



Linguística Aplicada das Profissões

VOLUME 16 nº 1 - 2012

O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa

Lucia Furtado de Mendonça Cyranka¹
Tânia Guedes Magalhães²

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre o trabalho escolar com a língua materna, mais especificamente sobre dois tópicos centrais: a modalidade oral (MARCUSCHI, 2001; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004), e a variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004). Primeiramente, apresentamos as questões teóricas referentes aos temas, para, em seguida, apresentar resultados de pesquisa desenvolvidas no âmbito do GRUPO FALE/UFJF, que tem priorizado a metodologia de pesquisa-ação. Os resultados mostram que é possível realizar um trabalho de desenvolvimento de competências para o uso da língua portuguesa. Verificou-se também a importância de se integrar, na pesquisa, a formação continuada dos professores com intervenções numa perspectiva interacionista de linguagem.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; oralidade; variação linguística.

Introdução

A gramática normativa direcionou, ao longo de muitos anos, as aulas de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental e Médio. No decorrer de mais de três décadas, discutimos e questionamos a validade desse ensino exclusivamente metalinguístico. Contudo,

¹ Dra. em Letras pela UFF, professora da Faculdade de Educação (UFJF). lucia.cyranka@uol.com.br

² Dra. Em Letras pela UFF, professora da Faculdade de Educação (UFJF). tania.magalhaes@ufjf.edu.br

ainda hoje, após tantos anos de debate e da formulação de diretrizes, precisamos abordar, mais uma vez, o Ensino de LP. Percebemos, durante a realização de atividades de pesquisa e extensão em escolas públicas diversas, que o tema ainda é de extrema relevância. Ademais, duas dimensões pouco trabalhadas na escola são as práticas de oralidade e a educação sociolinguística, das quais trataremos no presente artigo.

Definimos, preliminarmente, como sujeito alvo de nossa reflexão, o aluno falante da LP. Nesse caso, “ensinar” a língua pressupõe um trabalho de desenvolvimento de competências. O ponto de partida é, portanto, a consciência de que esse aluno domina suficientemente a gramática implícita da língua, isto é, conhece e utiliza, competentemente, as estruturas fonético/fonológicas, morfosintáticas e semântico/pragmáticas que o tornam capaz de produzir sequências linguísticas reconhecidas como sendo da LP. E, mais que isso, revela o domínio de recursos discursivos indispensáveis para propor e manter relações nas redes sociais de que participa, de acordo com suas vivências, sua idade cronológica, suas experiências, enfim. Nesse caso, a tarefa da escola começa muito além do que normalmente se considera. A ela cabe promover ações que levem o aluno a ampliar capacidades para sua participação eficiente nas práticas de letramento requeridas pela sociedade.

Começamos nossas reflexões, pela questão do tratamento da oralidade na escola.

1. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa

Após alguns anos de reflexão sobre metodologias para o Ensino de Línguas, em que se pretendeu desestabilizar a predominância da metalinguagem com um fim em si mesma, os professores têm nos questionado sobre “o que trabalhar, então”. Para responder a essa pergunta, assumimos uma concepção de língua como interação (BAKHTIN, 2006; TRAVAGLIA, 2000), concepção essa que permite mostrar à sociedade a existência de uma pluralidade de discursos e, desse modo, trazer o texto, oral ou escrito, para o centro de todo o processo de ensino de LP. Assim, defendemos que um ensino de base normativa, com a norma culta como única variedade “permitida”, deveria ser substituído por um ensino de base discursiva, cujo foco será a reflexão sobre o uso da língua.

Uma das dificuldades da escola atual, na formação de um cidadão que interage por meio da linguagem, está na seleção de conteúdos e na sistematização do conhecimento adotando-se essa concepção, uma vez que essa escolha implica seleção, hierarquização e primazia de temas, além de requerer conhecimento. Contudo, a polêmica não pode impedir que façamos análises, tomemos decisões e escolhamos efetivamente o que consideramos fundamental para os alunos: conteúdos mínimos pensados em termos de desenvolvimento de capacidades, habilidades e ações voltadas à linguagem. A partir da perspectiva interacionista, reforçamos os pressupostos que defendem um ensino de LP voltado a pensar – levando em conta uma sociedade cheia de contradições – na relação entre os sujeitos, na ação dos sujeitos, na participação dos sujeitos.

Em decorrência disso, tornou-se comum o pressuposto de que se deve adotar a oralidade como objeto de ensino, embora haja dúvidas sobre como abordá-la. Em virtude das exigências de uso da modalidade oral não só do contexto escolar, como também das diversas instâncias sociais, considera-se necessário expandir, ou talvez implantar, atividades que contribuam para a ampliação da proficiência oral do aluno. As práticas de oralidade na escola são, contudo, quase inexistentes (MARCUSCHI, 2003; MAGALHÃES, 2005/2006). O que vemos são atividades que apenas usam a modalidade falada, como “conversas com colegas”,

“discussões em grupo” e “correção de exercícios feita oralmente” para outros focos que não o estudo e a sistematização de conhecimento sobre os gêneros orais e o *continuum* oralidade-letramento.

Conceber oralidade como prática social na modalidade falada da língua significa, para o ensino, usar os gêneros textuais orais, selecionados a partir das reflexões do corpo docente, contemplando, de fato, uma proposta de prática social e discursiva. Em se tratando de propostas pedagógicas, o ensino sistematizado da oralidade envolve a interação com textos por meio de escuta, produção oral e análise linguística (ou reflexão linguística). Com base nelas, são construídos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem, sobre os papéis sociais envolvidos na interação, sobre as relações entre fala e escrita, bem como a inserção do aluno em atividades de oralidade letrada³. A língua falada está em foco, tanto no uso quanto na reflexão e não apenas sendo usada para outros fins.

