

## O trabalho didático com a oralidade culta respaldado pela sociolinguística

### The didactic work with cultivated orality supported by Sociolinguistic

**Josina Augusta Tavares Teixeira - UFJF<sup>1</sup>**

josinatavares@hotmail.com

#### RESUMO

No presente artigo, proponho uma análise do ensino escolar da oralidade culta sob os seguintes enquadres: objetivos que justificam sua prática; presença da multiplicidade de variedades linguísticas na escola e suas implicações didáticas; imprescindibilidade de um embasamento sociolinguístico nas práticas didático-pedagógicas; entraves ao trabalho didático no ensino da oralidade culta. Em seguida, apresento o relato de uma pesquisa em sala de aula, demonstrando a viabilidade de se ensinar a norma culta, sob a ótica da Teoria da Variação. Finalizando, exponho resultados da pesquisa: engajamento das professoras, gestores e demais envolvidos, participação entusiasmada e ativa dos alunos, aquisição consciente de recursos da norma oral culta e divulgação da Sociolinguística Educacional. Esses fatores configuraram-se como motivadores suficientes para a continuação da proposta desta pesquisa, que deixou, ao seu final, a convicção de que a escola deve e consegue ensinar a oralidade culta, sob o viés da Sociolinguística.

**Palavras-chave:** Sociolinguística, Oralidade, Práticas escolares, Norma culta, Educação democrática

#### ABSTRACT

In this article, I propose an analysis of the oral cultivated school education under the following framings: objectives justifying their practice; presence of the linguistic varieties multiplicity in the school and their educational implications; indispensability of social linguistic grounding in teaching and pedagogical practices; barriers to the didactic work in the oral cultivated teaching. Then, I present a research report made in classroom, demonstrating the feasibility of teaching the cultivated language norm, from the perspective of the Theory of Change. Finally, I expose specific search results: engagement of teachers, administrators and others involved, enthusiastic and active participation of students, conscientiously resource acquisition in cultivated oral norm and disclosure of Educational Sociolinguistics. These factors were configured as sufficient for the continuation of this research proposal that left, at the end, the belief that the school should and can teach cultivated orality under the sociolinguistics bias.

**Keywords:** Sociolinguistics, Orality, School practices, Linguistic varieties, Democratic education

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFJF (2014)

### Por que ensinar a oralidade culta na escola?

A democratização do ensino conquistou espaço, nas escolas públicas, para os filhos das classes socialmente desfavorecidas, abrindo esses estabelecimentos para múltiplas variedades linguísticas. Considerando-se que a valoração dessas variações está atrelada ao maior ou menor prestígio das classes que as praticam, a clientela pobre já iniciou sua vida escolar com mais uma desvantagem.

Por esse motivo, a questão da inserção das práticas de desenvolvimento de competências da oralidade culta entre os objetivos prioritários do ensino da língua materna é um tema que vem cada vez mais agregando pesquisadores, professores e gestores da área de educação, em meio a inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas. Tal fato deve-se à preocupação com o grande número de alunos que se calam diante da consciência da diferença opressiva que se interpõe entre seu dialeto e a variedade culta praticada pela escola, ou seguem usando seu próprio dialeto, a despeito das críticas e/ou avaliações negativas que a sociedade e a própria escola lhes imputam, perplexos diante de uma desvantagem social cuja origem não conseguem compreender.

Segundo Marcuschi (2003),

[...] o indivíduo enquanto pessoa se constitui na relação dialógica. Essa relação dialógica tem na língua falada, particularmente nos modos de interação face a face, sua matriz formadora. Assim, os processamentos linguístico e cognitivo são formados na matriz dialógica. Daí a relevância de um maior conhecimento da língua falada. A análise da interação oral verbal pode ser tida, portanto, como uma contribuição do que se entende quando se diz que o homem é um ser social (p. 30).

Entretanto, a escola parte do pressuposto de que o aluno, ao iniciar seu processo de escolarização, já “sabe falar”, o que desmotiva os professores para o trabalho didático com a oralidade.

Que o aluno já sabe falar é fato! Cabe, então, à escola, propiciar-lhe o conhecimento da riqueza e variedade de usos da língua, para que possa adotar opções linguísticas conscientes, adequadas. Trata-se, assim, de levá-lo à ampliação de suas competências linguísticas, dotando-o da capacidade de interagir oralmente, com eficiência, nos mais diferentes contextos que se lhe apresentarem, e a dominar os recursos dos diferentes gêneros orais socialmente veiculados. Além disso, o estudo da oralidade pode explicitar, aos alunos, as relações recíprocas que a fala mantém com a escrita, bem como a influência mútua existente entre ambas.

Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2004) afirma categoricamente: “A escola é por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma

sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (p. 75).

Com relação às diferenças entre as modalidades orais e escritas, Marcuschi (1991) explicita que há consideráveis distinções, argumentando que, na modalidade escrita, a linguagem é mais elaborada, sujeita a um nível maior de monitoração, tanto porque o falante tem mais tempo para se pronunciar de forma refletida, como porque é a modalidade linguística supervalorizada na nossa cultura. A língua falada, por sua vez, aproxima-se mais da linguagem popular urbana, sofre menor pressão de monitoração e apresenta fenômenos que não ocorrem na modalidade escrita.

