

SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Lívia Nascimento ARCANJO*
Lucia Furtado de Mendonça CYRANKA**
Patrícia Rafaela Otoni RIBEIRO***
Simone Rodrigues PERON****

ABSTRACT: This study's purpose is to discuss the need for an approach with the focus in an appreciation of the students cultural and linguistic identity, specially those from discredited social classes. Thus, we propose an action research guided by the precepts of Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004) and linked to the project "The social dialects in the public school" system financed by FAPEMIG, in partnership with UFJF. The research began in 2009 with a longitudinal aspect, having students as subjects of the fifth and sixth years of a public school in Juiz de Fora (MG), currently in sixth and seventh years. Intending to valorize students' experience, we started from their own linguistic variety, in general not legitimated, and even rejected by the school, a behavior that can even be found in the used textbooks. In order to minimize this bias, we work with different literacy practices specially regulated in linguistic reading and reflection on texts produced in several varieties. Then we could see the capacity of those subjects to do a linguistic analysis in phonetic/phonological, morphosyntactic and lexical levels, getting to understand that the variations are differences, not errors. Thus, actions have sought to autonomy and appropriateness of the uses of language in context, leading students to recognize themselves as subjects with an effective place in the society, as proposes Bakhtin, 1992/2003.

KEYWORDS: Educational Sociolinguistics; linguistic variation; public school

1. Introdução

Este trabalho constitui um relato de experiência da pesquisa-ação empreendida em três salas de 6º e 7º anos do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Juiz de Fora (MG). As intervenções acontecem em uma sessão semanal de 45 minutos, durante as quais os pesquisadores entram em contato com os alunos, direcionando a aula sobre linguagem.

Essa pesquisa, de caráter longitudinal, está vinculada ao projeto "Laboratório de alfabetização: aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública", subprojeto *Os dialetos sociais na escola pública*, financiado pela FAPEMIG, em parceria com a UFJF. O trabalho de pesquisa iniciou-se no ano de 2009, mantendo os mesmos sujeitos em 2010, com o objetivo de verificar a viabilidade da adoção de uma perspectiva sociolinguística nos procedimentos didáticos desse segmento de ensino, para o ensino/aprendizagem das variedades urbanas prestigiadas do português do Brasil.

Tal propósito está relacionado à constatação de que, na sociedade brasileira, é singular o fato de que a questão ideológica ligada à variação dialetal parece ser de ordem econômico-social e historicamente constituída. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 131) pontua:

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

* Graduada em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora.

** Doutora em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora.

*** Graduada em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora.

**** Graduada em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora.

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 sociossimbólico de etnicidade, exceto nas comunidades bilíngües, sejam as de colonização europeia ou asiática, sejam as das nações indígenas.

Isso tem produzido, como conseqüência, o tratamento inadequado que a escola vem dando aos usos linguísticos com características rurais e/ou *rurbanas* (BORTONI-RICARDO, 2004) de alunos advindos de grupos sociais com esse perfil.

O papel da escola passa a ser, então, o de exigir dos alunos a adequação de sua linguagem aos padrões escolares, que representam, em última análise, o modelo desejável de desempenho linguístico, isto é, a capacidade de se expressar oralmente e por escrito, conforme os indivíduos cuja voz tem prestígio social.

Entretanto, esse é um grande equívoco na educação brasileira, concepção de que muitos agentes, mesmo que nem todos, já têm conhecimento. Nosso papel, agora, é criar a crença nos alunos de que sua linguagem vernácula é legítima, mesmo não sendo ela a socialmente prestigiada. Assim, é necessário envolver os professores e conscientizá-los de que essa linguagem do aluno, sendo constitutiva do sujeito, não pode ser tratada separadamente dele, já que constitui sua identidade. O indivíduo deve sentir-se agente de sua sociedade a partir da esfera ideológica particular que representa, dominando seu discurso de maneira eficaz e modular.

2. Aporte teórico

Desde a década de 60, os sociolinguistas vêm constatando o poder que a linguagem possui dentro da sociedade. Gnerre (1994) afirma que a língua é o arame farpado que bloqueia o acesso ao poder e Bourdieu (2002) concebe a língua como um bem simbólico do capital cultural. Eles, dentre outros autores, nos fazem identificar a importância dos estudos sociolinguísticos para amenizar as diferenças sociais relacionadas à linguagem.

