

## BIDIALETALISMO NA ESCOLA PÚBLICA<sup>1</sup>

Lucia F. Mendonça CYRANKA\*  
Bruno Defillipo HORTA\*\*

*ABSTRACT: This research took place in 5th and 6th grade classrooms at a public school in Juiz de Fora (MG, Brazil). It has followed Sociolinguistic principles and has been developed as an action research. It has been demonstrated that it is possible to make students properly conscious of language diversity, and thereby increase their interest in picking up the monitored styles of speaking and writing in their own mother language. Being inspired by Bortoni-Ricardo (2004)'s work on defining the ecology of the Brazilian-Portuguese language as being a rural-urban continuum, we were able to make our students realize that linguistic diversity is a natural phenomenon. We also used the contrastive analysis approach, grounded in their own experiences with speech samples taken from speakers of the three varieties of this continuum. Focusing on the continuum's direction, students started to acknowledge school's role and its work with language as a positive tool to widen their linguistic competence.*

*KEYWORDS: Sociolinguistic education, social dialects, rural-urban continuum; monitored styles.*

### 1. Introdução

A questão do bidialetalismo, desde há muito, tem sido alvo de reflexão dos sociolinguistas, sendo Labov um dos que orientações mais seguras nos trouxeram a esse respeito. No entanto ela não está totalmente vencida, precisando mesmo ser retomada com vigor, neste momento em que se discute, não apenas no Brasil, o trabalho escolar e seus resultados refletidos na reduzida competência das crianças e jovens no uso efetivo das variedades prestigiadas da língua materna (LM). Entre nós, este se constitui um grande desafio: tornar o português do Brasil, seja na oralidade, seja na escrita, nesta última mais acentuadamente, ampla e eficazmente utilizado. Trata-se, sem dúvida, de uma responsabilidade não apenas dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas principalmente dos cursos superiores de formação do professor. Enquanto essa questão não se tornar bem explicitada, enquanto os fundamentos sociolinguísticos da variação e da mudança não se tornarem evidências na reflexão escolar sobre e com a linguagem, legitimando as diferenças dos usos linguísticos, na fonética, na fonologia, na morfossintaxe, no léxico, na semântica, e mesmo como recursos da pragmática, continuaremos nos digladiando, numa luta improfícua, ou pior ainda, cada vez mais marcada por preconceitos e inadequadas abordagens.

Em seu trabalho de construção de conhecimento sociolinguístico nos cursos de formação de professores de língua portuguesa, tendo em vista a habilitação para a educação linguística dos alunos de Ensino Fundamental e Médio, Bortoni-Ricardo (2005) propõe um campo de ação o qual denomina Sociolinguística Educacional. Nesse caso, a questão da variação e da mudança, o preconceito linguístico, a pedagogia culturalmente sensível, tendo em vista a possibilidade de levar o aluno a ampliar competências de uso de sua LM na

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa é patrocinada pela FAPEMIG/UFJF

\* Doutora, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\* Mestrando: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

variedade prestigiada, a culta, tanto na modalidade escrita quanto na oral, passam a ser alvo de reflexão sistemática e mesmo de ensino.

Trata-se hoje de um trabalho de indiscutível necessidade e mesmo de urgência. Já tarda o momento em que o prestígio da variedade culta do português do Brasil seja reconhecido como uma das possibilidades de expressão e nada mais que isso. Vejamos o que diz Alkmin (2003, p. 40) a esse respeito:

A variedade padrão de uma comunidade – também chamada norma culta, ou língua culta – não é, como o senso comum faz crer, a língua por excelência, a língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes. O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo ‘correto’ de falar. Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes. Em nossas sociedades de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas. Ou melhor, coincide com a variedade linguística falada pela nobreza, pela burguesia, pelo habitante de núcleos urbanos, que são centros do poder econômico e do sistema cultural predominante.