Os processos de construção da língua escrita e da falada comportam recursos diversos. Em comum, têm o uso da palavra. Na escrita, o autor pode polir o texto, com vistas aos resultados do seu processo de construção. Assim, corrige as inadequações e equívocos, faz inserções ou eliminações, refaz o estilo e vai aperfeiçoando-o, até chegar ao produto final para o leitor. Considerando-se esse aspecto de construção e reconstrução, seria, pedagogicamente, mais coerente, substituir a noção de “erro” pela de “tentativa de acerto”.

Do ponto de vista da oralidade, ela comporta padrões próprios, mesmo em situações de fala orientada pela escrita. Marcuschi (1991) explica que o desempenho linguístico lança mão, além da gramática e do léxico da língua, de outros marcadores conversacionais, que podem ser subdivididos em três tipos de realizações: verbais, não verbais e suprasegmentais. Os verbais formam uma classe de palavras ou expressões estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência, que se prestam, no contexto, para a tomada, sustentação, saída ou entrega de turno, armação do quadro, assentimento ou discordância, abrandamento (a propósito, viu?, que acha?, por falar nisso, hum!, devo informar que...). Os não verbais se relacionam mais diretamente com a postura física, como a expressão facial e a gesticulação. Os suprasegmentais são de natureza linguística, mas não de caráter verbal: pausas, tom de voz, cadência, velocidade, entonação. Assim, a conversação pressupõe uma sintaxe sociocultural e não puramente linguística, e boa parte da atividade ocorre no nível metalinguístico.

Afinal, o que a escola ensina nas aulas de língua portuguesa? Produção de textos; regras gramaticais; ortografia, através, principalmente de exercícios de cópias; interpretação escrita de textos, questionários e outros exercícios de compreensão; aventuras esporádicas no trato da modalidade oral: recitação de poesias, jograis, leituras em voz alta, atividades essas, em sua maior parte, representadas pela oralização da

escrita. Os autores dos manuais didáticos, regra geral, também admitem, como papel central da escola, ensinar a escrita, negligenciando o trabalho com a oralidade.

### **Normas linguísticas e suas implicações didáticas**

Se considerarmos a extensão territorial de nosso país, a etnia plural de nossa população e sua contínua mobilidade interna e a diversidade socioeconômica e cultural de nossos alunos, nós nos depararemos com uma escola de múltiplos dialetos que, se por um lado poderão ser deflagradores de preconceitos, por outro, configuram-se como enriquecedores culturais, do ponto de vista linguístico. Bagno (2003) compara a língua a “[...] um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso...” (p. 10).

Essas constatações nos levam à convicção de que impossível seria não se admitirem as transformações diacrônicas e sincrônicas ininterruptas da língua. Portanto, “[...] as mudanças da língua portuguesa falada no Brasil resultam de fenômenos linguísticos naturais, peculiares a qualquer língua viva, configurando um processo natural de evolução” (DIONÍSIO, 2003, p. 75). Por isso, “[...] encarar a língua como um objeto descontínuo, inerte, congelado, morto, fora do tempo, fora do espaço, independente das pessoas que a falam” (BAGNO, 2003, p. 73) é um pressuposto que impede a escola de “[...] redesenhar nova maneira de encarar nossa realidade linguística, em especial, nosso modo de entender a norma culta/comum/*standard* falada e escrita” (FARACO, 2008, p. 69).

Dionísio e Bezerra (2003, p. 76) aponta algumas considerações de diferentes autores que poderão subsidiar uma crença positiva sobre as variações linguísticas:

- a) “todas as línguas variam, isto é, não existe sociedade nem comunidade em que todos falem da mesma forma” (POSSENTI, 1996, p. 33-34);
- b) “a variação linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades, existe uma diferença de *status* ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua” (POSSENTI, 1996, p. 34);
- c) “a imprensa é o melhor termômetro das variações linguísticas, da incorporação de certos usos, de sua elevação à condição de norma linguística da comunidade” (PRETI, 1998, p. 2);
- d) “cada variedade tem seus domínios próprios, onde é senhora quase absoluta. Não existe, simplesmente, uma variedade ‘certa’. Cada situação de comunicação (ensaio científico, peça teatral, conversa de botequim, discurso de formatura, pedido de informações na rua etc.) impõe uma variedade própria, que é ‘certa’ naquela situação” (PERINI, 1995, p. 25).

e) toda língua é variada, multifacetada, heterogênea, não monolítica nem uniforme. (MARCUSCHI, 1991).

A partir dos argumentos supracitados, Soares (2006) afirma que a escola

[...] deveria transformar-se, aceitando as características culturais e linguísticas das crianças das camadas populares para, a partir daí, levá-las à aquisição dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas, sem, entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e herança culturais. (p. 35)

Feitas as considerações, podemos afirmar que o português brasileiro é um somatório de normas linguísticas, que poderemos agrupar, a rigor, sob duas definições: norma culta e norma padrão.