Como nosso objeto de estudo é a sala de aula, buscamos atrelar os estudos sociolinguísticos à educação, encontrando respaldo teórico na Sociolinguística Educacional, denominação apresentada por Bortoni- Ricardo (2005). Com a utilização dessa teoria, Sgarbi e Roncália (2009, p. 2) afirmam que:

[...] estudar, ensinar e aprender uma língua, sob a perspectiva sociolinguística, são tarefas para aqueles que conseguem perceber a dinamicidade a que ela está exposta e derrubar o mito de que somente a língua padrão é a única forma correta de pensar esse ensino/aprendizagem. Diante disso, possibilitar momentos de reflexão sobre o tema exposto é uma necessidade para que as variantes linguísticas deixem de ser, preconceituosamente, observadas e passem a ser consideradas objeto de estudo, inclusive, facilitadoras da aprendizagem linguística.

Por se tratar de ensino de língua na escola, é indispensável levar em consideração o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento aponta o dever da escola em ensinar a linguagem de prestígio aos alunos, já que é um direito inalienável de todos:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN, 1998, p.15).

Entretanto, a ação da escola em ensinar a variante culta não deve se configurar de maneira arbitrária e impositiva, pois se tende a menosprezar a linguagem vernácula do aluno, o que pode contribuir para o fracasso escolar, como afirma o próprio texto dos PCN's, (1998, p. 19): “Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.”

Nessa proposta de reestruturação do ensino, percebemos a influência dos estudos sociolinguísticos nos PCN's, já que evidenciam a questão de não haver certo e errado na língua, mas a necessidade de adequação linguística às situações de comunicação. Nesse sentido, é necessário considerar que o aluno, quando entra na escola, já sabe sua língua vernácula, sua variedade linguística, reconhecendo que determinadas expressões ou “modos de dizer” podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. O falante sabe que há distinções na fala, pois dependendo do interlocutor, da situação de maior ou menor formalidade ou do grau de intimidade ao se estabelecer a tarefa comunicativa, monitoramos nossa fala e escrita. Sendo assim, o falante já é competente em sua variedade, por isso, o papel da escola, conforme nos aponta Bortoni- Ricardo (2004, p.74), é

[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

Entretanto, muito do que apresentam os PCN's não é colocado em prática. Sabe-se que, no cotidiano da sala de aula, muitos professores de língua materna ainda estão arraigados no ensino “puro” da gramática normativa, desconsiderando os contextos e usos da linguagem.

Levando em consideração que ainda há um baixo índice de aproveitamento no que diz respeito ao reconhecimento e ao uso da variedade culta da língua portuguesa, revelado pelas avaliações escolares, nacionais e internacionais, propomos as reflexões da sociolinguística na sala de aula. Nosso intuito é verificar se seria esse o caminho para o domínio da linguagem em suas diversas situações de comunicação.

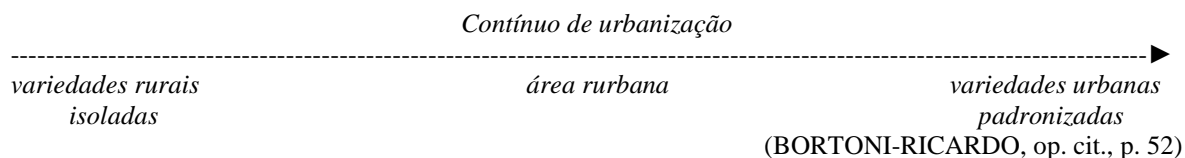
O que buscamos é atuar através de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos, conforme nos apresenta Erickson (1987, p. 355, *apud* BORTONI- RICARDO, 2005, p. 118), cujo objetivo é “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”.

Assim, procuramos efetivar um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo ao aluno, partindo de onde ele está, isto é, da sua variedade linguística, e apontado caminhos para a necessidade de aprender as outras variedades, principalmente a de prestígio, para que seja capaz de utilizá-la, quando necessário, nas situações de interação verbal, de acordo com Bakhtin (1992/2003).

