

SOCIOLINGÜÍSTICA E VARIAÇÃO NA SALA DE AULA

Bruno Defilippo Horta (UFJF)

bruno.horta@ufjf.edu.br

1. Introdução

A homogeneidade da língua é um mito que a cada dia vai perdendo espaço no trabalho com a linguagem em sala de aula. A sociolinguística tem contribuído para comprovar tal fato, as reflexões trazidas por essa vertente mostram que a língua é heterogênea e, como tal, possui regras variáveis e sujeitas a mudanças. Constitui-se, entre nós, um grande desafio tornar o português do Brasil uma língua usada de maneira ampla e eficaz seja na oralidade, seja na escrita (CYRANKA; HORTA, 2010).

Tradicionalmente, nas aulas de língua materna, os professores tendem a ensinar a variedade culta da língua como a única existente. No Brasil, esse hábito acarreta, desde o século passado, um efeito perverso: a consideração nada razoável de que, das diferentes variedades que convivem em uma língua, apenas a variedade culta é boa, interessante, correta. As consequências políticas dessa atitude são plenamente conhecidas, “[...] os linguistas mostram que a norma é uma variedade à qual a comunidade de fala atribui um prestígio maior, em face do qual as demais variedades sofrem discriminação” (CASTILHO, 2010, p. 90).

Dessa forma, ideias e conceitos já contestados pelos sociolinguistas há algum tempo, mas que a escola insiste em reverberar, são reproduzidos: existe apenas uma forma correta de falar; a fala correta é aquela que mais se assemelha à língua escrita; os brasileiros falam mal o português, entre outros mitos (BAGNO, 1999). Disso decorre o hábito inoportuno – ainda hoje muito presenciado – dos nossos professores de língua portuguesa de corrigir a fala dos alunos em sala através de comentários como “não fale assim que está errado”. Esses fatos incidem de forma mais acentuada sobre aqueles oriundos de grupos sociais falantes de uma variedade linguística desprestigiada, aos quais a escola oferece a possibilidade de estudar e aprender o uso de um dialeto prestigiado socialmente, porém submetidos à condição de abandonarem o seu, que é tido como errado, incorreto. Segundo Bakhtin (*apud* CYRANKA, 2009), o homem é um ser social que se constitui pela linguagem; por isso, para existir a partir dela, o aluno não pode tê-la rejeitada pelo professor e pela própria escola.

Dessa maneira, é fundamental que se estude e se ensine o PB, para que não se perpetue a situação anormal de um povo que não estuda – por vezes se nega a estudar – a língua que fala. Um povo que tende a negar a existência dessa língua ao considerar que a frase *me dá um quibe aí* não existe por estar incorreta. Mas nós não pronunciamos essa e tantas outras construções similares em nosso dia a dia? Como elas, então, “não existem”? Da mesma forma que para Perini (2010, p. 21),

Para nós, “certo” é o aquilo que ocorre na língua. É verdade que quase todo mundo tem suas preferências, detesta algumas construções, prefere a pronúncia de alguma região, etc. Mas o linguista precisa manter uma atitude científica, com atenção constante às realidades da língua e total respeito por elas. Se ele verifica que as pessoas dizem frases como *se você ver ela, fala com ela pra me telefonar*, precisa reconhecer essa construção como legítima da língua. Por outro lado, em um texto escrito, ele provavelmente encontraria *se você a vir, diga-lhe que me telefone*, e essa construção precisa ser reconhecida. As duas coexistem, cada qual no seu contexto.

Durante muito tempo, as escolas no Brasil pouco consideraram as implicações sociais da VL, o que pode ser comprovado pela ênfase sempre dada ao ensino da gramática normativa, desconsiderando qualquer outra variedade linguística que não a “padrão”. Uma perspectiva centrada no ensino dessa gramática dissemina o mito da homogeneidade da língua e reforça o preconceito linguístico, explicitado no contexto educacional por meio das reações depreciativas diante de outras variedades que não a prestigiada. O resultado desse tipo de abordagem muitas vezes é o não reconhecimento da variedade culta da língua por parte dos alunos como forma de prestigiarem seu próprio dialeto, fato já comprovado em pesquisa realizada em escolas públicas e particular (CYRANKA, 2007). Esse trabalho revelou como se faz mister a promoção de modificações quanto ao tratamento dado pela escola aos dialetos trazidos pelos diferentes grupos sociais que compõem a sala de aula das escolas.

Sendo assim, neste artigo, propomo-nos a apresentar as reflexões feitas, até o presente momento, em nossa pesquisa, que busca averiguar como têm sido desenvolvidas as discussões sobre VL nas escolas do município de Juiz de Fora (MG). Para isso, acompanhamos turmas de quatro escolas do município de Juiz de Fora (MG) do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental com foco na abordagem da variação linguística, “o tratamento que lhe é dado pelos professores; de que forma agem diante da ocorrência desse fenômeno em sala de aula e qual a forma de abordagem dispensada para o tratamento dessa temática em sala de aula”.