Produzir textos na modalidade falada significa que os alunos devem ser orientados tanto para a *preparação prévia* quanto para o *uso* (BRASIL/MEC, 1998). Essa preparação prévia abarca uma excelente oportunidade de reflexão sobre a situação de comunicação, o público-alvo, a estrutura de participação dos interagentes e as especificidades do gênero, incluindo elaboração de quaisquer suportes (cartazes, esquemas, slides, etc). O uso privilegia situações reais de interlocução (gêneros por natureza orais) adequados aos projetos escolares. Desse modo, os alunos precisam ler/ouvir textos de referência, por meio de atividades que proporcionem um conhecimento da situação de comunicação, o que pode ser feito com atividades de escuta, que descreveremos abaixo. Na produção de textos orais, o aluno aprende a considerar os papéis assumidos pelos participantes, o que leva à escolha de uma variedade linguística adequada à situação. Além disso, devem ser evidenciadas as atividades de monitoramento do próprio texto oral, considerando possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais, dos suportes e considerando as possibilidades de modificações e reconduções no decorrer da fala.

Para a compreensão de textos na modalidade escrita, propomos a leitura; numa perspectiva do *continuum* oralidade/letramento, na oralidade, propomos a recepção ou a escuta de textos⁴. A escuta proporciona aos alunos presenciar (ou assistir a vídeos de) situações reais de interlocução. Através dela, o aluno, ouvindo ou participando ativamente com interferências, previamente orientado pelo professor, faz anotações para apreensão do tema e toma conhecimento da estrutura de participação dos eventos linguísticos em questão. A escuta, ao vivo ou gravada, de autoria dos alunos ou não, é relevante para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem à análise um verdadeiro entendimento da relação fala-escrita, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, entre outros. Defendemos, na linha dos autores citados e dos PCN, que haja momentos exclusivos para o tratamento da escuta na escola, em que a oralidade, no seu aspecto social, é o foco do aprendizado. Na escuta, apresentamos aos alunos um gênero textual oral (como o seminário, a

³ Kato (1986) afirma que a língua falada culta é consequência do letramento, motivo pelo qual, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita; assim, *oralidade letrada* refere-se às situações orais públicas de uso socialmente requerido em espaços públicos e formais de comunicação.

⁴ Não queremos, com esse termo, significar passividade. Pelo contrário, estamos de acordo com os pressupostos de leitura como interação autor/leitor/texto para a plena compreensão, conforme Kleiman (2000) e Koch (2006); sendo assim, entendemos a escuta, termo proposto pelos PCN de LP (1998), como atividade de compreensão e reflexão a partir do contato direto com textos da modalidade falada, permitida quando o aluno assiste a vídeos de notícias, reportagens, debates, ou está presente em seminários, palestras e mesas-redondas.

palestra, a entrevista, o debate, a mesa-redonda entre outros) como um “modelo” a ser apreendido, já que eles produzirão o seu próprio em seguida, fazendo-se as adaptações necessárias ao projeto escolar. Logo depois, assim como fazemos na escrita, podemos avaliar, após uma produção, se o gênero oral realizado realmente contemplou os aspectos discursivos esperados.

As atividades de análise linguística⁵ (AL) estão intimamente relacionadas às de escuta. A reflexão sobre a linguagem permite que façamos considerações sobre contextos de produção, relacionando-os às variedades e a outros conceitos linguísticos tão necessários à competência discursiva dos alunos. Diversos autores (BRASIL/MEC, 1998; RAMOS, 1999; MARCUSCHI, 2001; FÁVERO et al, 2005) afirmam que a abertura da escola para a modalidade oral possibilita colocar fala e escrita no mesmo *status* de importância, fato que contribui para que se minimize o ponto de vista de que a escrita é superior à fala. Em relação às variedades, analisar produções orais de variedades não prestigiadas socialmente constitui o momento propício para começar a diminuir a ideia de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita. O ensino centralizado em “erro e acerto”, dessa forma, perde sentido, ganhando espaço a noção de adequação. Ademais, a reflexão abrange uma conscientização para o respeito às variedades menos prestigiadas em nossa sociedade, como veremos na seção 3 deste artigo.

A análise linguística do texto oral comporta reflexão sobre a linguagem pelo caminho inverso do realizado há tantos anos no ensino: que tratemos do discurso/texto para alcançar os outros níveis de análise linguística (semântico, sintático, morfológico e fonético/fonológico). Isso permite explicar os efeitos de sentido produzidos em função da interlocução, avaliar a adequação das produções ao contexto e reconhecer as intenções dos interlocutores. Como fala e escrita no dia a dia seguem padrões diferentes, precisamos refletir sobre a escolha lexical, sobre a organização sintática do discurso oral, sobre coesão e coerência, que proporcionam consolidar conhecimentos sobre a dinâmica e a heterogeneidade da linguagem. Não podemos esquecer de analisar, na oralidade, a significação produzida por elementos prosódicos (como o ritmo, a entonação, as pausas, as hesitações, as repetições, os alongamentos) e por elementos não-verbais⁶ (como os gestos, as expressões faciais, o riso, o olhar, os movimentos corporais que acompanham a fala), que têm papel fundamental na interação face a face.

Alinhados a esse embasamento, propusemos a pesquisa “Gêneros orais no ensino fundamental e médio: teoria e prática⁷” que buscou investigar que conceitos estão envolvidos no trabalho com a oralidade necessários à formação do professor e que procedimentos podem ser realizados na escola, de forma a contribuir com o desenvolvimento da oralidade dos alunos de Ensino Fundamental e Médio. Na seção seguinte, trataremos de relatar parte dessa experiência.