Tendo isso em vista, nas ações em sala de aula, nos preocupamos em estudar o português brasileiro juntamente com os alunos, levando-os à reflexão sobre as variantes e, principalmente, sobre a inexistência de fronteiras rígidas entre as variedades prestigiadas e as desprestigiadas. Para tal conscientização, Bortoni-Ricardo (2004) apresenta três contínuos, de forma que se possa situar qualquer falante em um determinado ponto. Os contínuos são denominados de *contínuo de urbanização*, *contínuo de oralidade/letramento* e *contínuo de monitoração estilística*. Entretanto, neste momento, cumpre explicitar o primeiro, o contínuo de urbanização, o qual tem sido o primeiro foco de nossas ações.

Segundo a autora, no contínuo de urbanização, temos, em um dos polos (no extremo esquerdo), as variedades rurais geograficamente isoladas; no extremo direito, temos as

variedades urbanas que receberam maior influência da padronização da língua. Na posição intermediária, portanto, temos a variante *rurbana*, a qual se configura em falantes rurais que migraram para a cidade ou estão sob influência da cidade e que, portanto, apresentam traços das duas variedades.



O nosso objetivo em utilizar o *contínuo* nas ações é demonstrar para os alunos, através da representação gráfica, que é possível, importante e necessário conhecer e dominar as diversas possibilidades de uso da linguagem, de tal modo que compreendam que o falante competente da língua deve saber transitar com facilidade entre os polos desse contínuo.

3. Metodologia de pesquisa

Tendo escolhido o formato de pesquisa-ação, os envolvidos, pesquisador e o pesquisado, refletem juntos acerca da linguagem, de maneira que o pesquisador consiga envolver os pesquisados e fazê-los mudar de crença e atitude com relação aos falantes das variedades desprestigiadas. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de base etnográfica, sociolinguisticamente orientada, cuja configuração envolve a interação verbal em sala de aula.

Além da direção das aulas, às quais chamamos de ações, nós, bolsistas, fazemos anotações de nossas impressões, as quais se constituem, posteriormente, em um diário de campo. Nele são descritas as ações e as atitudes dos alunos no momento da interação; assim, a nossa pesquisa também se enquadra no parâmetro da pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

Esses diários são enviados às professoras regentes das turmas, as quais podem fazer suas ponderações e observações acerca das práticas realizadas pelas pesquisadoras em suas turmas, questionando comportamentos e indicando os avanços nas reflexões por parte dos alunos durante as demais aulas em que não há intervenção externa.

Essa parceria possibilita maior efetividade do trabalho, visto que as professoras se envolvem e passam a compreender a importância da pesquisa, tomando-a como parâmetro para direcionar suas aulas.

4. Transposição didática: uma investigação dos manuais e aplicações de novas metodologias

Fizemos uma breve análise dos livros didáticos adotados pelas três turmas trabalhadas e observamos que não havia quase nenhum (ou até mesmo nenhum) tratamento dado à variação e à reflexão linguística. Tal diagnóstico nos levou a propor a leitura de textos de variedades não prestigiadas, para que os alunos ampliassem o seu repertório com relação a textos de outras variedades linguísticas, além de reforçarmos crenças positivas em relação a esses dialetos, conforme nos orienta Bagno (2007, p. 84) no trabalho da reeducação sociolinguística, que implica, dentre outros fatores:

Garantir o acesso dos alunos e das alunas a outras formas de falar e escrever, isto é, permitir que aprendam e apreendam variantes linguísticas diferentes das que eles/elas já dominam – isso significa ampliar o repertório comunicativo, ter à sua

disposição um número maior de opções, que poderão ser empregadas de acordo com as necessidades de interação.

Antes de efetuarmos a leitura de um texto ou poema, fazíamos sempre a pré-leitura, ou seja, procurávamos sempre situar o contexto, as personagens, além de escrever no quadro as palavras que poderiam comprometer, de alguma maneira, a compreensão do texto, com seus respectivos significados, de modo que os alunos fossem se envolvendo na prática de leitura, antes da leitura e análise. Em uma das atividades, fizemos a leitura de um trecho do conto “*Rio Pardo*”, de Saul Martins e, em seguida, perguntamos o que eles haviam achado. A maioria achou difícil de entender, devido à linguagem bastante rural, porém, depois de uma segunda leitura, todos afirmaram ter compreendido o texto.

