

AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Maria Diomara da Silva (UFJF)

mariadiomara@yahoo.com.br

Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka (UFJF)

lucia.cyranka@uol.com.br

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 87).

1. Introdução

Este capítulo introduz o conceito de sociolinguística e foca os seus principais aspectos na perspectiva educacional, de forma a contribuir com o exercício da prática docente. De maneira especial, destaca aspectos conceituais e teóricos que contribuem para a reflexão da realidade do professor alfabetizador.

Iniciaremos uma reflexão a respeito do conceito de língua, juntamente com os fatores linguísticos e extralinguísticos que a envolvem. Em seguida, trataremos das questões da variação e do preconceito linguístico que é presente na sociedade e, conseqüentemente, no contexto escolar. Finalizando, abordaremos a sociolinguística educacional, no tratamento dessas questões descritas e que necessitam ser embutidas na escola, local onde é possível e desejável que seja refletida e trabalhada a teoria Sociolinguística, com aqueles que diretamente estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem: o professor e o aluno.

Poderemos observar a evolução nos estudos variacionistas, que é extremamente significativo para a compreensão da verdadeira realidade e movimento linguístico existente em todas as línguas. Dessa forma, torna-se possível entender a dinâmica fascinante de mudanças que envolvem as construções linguísticas tanto dos nossos alunos, quanto dos que a pró-

pria comunidade de fala realiza, em uma perspectiva histórica, social e científica.

Grande parte dos conceitos que serão tratados adiante, não são pertencentes ao currículo de formação do professor dos anos iniciais e, muitas vezes, também pouco se encontra nos cursos de letras. Observaremos o quão é importante para o trabalho em língua materna, o conhecimento de todos os conceitos que serão expostos a seguir. Esse, portanto, é um objeto de estudo que é palpável para o professor, possível de ser percebido e analisado na prática do seu trabalho em sala de aula.

Certamente, o papel político subjacente ao fazer docente por meio de um trabalho educacional sociolinguístico, revela uma posição e o movimento de um caminho que conduz a uma verdadeira democratização no ensino da língua materna no Brasil, o que desejamos e buscamos enquanto educadores.

1.1. A sociolinguística educacional

Tratar das questões acerca da teoria variacionista e do preconceito linguístico é pertinente principalmente no que tange às questões escolares. As contribuições trazidas por essas teorias auxiliam, e muito, na inclusão de uma prática pedagógica humanizada, que consiga perceber no aluno, não apenas um (mau) usuário da língua, mas um produtor dela, capaz de assimilar, construir e reconstruir a linguagem.

A esse respeito, Erickson (*apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128), define essa prática como uma pedagogia culturalmente sensível, a qual

[...] é um tipo de esforço especial empreendido pela escola a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de troca de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores.

A pedagogia culturalmente sensível é, portanto, a forma capaz de aproximar alunos e professores na busca de um conhecimento linguístico que possa proporcionar a ambos uma interação verbal que os auxilie no processo de ensino-aprendizagem.

A sociolinguística é, assim, a essência da questão que tanto levantamos sobre o porquê ensinar português para falantes do português. É consensual que o aluno, ao inserir-se na escola, é conhecedor dessa lín-

gua que lhe é familiar, aprendida com aqueles com os quais ouviu falar. Cagliari (1991, p. 19) afirma que “uma criança que entra para a escola pela primeira vez, aos 7 anos, já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia a dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvidos”.

No entanto, esse conhecimento legítimo da língua se restringe, de certa forma, à linguagem oral, mesmo lidando direta ou indiretamente com o código escrito. O mesmo autor afirma que o aluno sabe algumas coisas sobre a língua, e não outras. Desse modo, é possível e necessário perceber e realizar um trabalho sistemático no ensino de língua materna.

Nesse contexto, a escola torna-se responsável em proporcionar a esse aluno instrumentos para que ele possa aprimorar essa linguagem verbal já apreendida por ele, através do monitoramento estilístico e da própria aquisição do sistema de escrita alfabético.

Esses instrumentos abrigam diversas e distintas capacidades linguísticas que necessitam ser introduzidas, trabalhadas, consolidadas e retomadas (BEAUCHAMP, PAGEL & NASCIMENTO, 2007) nos anos que se seguem do período escolar.

