

A SOCIOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA INVESTIGAÇÃO HISTORIOGRÁFICA

Daniel Marra da SILVA¹
Sebastião Elias MILANI²

RESUMO: Este artigo pretende traçar o percurso histórico das contribuições da Sociolingüística para o ensino de língua portuguesa no Brasil, analisando as relações entre essa teoria e o momento histórico que permitiu sua introdução ao ensino de língua à luz da Historiografia Lingüística. A Sociolingüística, surgida em meados da década de 1960, nos Estados Unidos, teve seu desenvolvimento devido, em grande parte, às pesquisas realizadas por William Labov, cujas teorias sobre a língua falada no cotidiano, por falantes comuns, tiveram grande impacto no pensamento lingüístico e, por conseguinte, foram, aos poucos, sendo assimiladas pelas políticas de ensino de língua. No Brasil, o processo de assimilação dessas teorias ao ensino de língua materna foi reforçado com os PCN no final dos anos 1990. Contudo, foi na década anterior que os debates por mudanças na concepção de língua e, conseqüentemente, do ensino de língua encontraram sua mais legítima expressão. A Historiografia Lingüística, ao lidar com questões que envolvem fatores externos que influem ou podem ter causado algum impacto no pensamento lingüístico, permitirá compreender alguns fatores que foram determinantes para a inclusão dessas idéias ao ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolingüística; Língua Portuguesa; Ensino; Historiografia Lingüística.

Introdução

A partir da década de 1980, a abertura política possibilitou rediscutir o ensino de língua portuguesa. Esse tipo de discussão havia sido silenciado (conforme se observará a seguir) durante o Regime Militar, instalado no Brasil no ano de 1964. Esse Regime promoveu a chamada “democratização do ensino” que possibilitou a entrada na escola da classe trabalhadora. A rede física foi ampliada e um grande contingente que, até

¹ UFG, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Endereço do autor: Rua S-5, nº 141, Ed. Palma de Maiorca, Aptº. 203. CEP: 74823-460, Goiânia – GO, Brasil. (delmarra2004@hotmail.com).

² UFG, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários. Campus II (Samambaia), CEP: 74.001-970 - Goiânia – GO, Brasil. (sebas@letras.ufg.br).

então, vivia a margem do ensino, pôde freqüentar a sala de aula. Por outro lado, a escola que sempre esteve direcionada para os alunos pertencentes à classe média letrada, viu-se instalar o caos no ensino de língua portuguesa com a chegada dos filhos da classe trabalhadora iletrada.

A incorporação das teorias lingüísticas ao ensino de língua surgiu como uma forma de fugir da tradição normativa e filológica. Essas teorias ofereciam perspectivas voltadas para a reflexão sobre a linguagem, isto é, o processo de reflexão sobre a língua possibilitaria ao aluno compreender suas variedades e utilizá-las apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

Dessa forma, a grande transformação na concepção de “língua” na sala de aula, no Brasil, ocorreu nos anos 1980. A sociolingüística questionou a idéia de homogeneidade lingüística ao inserir a discussão sobre as variedades lingüísticas. Essas discussões possibilitaram reflexões sobre as diferentes modalidades de uso da língua, por exemplo, a oralidade e a escrita, que se estruturam diferentemente uma da outra. Essas reflexões buscavam evidenciar, acima de tudo, a depreciação simbólica que subjazia ao uso das variedades não-padrão da língua. Propunham, portanto, respeito às variedades dialetais dos alunos e a observação da relação entre seus falares e o contexto social de suas produções.

Com a incorporação dessas teorias, o ensino de língua materna iniciou uma ligeira mudança de uma perspectiva centrada na tradição gramatical para uma perspectiva centrada na competência comunicativa do aluno. Essas teorias reforçam a idéia de língua como um meio de comunicação. A modalidade oral da língua é, nessa perspectiva, um potencial a ser desenvolvido no aluno, assim como a modalidade escrita.

Muito se tem discutido sobre o ensino de língua materna e as variedades padrão e não-padrão da língua. Dessas discussões emergem questões, como: as variedades não-padrão devem ou não ser utilizadas no ensino de língua materna?; deve-se, ou não, substituir a norma padrão pela não-padrão no ensino?; ou mesmo, de que forma essas teorias sociolingüísticas são contempladas no ensino de língua materna?. Questões como essas são freqüentemente levantadas nos debates entre alunos e professores nos cursos de graduação e pós-graduação em letras e lingüística. Desses debates emergem argumentos pouco esclarecedores, quando não equivocados. Fatos como esses revelam que essas questões continuam pouco assimiladas pelos estudantes que são, em sua maioria, professores da educação básica.

Konrad Koerner (1996, p. 57) diz que d[“os] *insights* advindos da História das Idéias (...) provêm apenas um reconhecimento generalizado de que as teorias lingüísticas não se desenvolvem em total isolamento do clima intelectual geral do período ou das atitudes particulares mantidas pela sociedade que promoveu a atividade científica”. As palavras desse historiógrafo lingüista soam bastante apropriadas aos objetivos que este artigo pretende alcançar: traçar o percurso histórico das contribuições da sociolingüística para o ensino de língua portuguesa no Brasil, analisando as relações entre essa teoria e o momento histórico que permitiu sua introdução ao ensino de língua.