1.1. Na escola, a oralidade como objeto de ensino

⁵ Na análise linguística, sugerimos, conforme Marcuschi (2001), as atividades de retextualização, que permitem, na passagem do oral ao escrito e vice-versa, apreender conhecimentos sobre o *continuum* oralidade-escrita a partir das transformações realizadas. Não trataremos, contudo, neste artigo, desse tema.

⁶ ou paralinguísticos (cf. MARCUSCHI, 1986).

⁷ Pesquisa-ação desenvolvida em 2007/2008 no Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF), quando uma das autoras, Profa. Tânia G. Magalhães, era professora do Colégio em questão.

A pesquisa citada pretendeu buscar novas metodologias para o desenvolvimento da oralidade letrada dos alunos, elencando os gêneros orais adequados aos segmentos em questão por meio de sequências didáticas⁸ e atividades diversas com gêneros orais em sala de aula, que proporcionaram o contato, a produção, a análise e a apreensão de conceitos e práticas discursivas na modalidade oral. Relataremos, neste artigo, apenas as atividades destinadas ao Ensino Médio.

Utilizamos como metodologia, numa perspectiva qualitativa, a pesquisa-ação (KEMMIS & MC. TAGGART, 1988). Ela se caracteriza por a) ser desenvolvida pelo próprio professor/pesquisador e não por um pesquisador externo, que apenas observa, descreve e compreende o fenômeno; b) ser colaborativa, pois o professor/pesquisador está inserido no contexto a ser pesquisado; c) ter objetivos de mudanças, pois há uma intervenção na realidade. Utilizamos, como instrumento de coleta de dados, observação, gravação em vídeo e áudio e notas de campo. Para esses autores, a motivação inicial para desenvolver esse tipo de pesquisa é mudar o sistema, facilitado pela participação do professor em todo o processo, refletindo criticamente sobre sua ação e aprimorando sua prática.

A partir da constatação de que pouco se desenvolvem práticas de oralidade em sala de aula, tanto porque o livro didático pouco estimula esse trabalho, quanto porque os professores não a enfatizam, percebemos que, no Colégio de Aplicação, a situação não era diferente: um claro privilégio de atividades de escrita. Nas séries iniciais, isso se dá porque é o período em que se consolida o processo de aquisição do código escrito, e no Ensino Médio, porque a escola se volta aos programas de vestibular.

Para inserir o trabalho com a oralidade no currículo, propusemos um Módulo⁹ denominado “*Falar e ouvir: ampliando suas potencialidades comunicativas*”. O Módulo tinha a carga horária de 50 minutos semanais (uma aula por semana) durante um trimestre¹⁰ (aproximadamente 14 aulas de 50 minutos). Nessas aulas, fizemos realmente um ensino de oralidade, desenvolvendo as atividades que enfocavam a preparação prévia, a produção oral, a escuta e a avaliação da produção, bem como a análise linguística da modalidade falada. Vale destacar que os estudantes escolhiam os Módulos que queriam cursar (a partir de uma grande oferta de temas nas mais diversas áreas do conhecimento), já que eles faziam parte da carga horária curricular. Além disso, os Módulos envolviam alunos do 1º ao 3º anos do EM, uma vez que eles não eram definidos por série e, sim, por interesse.

Para facilitar a análise de nossos dados, elencamos, abaixo, algumas categorias.

a) Observação na escola e levantamento (por questionário) dos gêneros mais recorrentes

Nessa etapa, observamos raras abordagens com a oralidade em todo o corpo docente. O gênero textual mais desenvolvido na escola é o seminário. Dos 18 professores que responderam ao questionário, 100% trabalham com apresentação de trabalho ou seminário, sem, contudo, dar orientações para isso (em geral, os docentes dividem os temas entre os alunos e marcam a data para apresentação; em seguida, afirmam que o seminário deve ser

⁸ Cf. Schneuwly e Dolz (2004).

⁹ Os Módulos de Desenvolvimento de Competências (MDC) fizeram parte de um Projeto de Reforma Curricular do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF). Tal reforma começou a ser discutida em 1999 e foi implantada em 2003. Tinha a proposta de flexibilização da antiga grade curricular, de modo que pudessem ser construídos espaços de práticas sustentadas numa abordagem mais integrada dos conteúdos, práticas mais participativas, um novo modelo de avaliação e o envolvimento mais estreito com a atividade de pesquisa e reflexão.

¹⁰ O Colégio de Aplicação João XXIII, diferentemente de muitas escolas, distribui sua carga horária anual em três trimestres letivos.

formal, utilizar linguagem culta e se for necessário, usar suportes; na avaliação, analisam se os alunos usaram linguagem adequada e se o conteúdo foi bem transmitido).

Além disso, identificamos dois trabalhos realizados com a oralidade nas séries iniciais: a leitura dramatizada¹¹ e a contação de histórias, que privilegiam produções orais menos comuns.