#### ➤ **Norma culta**

Faraco (2008) explica que o conceito de norma culta, construído pela investigação científica, ainda não alcançou ampla compreensão, o que tem produzido imprecisões significativas no seu uso corrente, não raramente utilizado de maneira equivocada como sinônimo de “norma padrão” ou “norma gramatical”. Segundo o autor, os diferentes conceitos de “norma culta” trazem repercussões didáticas significativas no ensino de língua portuguesa. Na prática pedagógica tradicional, o ensino de português significa o ensino da norma culta padronizada pelo dicionário e pela gramática. Ensinar a norma culta é ensinar gramática, princípio e fim dos trabalhos didáticos de língua portuguesa. Aqui, “norma culta” é considerada como sinônimo de “norma gramatical”, “gramática normativa”: só o que está de acordo com ela é correto. Porém, ela incorpora inúmeras regras que não são usadas cotidianamente.

Assim, no discurso da escola e da mídia, iniciou-se um equívoco teórico que perdura, pois ainda se considera a equivalência entre “norma culta” e “expressão escrita”. Nesse caso, explica Faraco (2008), ocorrem dois gestos reducionistas: “Primeiro, toma-se a parte pelo todo; segundo, limita-se a prática social da escrita a alguns de seus gêneros” (p. 28). Também se nega o valor da oralidade como atividade central nas interações sociais.

Sobre a questão da variedade culta do Brasil, Bagno (2002) cita o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (NURC) como uma pesquisa da mais alta relevância para a definição do que seja norma culta, afirmando advir desse projeto o conceito que é empregado pelos linguistas e não pelos defensores do tradicionalismo gramatical. Segundo o autor, o Projeto NURC teve início em 1969 e foi executado em cinco

idades brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo, uma vez que “[...] eram as que atendiam aos dois critérios de seleção estabelecidos pelo projeto: a idade (mais de cem anos de fundação) e a população (mais de um milhão de habitantes)” (BAGNO, 2002, p. 53).

O projeto objetivava descrever os padrões reais de uso na comunicação oral, adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior, e se direcionou pelos mesmos princípios metodológicos nas cinco cidades.

Como fruto concreto do Projeto NURC, constata-se a enorme produção científica por ele deflagrada. A partir do grande acervo de língua falada compilado, um grupo de linguistas brasileiros pôde empreender um trabalho de investigação que passou a constituir um novo projeto: a “Gramática do português falado”. A aplicação dos resultados do Projeto NURC, como apoio ao ensino de língua, é uma tentativa exitosa de se substituir as bases preconceituosas por outras científicas. Porém, apesar de tantos estudos aprofundados, o leitor ainda se deparará com o uso indiscriminado das expressões “norma culta” e “norma padrão”, praticado inclusive por autores renomados, demonstrando tratar-se de uma tradição cultural arraigada.

A partir do século XX, o Brasil vivenciou um fenômeno de considerável relevância para o cenário linguístico brasileiro, o êxodo rural, com a forte migração das populações das cidades pequenas e de zonas rurais para os centros urbanos. Bortoni-Ricardo (2011) explica que, devido a esse movimento contínuo, os falares rurais, bem como os regionais, foram influenciados e influenciaram as normas cultas nos processos interativos. Em consequência, temos assistido a um declínio dos vernáculos regionais e a um fortalecimento da língua urbana, com a incorporação de múltiplas variedades, não obstante o esforço da escola e da mídia para a padronização da língua.

O fato de o Brasil ser um dos países mais urbanizados do mundo, considerando-se que, aproximadamente, 80% de sua população vivem nas cidades, onde os níveis de renda são mais altos e há maior facilidade de acesso à escola, à mídia e aos diversos bens de cultura, explica por que a norma culta falada pouco se difere da linguagem urbana comum, distinguindo-se, mais propriamente, pelo maior ou menor nível de monitoração. Preti (1997) propõe um tema para reflexão: “Em que poderíamos diferenciar os falantes urbanos *cultos* dos falantes chamados *comuns*?” (p. 20). Em seguida, explica:

Dependendo da situação de interação, podem-se identificar aqueles que apresentarem certas marcas provenientes de sua cultura linguística, em decorrência de seu grau de escolaridade. Não são certamente índices absolutos, específicos, pois, dependendo das

circunstâncias (convívio com falantes cultos, por exemplo), podem estar presentes também nos falantes comuns e, com isso, estamos propondo a relatividade da classificação de dialetos sociais e registros. (p. 20)

Norma culta se traduz como o que é normal, usual, praticado, concretizado. Corresponde à fala dos segmentos socialmente favorecidos. Trata-se, segundo Bagno (2002), de “[...] um conceito de norma estabelecido com critérios relativamente mais objetivos e de base empírica” (p. 15).