Em outra ação, trabalhamos com os poemas “*Gratidão de caboco*” e “*Ai se sêsse..!*” do poeta Zé da Luz, sem a preocupação de fazer análises, para os alunos identificarem traços da variedade rural, já que, para eles, essas características estariam mais evidentes. Contudo nosso enfoque maior foi procurar levá-los a sentir a poesia, entendê-la, mostrando as peculiaridades da tradição e costumes rurais evidenciados no vocabulário desses falantes. Através da leitura coletiva em voz alta, seguida de leitura individual de alguns alunos, procuramos que eles se aproximassem dos recursos poéticos utilizados pelo autor (entonação, linha melódica, rimas, ritmo, metáforas, etc.) para apreciá-los.

Mostraram-se atentos à leitura dos poemas. No momento da leitura individual, foi muito importante a intervenção das bolsistas, pois os discentes, às vezes, não respeitavam os sinais de pontuação, o que desencadeava uma leitura mecânica e não poética como deveria ser. Entendemos que, para que os alunos gostem de ler, principalmente poesia, é importante trabalhar esses elementos para a compreensão do poema e do efeito de sentido que alguns recursos estilísticos produzem.

Nessa mesma aula, também trabalhamos com a música “*Nóis é cowboy*”, interpretada por Rio Negro e Solimões, para que os alunos sentissem os efeitos poéticos e musicais dessa composição.

No momento de escuta, os alunos cantavam junto com a música, estavam animados e envolvidos com o trabalho. Pudemos perceber que eles se sentiam mergulhados em sua cultura, sentiam-se alegres em se identificarem com aqueles valores.

Depois de apresentados esses poemas e a música nas variedades desprestigiadas, na aula seguinte, propusemos outro poema de Zé da Luz “*Voz do coração*”, escrito na variedade urbana, para mostrarmos a competência que esse autor tem de “transitar” no contínuo rural/urbano, visto que o poema “*Voz do coração*” foi escrito na variedade urbana.

Após a leitura do poema, foi possível notar que os alunos fizeram análises fonético/fonológicas, morfossintáticas e estruturais das sentenças do poema, de maneira espontânea, conforme mostra a vinheta abaixo:

P: Em qual variedade o poema foi escrito?
A1: No <i>urbano</i> , fessora
P: Por que você acha que é urbano?
A1: Porque é mais certa do que a rural.
Logo um colega corrige:
A2: É diferente!
P: O que é mais correto falar: mais certo ou diferente?
Alunos: DIFERENTE!!!!
P: O que tem de diferente?
A3: Ali, no <u>falte</u> ... Eles poderiam falar me <u>fartá</u> .
A4: Ali, fessora! <u>Sardade</u> !!!
P: E aqui, no terceiro verso? O que mudaria?

A3: Nesses verso, tiraria o –s. Também escreveria “Eles falariam buscá.”

P: Muito bem! O que mais?

A5: Lucidez, fessora. Ele num falá lucidez não...

P: Muito bem! E qual palavra eles iriam usar?

A5: Clareza!

A6: Crareza, fessora!

*Usamos P para indicar pesquisadora e A para alunos. Como tivemos a participação de vários, preferimos enumerá-los.

Os alunos conseguiram entender que o autor utilizou diferentes variedades e recursos linguísticos porque conhecia as duas variedades. Ele não precisa se desfazer de uma para falar a outra; o que é necessário é a adequação linguística ao seu contexto social. A pesquisadora procurou questioná-los quanto aos tipos de contexto em que deveriam alternar os dialetos. Eles responderam que, em situações de trabalho profissional e de escola, deveriam fazer uso da variedade urbana (cult); já em momentos de lazer, de descontração, em família, poderiam utilizar o seu próprio vernáculo que, não necessariamente, é o urbano. Assim, vimos que é muito importante trabalharmos com a noção de monitoração estilística e de adequação, pois os discentes precisam entender um dos motivos pelos quais estão na escola e por que assistem a aulas de língua materna.

Após essa análise, foi realizada a leitura do conto “*Circo*”, de Luiz Vilela, escrito na variedade urbana, com o objetivo de desenvolverem crenças positivas também sobre essa cultura, conservando as que estão sendo construídas sobre a importância e o valor das variedades: rural e *rurbana*. Antes, porém, contextualizamos o assunto e o autor, procedimento este que sempre é realizado antes de qualquer leitura, conforme dissemos anteriormente.