2. Sociolinguística, variação e ensino de língua portuguesa

Uma nova forma de pôr em prática o ensino de língua portuguesa se faz cada vez mais necessária, assim como de pensar também a linguagem como um conjunto de recursos flexíveis, expressivos e em constante mudança. É fundamental que se proponha em sala de aula reflexões que possam auxiliar as práticas pedagógicas linguísticas que respeitem a diversidade a que o falante da língua está exposto, tendo como mote as variadas situações comunicativas que esse falante vive. Os PCN reforçam a necessidade de que nas aulas de língua portuguesa o professor ofereça ao aluno condições para que ele possa escolher qual a melhor fala a ser usada nas diferentes situações em que ele precise se comunicar no seu dia a dia:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem 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: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN, 1998, p. 31)

A legitimação da linguagem trazida pelos alunos é um bom ponto de partida para o trabalho com os princípios sociolinguísticos. Nos termos de Labov (1987), a primeira fonte da transmissão das formas linguísticas é a ordem familiar, exercida principalmente pela mãe com o auxílio dos demais membros da família. Já o estágio seguinte é a chamada “patota” (*peer groups*), constituído pelos grupos de amigos, que caracterizam a primeira influência não familiar relevante. Daí a importa importância de se propor e executar práticas de oralidade na escola, pois se a comunidade linguística como um todo é capaz de ensinar, mesmo inconscientemente, padrões linguísticos, isso deve ser feito da mesma forma pela escola.

Labov (1987) afirma que a influência da patota supera a influência da escola, fonte instituída de aprendizagem da língua e, até mesmo, a influência da mídia, fortemente reconhecida como uma das principais fontes de influência linguística na sociedade contemporânea. Essa constatação só reforça que, em vez de combater a variedade trazida pelos alunos para a sala de aula, mais frutífero é despertar nossa sensibilidade para os antecedentes sociolinguísticos e culturais dos alunos e as experiências que vivenciam a partir de usos reais da língua, no intuito de nos dedicar-

Também nessa mesma toada vai Faraco (2008), que defende o ensino da norma linguística e reforça o que, no nosso ponto de vista e de outros estudiosos, é fundamental: “[...] linguistas não só têm defendido que o ensino dê aos alunos acesso às variedades ditas cultas, como também que desenvolva uma compreensão mais refinada do próprio fenômeno dessas variedades” (*op. cit.*, p. 170).

A transformação do quadro atual inevitavelmente depende de uma mudança de postura. A inexistência de uma educação linguística efetivamente democrática, com o respeito às diversidades da língua em suas diversas manifestações, permanece sendo fator de discriminação social e, conseqüentemente, de discriminação linguística no nosso país. Concordamos com Faraco quando diz que o grande desafio do professor de língua portuguesa neste começo de século e de milênio é reunir esforços para a construção de

Uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem (...). Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística. (FARACO, 2008, p. 182)

Muito mais do que “corrigir” formas consideradas “erradas”, é preciso propor alternativas pedagógicas que despertem a sensibilização dos sujeitos da escola quanto à variação e seus sentidos sociais e culturais. Se almejarmos contribuir para a formação de pessoas competentes linguisticamente, estudos baseados em nomenclaturas e teorias de gramática são improdutivos, pois o objetivo do professor de língua portuguesa deve ser formar falantes competentes.

3. *Pesquisa e método*

Conforme já mencionado, este trabalho é fruto das observações realizadas na pesquisa que está dando origem à nossa dissertação de mestrado. O tipo de pesquisa pensado foi um acompanhamento de aulas de língua portuguesa junto a professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental em escolas do município de Juiz de Fora (MG). A partir da observação das aulas, fizemos notas de campo que continham anotações com nossas percepções sobre aquilo que vínhamos presenciando. Apre-

sentamos, aqui, um recorte dos resultados de nossas observações em duas das três escolas acompanhadas, uma vez que os dados da última delas se encontram em fase de finalização de análise.

3.1. Caracterização da pesquisa

A pesquisa possui caráter qualitativo e é de base etnográfica em educação (ANDRÉ, 2000), esclarecendo-se desde já que em momento algum foi nossa intenção implementar uma pesquisa etnográfica. A natureza qualitativa com base etnográfica foi escolhida pelo fato de encontrarmos nesse tipo de pesquisar as ferramentas que contemplavam satisfatoriamente nossa proposta de trabalho – a observação participante e a entrevista intensiva. Expressamos nossos resultados também em números, uma vez que quando são reportados dados de depoimentos, entrevistas ou de observações – técnicas de coleta de dados essencialmente qualitativas –, não é rara a conveniência de se expressar os resultados também em números.

