As vinhetas acima descritas apontam para um avanço a respeito do pensar o português como uma língua heterogênea, em que coexistem diversos níveis de linguagem em um mesmo texto, como os de caráter expositivo, por exemplo. Os alunos perceberam que o texto analisado apresenta uma situação discursiva situada mais à direita dos contínuos de urbanização e de oralidade-letramento, uma vez que a interação proposta a partir da leitura dele favorece a compreensão de uma situação interacional pautada em eventos de letramento, com poucas marcas de oralidade. Estas, inclusive, assinalam a tentativa de o autor interagir com o leitor não-especialista ao empregar expressões como “não rola”, “aí fica puxado” e “#sqn”.

A construção da consciência dos alunos em torno da variação linguística e da elaboração de textos, segundo as intenções discursivas do autor e as escolhas linguísticas por ele feitas, favorece a ampliação da competência de uso do português brasileiro, seja a partir de situações mais monitoradas, como em textos mais

técnicos, científicos, seja em contextos menos monitorados, em que a linguagem é mais espontânea.

Essas sequências didáticas possibilitaram investir em reflexões (sócio)linguísticas que revelam o olhar mais crítico e concreto sobre o português em uso. Mais precisamente, tais atividades, fundamentadas na Sociolinguística Educacional, contribuíram para verificar se alunos falantes da variedade urbana comum podem construir reflexões bem sistemáticas a respeito dos processos da variação e da mudança linguística. Sobre isso, é possível observar, ao longo das interações, que os alunos vão assimilando e incorporando vocabulário bem próprio da reflexão linguística: letramento, oralidade, linguagem mais monitorada, coloquial, informal etc.

5 A BUSCA POR PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O discurso de que a educação brasileira passa por uma crise de valores é frequente não só no meio acadêmico, mas também entre professores da educação básica, pais e comunidade escolar. Desse discurso emerge a questão como romper com essa realidade que coloca alunos e professores em lados opostos? Como romper com a cultura de resistência às práticas escolares cada vez mais frequente na sala de aula?

Essa parte do trabalho se desenvolve em uma escola municipal de Juiz de Fora, que implementa um projeto de correção de fluxo escolar, para que alunos do 6º ano, com pelos menos três retenções em seu histórico escolar, possam, em dois anos, completar a segunda etapa do Ensino Fundamental.

Trata-se de alunos provenientes de escolas diversas, localizadas em bairros periféricos do município de Juiz de Fora. Para ingressarem na escola, uma seleção “inversa” é feita em suas instituições de origem, nas quais são selecionados alunos com histórico de repetência, de mau comportamento, de dificuldades de aprendizado, em alguns casos, de violência contra professores ou outros profissionais escolares.

São jovens massacrados pelo sistema escolar vigente e que refletem, em suas ações, uma repulsa às instituições de ensino, uma falta de confiança nos profissionais da educação, autoestima baixa e, conseqüentemente, desacreditam

em si próprios, não possuem sonhos ou esperança de uma vida melhor por meio da educação.

Esses alunos são falantes da variedade linguística *rurbana* (BORTONI-RICARDO, 2004). Convivem num ambiente familiar cujas práticas de letramento são quase nulas, limitam-se a ver novelas, mandar mensagem por celular, consultar preços em mercados. Boa parte possui pais com baixa escolaridade, em alguns casos, até analfabetos.

Os trechos abaixo, retirados de uma entrevista, parte da base etnográfica desta pesquisa, muito bem exemplifica a realidade da maioria desses alunos. Nele, P refere-se à professora-pesquisadora e A1, a uma aluna.

P: A família de seus pais é de Juiz de Fora mesmo?

A1: Não, é de Belmiro Braga¹⁰.

P: Ah! É de Belmiro Braga? Seus avós são de lá, então?

A1: É.

P: Você já foi passear lá?

A1: Já.

P: Você tem parentes lá?

A1: Eu não.

P: Então não ficou ninguém de sua família lá?

A1: Acho que ficô, uns parente do meu avô lá.

P: E o seu pai morou lá?

A1: Ah! Acho que morô.

P: Seu pai estudou, A1?

A1: Até a quinta série, né fessora!

P: E ele fala para vocês estudarem?

A1: Fala, fala pra gente estuda, pra nois tê um futuro.

P: E a sua mãe estudou?

A1: Estudô. Estudô mas depois teve que pará. Parou na quinta série. Ela também fala pra gente estudá, pra gente não ficá igual ela trabalhando de doméstica. Eu num quero trabalhá de doméstica. Eu não, ficá arrumando a casa dos ôtro. A minha eu arrumo, mas a dos ôtro não.