Nos questionários, como já era esperado, os professores relatam como atividades de oralidade a “leitura de textos”, a “correção de exercícios oralmente” o que, para nós, não se configura como prática de oralidade, conforme defende Marcuschi (1997), e as “discussões em grupo” ou “conversar com colegas”, que são atividades na modalidade oral, mas não a enfocam como objeto de ensino.

b) Aplicação de questionário aos alunos do Módulo

Inicialmente, investigamos as crenças dos alunos sobre a fala e os consultamos sobre quais gêneros gostariam de aprender, adequados à formação escolar. Nessa etapa, percebemos o quanto de lacuna a escola apresenta na formação linguística dos alunos, pois está centrada na perspectiva da dicotomia, considerando fala e escrita como duas “línguas diferentes”, na superioridade da escrita e na falta de significado da aprendizagem da oralidade.

c) Desenvolvimento de atividades de oralidade

Cientes das crenças e desejos dos alunos e aliados aos pressupostos teóricos que elencamos durante a realização da pesquisa, desenvolvemos diversas atividades que enfocavam o ensino de oralidade. Inicialmente, procedemos a uma **apresentação individual**: nesta atividade, os alunos, sem preparação alguma, apresentam-se para os colegas, falando sobre si mesmos, sua família e seu convívio social; falam sobre a vida escolar e profissional; a apresentação é filmada. Em seguida, assistimos tais apresentações para ressaltar **características da oralidade**: tom de voz, entonação, velocidade da fala, ausência de planejamento e ausência de uso de suportes criando dificuldades na fala improvisada, expressão corporal e facial como construtoras de significados na interação. Além disso, tratamos, com os adolescentes, da aceitação da própria imagem, uma vez que, na fala pública, ela fica em evidência, o que conflita com a timidez de muitos e a crítica típica dessa faixa etária.

Durante as aulas seguintes, fizemos exercícios relativos à **oratória**, em que eram dados exercícios de respiração, dicção, postura, de velocidade da fala e de entonação, bem como de expressão corporal e facial como constitutivas da significação. Fizemos também atividades de leitura oral para apresentação ao público, de forma que os alunos ficassem conscientes da necessidade de uma boa entonação, das ênfases, da pontuação adequada para a plena compreensão da leitura por uma plateia. Nesses exercícios, em que enfocamos as **atividades prosódicas**, os alunos puderam aliar seus conhecimentos gramaticais (como o uso de vírgulas e pontuação na escrita) aos de oralidade, percebendo como uma leitura oral feita de forma adequada, com as necessárias pausas e entonação, produz sentido para o ouvinte.

Os alunos escolheram conhecer e aperfeiçoar os gêneros textuais orais seminário, mesa-redonda, debate e palestra. Para tanto, realizamos atividades de preparação prévia, produção do texto, escuta e análise da língua.

¹¹ Um relato sobre as atividades prosódicas como a leitura dramatizada encontra-se em <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/viewFile/1186/964>

Propusemos, para a **escuta**, uma **palestra** sobre Variação Linguística em que os alunos tiveram a oportunidade de receber um renomado professor da UFJF¹². Antes da palestra, eles pesquisaram sobre o tema em questão, leram uma pequena biografia do professor e elaboraram possíveis perguntas, sob orientação da professora do Módulo, para serem propostas no momento da palestra. Tratamos da importância de conhecer o tema, do comportamento adequado, da formalidade do gênero e da intervenção dos alunos nesse evento – que, em geral, é feita ao final. No momento de escuta da palestra, os alunos portaram-se como combinado, fazendo suas perguntas ao final, usando, para isso, a variedade adequada. A recepção dos alunos ao professor e ao tema tratado foi extremamente proveitosa.

Na **mesa-redonda**, que tratou de temas relativos às profissões universitárias (já que os alunos estavam no EM e, em breve, fariam vestibular) procedemos da mesma forma: preparação com pesquisa aos temas escolhidos (no caso, profissões), seleção de convidados, elaboração de perguntas. Durante a escuta da mesa-redonda, os alunos fizeram perguntas aos convidados, utilizaram variedades adequadas e entenderam a estrutura de participação do evento. Nas aulas seguintes, procedemos a uma avaliação dessa atividade, examinando se os alunos portaram-se de forma adequada e se fizeram intervenções e colaborações apropriadas. Nesse sentido, entenderam que “ouvir” uma palestra ou uma mesa-redonda requer certa preparação, ao contrário do que é feito, em geral, nas escolas.

No **seminário** e no **debate**, em que os alunos participaram ativamente como produtores do texto oral, procedemos à preparação prévia como coleta de material, divisão de grupos, estudo dos temas escolhidos, treinamento da fala (voltando aos exercícios de leitura oral, de entonação da voz, exercícios de dicção, questões de postura e manuseio de suportes diversos). No caso do debate, assistimos a um da rede *MTV* (sobre aborto), em que Lobão, o mediador, não realiza seu papel e, por isso, o debate ocorre de forma tão desorganizada que os participantes não se entendem, ou seja, o debate perde seu objetivo. Nessa atividade, fizemos um longo exercício de análise das várias partes do debate, da participação dos convidados, das características da fala e da argumentação. Em seguida, os alunos realizaram um seminário e participaram de um debate em que foram filmados, para, nas aulas seguintes, haver escuta dos eventos e se proceder às devidas análises (se as questões de prosódia foram adequadas, se os suportes usados contribuíram com a apresentação, se a participação dos alunos foi bem distribuída em termos de tempo planejado para cada fala, se cumpriram o objetivo comunicativo dos gêneros seminário e debate, etc). Na avaliação, a professora comenta pequenos deslizes que foram cometidos nas apresentações, para que, nas outras produções orais, não sejam cometidos novamente.

d) Avaliação dos resultados com os professores do Colégio: na avaliação que fizemos da pesquisa, solicitamos aos professores de diversas disciplinas dos alunos matriculados no Módulo “*Falar e ouvir: ampliando suas potencialidades comunicativas*” que avaliassem os alunos em seus seminários (em disciplinas como Biologia, História, Geografia e Literatura). Os professores perceberam um desempenho melhor dos alunos que cursaram o Módulo, em comparação com outros alunos da sala, avaliando os seguintes critérios: uso de recursos audiovisuais pertinentes e bem elaborados, entrega de roteiro impresso para os ouvintes, divisão adequada do tempo entre os integrantes do seminário e, principalmente, adequação ao gênero seminário, em que o aluno domina um tema, torna-se “especialista” nele e o expõe a