Tratar o ensino de língua portuguesa como o ensino de língua estrangeira, como vemos e ainda encontramos em algumas instituições educacionais, é artificializar a língua e afastá-la cada vez mais dos seus falantes. Lidar com o aluno como se ele não tivesse conhecimento sobre o objeto de ensino, que é a língua, é uma atitude incorreta. De acordo com Cagliari (1991), o falante nativo de uma língua já dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais bem antes de estar na escola. Desse modo,

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu. (CAGLIARI, 1991, p. 17).

Diante disso, quantas vezes ouvimos os alunos dizerem que não gostam ou não sabem o português? Mas como não sabem, se são eles falantes nativos da língua? A que tipo de (não) conhecimento linguístico esses alunos se referem?

Nossas escolas, muitas vezes, insistem em ensinar uma gramática normativa, que por fim, não é aprendida pelos alunos, destoando da realidade linguística falada no português do Brasil. A manutenção dessa norma-padrão, segundo Lucchesi (2002), pode explicar o insucesso do modelo de um padrão linguístico pedagógico adotado por grande parte das escolas, que se afasta do uso real da norma popular e até da norma culta.

É muito tempo que o aluno passa na escola! São 12 anos que tem contato com o ensino de língua materna. Como pode esse aluno não ter sido instrumentalizado para fazer uso dessa língua que faz parte da sua própria identidade? O que nossas escolas têm priorizado como objeto de ensino? Cagliari discute que:

O aluno passa anos e anos, diariamente, em salas de aulas de português, e o que aprende? Sempre as mesmas coisas: o que significa a palavra... *telúrico*? Como se escrevem as palavras... *exceção, extenso e estender*? Qual o plural de... *cidadão*? A que categorias gramaticais pertencem as palavras... *mal e mau*? O que é um substantivo... concreto, abstrato? Qual o coletivo de... *lobo*? Qual o sujeito das orações [...] “caiu no jardim a bola” [...] e finalmente: “Faça uma redação sobre o retrato de um cego”. (CAGLIARI, 1991, p. 23-24).

Essa reflexão do autor nos leva a questionar se o estudo de português se resume a isso e, dessa forma, como nos é apresentado. Cagliari (1991) faz uma crítica ao sistema escolar que trabalha com o jogo de perguntas e respostas, como o exemplo dado de uma criança que responde *os paioa, ao avoa, ao tiaa*; para os femininos de *pai, avô e tio*.

Certamente, uma criança de 7 anos de idade, falante nativo do português, sabe o gênero gramatical dessas palavras. Portanto, mesmo sabendo dos pares, a criança arrisca uma solução que não parece tão óbvia, seguindo o esquema proposto pela escola, que emite uma linguagem institucionalizada.

Cagliari (1991) ainda aponta que o problema no ensino de português não é relacionado somente ao que é ensinado, mas também se torna falho, porque se deixa de ensinar muita coisa. Para que se mantenham conteúdos como esses que são citados nos currículos da grade escolar, outros são retirados, para que aqueles permaneçam.

São profundamente arraigados, nas escolas, os estudos que giram em torno da morfologia e da sintaxe e pouco se aprofunda ou trabalha com os estudos que privilegiam a fonética, a fonologia, a sociolinguística.

Apesar de os alunos permanecem na escola durante anos, onde estudam o português, eles saem dela sem saberem como falam e como podem falar a sua própria língua.

É papel da escola, portanto, proporcionar o conhecimento ao aluno sobre a sociedade em que vivemos, por meio da linguagem. Assim como a reflexão do que essa mesma sociedade espera de cada indivíduo linguisticamente, e o que esse aluno pode fazer quando utiliza determinada variedade do português (CAGLIARI, 1991).

Para isso, a reflexão linguística nas escolas, é um passo importante para a democratização no ensino de língua, principalmente para aqueles alunos socialmente oriundos de classes populares que são os principais alvos da crítica de sua linguagem no ambiente educacional.

Carece de base científica, portanto, a prática de desqualificação da linguagem dos alunos, a negação de sua fala espontânea como sendo correta. O critério de certo e errado em linguagem não é absoluto, e isso deve ser reconhecido e adotado pela escola, para evitar a rejeição, pelos alunos, justamente daquela variedade que ela pretende ensinar. (CYRANKA, 2009, p. 50)

Como dissemos anteriormente, a avaliação dos “problemas” escolares do português não podem ser feitos de forma não linguística, e sim levando em consideração o funcionamento e os usos da língua. Retomamos aqui, a necessidade sobre o conhecimento do ensino de línguas, pois é pela falta dele, que muitas vezes são disseminadas ideias não científicas a respeito do ensino em língua materna. Sendo assim,

A língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação ao seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente. (CAGLIARI, 1991, p. 35).