Isso significa que as determinações históricas é que imprimem prestígio, ou não, às variedades. Sendo assim, do ponto vista linguístico, todas elas devem ser alvo de reflexão no processo de educação em língua materna. Para isso, tem-se adotado a metodologia de análise contrastiva, em que se expõem as estruturas-alvo de reflexão, preferencialmente, a partir das que o aluno domina na variedade linguística de sua comunidade de fala. Por exemplo, no português do Brasil, contrastam-se as formas (*nóis vai*) e (*nós vamos*), (*pobrema*) e (*problema*), (*gaio e galho*), etc. Essa proposta tem sido adotada também nos Estados Unidos, país em que as diferenças linguísticas são, do mesmo modo que entre nós, socialmente tratadas como deficiências, caso do AAVE (Afro-American Vernacular English). Em muitas das escolas americanas, o tratamento inadequado tem sido apontado como um dos obstáculos para que as crianças negras, falantes dessa variedade desprestigiada, alcancem o sucesso no desenvolvimento de competências no uso da variedade socialmente considerada melhor. Para isso, é decisiva a adoção da reflexão linguística: a partir da estrutura vernacular que o aluno domina, constata-se a existência de outras formas adotadas em diferentes situações de uso, sendo uma delas a formal, que ele é convidado a aprender na escola, operando, então, a chamada “mudança de código” – *codeswitching* -, que funciona como um recurso a mais na sua caixa de ferramentas linguísticas (McWHORTER, 1998). Em artigo em que descreve seu trabalho com a análise contrastiva, Wheeler (2004, p. 471) assim se expressa, referindo-se ao caso do tratamento dado à variedade vernacular dos alunos americanos negros:

As a result, even if the contrast of dialect structure itself is not found to significantly impede children's performance, teachers' expectations and perspectives on dialects, cultures, and the vernacular speakers themselves do hamper children's learning. Hence, an approach that affirms the rule-governed nature of all language varieties holds promise in fostering a culturally compatible classroom. In turn, a culturally consonant classroom, engaging the student far more broadly, holds promise for reducing the achievement gap in America.

Nossa experiência demonstra que outras metodologias, baseadas que são na tentativa de levar os alunos a substituírem seu vernáculo pela variedade prestigiada, sob pena de insucesso nos trabalhos e na avaliação escolar, não têm levado a resultados efetivos. Pelo

contrário, têm concorrido, unicamente, para levá-los à construção de crenças negativas sobre sua capacidade de ampliar recursos de uso da língua, de modo que não conseguem se tornar usuários competentes da variedade prestigiada, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Os livros didáticos, por sua vez, também não dão a essa questão um tratamento adequado, convidando os alunos, simplesmente, a operarem a transposição de enunciados produzidos na variedade coloquial, ou vernacular, para a variedade culta da língua, como se Patativa do Assaré, Zé da Luz, Catulo da Paixão Cearense e outros, ou mesmo o simpático Chico Bento, personagem da HQ de Maurício de Souza, falassem errado ou produzissem seus textos em variedade errada do português do Brasil, merecendo, por isso, serem corrigidos. Essa crença negativa, obviamente, funciona também negativamente em relação à própria variedade dos alunos, à de seus familiares e à de seu grupo social, fazendo surgir o que Labov (2008) denominou *prestígio encoberto*, para explicar o desejo do falante de manter sua identidade no interior de seu grupo social. Daí a resistência e o insucesso na aprendizagem da variedade culta que a escola pretende ensinar, ao preço de os alunos abandonarem o seu vernáculo, considerado errado, feio, corrompido, etc.

Esse efeito nefasto, isto é, o não reconhecimento, por parte dos alunos, da variedade culta da língua, como forma de prestigiarem seu próprio dialeto, já foi comprovado em pesquisa realizada em escolas públicas e particular (CYRANKA, 2007). Esse trabalho evidenciou a necessidade de se promover mudanças no tratamento escolar dado aos dialetos trazidos pelos diferentes grupos sociais que compõem o corpo discente das instituições escolares.