¹² Contamos, no Colégio João XXIII, com a presença do saudoso Prof. Dr. Mario Roberto L. Zágari, falecido em 15/05/10, professor e pesquisador da UFJF desde 1965. O professor contribuiu com a formação de várias gerações da atual Faculdade de Letras da UFJF.

uma plateia. Além disso, houve uso de linguagem apropriada ao gênero, domínio da oratória com adequada entonação, utilização do espaço da sala e expressão corporal e facial adequada. Alunos que não participaram desse Módulo, em contrapartida, fizeram leitura em voz alta de trechos recortados, divididos entre colegas, o que configuraria como uma oralização da escrita, como geralmente se vê na apresentação de seminários.

e) Avaliação dos resultados com os alunos do módulo: notamos, de forma geral, uma excelente aceitação de todas as atividades do Módulo e satisfatórios resultados obtidos com as atividades propostas. A totalidade dos alunos colocou em prática os recursos prosódicos ensinados, monitorando a própria fala, adequando a linguagem a uma situação mais formal de uso, pouco comum na fase em que se encontram. Além disso, demonstraram, no seminário e no debate, bastante domínio dos temas, uma vez que houve, na preparação prévia, pesquisa de material, seleção de trechos e treinamento para a produção. Mesmo os que leram trechos, tomaram o cuidado de distribuir o olhar para a plateia e fazer as devidas ênfases e entonações, a fim de que houvesse compreensão. Todos utilizaram recursos audiovisuais adequados, o que deixou as apresentações mais interessantes e claras. Quanto aos alunos ouvintes, mostraram respeito e interesse pelas produções orais. Foi perceptível a timidez de alguns, mas nada que atrapalhasse o andamento de qualquer atividade.

Nessa pesquisa, pudemos entender, assim, que o ensino da oralidade se reflete em todas as esferas de saber do aluno, contribuindo para a ampliação de sua competência discursiva. Desse modo, reforçamos a defesa de uma abertura da escola para o ensino da oralidade, adotando a perspectiva de língua como um feixe de variedades, que promoverá melhor compreensão e aceitação das diferenças dialetais, que passamos a abordar.

2. Educação sociolinguística

Do ponto de vista da educação sociolinguística, a questão crucial consiste em se introduzir, no trabalho escolar com língua portuguesa, o princípio da heterogeneidade linguística e suas consequências. Nesse caso, a variação passa a ser vista como fenômeno natural e legítimo, o que determina a construção de crenças positivas, no aluno e no professor, relativamente à competência dos falantes nativos. Correção e erro adquirem significado diferente do tradicionalmente praticado na escola. O investimento do professor se dará a partir do que o aluno já sabe, isto é, orientará seu trabalho na formação do leitor maduro e competente nas práticas de letramento ampliadas na direção das multimodalidades utilizadas na sociedade moderna. Nesse sentido, assim se expressa Rojo (2009, p. 107): “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.”

Infelizmente, porém, podemos dizer que tal objetivo permanece, frequentemente ainda inalcançado na escola brasileira. Isso porque há que se desconstruir, preliminarmente, uma série de preconceitos fundados numa concepção equivocada de língua como fenômeno estável; de língua padrão como modelo fundado na ideologia do melhor, do socialmente reconhecido como legítimo, cristalizado no exemplo modelar a ser seguido, ainda que esse “modelo” tenha se constituído noutros contextos sócio-históricos, cuja prevalência na contemporaneidade não faz mais sentido.

O ponto de partida parece ser o reconhecimento de que, como adverte Bakhtin (2006), conforme já foi discutido no item 2 deste artigo, a linguagem é um produto da atividade humana coletiva e que, portanto, não se desvincula do conteúdo ideológico dos grupos sociais que a utilizam. Desse modo, fica ela sujeita às alterações determinadas pelos falantes que a utilizam, todos eles, como lembrado acima, sujeitos às determinações da sócio-história.

A Sociolinguística aponta nessa direção evidenciando as relações entre língua e sociedade. Nesse caso, todas as estruturas linguísticas utilizadas por falantes, sejam elas quais forem, sejam eles quem forem, são legítimas e como tal devem ser reconhecidas. Perini (2010, p. 21), discutindo essa questão assegura ser legítima toda e qualquer ocorrência linguística em uso: “Para nós, ‘certo’ é aquilo que ocorre na língua”.

Labov (2008), em suas pesquisas sobre o tratamento dado ao [r] em posição pós-vocálica pelos vendedores das lojas de Nova York, concluiu haver estreita relação entre o padrão sócio-econômico do falante e suas “escolhas” linguísticas. No Brasil, dentre inúmeras outras estruturas, a ausência sistemática de concordância de número nos sintagmas nominais constitui um estereótipo que se correlaciona com o nível sócio-econômico do falante.¹³

A variação e a mudança são, portanto, dois fenômenos que devem subsidiar o trabalho com a linguagem na escola. As atividades didáticas que, pelo menos, não incluam esse pressuposto são, no mínimo, ingênuas e improdutivas quanto ao desenvolvimento de competências de uso da língua.