Entretanto, a escola segue seu caminho pela história, elegendo a escrita como parâmetro e usa, para efetivar sua crença, a gramática tradicional, que legitima e define como “padrão” a escrita, única modalidade linguística respeitável. Também como aliados, conta com os livros didáticos que, segundo resultados de pesquisas, raramente expõem a questão da oralidade ou o fazem de maneira superficial ou aligeirada, restringindo-se, na maioria das vezes, a atividades orais calcadas na escrita, em detrimento de atividades orais genuínas.

Dentre os pesquisadores que se debruçaram sobre a questão da ausência da oralidade nos livros didáticos, podemos citar Dionísio e Bezerra (2003), Rojo e Batista (2003), Magalhães (2007) e Cagliari (2009).

Assim, não reconhecendo e não validando como legítimas as diferentes variedades linguísticas, a escola reforça a menos-valia social das classes desprestigiadas e colabora para a manutenção do preconceito, através da “violência simbólica”. Além disso, quando abarca como legítimas as noções maniqueístas de certo/errado nas questões orais que se afastam do “padrão culto”, corrobora e dissemina a discriminação linguística. O coerente seria admitir-se que não existe erro de português, mas diferentes alternativas de usos em relação à língua culta da gramática e do dicionário. Existem variantes linguísticas que coexistem com as normas padronizadas. Portanto, a imposição de regras gramaticais, para as quais os usuários de uma língua não encontram justificativa lógica, é desperdício de tempo e esforço, é um trabalho de Sísifo<sup>2</sup>.

À escola, *forum* de ensino por excelência, cumpre ensinar a norma culta a seus alunos, sob o viés da Sociolinguística, como forma de diminuir o fosso que distingue pobres e ricos, dominados e dominantes.

---

<sup>2</sup> Personagem da mitologia grega, condenado a repetir sempre a mesma tarefa de empurrar uma pedra até o topo de uma montanha, sendo que, toda vez que estava quase alcançando seu objetivo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida, por meio de uma força irresistível.

### ➤ Norma padrão

Em relação à norma padrão, pode-se conceituá-la, em uma breve definição, como a modalidade linguística escolhida pela elite de uma sociedade como modelo de comunicação verbal. É a língua das pessoas escolarizadas, o modelo privilegiado na escola. A norma padrão vincula-se à modalidade escrita da língua e a uma alta monitoração linguística, aprendizagens que dizem respeito mais especificamente à escola “de poucos”. Por esse motivo, configura-se como um fator que os distingue das camadas desfavorecidas economicamente, que não têm acesso à escolarização e aos mais diversos bens culturais, condições ideais para o preconceito linguístico e a “violência simbólica”<sup>3</sup>.

O conceito de norma padrão traz, em si, uma visão preconceituosa de língua, referendada por expressões como certo/errado, culta/inculta e outros que estigmatizam seus usuários. Trata-se de um padrão de língua ideal, pautada pela escrita, balizada pela gramática normativa e prescritiva, pelos dicionários e pela literatura arcaica. Nesse caso, “norma” seria sinônimo de normativo, de modelo, conjunto de regras impostas e pré-estabelecidas. Bagno (2002) explica que “[...] a característica precípua da norma padrão é supor uma língua descontextualizada, arrancada de suas condições de produção histórica e social” (p. 10). Esse conceito está vinculado ao de língua modelo. Pretende ser centralizadora, configurar um referencial linguístico e pairar acima da grande diversidade regional e social. Sobre a motivação inicial da gramática e do dicionário<sup>4</sup>, Faraco (2008) explica:

A produção desses instrumentos linguísticos para essas línguas começa na Europa nos fins do século XV, impulsionada pela necessidade política de se alcançar certa unidade linguística nos Estados Centrais que então se constituíam. Em outras palavras, a unificação e a centralização política tiveram um efeito centrípeta também sobre a língua. (p. 72)

Considerando a sua força centrípeta e balizadora, a grafia padrão pode ser o objeto de ensino e aprendizagem na escola. Entretanto, com relação à oralidade, seu uso independe de prescrição teórica e se realiza independentemente dos dicionários e das gramáticas.

A norma culta brasileira, na realidade, está distante do artificialismo existente na prescrição gramatical proposto pela norma padrão. Concluindo, pode-se identificar que a diferença fundamental entre a norma culta e a padrão reside no fato de que essa não se

---

<sup>3</sup> Termo cunhado por Bourdieu (*apud* Cunha, 1979), sociólogo francês nascido em 1930, que se tornou célebre pelos seus estudos na área da sociologia da cultura e da educação. Empreendeu uma investigação sociológica do conhecimento que detectou um jogo de dominação e reprodução de valores.

<sup>4</sup> Sobre os dicionários, é uma questão que deve ser relativizada, considerando-se que mantêm a ortografia-padrão, mas já contemplam, também, a linguagem informal na semântica, p.ex., “boia=comida”; “bagulho=maconha” (HOUAISS, 2004).



configura propriamente como uma variedade linguística. Representa um construto abstrato, resultante das diferentes concretizações da língua, objetivando atender ao ideal de uniformização, enquanto aquela é a variedade praticada pelos letrados, em condições mais monitoradas de realizações linguísticas, e se manifesta em todas as práticas da linguagem, desde as rotineiras até as formais.