3.2. O(s) contexto(s) da pesquisa(s)

Os acompanhamentos ocorreram num total de dois meses, durante o segundo semestre de 2010, sendo cada escola acompanhada de forma individualizada, ou seja, um mês dedicado exclusivamente a cada uma. Ambas as escolas que acompanhamos são públicas da rede municipal de ensino. No total, assistimos às aulas de 7 professores – três na escola A e quatro na escola B. Somada a quantidade final de turmas observadas no decorrer de dois meses em cada uma das escolas, temos o número de 19 salas de aula acompanhadas durante as observações, uma média de nove turmas por escola cujas aulas de língua portuguesa presenciamos.

O critério para escolha das turmas a serem visitadas durante as semanas em que estivemos nas escolas foi aleatório, mediante negociação direta feita junto aos professores, com os quais conversamos previamente para chegar a essa escolha antes de iniciarmos nosso trabalho. Ressaltamos que os deixamos à vontade para escolherem em quais turmas poderiam acompanhar as aulas, não forçando em momento algum as opções feitas por eles.

4. Dados analisados até o momento

Após as observações realizadas durante as aulas, organizamos quadros para agrupar as ocorrências quanto à VL por nós presenciadas no decorrer das aulas. De acordo com o que foi observado, percebemos que a forma de abordagem da temática da variação em sala de aula ocorreu de maneira bem peculiar dependendo do contexto das ocorrências. Passamos a seguir para a apresentação do panorama de cada escola observada

4.1. Escola A (pública municipal)

Aulas sem ocorrência de reflexão sobre VL	Aulas com ocorrências inadequadas sobre VL
→ Aulas com ausência de qualquer comentário sobre VL	→ Visão dicotômica da língua: 5 → Correção da fala dos alunos: 5 → Comentários imbuídos de preconceito linguístico: 3
Quantidade de aulas: 62	Quantidade de aulas: 13

Quadro 1: Panorama desfavorável na Escola A ao trabalho com a VL

Aulas não planejadas a respeito da VL	Aulas planejadas a respeito da VL
→ Diferença entre linguagem formal x linguagem informal: 3	→ Reflexões sobre norma padrão x norma culta: 0
→ Comentários sobre adequação da fala ao contexto: 3	→ Reflexões sobre a existência do preconceito linguístico: 0
→ Explicação de que é preciso respeitar a fala do outro: 3	→ Construção de consciência crítica sobre a gramática: 0
Quantidade de aulas: 9	Quantidade de aulas: 0

Quadro 2: Panorama favorável na Escola B ao trabalho com VL

Na escola A, de acordo com o quadro 1, notamos que a maior parte das aulas observadas apresentou um panorama desfavorável ao trabalho com a VL. Durante nossas observações, observamos ocorrências de cerceamento à fala dos alunos, tais como “se nós chegar lá, é isso mesmo que você falou”; “depois nós pega, é isso mesmo que eu ouvi”? Esse tipo de ocorrência aconteceu em mais de 15% das aulas que acompanhamos. Em contrapartida, o quadro 2 mostra que não tivemos nenhuma aula planejada para o trabalho com a VL, que foi abordada em momentos circunstanciais, i.e. evocou-se o tema a partir de situações não programadas. Comentários como “não existe fala errada, temos que adaptar nossa fala ao contexto” e “se a pessoa que vier conversar com a gente não falar do mesmo jeito que a gente fala não vamos rir dela, se ela falar de um jeito diferente do nosso” totalizaram pouco mais de 10,7% das aulas ob-

servadas. E o número de aulas em que não há menção nenhuma à VL totaliza 72, mais de 73%.

O que se percebe é que na Escola A ainda há um distanciamento do trabalho com língua portuguesa em sala sob o viés dos princípios sociolinguísticos. A visão língua como objeto mutável e heterogêneo ainda está afastada do dia a dia dos professores e alunos, que não refletem criticamente sobre as construções tendo como ponto de partida os usos reais de língua, como defendem Bortoni-Ricardo (2004) e Perini (2010).