P: E os seus irmãos estudam?

A1: Meu irmão de 21 parô no 1º ano (Ensino Médio), porque na escola que ele tava não tem de noite, aí ele pegô e parô, não tava dando conta, tinha que trabalhá.

Muito timidamente, a aluna descreveu sua história, que se confundiu com muitos outros relatos de colegas de sala. Observa-se que, apesar do pouco estudo,

¹⁰ Trata-se de pequeno município, antigo distrito de Juiz de Fora, com população predominantemente rural.

os pais depositam na escola a esperança de uma vida melhor para os filhos; entretanto, lamentavelmente, o exemplo do irmão revela a dificuldade desse sonho se realizar. Tal relato mostra a urgência de a escola romper com a resistência às práticas escolares desses alunos e proporcionar um ensino eficaz, capaz de ajudá-los a mudar a realidade social em que se encontram.

Ao chegarem nessa escola, esses alunos são de tratamento difícil: mostram-se pouco participativos, muito calados quando se solicita sua participação em sala, porém muito agitados e falantes entre si. No início do ano, mais se escuta o chiar de seus fones de ouvido do que a sua participação em sala. Observa-se uma grande resistência em relação ao envolvimento com as propostas de trabalho; muitas vezes, negam-se a realizar exercícios e produção de textos e, quando os fazem, no início do processo na escola, escondem do professor, o que parece ser indício de uma história de opressão escolar. Essa condição se repete na relação com a disciplina Língua Portuguesa.

O trabalho com a Sociolinguística, nesse ambiente, propicia ações que visam não só romper com essa resistência ao ensino de língua portuguesa, como também buscar um caminho para quebrar esse bloqueio, por meio da valorização da identidade linguística desses alunos.

Para isso, buscamos realizar uma investigação sobre seus interesses, sobre seu conhecimento de mundo e ações que valorizem sua identidade linguística e cultural. Nessa busca, os alunos revelaram claramente o interesse pelo ritmo musical do funk. Fruto de uma cultura de letramento vernacular (ROJO, 2009), o funk ajuda a construir a identidade desses alunos. Seja por músicas que fazem apologia a sexo ou à ostentação, eles veem, nesse gênero musical, uma representação ideológica do que são, do que querem, do que representam. Em sua maioria, os cantores de funk são também moradores de áreas periféricas e, por meio da música, se destacam em sua comunidade. Sua maneira de vestir, de falar, de andar tem muito do perfil desses alunos, o que os torna um exemplo a ser imitado e, portanto, esse estilo musical representa uma forte marca cultural desse grupo. Além disso, os bailes funk costumam ser uma das poucas distrações nas comunidades onde esses alunos moram, já que os demais espaços de lazer e cultura, muitas vezes, são restritos aos centros das grandes cidades.

Portanto, numa tentativa de romper com a resistência, propusemos um trabalho a partir do gênero textual entrevista, cuja temática era o funk ostentação.

Propusemos uma atividade de escuta de uma entrevista com o MC Guimê, no programa *Agora é tarde*, com o apresentador Danilo Gentili, a qual foi projetada utilizando-se um *datashow*. Os alunos deveriam ouvi-la e ir em respondendo a um roteiro de perguntas que focavam reflexões acerca do gênero textual, da linguagem empregada e da temática da entrevista.

O fato de a cultura dos alunos ter sido o foco da aula gerou neles um sentimento de pertencimento ao processo, dada a importância, para eles, dessa manifestação cultural, fazendo-os se sentirem valorizados nessa prática.

Apesar da constante recusa à participação das atividades propostas, nesse dia, essa atividade rompeu mais uma barreira na vida desses alunos em relação ao espaço escolar e às aulas disciplina Língua Portuguesa. O envolvimento do grupo foi total, o que permitiu uma reflexão sociolinguística de grande valia para o desenvolvimento desta pesquisa, como se pode perceber no relato da bolsista, membro do grupo FALÉ, descrito abaixo.

P: Eu trouxe um roteiro. Na primeira vez que vocês assistirem, vocês vão apenas prestar atenção; só na segunda vez que é para vocês anotarem.

P: Alguém já ouviu falar do programa “Agora é tarde”?

A1: Já, é com o Danilo Gentili, ele faz humor, entrevistas...

P: Isso mesmo! É programa de entrevistas informal, ele usa o humor. Vamos assistir, agora, com muita atenção, procurando focar a atenção de vocês nos pontos que estão no roteiro. Não precisam se preocupar em anotar, agora. Vamos apenas ouvir primeiro com muita atenção.