A partir dessas reflexões, propusemos realizar uma pesquisa-ação com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora (MG), procurando investigar a possibilidade de se empreender com eles um tratamento bidialetal para levá-los ao desenvolvimento de competências de uso da variedade prestigiada da língua, a culta, sem terem que abandonar, “esquecer”, seu próprio dialeto. É o que passamos a comentar na seção que se segue.

## 2. A pesquisa-ação

O ponto de partida da pesquisa foi a construção da hipótese de que um tratamento sociolinguístico apropriado pode contribuir para a educação linguística dos alunos do Ensino Fundamental de tal modo que eles, além de construírem crenças positivas sobre seu próprio dialeto, se sintam motivados a empreenderem esforços para a ampliação de sua competência de uso da variedade prestigiada da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Conforme dito acima, a proposta é que sejam capazes de adequar o uso às diferentes situações de produção, isto é, aos diferentes contextos.

A pesquisa, que já se encontra em sua parte final, tem caráter qualitativo e propôs uma ação a ser realizada durante os anos letivos de 2009 e 2010. Tendo sido o projeto aprovado pela FAPEMIG/UFJF (2009/2010), elegeu-se uma turma de alunos do quinto ano e duas do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora (MG), permanecendo-se com eles durante todo o tempo, de modo que, ao término do período, estarão, respectivamente, no final do sexto e do sétimo anos.

Essa seleção inspirou-se em projeto-piloto realizado no ano anterior (CYRANKA, 2009) com aplicação de teste de atitudes (LAMBERT, 1960) e de crenças (BARCELOS, 2006) em duas turmas de quinto ano e duas de sexto ano de uma escola pública da mesma cidade mineira, Juiz de Fora. Os testes revelaram que, enquanto os alunos do quinto ano mostravam-se ainda confiantes em sua capacidade de ampliar competências no uso de sua LM, além de se sentirem motivados para isso, os das duas turmas do sexto ano, ao contrário,

mostraram-se absolutamente descrentes de sua competência de usuários da língua portuguesa, seja na oralidade, seja na escrita. Não acreditavam, inclusive, que fossem capazes de ampliar essa competência, porque julgavam sua língua muito difícil e a si mesmos incompetentes para falar e escrever corretamente.

Esses resultados foram considerados instigantes: em apenas um ano letivo, poderiam os alunos mudar suas crenças e suas atitudes de forma tão radical? Estaria ao alcance da escola evitar essa mudança de atitude e de crença? O que pode fazer o professor de português nesse sentido?

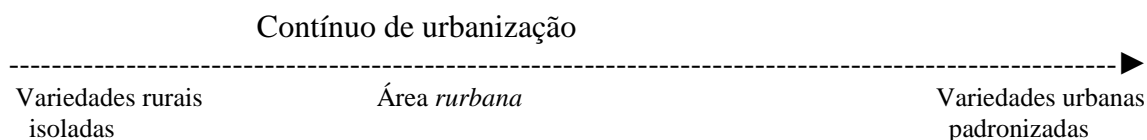
Em março de 2009, iniciamos o projeto com aplicação dos mesmos testes de atitudes e de crenças em 01 turma de quinto ano e em 02 de sexto ano do Ensino Fundamental, como fora feito no projeto piloto acima referido, tendo-se alcançado os mesmos resultados: crenças e atitudes positivas nos alunos do quinto ano; em contraposição, nos alunos de sexto ano, constatou-se baixa autoestima em relação a sua competência de usuários de sua LM, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Iniciamos, então, com a permissão da administração da escola e das duas professoras regentes de sala, um trabalho semanal que, em 2009, aconteceu todas as sextas-feiras, durante o período inteiro das aulas de português, que elas nos cediam, permanecendo, inclusive em sala, como observadoras. O mesmo tem acontecido em 2010, com os mesmos alunos já promovidos, pelo menos em sua maioria, ao sexto e ao sétimo anos. Quanto às professoras, já não são as mesmas, devido a questões de organização interna da escola, o que, longe de perturbar o andamento da pesquisa, tem servido de divulgação do trabalho, uma vez que, por causa disso, cinco professoras, durante esse período, passaram a ser nossas coadjuvantes entusiasmadas e colaboradoras.