Um falante nativo de uma língua não comete erros linguísticos, seja ele adulto ou criança. Erro linguístico é quando a estrutura da língua não permite a compreensão por parte dos interlocutores. É plenamente compreensível para um falante do português brasileiro, a seguinte fala: “Nóis vai armuçá dispois que nois terminá a prantação de mio.”

Obviamente que essa fala demonstra a identidade do falante, através de uma variação do português rural, porém linguisticamente correta na sua constituição. Errado seria se dissesse: “Vai nóis dispois armuçá nóis que a terminá de mio prantação.”

A esse respeito desses supostos “erros” de concordância verbal e/ou nominal, Bortoni-Ricardo (2005) explica que eles são sistemáticos e

previsíveis, quando há um conhecimento das características do dialeto que está em questão.

É preciso que a escola ensine aos seus alunos sobre a variedade linguística e o que impulsiona essa variação, como a língua funciona e promover uma autorreflexão dos alunos desde a alfabetização, para o modo como eles falam a língua e porque assim falam. Desse modo, é possível caminhar em direção a uma educação bidialetal, capaz de instrumentalizar esses alunos para que exerçam, por meio da linguagem, seu papel como cidadãos.

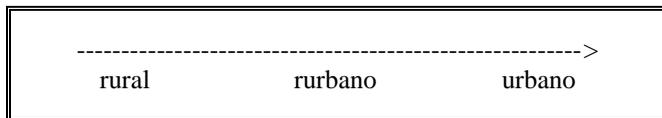
Diante de tudo o que foi exposto, como promover essas reflexões e mudanças sem o professor, ou melhor, sem que esse professor se detenha dos conhecimentos linguísticos que são essencialmente importantes no ensino de língua materna, desde a alfabetização, até o último ano do ensino médio?

O grau do significado no ensino de língua para o aluno se dá na medida em que ele se encontra inserido nessa própria dinâmica do ensino de língua. Bortoni-Ricardo (2005, p. 209) afirma que “para lidar com a variação linguística e cultural de nossas crianças, a escola precisa tornar-se culturalmente sensível”. Dessa maneira, ao aceitar a diversidade, a escola também a torna funcional, o que requer uma mudança de postura dessa mesma escola, dos seus professores, alunos e da própria sociedade.

A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

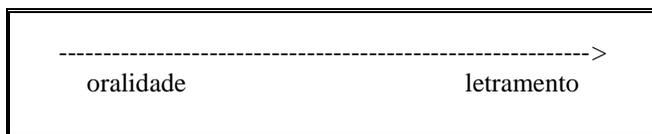
Para isso, Bortoni (2004) propõe um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro, através da adoção de um modelo de 3 contínuos: *urbanização*, *oralidade-letramento* e o de *monitoração estilística*. No contínuo de *urbanização*, encontramos em uma extremidade de uma linha os falares rurais e, na outra ponta, os falares urbanos. No meio dos espaços entre eles, encontramos os falares *rurbanos*, formados pelos indivíduos que migram da zona rural para os centros urbanos, porém preservam traços dos seus antecedentes linguísticos e culturais.

O contínuo de urbanização pode ser representado da seguinte forma:



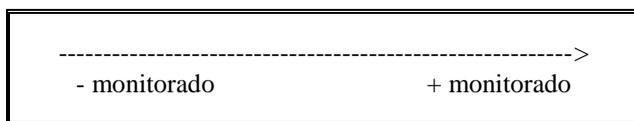
O contínuo de oralidade-letramento também é situado em uma linha, na qual se encontram os eventos de letramento, em uma extremidade e os eventos de oralidade, na outra. Considere-se, ainda, a influência da língua escrita em ambos eventos. Destaque-se, entretanto, que os eventos de oralidade não são apenas informais. Podemos encontrar eventos de oralidade que são, também, de letramento aproximando-se muito da língua escrita ou mesmo pautados nela, como um discurso político ou um sermão religioso.

O contínuo de *oralidade-letramento* pode ser assim representado:



Já no contínuo de *monitoração estilística*, são definidas as distinções das interações espontâneas para aquelas que exigem um maior grau de planejamento. Esse monitoramento é maior ou menor, dependendo de fatores que ocorrem no momento da interação verbal.