Temos que reconhecer, no entanto, que esta não é uma tradição, tanto na escola brasileira, quanto na de outros países, justamente porque a reflexão sociolinguística e todas as consequências derivadas da linguística da enunciação, olhadas na dimensão da história da Linguística e sua influência no trabalho escolar com a língua, são relativamente recentes. Daí a necessidade de se investir nessa área, construindo, num trabalho conjunto com os professores que atuam no Ensino Fundamental, principalmente, mas também no Ensino Médio, uma reflexão fundamentada nesses princípios, de modo que favoreça a construção de metodologia eficaz para se promover uma educação linguística capaz de realizar a importante tarefa de formar alunos que conquistem sua autonomia nas práticas de letramento da sociedade moderna.

Nesse caso, as atividades escolares devem estar centradas, prioritariamente, na formação do leitor e do escritor maduros, que sabem recorrer à teoria gramatical como apoio à seleção de estruturas e recursos discursivos para tornar sua expressão linguística mais eficiente e produtiva na sua interação com o leitor ou interlocutor. Ou ainda, para ser capaz de interagir com o texto, buscando reconhecer os efeitos de sentido que por ali transitam. Nesse sentido, afirma Possenti (2001, p. 9): “O verdadeiro problema da escola não é acertar a forma gramatical. O verdadeiro problema – que é de cidadania, de inserção – é de circulação pelos discursos. O que se poderia dizer é que esse é um problema de leitura e de escrita.”

Ensinar a ler e a escrever deve ser um processo integrado a um saber linguístico anterior, isto é, um processo que não pode desconhecer a competência linguística que o aluno já adquiriu ao longo de sua vida, centrado nas experiências vividas na sua rede social. Nela veicula, obrigatoriamente, uma ideologia, um certo conjunto de ideias e de crenças que dão unidade àquele determinado grupo. A língua está impregnada dessa cultura e, desse modo, carrega e revela essas experiências ao longo do processo histórico em que ela se constitui, alterando-se, enriquecendo-se, peculiarizando-se, segundo as dimensões sociais em que é utilizada.

¹³ Sobre indicadores, marcadores e estereótipos, v. Labov, 1972.

As variedades linguísticas, ou diferenças dialetais, são o resultado dessa complexa e diferenciada constituição e vão sendo marcadas e reconhecidas a partir de determinado critério de valorização/desvalorização dos grupos sociais que as utilizam. Nas sociedades em que as diferenças econômicas estão na base da constituição desses grupos, como é o caso do Brasil, o valor positivo atribuído às variedades linguísticas é diretamente proporcional a essas diferenças. Bortoni-Ricardo (2005, p. 131) esclarece:

No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante. Diferentemente de outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, a variação linguística não é um índice socio-simbólico de etnicidade, exceto nas comunidades bilingües, sejam as de colonização europeia ou asiática, sejam as das nações indígenas.

Na escola pública brasileira, principalmente, cujos alunos, em geral, pertencem a comunidades de falantes de variedades linguísticas menos valorizadas, porque seu grupo social também o é, esse deve ser um importante pressuposto do planejamento dos professores. Isso para que não ocorra que suas aulas não incluam aqueles para quem foram planejadas, do que pode resultar um trabalho no vazio, que não promova o desenvolvimento de competências de uso das outras variedades ainda desconhecidas de seus alunos.

2.1. Os desafios da sala de aula

Isso posto, passemos a refletir sobre o que é possível fazer para se superar a tradição paralisante do trabalho com a linguagem na escola, do ponto de vista da ausência de uma pedagogia da variação linguística para o desenvolvimento de competências.

Em importante obra elaborada sobre as relações entre língua, cultura e sociedade, Hanks (2008, p. 36) utiliza dois conceitos de Bourdieu (1985), que retomaremos aqui. O primeiro deles é o de *habitus*, assim explicitado:

Em princípio, o *habitus* diz respeito à reprodução, na medida em que ele explica as regularidades imanentes à prática. O *habitus* explica a regularidade tendo como parâmetro a incorporação (*embedding*) do agente ao mundo social e o fato de os atores serem socialmente constituídos por orientações e formas de ação relativamente estáveis. [...] Através do *habitus*, o social fica impresso no individual, não apenas nos usos mentais, mas, sobretudo, nos usos corporais.

A constituição do *habitus* está ligada, explica o autor, à cotidianidade do falante nas suas práticas sociais, o que acaba influenciando sua linguagem, seu modo de falar, os gestos que acompanham sua expressão linguística e seu empenho na comunicação. Pode-se deduzir que o *habitus* se corporifica de maneira automática, sem apoio em regras ou explicitações, mas vai se automatizando, como esquemas incorporados.

O outro conceito bourdesiano (1985) atualizado por Hanks (p. 43-44) é o de campo, assim explicado:

Tal como definido na teoria da prática, um campo é uma forma de organização social que apresenta dois aspectos centrais: a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais essas posições se ajustam; b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos).

Nos campos, circulam valores como prestígio, reconhecimento e autoridade, mas também riqueza material e capital. Ao produzirem seu discurso, os falantes vão marcando sua posição nos diferentes campos sociais. Quando acima dissemos que a constituição e expressão do *habitus* é automática, sem obediência a regras, ficou implícita, portanto, sua relação com essa noção de campo. Isso significa que, na verdade, como esclarece Hanks (p. 44), “[...] os falantes são constituídos pelo campo.”

Podemos esclarecer melhor essa questão, retomando Bakhtin (2006, p. 96), ao explicitar a noção de signo correlacionada à de sinal. Só existe signo relacionado ao contexto de produção: “[...] para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.” O campo de que nos fala Bourdieu corresponde, pois, à organização social, requerida por Bakhtin, necessária para que o signo se constitua como tal. Por isso mesmo afirma esse último autor que todo signo é ideológico e que sem signo não existe ideologia.

