

**A SOCIOLINGUÍSTICA COMO ATIVIDADE  
NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Lucia Furtado de Mendonça Cyranka* (UFJF)

[lucia.cyranka@uol.com.br](mailto:lucia.cyranka@uol.com.br)

*Lívia Nascimento Arcanjo* (UFJF)

*Simone Rodrigues Peron* (UFJF)

*Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro* (UFJF)

*Marianna do Valle Modesto Paixão* (UFJF)

**1. Introdução**

As relações entre língua e sociedade já estão sobejamente evidenciadas e intensamente discutidas desde a constituição da Sociolinguística como ciência oficial, na década de sessenta do século passado. William Bright lhe cunhou o nome em trabalho apresentado num congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), em 1964. Esse fato nada mais representou do que o reconhecimento de constatações indiscutíveis nos estudos de linguagem, então realizados não apenas nos Estados Unidos. William Labov empreendeu decisivas investigações que viriam a confirmar o status dessa ciência da linguagem. Tais investigações repercutiram decisivamente no Brasil, onde se tem construído produções científicas importantíssimas nessa área.

Ainda no início deste novo século, uma vertente dos estudos de Sociolinguística emergiu sob inspiração de Bortoni-Ricardo (2004), aplicando-a à educação linguística na escola. Chamou-lhe sociolinguística educacional e propôs que a ela se dedicassem os cursos de formação de professores, não apenas os de língua portuguesa, mas os de todas as demais disciplinas, já que a linguagem perpassa todas elas. Sua proposta refletia os resultados das pesquisas que já vinha empreendendo em escolas, com a participação de professores de português. Além de Bortoni-Ricardo, muitos outros sociolinguistas brasileiros têm se engajado em investigações nesse setor. Especialmente Bagno (2001), Faraco (2008) e Silva (1996/2002) têm demonstrado os graves prejuízos decorrentes do não reconhecimento da heterogeneidade linguística como princípio, no tratamento da linguagem na escola. A consequência tem sido a construção, nos alunos, de crenças negativas sobre sua competência de usar a própria língua materna. Mais que isso, a desmotivação em empenhar-se para se tornarem proficientes no desempenho da variedade prestigiada, a chamada variedade culta da língua. Como resultado, vão se constituindo

gerações de jovens e adultos incapazes de participar das práticas letradas, necessárias para sua inscrição em segmentos vários da sociedade de que fazem parte.

Isso se constitui uma situação preocupante para a educação brasileira, tendo em vista que traz graves prejuízos para a sociedade, que precisam ser revertidos urgentemente. Parece que um caminho importante, para tal, é a realização de trabalhos acadêmicos no âmbito das escolas, em conjunto com professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de modo a implementar, junto aos a eles e a seus alunos, uma educação linguística com forte inserção na Sociolinguística Educacional. A concretização desses trabalhos poderá resultar na construção de um saber fazer que dê conta da formação de leitores e escritores proficientes na variedade culta da língua portuguesa, tarefa não mais adiável da educação escolar.

Trabalhando nessa direção, o grupo de pesquisa FALE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, vem realizando, desde 2008, projetos de pesquisa em Sociolinguística Educacional, patrocinados pela FAPEMIG e pela UFJF, desenvolvidos numa escola pública de Juiz de Fora (MG), em turmas do ensino fundamental. O presente trabalho pretende apresentar a descrição de uma dessas ações empreendidas no projeto “Laboratório de Alfabetização: aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública”, aprovado para o biênio 2009/2010. O que apresentaremos descreve o subprojeto intitulado “Os dialetos sociais na escola pública” e analisa os resultados obtidos.

## **2. Metodologia**

Para a consecução de nossos objetivos, propusemos, como metodologia, a pesquisa-ação. Segundo Kemmis & Mc Taggart (1988), a pesquisa-ação 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”.

Para a consecução de nosso objetivo, tendo obtido a aquiescência da direção da escola e das professoras, selecionamos, aleatoriamente,

uma turma de 5º e ano e duas de 6º ano, no início do ano letivo de 2009, com as quais passamos a ter um encontro semanal de uma hora aula. A participação de bolsistas de iniciação científica do curso de letras da UFJF possibilitou a divisão do trabalho, tendo eles também desenvolvido ações junto aos alunos e, muito importante, colaborado na elaboração de anotações de campo, que nos forneciam material para, posteriormente, em sessões na Faculdade de Educação da UFJF, serem objeto de análise e reflexão sistematizadas.

As ações se desenvolveram também ao longo do ano letivo de 2010, quando se encerrou o projeto.

### 3. *A pesquisa*

Conforme afirmamos acima, nosso objetivo foi verificar a possibilidade de se implementar, junto a professores de português do ensino fundamental e seus alunos, uma educação linguística com forte inserção na sociolinguística educacional.

Como fundamentação teórica principal, decidimos partir da proposta de Bortoni-Ricardo (2004). Para a compreensão da variação do português brasileiro, evitando-se o risco de se determinarem fronteiras muito rígidas entre as variedades linguísticas, a autora propõe três contínuos: o contínuo de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Ela ilustra o primeiro contínuo da seguinte maneira:

*Contínuo de urbanização*

-----▶  
*variedades rurais área urbana variedades rurbanas  
isoladas padronizadas*

(BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 52)

A variedade *rurbana* se caracteriza como sendo a utilizada pelos falantes que migraram da zona rural para os centros urbanos, onde passaram a sofrer a pressão da mídia, da escola ou mesmo dos demais falantes urbanos, conservando, entretanto, muitos dos chamados traços descontínuos que caracterizam os falares rurais (ausência de concordância verbal e nominal quase sistemática, ausência da palatal [λ], redução do morfema flexional de terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo – mudar[ru] etc.). Seus descendentes conservam, em geral, esses mesmos traços, cabendo à escola o trabalho de conscientizá-los sobre essas diferenças, levando-os a adequar sua variedade linguística ao contexto de

produção, de modo a serem capazes de transitar pelo contínuo, com autonomia e seleção consciente das estruturas próprias de cada um dos diferentes pontos que o constituem. Isso, é claro, sem desvalorizar seu próprio dialeto, pelo contrário, possibilitando-os o reconhecimento, ao lado da sua legitimidade, do caráter de diferença que o distancia da variedade culta da língua, que a escola lhes pretende ensinar.