O contínuo de *monitoração estilística* pode ser representado da seguinte forma:



Independente do aluno pertencer a qualquer parte do contínuo de urbanização, 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 ele 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 à 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 dos quais já é familiarizado, e é através dela que ele pode incorporar esses novos estilos ao seu repertório linguístico, que muitas vezes é limitado. E ainda acrescenta que

A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

É perceptível o quanto uma educação sociolinguística atinge aqueles seguimentos sociais que durante anos permaneceram negligenciados e escusos por aqueles que detêm o poder na sociedade. O trabalho educacional, com a sociolinguística, alcança, legítima e compreende os alunos das classes populares que se tornam vítimas de um sistema de uma norma linguística, que é arbitrária e excludente.

É pouco provável que o indivíduo das classes desfavorecidas possa se aproximar de uma cultura letrada sem o auxílio e suporte da escola, que é a principal agência que deve oportunizar a prática social da lecto-escrita.

Numa sociedade como a brasileira, em que a língua padrão é claramente associada à classe social [...], uma criança pobre, de antecedentes rurais só poderá ter alguma oportunidade se for introduzida à cultura letrada por meio do processo escolar, a menos que, por uma conjunção quase mágica de talento, esforço e circunstâncias políticas, o letramento vá até ela e ela se torne um brasileiro ou uma brasileira que alcance a cidadania dominando os modos prestigiosos do falar. (BORTONI-RICARDO *apud* BAGNO, 2003, p. 37-38).

Por fim, enfatizamos que a sociolinguística, tão desconhecida dentre os professores dos anos iniciais, é um instrumento de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho em educação, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Diante de todas as questões até então colocadas, mais uma vez refletimos em como o trabalho docente deve proporcionar essa prática de ensino na sua sala de aula, para que os alunos possam adquirir aquilo que a escola na sua essência deve oferecer: condições para que não só ele (aluno) seja modificado, mas que também ele, enquanto detentor de conhecimento possa modificar a sociedade em que vive.

2. *Considerações provisórias*

Buscamos defender, demonstrando em nosso trabalho, a necessidade da inclusão dos resultados das pesquisas linguísticas na formação do professor alfabetizador e, de um modo especial, os conhecimentos produzidos no âmbito da sociolinguística.

Observamos no percurso da alfabetização, que mudanças aconteceram em todos os seus aspectos: políticos, metodológicos e conceituais. Vimos suas implicações desde a sua constituição enquanto objeto de estudo até a formação docente.

Torna-se evidente que o professor alfabetizador encontra, no seu ambiente de trabalho, situações que exigem dele um conhecimento científico sociolinguístico a respeito de como proceder e intervir em vários momentos com seus alunos, como por exemplo, no reconhecimento da legitimidade da língua do aluno ingressante na escola, a interferência da fala na construção da escrita e as implicações fonéticas e sociais embutidas nesse processo.

A própria pesquisadora Bortoni-Ricardo (2002) aponta que, para que haja essa sensibilidade no trabalho com a sociolinguística é necessário haver preparação para atuar dessa forma, e isso exige conhecimento linguístico, porém, muitas vezes, o professor não teve oportunidade, por diversos motivos, de apropriar-se dele.

A autora ainda conclui que essa contribuição de pesquisas e informações acadêmicas precisam atingir o professor, e uma forma efetiva para que isso aconteça são as pesquisas colaborativas, em que há a oportunidade de uma autorreflexão e um diálogo com os professores na busca da conscientização dos graves processos de desigualdades sociais e que, sobretudo, invadem as escolas, permitindo que seja vivenciada na prática escolar uma pedagogia culturalmente sensível.

Concluo retomando a fala de Cagliari (1991) que em seu livro *Alfabetização e Linguística* afirma que quem trabalha com o ensino de língua materna é necessário ter o conhecimento (sócio) linguístico, isso desde a alfabetização. Certamente com uma formação privilegiada nesse campo, haverá uma grande contribuição para uma compreensão acerca do que ensinar nas aulas de língua portuguesa e a quem se está ensinando.

Essa dinâmica permite que a escola exerça seu real papel como uma instituição educadora, responsável pela formação plena dos seus

alunos. E a esses é dada a oportunidade de encontrarem nessa escola um lugar pelo qual possam crescer assumindo a sua identidade e se reconhecendo como sujeitos pertencentes a esse processo educacional.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

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

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Formação de professores: problemas e perspectivas*. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br>>. Acesso em: 08-05-2009.

CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 63-92.