Participam da pesquisa, duas alunas bolsistas (PROBIC e BIC), uma voluntária e um aluno mestrando, co-autor do presente artigo.

## 2.1 O significado do contínuo de urbanização na realização da pesquisa

Durante o ano letivo de 2009, cuidamos especialmente de empreender, com os alunos, reflexão linguística sobre as diferenças dialetais, baseando-nos, para isso, na proposta de Bortoni-Ricardo (2004) de se compreender as diferenças dialetais do português do Brasil a partir de três contínuos: o de urbanização, o de monitoração estilística e o de oralidade/letramento. No ano em que iniciamos a pesquisa, foi o primeiro deles o que elegemos como principal ponto de reflexão. A autora percebe a ecologia do português brasileiro, como um contínuo de urbanização, conforme ilustrado abaixo:



(Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52)

Como se observa nesse contínuo, os falantes *rurbanos* ficam situados entre os dois polos, rural e urbano. Trata-se de indivíduos “[...] migrantes da zona rural, que conservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos

à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.” (Idem, ibidem).

Ora, os alunos da escola escolhida para a pesquisa-ação são, em sua maioria, falantes *rurbanos*, de modo que nosso ponto de partida foi, justamente, um trabalho de reflexão linguística a partir do contínuo de urbanização, repetidamente traçado no quadro, no qual os alunos iam se situando pouco a pouco, à medida que se reconheciam como falantes com características *rurbanas*. Textos, tanto orais quanto escritos, produzidos nas diferentes variedades, eram objeto de análise e seus autores reconhecidos como falantes de um dos pontos do contínuo, o que os encorajou àquele reconhecimento progressivo, para o que também colaboraram as análises contrastivas, conforme ficou dito acima. Tais análises se deram tanto do ponto de vista fonético/fonológico (*folha/foia, clareza/crareza*), quanto do morfossintático (*dois pães/dois pão, nós vamos/nóis vai*).

Desse trabalho resultou a construção do conhecimento de que não existe erro no uso da língua, mas diferença. Trata-se, no entanto, de uma construção que ainda está em andamento, já que ela contradiz a cultura escolar e mesmo as experiências sociais relativamente a essa específica área de crenças e ideologia, demandando, por isso mesmo, certo tempo para ser processada amplamente. Mas os alunos, constatatadamente, nas suas manifestações espontâneas, durante as ações em sala de aula, expressam-se, cada vez mais, com maior segurança a esse respeito, a ponto de reagirem imediatamente quando, às vezes, um colega novato utiliza a expressão “falar errado”. “Não! – reagem eles – É DIFERENTE!”

Para sustentar essa construção, tem sido também objeto de ação e da pesquisa um certo trabalho etnográfico possibilitado pelo reconhecimento do valor atribuído às práticas profissionais do grupo social a que pertencem esses alunos. Assim ações paralelas realizadas fora de sala de aula, e mesmo fora da escola, foram realizadas, procurando-se chamar a atenção daqueles alunos para expressões culturais não urbanas, como a música caipira, apresentada em sessão especial na Faculdade de Educação da UFJF, por violeiros e cantadores rurais. Foi também ação da pesquisa uma visita dos alunos à sede da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), no vizinho município de Cel. Pacheco (MG), com palestra sobre a importância do trabalho rural na vida da cidade. A essas ações se seguiram sessões de reflexão em que os alunos explicitavam suas impressões e se procurava confirmar os valores reais dessa cultura, uma de cujas expressões se dá pela linguagem, aquela normalmente desprestigiada, mas que, como se podia constatar, estava carregada de importância inegável.