As idéias lingüísticas de William Labov

No início da década de 1960, Labov iniciou sua investigação empírica sobre a língua como ela é efetivamente empregada por falantes comuns, em suas interações verbais diversificadas, no contexto social em que vivem. Labov (1997) declarou que na

ocasião de seu retorno à universidade após uma década de envolvimento com atividades da área de Química, havia (e ainda há) duas direções principais na Lingüística. Uma que lida com as descrições das línguas como elas são na atualidade, e outra que se ocupa de suas histórias, isto é, como elas se desenvolveram até o estágio atual. Em ambas as direções, Labov percebeu que havia alguns problemas a ser resolvidos se a Lingüística tivesse que ir ao encontro do que as pessoas diziam.

O autor argumenta que os lingüistas queriam descrever línguas como o inglês ou o francês, mas seus métodos apenas os colocaram em contato com uns poucos indivíduos, principalmente altamente educados. As teorias lingüísticas da época asseguravam que cada indivíduo tinha um sistema diferente, porém, os lingüistas não estavam progredindo em suas descrições da língua inglesa e da comunidade de fala por quem essa língua era utilizada.

Em 1967, enquanto lecionava na Universidade de Columbia, Labov propôs uma pesquisa ao departamento de educação americana, no qual objetivava descobrir se o dialeto falado pelas crianças negras do *Harlem* (bairro de Nova Iorque) tinha alguma coisa a ver com o fracasso das escolas em ensiná-las a ler. Os resultados dessa pesquisa revelaram que havia grandes diferenças entre os padrões de fala das crianças negras e brancas, mas a causa principal do fracasso na aprendizagem de leitura era a depreciação simbólica do inglês vernacular afro-americano, que era parte de um racismo institucionalizado na sociedade americana e condenava ao fracasso educacional aqueles que faziam uso desse dialeto.

Por causa disso, Labov escreveu um texto chamado “*The Logic of Nonstandard English (1967)*”, no qual defende as variedades faladas por comunidades negras, no contexto em que vivem, como perfeitamente adequadas ao pensamento lógico e à aprendizagem.

Esse trabalho foi pioneiro nesse tipo de pesquisa que apresenta o preconceito lingüístico como causa do fracasso escolar. A partir dessa pesquisa, que causou impacto nos debates sobre o uso das variedades padrão vs. não-padrão no letramento, essas idéias percorreram o mundo e mudaram a concepção de ensino de língua materna nas escolas destinadas à comunidade da classe operária.

A Sociolingüística no Brasil

No Brasil, transformações no ensino de língua portuguesa começaram a se fazer sentir necessárias, a partir da década de 1960. Questões sobre a heterogeneidade lingüística foram postas em debate, quando aos filhos do analfabetismo foi concedido o direito à educação. Nessa década, o país enfrentava um momento de crise política, social e educacional. Mechi (2006) argumenta que o golpe militar de 1964, que instalou a Ditadura no país, produziu a chamada “democratização do ensino”, a rede física foi expandida e um grande contingente de pessoas, da classe trabalhadora, pôde freqüentar a escola.

Como conseqüência, (conforme se poderá perceber a seguir) a escola que desde sempre esteve preparada para receber alunos da classe média, cuja variedade padrão da língua portuguesa haviam adquirido através da interação com seu grupo social letrado, ao qual também pertenciam seus professores, mergulhou num período de crise do ensino, fortemente ocasionado por causa da discrepância entre a variedade falada pelos professores, filhos da tradição gramatical, que compreendiam a escrita como um retrato irretocável da fala, e as variedades produzidas pelo alunado emergente.

Na busca por soluções para o ensino de língua portuguesa, o governo assinou a “Lei 5.692”, que expressava uma orientação para o ensino de língua que misturava idéias tradicionais da gramática normativa com idéias da “teoria da comunicação”. A disciplina de “língua portuguesa” passou a ser denominada de “comunicação e expressão”. Gregolin (2007, p. 64) argumenta que “fruto dessa miscelânea, uma vulgata do ‘esquema da comunicação’ de Jakobson passa a figurar em todos os manuais didáticos”. Além disso, essa autora afirma que além da teoria da comunicação, uma mistura de conceitos do estruturalismo e gerativismo americanos estava na base das propostas dos *Guias Curriculares* criados pela Lei antes mencionada.

Esse período no país coincidia com um momento de forte repressão a qualquer forma de discordância ao *Regime* que era logo taxada de “subversiva” ou “comunista”, e seu autor era banido dos meios acadêmicos. Em consequência, segundo Gregolin (*op. cit.*, p. 65), do impedimento de se discutir os *Guias Curriculares* por causa do discurso autoritário do *Regime*, criou-se uma resistência generalizada às teorias lingüísticas por parte dos professores. Conforme citação:

O silenciamento das motivações que acompanharam a introdução das idéias da teoria lingüística, nesse primeiro momento, levou a vários equívocos no ensino de língua, a resistências à introdução de novas idéias em um campo dominado pela gramática normativa. Foi preciso esperar a abertura política, no início dos anos 1980, para que a heterogeneidade lingüística fosse colocada em debate (GREGOLIN, 2007, p. 65).