### **Pressupostos sociolinguísticos no ensino escolar da oralidade culta**

A sociolinguística, cujo termo foi reconhecido em 1964, em um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia (in CALVET, 2002), é uma das subáreas da Linguística, que trata das variedades linguísticas e seus falantes, em um processo dialético. Sugere um estudo da língua no âmbito das comunidades de fala e visa romper com o estigma linguístico que acompanha os falantes das variedades desprestigiadas. Enquanto a Linguística estuda os aspectos gerais da língua, à sociolinguística interessam as variedades ocorridas nas realizações individuais dos eventos de fala. Segundo Bright, (*op. cit.*), a sociolinguística “[...] não é fácil de definir com precisão” e “[...] uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação não é livre, mas que está correlata às diferenças sociais sistemáticas” (p. 29).

Mollica (2007) lembra que “Cabe à sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático” (p. 11).

O trabalho pautado pelos princípios sociolinguísticos envolve pressupostos cognitivos, étnicos, culturais e inter-relacionais, e a compreensão da sociolinguística requer conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais. Assim, o ideal da escola, no ensino de língua portuguesa, é um programa que acolha atividades que tratem dos problemas sociológicos e discursivos, considerados em sua reciprocidade.

A sociolinguista brasileira, Stella Maris Bortoni-Ricardo, inaugurou um campo de ação denominado sociolinguística educacional, uma área teórico-prática, que pode fazer face ao preconceito linguístico que permeia as práticas didáticas no ensino de língua materna, propondo a aplicação da sociolinguística à educação. Surgiu há mais de quatro décadas e propõe um trabalho de “educação sociolinguística”, que possa trazer novas diretrizes para a equivocada tradição escolar no ensino de língua portuguesa. Tem como ponto de partida o reconhecimento e o respeito às diferentes variedades linguísticas e sugere um estudo da língua no âmbito das comunidades de fala. Aponta para uma postura não preconceituosa e

para o exercício da tolerância, porque, “[...] embora os julgamentos de valor não se apliquem, os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social” (MOLLICA, 2007, p. 13).

A sociolinguística educacional é a sociolinguística aplicada ao ensino. Assim sendo, apresenta-se como um recurso para se efetivar um trabalho produtivo no ensino da oralidade culta, impedindo que a escola, bem como outras instituições sociais como o Estado e a mídia, atuem como instrumentos das classes elitizadas para o exercício da “violência simbólica”.

A democratização do ensino tem sido, pelo menos nos discursos, o ideal da educação e é considerada um instrumento essencial para a conquista da cidadania. Vindo ao encontro desse ideal, a sociolinguística educacional, a par de outras ciências, também visa a um estudo democrático, a partir de um trabalho lento, contínuo, da tomada de consciência de que todo falante nativo é um usuário competente de sua língua e sabe empregar suas regras básicas de funcionamento. Evidencia, assim, a verdadeira causa da discriminação, a distribuição injusta da riqueza em uma sociedade capitalista, encoberta pelo preconceito linguístico.

Então, falar de língua é falar de política, e caberá à escola ensinar a norma culta por razões de ordem político-econômica e sociocultural. O problema não está na existência de um código padrão, mas na estigmatização dos falantes do código não padrão. “O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, dentre os quais a língua é o mais importante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Em relação especificamente à língua oral, no âmbito do ensino de língua portuguesa, para a escola assumir uma postura educativa, coerente com as demandas e direitos de seus alunos enquanto cidadãos, deverá abandonar sua visão monolítica de língua. Além disso, considerando-se a premissa de que o discurso só se realiza no outro, caberá à escola imergir seus alunos em situações concretas de linguagem que lhes permitam a reflexão e a prática dos múltiplos falares, objetivando formar o cidadão “[...] poliglota de todos os dialetos de sua língua” (CAGLIARI, 2009, p. 190). Para a concretização de um ensino crítico e reflexivo, é preciso que se efetive, na escola, a “educação sociolinguística”, que preconiza, para caracterizar a língua, os princípios de heterogeneidade, variação e mudança e o reconhecimento da legitimidade de todas as variações linguísticas.

### **Entraves à prática didática no ensino da oralidade culta**

Relevantes justificativas se configuram como inquestionáveis para o estudo da conversação: mais se fala do que se escreve; a oralidade cria um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais; exige o conhecimento e ativação de ações diferentes da modalidade escrita; contribui na formação cultural e na preservação de tradições não escritas, que persistem mesmo em sociedades grafocêntricas.

Entretanto, apesar das orientações dos PCNs para a inserção do trabalho didático com a oralidade e dos argumentos apresentados a favor dessa prática, muitos obstáculos se interpõem à sua realização. E, apesar de tantas constatações feitas por estudiosos sobre o tema da oralidade, a escola continua negando ou negligenciando esse trabalho. Assim, enquanto os estudos do uso concentram-se nos fenômenos da fala, a escola privilegia a escrita. Por quê?