Em seguida, assinalaram no quadro, no contínuo rural/urbano que foi traçado, a posição das duas obras que haviam sido lidas: “*A voz do coração*” e “*O circo*”. Apesar de ambas serem da variedade urbana, eles conseguiram visualizar algumas diferenças linguísticas, como alguns recursos mais informais presentes no conto, devido ao recurso do estilo direto, que fora utilizado para reproduzir a fala das personagens, fator esse que justificava a característica de o poema se situar mais próximo ao extremo direito do contínuo, na variedade urbana, do que o conto.

Muitas outras atividades foram trabalhadas antes e depois desse recorte de nossas ações. Acreditamos estar contribuindo grandemente para a conscientização dos alunos de que a diversidade linguística no Brasil não constitui erro, mas diferença. Com isso, tentamos criar crenças positivas em relação, principalmente, aos dialetos desprestigiados, que sofrem grande preconceito em nossa sociedade e que, na maioria das vezes, são rejeitados pela escola, fazendo com que muitos alunos afirmem não gostarem de português e não saberem sua própria língua materna, pois lhes é oferecida uma única variedade considerada certa, ideal de todos os falantes, mas que não é a de domínio deles. Essa atitude tradicional da escola tem sido um instrumento contrário àquilo que acreditamos: que podemos e devemos ser sujeitos que exercem um lugar efetivo na sociedade de mudança e de transformação, conforme nos afirma Bakhtin (1992/2003).

5. Descrição de algumas ações

Neste item, elencaremos um recorte de nossas ações do corrente ano (2010), já que a pesquisa-ação teve início no ano de 2009.

Para que os alunos identificassem as diferenças linguísticas não como erro, mas como diferenças, partimos do próprio conhecimento deles em relação à diversidade linguística existente no Brasil, através da retomada das diferenças nos falares regionais, assim como as diferenças entre as variedades rural, *rurbana* e urbana, conforme nos propõe BORTONIRICARDO (2004) na descrição das variedades linguísticas do português brasileiro.

Conforme demonstramos, já havíamos trabalhado, no ano de 2009, com o contínuo rural/urbano através de frases, textos e poemas nas variedades rural, *rurbana* e urbana, mostrando as diferenças linguísticas através de uma análise contrastiva, para que os alunos compreendessem e internalizassem as diferenças entre essas variedades, valorizando e legitimando cada uma delas. Em 2010, esses aspectos foram retomados e caracterizados para que os novos alunos da sala acompanhassem as ações do projeto, com os demais que já conheciam essa perspectiva, fator este que propiciou ainda mais o fortalecimento de crenças positivas em relação às variedades desprestigiadas.

Com o intuito de valorizarmos a vivência dos alunos, solicitamos, em uma de nossas ações, que eles pesquisassem e anotassem, durante uma semana, amostras de fala mais variadas possíveis. A finalidade dessa proposta era analisar e verificar em quais “pontos” do contínuo rural/urbano poderíamos localizar esses fragmentos, levando sempre em consideração a origem desse falante e sua atual localização. Esse aspecto é extremamente relevante para compreendermos as características de cada uma das variedades linguísticas.

Na ação seguinte, recolhemos as amostras e analisamos cada uma delas em sala de aula, partindo sempre do conhecimento dos alunos. Citaremos apenas dois exemplos que revelam análises de cunho contrastivo.

A pesquisadora procurou escrever no quadro as amostras recolhidas pelos alunos, conforme eles próprios indicavam ser, pois, por se tratar de uma pesquisa baseada na oralidade, procuramos manter os traços comuns dessa modalidade. Uma aluna trouxe o seguinte enunciado que foi falado por um de seus primos: “*Nóis gosta é de chocolate quente demais!*”. A pesquisadora indagou aos alunos em que ponto do contínuo rural/urbano poderia situar essa frase. A maioria deles indicou o ponto *rurbano* do contínuo (essa variedade linguística é caracterizada pela “mescla” de elementos tanto da variedade rural quanto urbana, sendo que o fator primordial para distinção das variedades é a localização do falante na área urbana, conforme visto no item 2), porque, se estivesse na variedade urbana, seria “nós gostamos”. Justificaram não se tratar da variedade rural, porque o falante daquele enunciado mora na zona urbana.

Uma aluna interpelou dizendo que a frase poderia ter dois sentidos: “gostar de chocolate bem quente, ou gostar demais de chocolate quente”. Verificamos que essa percepção quanto à ambiguidade presente no enunciado demonstra a capacidade da aluna em empreender uma análise linguístico-discursiva.