Em sala de aula, trabalhamos esse contínuo com os alunos, procurando, através de amostras de textos escritos nessas variedades e de observação de seu próprio uso no cotidiano familiar, de sua comunidade linguística e de sua rede social, fazer com que os discentes identificassem suas características tanto no nível fonético-fonológico, quanto no lexical e no morfossintático. Isso foi possível porque fazíamos, para essas observações, análises contrastivas. Solicitamos, por exemplo, certa vez, que retirassem do poema de Patativa do Assaré, “O Gavião e o sabiá”, que lhes havíamos oferecido, uma palavra como era usada na zona rural<sup>35</sup>. Eles, facilmente, reconheceram o vocábulo [fiote]. Indagados sobre qual era a diferença, reconheceram a ausência da palatal [λ]. A seguir, foram capazes de, categoricamente reconhecer a inexistência desse fonema na variedade rural.

Do mesmo modo, em relação ao fenômeno da ausência quase sistemática da concordância verbal e da concordância nominal, os alunos se posicionavam com naturalidade à medida que iam percebendo a diferença entre a fala rural e a fala urbana.

Para o reconhecimento de sua própria variedade, que era, sem dúvida a *rurbana*, já que pertencem a comunidades linguísticas que a utilizam como seu vernáculo, houve também atividades planejadas. De início, premidos pelo preconceito que eles mesmos desenvolvem em relação a sua variedade desprestigiada, se calavam quando solicitados a se situarem no contínuo. Pouco a pouco, porém, as análises linguísticas lhes foram mostrando que as diferenças de estruturas linguísticas não representam deficiência porque são sistemáticas em cada uma das variedades. Para construir essa crença positiva em relação a seu vernáculo, os alunos eram levados a deduzirem as regras que presidem esses usos, comparando-as na variedade urbana, prestigiada, e nas variedades rural e *rurbana*, estigmatizadas. Nelas, por exemplo, a marca s de plural só aparece no

---

<sup>35</sup> Como sinônimo de *zona rural*, utilizávamos, a princípio, a palavra *roça*, mais conhecida pelos alunos, procurando, desse modo, dar-lhe um caráter mais nobre e procurando minimizar o preconceito que ela suscita.

primeiro elemento da frase.<sup>36</sup> Na variedade urbana culta da escola, o *s* aparece nas outras palavras.

Desse modo, íamos deduzindo e construindo juntos a gramática da variedade linguística que utilizavam, deixando sempre evidente a direção da seta apontando para o lado direito do contínuo, para que fossem, pouco a pouco, compreendendo o papel da escola de os levar a desenvolver competências no uso da variedade urbana comum (v. FARACO, 2008) e da variedade culta da língua portuguesa.

A partir de certo ponto, então, aqueles alunos já dispunham de um referencial teórico suficiente para deixá-los se reconhecer, de modo confortável e seguro, como falantes da variedade *rurbana*. Consideramos esse passo de fundamental importância no processo de educação linguística, isso porque o estudo da variedade culta da língua, tarefa a que a escola se dedica nas aulas da disciplina Português, passou a ter sentido. Não mais os efeitos de violência simbólica, de que nos fala Bourdieu (1930/2002), mas a construção consciente do conhecimento sobre a heterogeneidade, princípio inerente a todas as línguas, e as pressões sociais em relação ao uso da variedade linguística das classes dominantes, de existência inquestionável e inelutável.

Outro dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo, o de monitoração estilística, foi também muito trabalhado durante os dois anos da pesquisa-ação. Gêneros orais, como o debate regrado e a entrevista foram levados à sala de aula, oportunizando a construção de estratégias de autocontrole, de seleção lexical e de estruturas linguísticas próprias da variedade culta, de postura corporal adequada, etc, convidando os alunos a perceberem a importância do princípio da adequação, como fator de sucesso nos atos verbais produzidos nas diferenças circunstâncias da vida em sociedade.

Ao final do projeto, nosso repertório de atividades didáticas construídas para se efetivar, na escola, o processo de educação linguística a partir da pedagogia da variação, estava bastante enriquecido. Além disso, pudemos perceber que se havia constituído, tanto da parte dos alunos quanto das professoras, um conjunto de crenças positivas em relação ao sentido de se ensinar/aprender a disciplina língua portuguesa na escola.

---

<sup>36</sup> Essa era a metalinguagem que usávamos, evitando o peso do vocabulário técnico *artigo*, *pronomes*, *adjetivo*, *verbo*, *sujeito*, *predicado*, etc., que eles não dominavam.

#### 4. Conclusão

Em tempos de linguística enunciativa não se justifica mais o fracasso escolar relativamente à formação de usuários competentes da variedade culta da língua portuguesa, seja na modalidade oral, seja na escrita. Promover a educação linguística de nossos alunos é o único sentido da existência da disciplina português nas escolas de ensino fundamental e médio. Para isso, a pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008) é o caminho a ser trilhado. O que se faz necessário, por ora, é a construção das atividades didáticas que propiciem essa formação.

Eis aí uma tarefa importante para os grupos de pesquisa. Esse pequeno trabalho representa uma iniciativa que precisa ser continuada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1930/2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996/2002.