## 2.2 As práticas de oralidade: implementação e resultados

Como dito anteriormente, o objetivo da pesquisa-ação que aqui apresentamos foi investigar a viabilidade da implementação do bidialetalismo na escola. Já Labov (1986) se preocupou com essa questão, quando reconheceu nunca ter encontrado falantes bidialetais que tenham abandonado seu vernáculo. Concordamos, no entanto, com Bortoni-Ricardo (2005, p. 131): é nos estilos monitorados que a ação da escola tem lugar. A esse respeito, ela assim se expressa:

Labov e Harris (1986) têm razão quando afirmam que a escola não interfere no sistema básico da língua, considerando que o sistema básico é o vernáculo. Porém não se pode inferir de suas palavras que seja inócua a influência da escola na formação do repertório linguístico do falante, uma vez que a escola atua na aquisição dos estilos sobrepostos ao vernáculo. A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos

comunicativos que lhe permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

De fato, não se pode pretender que os alunos abandonem o dialeto de seu grupo social. Ao contrário, é indispensável que ele seja valorizado, mas é possível empreender uma educação linguística, a partir dos estilos monitorados.

Para Bakhtin (2006), a palavra é material privilegiado da comunicação da vida cotidiana, que é vinculada a uma esfera ideológica particular. É no seu domínio que a comunicação se situa.

À luz das reflexões bakhtinianas sobre a linguagem, portanto, a postura tradicional da escola de não aceitação das variedades linguísticas desprestigiadas dos alunos, trazidas de seus grupos sociais, demonstra incompreensão fundamental do processo de construção do homem como ser social, que se constitui pela linguagem. Mas, perguntamos: Como se constituir pela linguagem, se ela é negada pela escola e pelo professor que não reconhece valor na história, nas experiências vividas, que ela veicula e, conseqüentemente, nas marcas dessas experiências que se vão imprimindo no léxico e mesmo na sintaxe desses dialetos considerados menores? Como ser/existir pela linguagem com a palavra negada, sendo o sujeito empurrado numa direção diferente daquela com que chegou à escola, sem mesmo antes poder vislumbrar sentido nessa mudança de direção?

Nessa perspectiva, quando se elimina um dos interlocutores por negar-lhe a qualidade do seu discurso, via “má qualidade” de sua variedade linguística, evidencia-se a violência simbólica já tratada por Bourdieu (1930/2002). Nesse contexto, o emissor só terá o outro como ouvinte ou leitor se ele se dirigir a um público que utiliza uma linguagem de valor social equivalente ao seu. Mas a enunciação, quando produzida para um público diferente do seu, que nega a qualidade, a legitimidade da palavra utilizada, não constitui diálogo.

Pode-se pensar, então, na solidão dos alunos das classes populares, vítimas dessa incompreensão e dessa violência, do que resulta, em última análise, um processo de desconstrução de sua condição humana, porque eles não podem se constituir como sujeitos de discurso, nem como interlocutores do discurso do professor. Esse é o capital cultural de que nos fala Bourdieu (op. cit, p. 310).

A Sociolinguística, considerando a contraparte social da linguagem, oferece o caminho para o tratamento adequado da heterogeneidade linguística na escola. Para essa ciência, a variação e a mudança linguísticas são processos naturais e têm motivações várias, entre elas, a identidade dos falantes dentro de seu grupo social e até mesmo de localidade geográfica. A esse respeito, orienta Labov (2008, p. 342): “Em comunidades rurais (ou em bairros periféricos), a identidade local é uma categoria de pertencimento extremamente importante – muitas vezes, impossível de reivindicar e difícil de conquistar.”

É fundamental, portanto, que a escola, no trabalho de levar o aluno a desenvolver competências de uso de sua LM, se preocupe tanto com esse objetivo quanto com levá-lo a reconhecer a legitimidade de seu dialeto. Preservando-lhe a autoestima, pode predispor-lo com mais sucesso a esse empreendimento de expansão de competências. Nesse processo, é fundamental a prática de oralidade, através da qual, como dito acima, ele pode aprender a monitorar sua fala, aproximando-a dos estilos prestigiados.