O outro exemplo mencionado foi de uma aluna do sétimo ano, que anotou a seguinte frase de seu avô: “*Meus fio foi na iscola*”. Os discentes disseram que essa frase está situada na variedade rural, que fica no extremo esquerdo do contínuo, por não ter a presença do fonema [λ], na palavra “filho”. Essa constatação foi efetuada de forma muito espontânea, já que havíamos estudado e analisado com eles, no ano anterior, o poema “*O gavião e o sabiá*”, de Patativa do Assaré, entre outros textos que marcavam a falta desse traço fonético na variedade rural. Outra análise que fizeram foi a verificação da marcação do plural apenas no primeiro determinante da frase, característica da variedade rural. Além disso, a aluna afirmou que seu avô morava na zona rural.

Todos os exemplos trazidos foram analisados a partir da variedade de fala real do falante pesquisado, porém, para ampliarmos o conhecimento dos discentes, procuramos descrevê-las em cada uma das variedades possíveis. Como o exemplo, “*Meus fio foi na*

escola” está na variedade rural, na variedade *rurbana* poderia ser: “*Meus filhos foi na escola*”, ou “*Meus filho foi na escola.*” (por se tratar de um contínuo, podemos ter mais de uma forma para descrever a variedade, ou seja, vai depender de se o falante está mais próximo do lado direito ou esquerdo do contínuo rural/urbano). Verificou-se ainda que esse enunciado, na variedade urbana, seria: “*Meus filhos foram na escola.*” Essas descrições nas diferentes variedades foram realizadas pelos próprios alunos, com a mediação da pesquisadora.

Esses exemplos demonstram que os alunos conseguem fazer análises linguísticas a partir de estudo mediado por uma professora, que procurou levantar dados que eles conseguiram visualizar e diferenciar pela pragmática. Não nos preocupamos, naquele momento, em cobrar a metalinguagem desses recursos da língua, mas em evidenciar o que os alunos sabiam sobre as diferenças linguísticas.

Outro fator relevante é que partimos da vivência deles, enfatizando, sempre, que existem diferenças na língua, as quais não podem ser consideradas como erros. Esse momento foi muito importante para valorizarmos a linguagem deles e de seus familiares, não discriminado ou estigmatizando-a, mas procurando mostrar o papel da escola na expansão da competência comunicativa.

Esse papel da escola pode ser exemplificado com o seguinte questionamento da pesquisadora em sala de aula: “*É melhor sabermos apenas um jeito de falar ou vários?*”. Todos os alunos disseram que é melhor sabermos vários. Ressaltamos sempre que o importante é sabermos adequar a nossa linguagem a cada contexto.

6. Considerações Finais

Pode-se constatar, então, que o trabalho a partir da reflexão sociolinguística em sala de aula evidencia a possibilidade de se construir, com os alunos, uma consciência crítica da heterogeneidade linguística, fato que lhes permite legitimar seus falares e analisá-los segundo o ponto de vista do léxico, dos aspectos fonético-fonológico e morfosintático. Assim, as reflexões por meio de análises contrastivas permitem que os alunos construam crenças positivas a respeito do valor e da legitimidade de seu próprio dialeto.

Fazer com que esses alunos consigam situar-se no contínuo e identificar-se como parte integrante de uma sociedade que legitima seu falar, mas que também reconhece sua competência em adequar sua capacidade linguística à situação de comunicação desejada, faz desse trabalho uma proposta efetiva de mudança na perspectiva do ensino de língua materna, como nos diz Rojo (2009, p. 107):

Um dos principais objetivos 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.**

Tornar os alunos indivíduos atuantes na comunidade linguística em que estão inseridos, visando à construção da sua cidadania através do uso da linguagem, é o papel que a escola deveria cumprir e que a sociolinguística, quando transposta de maneira efetiva, consegue auxiliar.

Referências

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Contexto, 2007.
BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua*

portuguesa. 1997.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

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

SGARBI, N. M. F. Q.; RONCÁLIA, F. L. *Sociolinguística educacional: teoria e prática nas aulas de língua portuguesa*. *Revista Interletras*, v. 2, n.10. Unigran, Dourados. MS. Julho/Dezembro 2009. Disponível em:

http://www.unigran.br/revistas/interletras/ed_anteciores/n10/edicao/vol10/artigos/14.pdf.

Acesso em 28 de julho de 2010.