*(A entrevista foi exibida. Todos os alunos prestaram muita atenção, não desgrudavam os olhos da tela. O interesse deles pelo assunto era muito grande e notável! A sala permaneceu em um silêncio total durante toda a entrevista, o que era difícil de acreditar, tendo em vista o perfil da turma que temos acompanhado desde o início da pesquisa. Cabe salientar que a professora, antes de dar início à exibição do filme, como descrito anteriormente no diálogo dela com os alunos, solicitou que, na primeira exibição, eles apenas prestassem atenção e não notassem nada; mas não foi o que aconteceu: eles estavam tão empolgados que foram logo anotando as respostas do roteiro que lhes foi distribuído. Surpreendente, já que, na maioria das vezes, eles se recusam a fazer as atividades propostas.)*¹¹

¹¹ Externamos agradecimento à bolsista de iniciação científica Luana Picoli, aluna do curso de letras da UFJF, que, com olhar atento e muita disponibilidade, contribuiu ricamente para o andamento desta pesquisa.

A identidade linguística e cultural dos alunos deve ser valorizada pela escola, deve ser fonte de estudo e pesquisa para que o professor tenha condições de construir, em sua sala de aula, um caminho de inclusão que respeita as diferenças e, ao mesmo tempo, permite desenvolver práticas de letramento ideológico com seus alunos.

Observe-se, na vinheta abaixo, as reflexões apontadas pelos alunos acerca da linguagem do texto em estudo.

P: O que vocês perceberam no jeito de falar do MC Guimê e de seu parceiro?

A1: Explica o que é o funk ostentação. Essa música de ostentação incentiva a gente a querer um carro, uma moto...

P: Correto, esse é o tema da entrevista. Mas e o jeito de falar?

A2: Fala com um jeito de funkeiro.

P: O que é falar de um jeito funkeiro?

A3: Palavras de funk, gírias como “*tá ligado*”, “*tipo assim*.”

A1: O MC Guimê gosta de falar “*tá ligado*”.

P: Esse jeito de falar é mais formal ou menos formal?

A4: Menos formal.

A4: *Tipo assim*, se você for em um tribunal de justiça e falar com o juiz “*tá ligado*”, não pode né!

P: Isso mesmo D.! É a mesma coisa. Já pensou se formos à secretaria de educação para fazer uma reclamação e falarmos “*tá ligado*”.

A5: Eu falo assim.

P: Não está errado você falar assim, mas dependendo da situação, do lugar e da pessoa com quem você está falando, deve usar outro tipo de expressão. É o que eu falei na aula passada: não é muito adequado ir a um casamento de sunga, a não ser que o casamento seja na praia. Então, essa é uma entrevista informal. O entrevistado fica descolado, para o tipo de entrevista. O comportamento dele está adequado, em se tratando de um programa menos formal.

P: Vimos, então que os Mcs falam gírias, e o Danilo Gentili fala?

As: Não.

A1: Fala sim, mas fala menos.

P: Muito bem! O apresentador dá um tom informal ao programa, mas não usa tantas gírias como os MC's.

É interessante notar como há, na fala dos alunos, um amadurecimento no que diz respeito às reflexões sobre a língua. A percepção do monitoramento estilístico presente em suas observações demonstra os primeiros passos da tomada de consciência acerca das diferenças da fala. Mais uma vez, vale ressaltar que os

alunos caminham para o entendimento da importância da adequação linguística, na sociedade atual, a partir de uma visão reflexiva sobre os usos da linguagem, tendo em vista as pressões sociais que nos impõem essas adequações. Tal visão distancia-se da ideia de erro que perpassa o ensino tradicional de língua portuguesa e que torna os educandos resistentes a esse tipo de ensino. Como afirmam Cyranka et al (2010, p.), “Negar a linguagem é negar, ao mesmo tempo, a ideologia que ela veicula. É impossibilitar a interação e, em última análise, a realização do um no outro.”

Após a realização dessa ação, foram notórios os avanços da turma em relação ao interesse e disposição em participar das atividades orais, escritas e até mesmo das de reescrita dos textos. Entretanto acredita-se que ainda é preciso percorrer um longo caminho na construção das competências de letramento.