Os conceitos de *habitus*, campo e signo ideológico, como se pode deduzir, são muito produtivos na reflexão sobre o trabalho com a linguagem na escola. Em primeiro lugar, porque tornam evidente o que não tem sido levado em consideração nesse trabalho: o fato de que a linguagem é produto cultural e reflete, portanto, a realidade do falante, seu lugar social, suas experiências como membro de determinado grupo, seja de que categoria for. Em segundo lugar, e como consequência do primeiro, o fato de que a língua deve ser tratada na escola como sujeita a variação, de tal modo que o ensino, partindo desse pressuposto, estabeleça, como valor a ser alcançado pelo aluno, a competência de transitar pelas diferentes variedades. Como resultado ainda desses conceitos, conforme lembrado acima, a reconstrução do sentido de certo e errado em linguagem, substituindo a noção tradicional - que reconhece como certas apenas as estruturas utilizadas pelo chamado falante culto - pela de adequação ao contexto de produção. Desse modo, considerada a noção de campo explicitada por Bourdieu, não há como negar ser a expressão linguística um produto cultural e, portanto, material criativo que produz história.

Essas considerações fortalecem a discussão que se tem construído, nas universidades brasileiras, sobre a urgente necessidade de se corrigirem as distorções que vêm sendo sustentadas pela tradição escolar. Sem dúvida, a formação do professor em Sociolinguística Educacional é uma das condições *sine qua non* para se chegar a bons resultados. Ele deve ser capaz de construir uma pedagogia da variação linguística (v. FARACO, 2008) que dê conta dessa inovação.

Pesquisa-ação/UFJF/FAPEMIG, realizada em salas de aula de uma escola pública municipal de Juiz de Fora, durante os anos de 2009 e 2010, no âmbito do grupo de pesquisa FALE (Formação de Professor, Alfabetização, Linguagem e Ensino), do NEEL (Núcleo de Estudos de Educação e Linguagens) da Faculdade de Educação da UFJF, possibilitou chegarmos a constatações sobre a exequibilidade dessa metodologia.

O trabalho, envolvendo professores de português de 5º, 6º e 7º anos, partiu do reconhecimento dos recursos linguísticos dos alunos como expressão de sua realidade, de sua rede social, de seu cotidiano, de suas práticas sociais, de seu *habitus*. O trabalho com esse material linguístico adotado como legítimo levou-nos à ampliação desse repertório.

Os recursos discursivos para expressão de polidez, por exemplo, constituíram uma das questões trabalhadas. Os próprios alunos foram convidados a pesquisar, no seu grupo social, se se usavam essas expressões; em caso positivo, quais eram elas, quais falantes a utilizavam e em que situações. Em seguida, eram analisados os efeitos de sentido obtidos com a utilização de tais recursos.

A concordância nominal e a concordância verbal foram também tema de reflexão, através de análises contrastivas de estruturas com presença ou ausência desse processo. As análises eram sempre acompanhadas do reconhecimento dos efeitos de sentido determinados por essas escolhas, tendo ficado evidenciada a capacidade de os alunos reconhecerem os papéis sociais dos falantes usuários de uma ou de outra estrutura. A noção de prestígio ligada a esse tipo de variante foi se evidenciando à medida que tais atividades escolares com a língua iam sendo realizadas, com a mediação do professor consciente, sensível a essa pedagogia da variação linguística. Os alunos manifestavam seu reconhecimento da existência/inexistência, em seus grupos sociais, de certas estruturas morfossintáticas que as práticas escolares de letramento iam apontando como sendo características das esferas sócio-culturais das quais eles não participavam, mas que gozam de prestígio entre os falantes do português brasileiro.

Também as variantes fonológicas iam sendo facilmente reconhecidas como estigmatizantes ou não. Tal é o caso da vocalização da palatal lateral [λ], marca da variedade rural, rejeitada na chamada fala urbana comum (PRETI, 1997).

Outros itens, tanto no âmbito da morfossintaxe, quanto da fonética/fonologia e do domínio lexical puderam ser tratados a partir de análises contrastivas, sempre com remissão aos efeitos de sentido e à identificação com os papéis sociais dos falantes, em consonância com a proposição de Bourdieu sobre a noção de *campo*, conforme vimos acima.

Todo o trabalho esteve associado à prática de leitura e escrita de gêneros textuais orais ou escritos, como o debate regrado, o jornal falado, a entrevista, a leitura e construção/recitação de trovas, de narrativas, etc. Acreditamos que a familiarização dos alunos com gêneros pouco conhecidos no seu ambiente familiar e no seu grupo social, amplia e altera não apenas sua expressão linguística mas também, como acima visto na referência de Bourdieu, “seu modo de falar, os gestos que acompanham sua expressão linguística e seu empenho na comunicação” e, impressionante, até mesmo seus gestos e movimentos corporais! ! Remetemos, por exemplo, ao que está relatado no item 2.1 deste artigo, relativamente às práticas de oralidade desenvolvidas por aqueles alunos. As novas atividades de linguagem proporcionadas pela escola, se passarem a fazer parte da cotidianidade dos alunos e das suas vivências sociais, podem provocar mudanças no seu cotidiano, no seu *habitus*, possibilitando o reconhecimento de sua participação, em outras práticas sociais de letramento.

Portanto, quando a expressão linguística se amplia e o falante reconhece a utilidade de aumentar seus recursos expressivos para, caso lhe interesse, desempenhar papéis sociais, antes inacessíveis, essa mudança passa pela aquisição de novos *habitus*. Lembramos aqui a expressão de Gnerre (1994, p. 6) que já se tornou lapidar: “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

Nesse ponto, é necessário fazer uma observação sobre a dificuldade exponencialmente maior dos alunos de escolas públicas, em geral, provenientes de redes sociais cuja variedade linguística se distancia muito mais da variedade culta, do que aquela falada pelos alunos de escolas particulares em geral. Estes últimos, em sua grande maioria são usuários da variedade, identificada pelo projeto NURC (PRETI, 1997), como urbana comum, de modo que sofrem, por isso mesmo, pressões muito menores na escola.