- Ausência de um respaldo teórico nas atividades didático-pedagógicas com a oralidade devido, principalmente, à falha nos centros de formação de professores, que ainda não incorporaram os estudos sociolinguísticos aos seus currículos;
- Falta de atenção ao estudo das competências da oralidade nos livros didáticos de português;
- Ineficácia ou quase inexistência de ações produtivas no ensino dos recursos próprios dos gêneros orais;
- Dinamismo das atividades orais que expõem diferenças pessoais e de opinião e produzem barulho e confusão, ameaçando o controle que o professor pretende exercer;
- Preocupação do professor de expor o aluno a situações desconfortáveis, quando este exterioriza seu dialeto ou suas opiniões;
- Inibição tão recorrente entre os alunos, nas exposições orais.

Para início de conversa, se a escola não reconhece os problemas que perpassam o ensino de língua portuguesa, não poderá resolvê-los! Então, missão primeira será uma análise profunda das características da norma culta. Depois, a identificação das variáveis da língua. A partir daí, estará apta a abdicar de princípios equivocados que orientam os trabalhos didáticos de língua portuguesa e, segundo Bagno (2003), adotar outros que visem à quebra do preconceito linguístico: a) não confundir erro de português com erro de ortografia, pois a ortografia é artificial, ao contrário da língua que é natural; b) substituir a

noção de “errado” pela de “diferença”; c) reconhecer e validar as múltiplas realizações linguísticas; d) compreender o valor identitário das variações, uma vez que a fala identifica o ser humano; e) oportunizar ao aluno a apropriação dos recursos da norma culta, para que ele possa fazer escolhas linguísticas conscientes, coerentes com os diferentes contextos; f) reconhecer as naturezas diversas da língua escrita e da falada que demandam, por isso, recursos linguísticos diferentes.

Votre (2007) afirma:

[...] a escola cumpre sua missão quando o aluno busca identificar-se com grupos detentores de formas de prestígio, procurando apropriar-se dessas formas, como capital simbólico. Esse processo de apropriação é desencadeado pelo aluno, que o agiliza independentemente do nível de pressão da escola. A homogeneização do comportamento social ocorre no convívio com membros da comunidade discursiva. A consciência do valor do capital simbólico se desenvolve na interação com os pares. (p. 54)

E ainda sobre a importância da educação escolar, o autor conclui “A escola, sozinha, não faz a mudança, mas mudança alguma se faz sem o concurso da escola. Se tal truísmo se aplica aos processos revolucionários em geral, aplica-se também nas situações de ensino e aprendizagem da língua materna, no nível padrão” (p. 56).

Assim, caberá à escola planejar ações eficientes e produtivas, promovendo um tratamento consciente, sistemático e constante das questões linguísticas.

### **Uma proposta didática respaldada pela sociolinguística**

Gestada nas inquietações produzidas nas evidências de uma prática de ensino de língua portuguesa que ainda não efetivou o trabalho pautado pela sociolinguística, idealizei uma pesquisa direcionada a atividades didáticas para o exercício da oralidade culta em sala de aula, denominada “*Eles fala, nós cala*: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a oralidade culta a seus alunos”.

A pesquisa se realizou em duas etapas, sendo a primeira em 2012, na Escola Municipal Oswaldo Velloso, de baixo nível socioeconômico, e a segunda em 2013, no Colégio de Aplicação João XXIII, na cidade de Juiz de Fora, com alunos de classe média, em duas turmas de quinto ano, uma de cada escola. A opção por essas escolas deveu-se ao fato de serem realidades diferentes, do ponto de vista social e educacional, favorecendo uma análise comparativa. Sua concretização se efetivou pela construção e implementação de dezesseis “Oficinas de oralidade” em uma escola e doze, na outra.

Essas atividades pautaram-se por três pilares, conscientização/reflexão/ação, articulados entre si, e a prática se efetivou nas diversas oportunidades de o aluno exercitar

a oralidade, objetivando propiciar-lhe uma ampliação das competências discursivas. Assim, as oficinas visaram a levar o aluno à concretização dos seguintes objetivos precípuos: a) comparar as realizações linguísticas, tendo como parâmetro as variedades cultas, e construir um sentimento de respeito a elas; b) envidar todos os esforços para evitar a estigmatização dos diferentes falares; c) compreender o valor social das diferentes variações; d) mudar o enfoque do “erro” para o de “adequação”; e) encorajar-se para a participação ativa nos diferentes eventos orais; e f) incorporar recursos da norma oral culta.

### **Descrevendo uma “Oficina de oralidade”**

Dentre as atividades realizadas durante todo o ano letivo de 2012, selecionei a que será descrita abaixo, como ilustração.

Primeiramente, recitei para os alunos uma poesia do Maurício de Sousa, envolvendo o falar rural: *A mágoa do Chico Bento*<sup>5</sup>. (O gênero textual “poesia” tem um espaço exíguo nas salas de aula, pois se presta pouco às interpretações de texto tradicionais praticadas na escola. Na contramão dessa prática, a professora de LP, parceira da pesquisa, trabalha sempre com poesia, por se tratar, segundo ela, de uma janela a mais para a livre expressão e o desenvolvimento da sensibilidade).