6 O TRABALHO COM O TEATRO NO PROCESSO DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA

O desenvolvimento deste trabalho ocorre em um *Curumim* pertencente ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que atende crianças que vão da faixa etária dos 5 aos 12 anos de idade e que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Esse *Curumim* situa-se em um bairro de periferia da cidade de Juiz de Fora, que tem um índice de pobreza maior do que a média nacional (GARCIA, 2011) e cuja população enfrenta vários desafios sociais no que tange a saúde, educação e infraestrutura.

As crianças que lá frequentam desenvolvem atividades extracurriculares no seu contraturno escolar, realizando trabalhos artísticos, esportivos e culturais por meio de oficinas realizadas com enfoque nas habilidades sociais. No entendimento de Del Prette (2008), as crianças precisam desenvolver um repertório mais amplo e elaborado de habilidades sociais para saberem lidar de forma adequada com as demandas e os desafios atuais que surgem socialmente. Os desempenhos e habilidades esperados e valorizados socialmente, aos quais a linguagem está necessariamente associada, precisam ser aprendidos e conhecidos pelas crianças. Elas precisam reconhecer os contextos em que estão inseridas, os papéis que precisam assumir socialmente e que vão se diferenciando de acordo com o tempo (DEL PRETTE, 2008). Nesse processo, a integração da comunicação verbal e não verbal constitui um dos elementos fundamentais. Sobre isso, afirma esse autor (op.cit., p. 37):

A criança aprende, então, desde cedo, que a escolha e o uso correto de determinadas palavras, em vez de outras, tem um efeito decisivo na interpretação que os demais fazem sobre o que quer comunicar. Por outro lado, aprende a inferir intenções e emoções com base no conteúdo verbal e não-verbal das mensagens que recebe.

A linguagem é, portanto, fundamental no processo do trabalho com as habilidades sociais. Como afirma Macedo (2000), é através da própria língua que os alunos podem reconstruir a sua história e cultura, além de poderem desenvolver a sua voz e um sentimento positivo do próprio valor.

O trabalho realizado no *Curumim* desenvolve práticas de letramento que buscam valorizar a cultura dessas crianças tantas vezes desprestigiada. Sobre essa ação, os documentos oficiais destacam que um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural contribui para garantir a todos os saberes linguísticos que são necessários para o exercício da cidadania (BRASIL/SEF/MEC, 1998, p., 19).

A pesquisa que realizamos acontece dentro de uma *oficina* de teatro, com uma turma composta de aproximadamente 12 crianças que variam entre 11 e 12 anos de idade e que também participam de outras *oficinas* durante a semana. A proposta dessa *oficina* de teatro é fazer com que as crianças sejam “atores” da própria vida e “escrevam seu próprio texto” através das práticas de oralidade.

A escolha por realizar a pesquisa em uma *oficina* de teatro, se deu porque, por meio dela, é possível legitimar os vernáculos dos alunos na fala dos personagens, tendo garantida a oportunidade de eles, como atores, utilizarem as variedades cultas sobre as quais não têm domínio, quando, por exemplo, o personagem é falante de variedades prestigiadas – norma urbana comum (PRETI, 1997).

O trabalho com a oralidade possibilita a ampliação das competências de linguagem. Segundo Castilho (1990, apud MARCUSCHI, 1997), refletir sobre a língua a partir da oralidade é uma ótima estratégia para se iniciar o ensino de língua materna, pois esse é um fenômeno mais próximo da realidade dos alunos. Sendo trabalhada a oralidade, é também possível tocar na questão que tantas vezes é evitada de ser alvo de reflexão em sala de aula: a variação. Dessa forma, é possível ao aluno perceber a mutabilidade da língua, sua heterogeneidade e suas transformações. A oralidade também contribui na formação cultural e na

preservação de tradições que não são escritas, mesmo onde as culturas escritas já são predominantes (MARCUSCHI, 1997).

Nessa perspectiva, a atividade abaixo descrita é relacionada a um jogo teatral, que antecede à montagem de uma peça propriamente dita. Esses jogos são preparações de personagens, intenções, sentimentos, cenários, para que as crianças amadureçam no processo de construção de cada encenação até chegar ao texto final.

O jogo apresentado foi uma improvisação, em que o grupo de crianças se dividiu em dois: uma parte estaria atuando no “palco” e outra parte seria a plateia, porém, ambas participaram do jogo, cada qual no seu momento. O contexto em que estavam inseridos era uma viagem de navio. Cada criança escolheria um figurino em que estava escrito o personagem que atuaria durante o jogo. Dois atores eram fixos: o comandante e um bebê. Porém existiam outros: um presidente, um repórter, um caipira e uma madame. Cadeiras eram dispostas na sala representando os bancos do cenário descrito pelo *educador* que dirigia a cena.