4.2. Escola B (pública municipal)

Aulas sem ocorrência de reflexão sobre VL	Aulas com ocorrências inadequadas sobre VL
→ Aulas com ausência de qualquer comentário sobre VL	→ Visão dicotômica da língua: 3 → Correção da fala dos alunos: 8 → Comentários imbuídos de preconceito linguístico: 3
Quantidade de aulas:	Quantidade de aulas: 14

Quadro 3: Panorama desfavorável na Escola B ao trabalho com a VL

Aulas não planejadas a respeito da VL	Aulas planejadas a respeito da VL
→ Diferença entre linguagem formal x linguagem informal: 3 → Comentários sobre adequação da fala ao contexto: 2 → Variação no tempo:, vocabulário de hoje x vocabulário de outras épocas: 1	→ Reflexões sobre norma padrão x norma culta: 0 → Reflexões sobre a existência do preconceito linguístico: 0 → Construção de consciência crítica sobre a gramática: 0
Quantidade de aulas: 6	Quantidade de aulas: 0

Quadro 4: Panorama favorável na Escola B ao trabalho com VL

Na escola B, percebemos um quadro parecido com aquele visto na escola A, com uma semelhança quanto ao percentual do quadro 1, uma vez que, de 70 aulas que acompanhamos, em 52 delas – ou seja, mais de 73% – não houve menção ou ocorrência alguma que fizesse emergir o trabalho com a VL. O quadro 1 nos mostra ainda que houve um total de 14 aulas com ocorrências consideradas inadequadas, ou seja, correções da fala dos alunos, manifestações de visão dicotômica da língua e comentários preconceituosos. Essas ocorrências totalizam mais de 21% das aulas acompanhadas, as quais foram marcadas por comentários como “eu não acho que a gente devia rir do Nerso da Capitinga, que trata de uma pessoa que não estudou, humilde, que fala tudo errado”; nós foi pegar o bolo? Ou nós fomos?; “Não pode falar é nós, não pode, tá errado; “não

pode falar vi ele no cinema que está errado”. Ou seja, não é feito um trabalho sobre a existência de mais de uma variedade, de diferença de prestígio que existe entre elas (CASTILHO, 2010).

Em contraste a esse panorama, o quadro 2 nos demonstra que, quando acontece o trabalho com a VL em sala de aula, este ainda é escasso e restrito a situações circunstanciais. O número de aulas em que houve algum tipo de menção foi de 6, ou seja, menos de 10% daquelas que acompanhamos. Ainda assim, o debate restringe-se a discussões como “como nós já debatemos, trata-se de uma questão de adequar a linguagem ao contexto, você vai procurar se adequar à situação”; “é uma história em quadrinhos, que tipo de linguagem vamos utilizar, formal ou informal”; “estão vendo, essas palavras são de uma outra época, lá dos anos 50, hoje em dia os termos que utilizamos são outros”. Quando há ocorrências de VL, novamente restringem-se ao sabor das circunstâncias, a motivadas por discussões localizadas, sem ser levada conta a realidade linguística dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2004; LABOV, 1987).

Conforme pudemos notar, assim como na escola A, não acompanhamos em nenhuma das aulas na escola B uma aula sequer em que o debate sobre VL foi planejado e trazido à baila mediante uma discussão sistemática ou programática. As discussões ocorrem ocasionalmente, sem a presença de uma reflexão densa que leve os alunos a contrastarem as manifestações diversas da língua vinculadas aos seus contextos de realização (PERINI, 2010).

5. Considerações finais

O que conseguimos concluir a partir de nossas observações nas duas escolas que acompanhamos é que os princípios da sociolinguística variacional ainda se encontram distantes das salas de aula. Permanece a existência de um hiato entre a teoria e a prática escolar de um ensino de língua portuguesa alicerçado nos princípios da heterogeneidade e na educação linguística. Porém, a escola não pode mais ignorar que as línguas mudam e que o fenômeno da variação é inevitável e irreversível. Professores e alunos precisam estar conscientes de que há duas ou mais formas para se dizer a mesma coisa, sendo que algumas delas conferem uma posição de relevo e prestígio social ao falante, enquanto outras são discriminadas e moldam uma imagem negativa a quem as expressa, uma vez que somos avaliados pela maneira como falamos.

Os professores são um agente desse sistema que insiste em disseminar a visão errônea de língua homogênea, pura e imutável. Ou seja, os cursos de formação não podem mais prescindir de uma discussão para que seja implantada uma ‘pedagogia da variação’ (FARACO, 2008) nas aulas de língua portuguesa. Cabe ao professor de língua materna promover uma educação linguística de seus alunos, fazendo-os compreender a necessidade do uso da variedade culta, prestigiada, sem descartar o dialeto que eles trazem para a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2000.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. (Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)_Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007
- CYRANKA, L. F. M. Uma perspectiva sociolinguística no trabalho escolar com a língua materna. In: MIRANDA, Sonia Regina; PACHECO, Luciana Marques (Orgs.). *Investigações: experiências de pesquisa em educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2009, p. 49-61
- CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; HORTA, Bruno Defilippo. Bidialetalismo na escola pública. *Anais do IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, out. 2010.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- LABOV, W. The community as educator. In: LANGER, J. (Ed.). *Proc. of the Stanford Conference on Language and Literature*. Norwood, NJ: p. 2505
- Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CIEFEL, 2011

Ablex, 1987.

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