Assim sendo, achei oportuno utilizar-me também desse gênero textual para provocar, nos alunos, uma sensibilização para os falares rurais e lhes oportunizar a reflexão sobre a variação linguística e a realização de análises contrastivas, a partir do (re)conhecimento das variantes expressas na poesia do Chico Bento.

A favor do uso desse personagem em atividades didáticas, Bortoni-Ricardo (2004) afirma ser

uma criação muito feliz da equipe de Maurício de Sousa, pois permite que as crianças com antecedentes urbanos se familiarizem com a cultura rural, conhecendo muitas expressões dessa rica cultura que, hoje em dia, tem pouco espaço na literatura e nos meios de comunicação. (p. 45)

A oficina seguiu o roteiro abaixo relatado:

a) Após a apresentação oral da poesia, perguntei aos alunos<sup>6</sup>:

***Por que o Chico Bento fala tão diferente de nós, aqui desta classe?***

<sup>5</sup> Disponível em: < <http://www.letradamusica.net>> Acesso em: 18/03/2012.

<sup>6</sup> As letras maiúsculas escolhidas aleatoriamente substituem os nomes dos alunos para preservar-lhes a identidade.

- A – *Porque é burro, senão já teria aprendido a língua que é ensinada na escola.*  
 B – *Porque seu pai, o Maurício, quer que ele continue falando assim.*  
 M – *Porque continua morando na roça.*  
 C – *Seus pais, seus amigos e vizinhos falam assim.*  
 R – *Porque, se ele parar de falar assim, não será mais o Chico Bento.*  
 F – *O Chico Bento vive com muitas pessoas que falam diferente dele, mas continua com o falar rural.*  
 G – *Porque ele é um personagem.*  
 N – *Porque quer falar assim, mesmo estando estudando na escola.*  
 E – *Porque está na roça e, por isso, pode falar assim.*  
 V – *A língua dele é diferente da nossa, porque a língua evolui, tem a evolução da língua.*  
 Pesquisadora – *Vocês falaram coisas interessantes! Só não concordo com a ideia de chamarem o Chico Bento de “burro”. Afinal, ele não fala errado, fala diferente.*

b) Distribuí aos alunos o texto mimeografado e expliquei-lhes que aquela escrita estava representando a fala rural praticada pelo Chico Bento. Pedi-lhes que marcassem todas as variantes rurais que encontrassem (o conceito de variante<sup>7</sup> já havia sido introduzido em oficinas anteriores).

c) Pedi-lhes que fossem lendo, em voz alta, as variantes encontradas e apresentando, para cada uma, outras variantes possíveis, i. e., cuitado: coitado, coitadu.

d) Em seguida, propus a formação de grupos de quatro alunos para recitação da poesia à frente da classe. Os alunos tiveram dificuldade com a leitura e argumentaram:

- A – *Essa variedade rural é muito difícil!*  
 B – *É mesmo, nem parece com a língua da gente.*  
 O – *É porque a gente não ouve falar assim!*  
 Pesquisadora – *Mas vocês acham que o Chico Bento fala errado?*  
 P – *Eu acho.*  
 R – *Fala nada! Ele fala diferente!*  
 Pesquisadora – *Muito bem! Todas as formas de falar estão certas e devem ser respeitadas.*

e) Para finalizar, apresentei aos alunos o contínuo rural-urbano<sup>8</sup>, explicando-lhes seu significado, e solicitei-lhes que fossem alocando na reta as variantes que haviam

<sup>7</sup> Variantes são “[...] duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes na realização linguística.” (MOLLICA, 2007, p. 11).

<sup>8</sup> Bortoni-Ricardo (2004) propôs os três *continua* como instrumento de análises das variantes linguísticas. O contínuo rural/urbano situa o indivíduo falante em função de antecedentes socioecológicos: procedência regional, mobilidade geográfica, área residencial ao longo da vida. Representados em uma linha imaginária supomos, na extremidade esquerda, os falares rurais, mais distanciados das agências padronizadoras da língua, como a escola e os meios de comunicação de massa e, no extremo oposto, os falares mais padronizados, próprios dos centros urbanos. Entre os falares urbanos e rurais, estão os *rurbanos*. São variedades linguísticas que apresentam características da língua rural e urbana. Bortoni-Ricardo (2011) afirma que as variedades *rurbanas* são “[...] a língua falada em áreas metropolitanas por grupos sociais não alfabetizados de antecedentes rurais, ou em áreas rurais expostas a influências modernizadoras” (p. 23). Os outros dois contínuos são oralidade/letramento e o de monitoração estilística.

reconhecido na poesia (os dois outros contínuos foram apresentados em oficinas posteriores).



Os alunos realizaram a atividade com sucesso, demonstrando bom entendimento sobre a categorização das variantes linguísticas em relação ao contínuo rural-urbano.