Nesse momento, já pudemos utilizar, com os alunos de nossa pesquisa-ação, o trabalho com o outro contínuo, o de monitoração estilística, que Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) assim apresenta:

### Contínuo de monitoração estilística

----->  
- monitoração

+ monitoração

Para isso, elegemos o gênero entrevista e passamos, primeiramente, a uma reflexão sobre certas dimensões de registro, como a polidez e o formalismo. Com relação à primeira, os alunos foram convidados a pesquisar, no seu grupo social, a realização/frequência de uso, pelos falantes, de expressões de polidez, que foram listadas, de acordo com seu repertório linguístico (*por favor, dá licença, poderia, eu gostaria*, etc.).

Os resultados foram contabilizados quantitativamente, para demonstrar, em primeiro lugar, que a pesquisa realizada pode contribuir para a ampliação da consciência dos alunos sobre o uso de estruturas linguísticas específicas para se obter efeitos discursivos, no caso, a construção de relações intersubjetivas e, conseqüentemente, maior eficácia no processo de comunicação através da linguagem verbal. Além disso, essa atividade contribuiu também para a educação sociolinguística dos próprios alunos, no sentido de levá-los a perceber a necessidade de se observar as relações entre língua e sociedade.

A análise quantitativa dessa pesquisa realizada nos levou aos seguintes dados:

**Período da pesquisa:** 11 e 31 de maio de 2010.

**Número de ocorrências de expressões de polidez observadas:** 118.

**Expressão de polidez com maior ocorrência:** *por favor*: 19 vezes.

**Expressões de polidez com menor ocorrência:** *de nada* e *desculpa*: 2 vezes.

**Outras expressões anotadas:** *com licença, dá licença, licencinha, de nada, desculpa, fazendo favor, por favor, por gentileza, por obséquio, obrigado, muito obrigado, expressões com o verbo poder no presente do indicativo e no futuro do pretérito.*

**Total de sujeitos pesquisados:** 66, sendo mais recorrente o amigo (16 ocorrências) e a mãe (10 ocorrências).

**Outros sujeitos pesquisados:** avô, comerciante, feirante, garçom, gerente, desconhecido(a), irmão(ã), madrinha, padeiro, pai, professora, tia, vizinho(a), o próprio aluno (!).

A reflexão subsequente foi o grau de formalismo, observado em entrevistas apresentadas aos alunos por sujeitos escolhidos para isso e apresentadas ao vivo, na sala de aula. A seguir, a linguagem observada era analisada, contrapondo-se expressões formais utilizadas no lugar de outras, coloquiais, ausentes naquela prática específica. Exemplo das primeiras, os pronomes de tratamento o Senhor, a Senhora; expressões de polidez, etc, recursos através dos quais se pode obter efeitos discursivos, como certo grau de distanciamento, tudo isso sendo pontuado e registrado pelos alunos.

Passou-se da observação à prática, preparando-se os alunos para entrevistas realizadas entre si e apresentadas à frente da sala. Notavam o estresse provocado pela situação específica da apresentação observada e a dificuldade de controlar a seleção lexical e a construção de enunciados que se distanciavam do uso coloquial. O enquadre exigido pelo gênero foi *a priori* discutido: formalidade, distanciamento, tratamento linguístico adequado, deslocando-se o tanto quanto possível para o lado direito do contínuo de urbanização, aproximando-se do falar prestigiado, culto, próximo do que a escola preceitua. Os exercícios foram vários, todos seguidos de análise coletiva orientada pelos participantes da pesquisa. Analisaram também sessão gravada em vídeo, em que a entrevistadora Maria Gabriela, fazia perguntas ao repórter da TV Globo Willian Bonner. Também a isso seguiu-se uma análise da adequação da linguagem e da postura de ambos, entrevistadora e entrevistado.