Os tripulantes iniciam a viagem juntamente com o comandante. O *educador* vai descrevendo a cena e os acontecimentos, e as crianças precisam desenvolver os seus personagens e a linguagem espontaneamente, na medida em que a viagem vai acontecendo.

No decorrer da história que vai sendo descrita, o navio naufraga e os passageiros chegam a uma ilha onde se deparam com vários desafios. Precisam encontrar comida, comida específica para o bebê, lidar com o frio, e isso exige que alguém do grupo os lidere. Posteriormente, o diretor da cena orienta que, para se aquecerem do frio, façam, uma fogueira. No meio dessa fogueira, o *educador* pede que os tripulantes contem as suas histórias de vida, as histórias dos próprios personagens. Cada um inicia a sua espontaneamente; algumas crianças ainda se sentem inseguras para falar. Cada personagem precisa assumir o seu papel, a linguagem adequada que lhe cabe e que muda de acordo com a situação que vai se desenrolando na história.

Barros (1997) ressalta que a postura reflexiva, de reconhecimento e diferenciação da linguagem faz parte da consciência de um falante culto. Ele tem o conhecimento da existência de uma norma explícita da fala e dos papéis diferenciáveis de aceitação social em determinados espaços que são passíveis de variação e de avaliação da linguagem e do falante.

Diante desse quadro, encontra-se a possibilidade de realizar um trabalho reflexivo junto com as crianças com base na proposta da análise sociolinguística do português brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2004), como apresentado anteriormente, através da adoção do modelo dos três contínuos, a partir dos cenários apresentados, dos textos falados e dos papéis desempenhados por cada ator.

Independentemente de o aluno pertencer a qualquer ponto da linha do contínuo, cabe à escola cumprir o seu papel como uma instituição educadora, mostrando, instruindo e ensinando como funciona a variação linguística no português do Brasil. O aluno só conseguirá ser competente e crítico no uso da sua língua, quando conhecer e se reconhecer na descrição desses contínuos.

Esses fatos nos levam a refletir na importância que a escola tem na formação das nossas crianças, principalmente as que provêm dos segmentos mais pobres da sociedade e a consequente responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional, entre os quais apontamos para o papel que sabemos limitado, mas nem por isso menos relevante, que cabe a sociolinguística aplicada à educação, nessa tarefa. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.50)

Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que é na escola que a criança brasileira tem a oportunidade de conhecer e ter acesso a estilos diferentes com os quais já é familiarizada, e é através dela que pode incorporar esses novos estilos ao seu repertório linguístico que, muitas vezes, é restrito.

7 CONCLUSÃO

O trabalho com a Sociolinguística Educacional na escola tem apontando, como se vê, para a possibilidade de se ampliar consideravelmente as ações didáticas do professor de português, dando novo sentido ao trabalho escolar com a linguagem, isto é, levando o aluno a tornar-se competente, inclusive no uso das variedades cultas. Conforme orientam os PCNs de língua portuguesa (p. 31),

[...] o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas. (...) A questão não é de certo mas de

adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Tudo indica que um trabalho pautado nessa perspectiva pode apresentar resultados muito mais positivos para a educação linguística dos alunos, conduzindo-os para a conquista de sua autonomia, incluindo os falantes de variedades desprestigiadas nas práticas sociais valorizadas, propiciando, enfim, a todos a inserção nas culturas de letramento, marca principal da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, D. L. P de. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na escola*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CYRANKA, L. F. M; ARCANJO, L. N.; RIBEIRO, P. R. O.; PERON, S. R. O Bidialetalismo e as práticas de oralidade na escola pública. *Anais do III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita*. UFMG, 2010.
- DEL PRETTE, Z. ; *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GARCIA, M. *Mapa revela pobreza extrema em área de JF*. Disponível em: <http://www.marcelogarcia.com.br/artigon513.html>. Acesso em: 20 Abr. 2014.
- KEMMIS, S.; MC TAGGART, R. (Eds.). *The Action Research Planner*. Melbourne: Deakin University, 1988.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Martha Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, [1972]2008.

Bruna Loures de Araújo Barroso / Lucia F. Mendonça Cyranka / Luís Carlos de Oliveira / Maria Diomara da Silva

MACEDO, D. *Alfabetização, poder & ideologia*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400007&script=sci_arttext. Acesso em: 21 Abr. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 30: 39-79, 1997.

PERINI, M. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PRETI, D. *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007

Recebido: 02/03

Aceito: 10/06