A oficina aqui detalhada invalida uma crença de que alunos da faixa etária dos sujeitos dessa pesquisa (10, 11, 12 anos) ainda não são capazes de realizar análises sociolinguísticas, uma vez que as observações feitas por eles apontam para uma realidade que contraria essa afirmação. A partir das respostas, pude detectar pistas de uma reflexão e de uma compreensão sociolinguísticas, ainda que embrionárias.

Assim, essa atividade didática propiciou aos discentes um momento de reflexão e conscientização linguísticas e a mim, pesquisadora, permitiu tecer várias considerações sobre os conhecimentos que os alunos já têm construídos, quais sejam:

- Distinguem as variantes linguísticas características do falar rural e *rurbano*;
- Reconhecem o valor da escola enquanto agência social de ensino;
- Admitem o valor da interação social na evolução da língua;
- Entendem a língua como fator de identidade social;
- Percebem a influência da pressão social sobre os modos de falar;
- Identificam o processo da evolução da língua;
- Têm a noção de contexto de produção;
- Acatam a variação linguística como legítima.

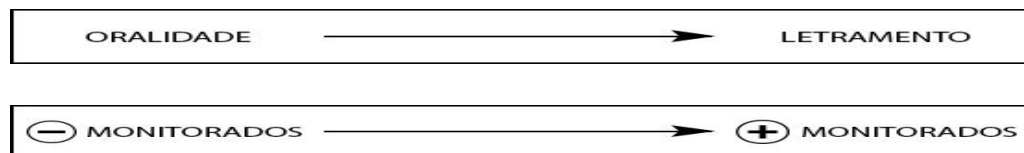
Também confirmei que muitos alunos ainda mantêm o conceito tradicional de valorização da língua, referindo-se à realização distanciada da norma culta como “certa”, “errada”, “feia”, “de gente burra”.

As “Oficinas de oralidade” oportunizaram ainda a compreensão dos conceitos sobre as variantes linguísticas que os alunos já traziam em seu repertório de conhecimentos e a observação processual da substituição/construção de novos conceitos, realizadas por eles.

Durante as oficinas, todas as realizações linguísticas distanciadas da norma culta eram cuidadosamente anotadas, compondo um *corpus*, construído empiricamente, que

forneceu balizas para a compreensão da realidade linguística dos alunos e conteúdo para o planejamento de atividades didáticas.

Para categorização e análise consciente desse *corpus*, Bortoni-Ricardo (2004, p. 64) propõe os três *continua* (o primeiro já fora apresentado anteriormente):



### Considerações finais

É fato que levar seus alunos à incorporação dos recursos linguísticos da oralidade culta é um compromisso da escola. E as “Oficinas de oralidade”, recurso metodológico desta pesquisa, configuraram-se como instrumento didático eficiente na comprovação da exequibilidade deste trabalho, o que foi atestado por resultados concretos: a) os alunos, com pouquíssimas exceções, sentem-se encorajados para a expressão oral; b) incorporaram conceitos sociolinguísticos como “dialeto rural, *rurbano*, urbano”, “monitoramento de língua”, “língua culta”, “regionalismos”, “polidez”; c) percebem, legitimam e respeitam as variações linguísticas; d) operam análises contrastivas; d) compreendem a valoração social das diferentes variações; e) ampliaram sua competência linguística, através da criação de *habitus*<sup>9</sup> da norma oral culta.

Concluindo, posso afirmar que a pesquisa evidenciou que os alunos, independente da realidade escolar e do contexto socioeconômico no qual estão inseridos, são capazes de realizar reflexões adequadas, pertinentes e sofisticadas, que irão contribuir com sua educação linguística. Nesse sentido, a pesquisa resgata a importância do papel do professor, independente do meio em que leciona, e o inquestionável valor da sociolinguística educacional como respaldo teórico para os trabalhos didáticos com a oralidade, visando à formação de cidadãos conscientes e atuantes.

### Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2002.

<sup>9</sup> O termo *habitus* é um conceito bourdieusiano amplamente citado nas produções teóricas sociolinguísticas. Cunha (1979) explica que “[...] o *habitus* é o produto da interiorização dos princípios de uma cultura (arbitrária) capaz de permanecer interiorizados nos destinatários da ação pedagógica após esta ter cessado. Essa permanência faz com que os princípios da cultura (arbitrária) tendam a se perpetuar nas práticas dos destinatários” (p. 79).



- \_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BRIGHT, William (Org.). *Sociolinguistics, proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*. Paris: Mouton & Co; The Hague, 1966.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2009.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro; São Paulo: Presença; EDUSP, 1979.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Notas para a leitura da teoria da violência simbólica*. In. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. p. 79 - 110.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- HOUAISS, Antônio (Org.). *Minidicionário Houaiss da LP*. organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da LP S/C Ltda. 2ªed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos*. Niterói, 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In. DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 21- 34.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- PRETI, Dino (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas; Publicações - FFLCH/USP, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A linguagem verbal da mídia e o ensino de português*. [Mimeo] 1998.
- ROJO, R.; BATISTA, A (Orgs.). *Livro didático de LP: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultores, 1989.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2006.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 51- 57.