A desconsideração dessa realidade é, sem dúvida, um dos fatores do fracasso escolar, ou na melhor das hipóteses, dos resultados insuficientes no processo de ampliação de competências desses falantes. O jornal Folha de São Paulo, de 28/08/2011 trouxe resultados de pesquisa realizada pelo movimento Todos pela Educação. A avaliação, denominada Prova ABC, foi aplicada em 6.000 alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental em todas as capitais do País. A reportagem informa: “Mais do que as deficiências substantivas constatadas na pesquisa, é o abismo entre os alunos de escolas públicas e os das particulares o que chama a atenção.” E acrescenta:

Nas escolas pagas, ¾ das crianças atingiram os resultados esperados em matemática; a porcentagem reduziu-se a 43% entre os alunos da rede pública. Disparidades gritantes também se manifestaram nos testes de leitura (79% contra 49%) e de escrita (82% contra 53%).

Se considerarmos que a linguagem perpassa todas as áreas de conhecimento trabalhadas na escola, fica a grave suspeita de que a ausência do tratamento adequado da dimensão sociolinguística pode ter sido um dos fatores determinantes desses resultados. A grande questão consiste na ampliação de competências, e não na restrição do uso de variantes linguísticas. A escola precisa reconhecer, conforme lembramos acima, a legitimidade de quaisquer variantes, sendo esse reconhecimento fundamental para a construção de crenças positivas dos alunos na sua competência como falantes. Essas crenças são decisivas na construção de atitudes linguísticas propiciadoras da aprendizagem de novos recursos de expressão.

Tornando-se falantes competentes de qualquer variedade linguística, prestigiada socialmente ou não, os alunos terão acesso a todos os “campos” sociais, segundo a denominação bourdesiana, e a escola estará cumprindo seu papel de promover a formação da cidadania participativa na construção da sociedade moderna. O trabalho escolar com a língua portuguesa estará, desse modo, sendo exercido na dimensão responsiva do diálogo compreendido na sua acepção plena, conforme ensina Bakhtin.

Considerações finais

Acreditamos no ensino que propõe objetivos claros para a aprendizagem da língua portuguesa, assumindo programas dinâmicos e sistematizando conhecimento em termos de habilidades e ações voltadas ao uso e à reflexão. Para que tenhamos uma escola que se constitua como espaço de saber, de cultura e de ciência, promovendo o aprendizado, precisamos repensar as práticas pedagógicas, adotando uma perspectiva de língua heterogênea.

Nesse sentido, as atividades aqui apresentadas podem conferir ao aluno um aprendizado bastante consistente no que tange à Educação Linguística. De fato, o desenvolvimento de atividades de reflexão resulta em um melhor desempenho em diversas

práticas sociais, inclusive na modalidade escrita, bem como nas regras sociais que regulam as cenas comunicativas orais.

Como consequência, desejamos que sejam revistos currículos e materiais didáticos, principalmente os livros didáticos que, por diversos fatores, abarcam poucas atividades de oralidade. O que agrava esse fato é que, em geral, dá-se mais ênfase às atividades de escrita no Ensino Médio, em função do vestibular, foco do trabalho nesse segmento, em detrimento daquilo que consideramos essencial, como a ampliação progressiva de habilidades de uso e reflexão, adquiridas ao longo da vida escolar.

Nesse sentido, reforçamos a idéia de que a Escola é um lugar que promove o ser humano, fazendo-o refletir e agir sobre sua realidade, em vez de apenas aceitá-la ou adaptar-se a ela.

ABSTRACT: This paper is aimed at presenting some reflections on the process of mother tongue teaching in the school context, by especially focusing on two key aspects: the oral variety (MARCUSCHI, 2001; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004) and the language variation (BORTONI-RICARDO, 2004). First, the theoretical questions regarding these topics are presented and then the results of the research carried out within the group entitled "GRUPO FALE/UFJF" are shown, with a focus on the action research approach. The results show that implementing a set of competences in using the Portuguese Language is possible. The importance of integrating research, continued teacher formation and thorough interventions within an interactional framework is also pointed out.

Keywords: portuguese language teaching; oral skills; language variation.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

BOURDIEU, Pierre. The genesis of the concepts of habitus and field. *Sociocriticism*, 2:11-24, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- HANKS, William. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Trad. BENTES, Anna Cristina et alii. São Paulo: Cortez, 2008.
- KATO, M. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.
- KEMMIS, S. ; MC_TAGGART, R. (eds). *The action research planner*. 3 ed. Victoria: Deakin University, 1988.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7 ed. São Paulo: Pontes, 2000.
- KOCH, I. V. ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LABOV, William. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Martha Pereira Scher, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? *Revista Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. EDUFJF, v. 7/8, 2005/2006.
- _____. Por uma pedagogia do oral. *Revista Signum. Estudos de Linguagem*. UEL. Londrina, 2008. v 11, n 2.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática. Série Princípios, 1986. (Série Princípios)
- _____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC*. Belo Horizonte, julho de 1997.
- _____. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P. ; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- PERINI, Mário. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- POSSENTI, Sírio. Existe a leitura errada? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 5-18, jul./ago. 2001.
- PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. p. 17-27.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TEMPO perdido. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 ago. 2011 (Editoriais, Opinião, A2).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RECEBIDO EM: 08/11/2011

APROVADO EM: 23/04/2012