A observação do trabalho dos alunos, ao longo desse processo evidencia uma trajetória importante. Em primeiro lugar, a consciência de que, a depender do gênero, a linguagem deve ser monitorada. Serem capazes disso constitui, sem dúvida, uma evidência de aprendizagem. Um dos indícios importantes desse processo de aquisição do estilo monitorado foi, por exemplo, a perda da espontaneidade no momento da entrevista. Por paradoxal que possa parecer, esse é um primeiro sinal da consciência do novo enquadre determinado pelo gênero. Como exemplo, a vinheta abaixo em que a aluna Roberta<sup>2</sup>, entrevista a colega Teresa. Diferentemente da atitude que adotaria numa conversa espontânea, a entrevistadora insiste em repetir o nome da entrevistada a cada turno de fala, o que evidencia a consciência de que o novo enquadre exige novo padrão linguístico, mesmo que, nesse caso, não tenha atingido ainda o nível desejado de adequação. O simples deslocamento, no entanto, revela o processo de aprendizagem em andamento.

**Roberta:** - Bom dia, Teresa!  
**Teresa:** - Bom dia!  
**Roberta:** - Teresa, você gosta da sua família?  
**Teresa:** - Gosto.  
**Roberta:** - Teresa, você gosta de mim?  
**Teresa:** - Sim, gosto.

Outro indício do avanço do processo de controle da monitoração estilística pode ser percebido na anotação de campo a seguir, em que se analisa o esforço do aluno por se libertar das anotações com que ensaiou a entrevista.

*Curioso ressaltar, nesse momento, que o aluno Roberto, apesar de estar com o texto em mãos, tentou escondê-lo de toda forma, deixando-o nas mãos, em baixo da carteira. Isso evidencia a preocupação do aluno com relação ao papel que estava assumindo: o entrevistador não fica lendo o tempo todo. Aqui também uma evidência de expansão de competência em processo. Ele já percebe que a modalidade escrita da língua é diferente da falada. No nível em que está, ele ainda não consegue dominar o estilo formal na fala, de modo que esse apoio no suporte escrito é também uma evidência de que ele está processando essa mudança para aquisição da competência. Muito positivo, portanto, o que poderia parecer uma inadequação na realização do gênero entrevista.*

Visando a diversificação da prática do gênero oral em questão, passamos à entrevista coletiva. Os alunos, como na entrevista individual, assistiram a uma coletiva gravada em vídeo e preparam-se para entrevistar um desconhecido para eles, professor da Faculdade de Comunicação da UFJF. A essa, seguiu-se outra, em que os alunos entrevistaram um estudante do curso de Comunicação da UFJF, sendo essa última gravada em vídeo. Nas duas sessões,

<sup>2</sup> Os nomes dos alunos aqui mencionados são fictícios.

realizadas em intervalo de uma semana, os alunos puderam vivenciar a necessidade da construção da fala monitorada, a partir de um enquadre específico: interlocutor desconhecido, frente a câmera para filmagem, pressões reais, necessidade de dominar a timidez. Essa foi, aliás, uma das questões recorrentes nas duas entrevistas realizadas: um repórter pode ser tímido?

As anotações de campo revelam a progressiva desinibição de alguns dos alunos, que, pouco a pouco, já começam a se apresentar antes de fazer a pergunta, ou são capazes de, como disseram, “pegar o gancho” de uma resposta e improvisar outra.

De qualquer modo, a efetiva realização do gênero entrevista, em situação real, demonstrou ser possível ampliar competências de uso da variedade oral dos alunos em situações monitoradas, a ponto de motivá-los a realizar esforços nesse sentido, vencendo a timidez e reconhecendo a necessidade de se aproximarem da variedade prestigiada. Interessante foi observar que, ainda que em turnos rápidos de simples perguntas, os alunos demonstraram familiaridade com estruturas próprias da variedade urbana, não tendo havido ocorrência dos chamados traços descontínuos<sup>3</sup>, próprios da fala rural e mesmo, com certa frequência, da *rurbana*.

### 3 Conclusão

O estudo da língua em relação aos fatores sociolinguísticos e suas variações, feito através de nossas observações e experiências vividas, revelam que ainda existe um hiato grande entre a teoria e a práxis escolar de educação linguística. Isso ocorre, especialmente, com o fenômeno da variação, porque há mais intuitos de mudança do que transformações de fato.

A escola, no entanto, não pode mais ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e os alunos precisam estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras diferentes para se dizer a mesma coisa. É necessário deixar claro para esses sujeitos falantes da variedade popular que as formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferente pela sociedade. Enquanto algumas delas conferem prestígio ao falante, outras contribuem para formar uma imagem negativa, diminuindo-lhe as tão escassas oportunidades de ascensão social. A escola, por outro lado, tem o dever de respeitar e valorizar as peculiaridades linguístico-culturais desses alunos, mas sem lhes negar o direito inalienável de aprender as variedades de prestígio.

A realização de trabalhos com os estilos monitorados da fala e as evidências dos benefícios que tais atividades podem trazer para a ampliação e o melhoramento das competências comunicativas desses falantes constituem prova do quão importante é empreender junto a eles um tratamento bidialetal da língua. É fundamental tornar os alunos mais competentes quanto ao uso da variedade prestigiada sem que eles, em especial os das classes populares, se sintam rejeitados e obrigados a aceitar algo que lhes é imposto como melhor, porque a sociedade assim exige. A questão é de adequação e de escolha.

O professor de língua materna deve promover a chamada **educação linguística** do aluno, fazendo-o compreender a necessidade do uso da variedade culta, prestigiada, sem descartar o dialeto que ele traz para a escola. Trata-se de um desafio, visto que exige dos

---

<sup>3</sup> Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) denomina traços *descontínuos* os que têm uma distribuição descontínua, porque “[...] seu uso é ‘descontinuado’ nas áreas urbanas”, por exemplo, “Nóis vai” “Os trabaio”. Os que estão presentes na fala de todos os brasileiros e se distribuem ao longo de todo o contínuo, são chamados traços *graduais*, por exemplo, “Estamos construindo a casa”, “Dexei o livro na mesa.” Os traços *descontínuos* são alvo maior de avaliação negativa.

profissionais envolvidas concepções políticas e críticas mais profundas, que lhes deem competência para trabalhar com a diversidade cultural que existe dentro de uma sala de aula. Partir desse universo já existente em que o aluno traz a sua contribuição para construir o novo aproveitando algo que já existe a fim de, como sujeito de sua história, concretizar a transformação não é tarefa fácil. Mas, se nos dispusermos a conhecer sua realidade social e cultural para fazer com que ele compreenda o raciocínio que o leva do “diferente”, “menos prestigiado”, ao “socialmente prestigiado”, já estaremos dando um grande passo.

## Referências

- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In : MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. (A primeira edição é de 1930).
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística)\_Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2007. Orientadora: Cláudia Roncarati.
- \_\_\_\_\_. Os dialetos sociais na escola pública. In: MIRANDA, Sonia; MARQUES, Lucian Pacheco. *Investigações*. Juiz de Fora: EDUJF, 2009.
- LABOV, William; HARRIS, W. A. De facto segregation of black and white vernaculars. In: SANKOFF, D. (Org.). *Diversity and Diachrony*. Amsterdam: John Benjamin, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Martha Pereira Scher, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAMBERT; Wallace E.; HODGSON, R.C.; GARDNER, Robert C.; FILLENBAUM, Samuel. Evaluation reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 1960, n. 60, p. 44-51.
- McWHORTER, J. (1998). *The word on the street: debunking the myth of purê standard English*. New York: Plenum.
- WHEELER, S. Rebecca; SWORDS, Rachel. *Codeswitching: Tools of Language and Culture Transform the Dialectally Diverse Classroom*. Language Arts, NCTE. v. 81, n. 6, July 2004, 470 – 480.