A abertura política possibilitou rediscutir o ensino de língua. As idéias lingüísticas definitivamente entram no debate e a gramática normativa foi questionada. Foi nesse cenário, marcado por intensas discussões teóricas e metodológicas do ensino, que a sociolingüística trouxe para o centro dos debates a heterogeneidade e a diversidade lingüística.

Segundo Gregolin (*op. cit.*, p. 66), *As Novas propostas para o ensino de língua portuguesa*, documento elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no início dos anos 1980, era um texto fundamentado nas teses da sociolinguística. A autora argumenta que a proposta do “estudo das variedades, dos níveis de linguagem, da relação entre oralidade e escrita, aponta para uma concepção profundamente humanista e social do ensino”.

Os debates amadureceram, a partir dessa década, quando alguns professores, inseridos em programas de pós-graduação, desenvolveram estudos sobre o ensino de língua portuguesa que apresentavam alternativas para a melhoria do ensino. Entre esses professores, que serviram de fonte para a construção dos futuros PCN, estão grandes nomes da Linguística na atualidade: Carlos Franchi, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Rodolfo Ilari, Magda Soares, entre outros.

Esses debates seguiram seu curso, atingindo grande impulso com as publicações, respectivamente, em 1997 e 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para os 1º/2º e 3º/4º ciclos do Ensino Fundamental e, posteriormente, pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + Ensino Médio.

Observa-se que esses paradigmas educacionais, desenvolvidos pelo Ministério da Educação, assimilaram as idéias desenvolvidas pelas teorias linguísticas emergentes, como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Semiótica, a Psicolinguística, a Linguística Textual, etc. e apresentam sugestões sobre como e quando se deve fazer uso dessas teorias de forma efetiva.

Está escrito nos PCN dos 1º e 2º Ciclos (1997) que os avanços do conhecimento científico por si mesmos não produzem mudanças no ensino. Depende do momento histórico e da demanda existente na sociedade, conforme citação:

As transformações educacionais realmente significativas – que acontecem raramente – têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo – que hoje têm a garantia de acesso mas não de sucesso – deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz (BRASIL, 1997, p. 21).

Observa-se, através dessa citação, a situação caótica que o ensino de língua materna vivenciou com a inserção, na escola, dos filhos dos operários e dos contingentes rurais. Com a transformação do perfil social e cultural desse alunado – que anteriormente era constituído pelos filhos da classe média letrada – a elaboração de materiais didáticos e estratégias de ensino tiveram que ser repensadas.

Na busca por soluções para a questão do ensino de língua portuguesa, a lingüística se apresentava como o espaço teórico que subsidiava o debate por transformações na prática do ensino dessa disciplina. Segundo Bagno (2002, p. 14), com a emergência das teorias lingüísticas, como a sociolingüística, psicolingüística, lingüística textual, pragmática, análise da conversação, análise do discurso, etc. houve uma ampliação do objeto dos estudos da linguagem: a língua. Essa, não mais compreendida simplesmente como objeto de análise dentro dos limites da frase, considerada apenas em suas dimensões fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais, mas, cada vez mais compreendida como um meio de comunicação e interação entre indivíduos diversos, pertencentes a classes sociais diversas, em suas relações cotidianas.

Diferentemente da realidade norte-americana, em que preocupações relacionadas com questões étnicas e a alfabetização promoveram o desenvolvimento de investigações sociolinguísticas na sala de aula, no Brasil, os primeiros estudos apontaram que a principal causa da crise escolar, que possibilitou a interferência da Sociolinguística nos debates, em defesa das variedades dialetais na sala de aula, foi o grandioso aumento demográfico das regiões urbanas, ocasionado pelas migrações rurais, nas décadas de 1960 e 1970.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 91) diz que a sociologia tradicional no Brasil enfatiza as características rurais da sociedade brasileira e sua urbanização tardia e desordenada. A autora argumenta que essas questões se deram dessa forma, “porque ao contrário do que ocorreu no Primeiro Mundo, no Brasil e em outros países periféricos, a urbanização não foi precedida pela industrialização, como nos países onde a revolução teve início no século XVIII”. A autora, examinando os dados dos censos brasileiros, diz que o processo migratório campo-cidade começou a acentuar-se a partir do segundo quartel do século XX. Assim, dos 51.944.397 de pessoas que constituíam a população do país, em 1950, 36,16% viviam em áreas urbanas. Em 1980, a população brasileira já era constituída de quase 120 milhões de pessoas, e a população urbana já representava 67,60% desse total. Em razão disso, a vida e a cultura neste país foram profundamente alteradas e, por isso, tornou-se objeto de especial interesse nas ciências humanas em geral.

Ainda nos anos 1980, Bortoni-Ricardo (*op. cit.*, p. 93) declarava que “surpreendentemente, a lingüística tem passado ao largo da questão e pouco se conhece do processo sociolinguístico de transformação dos dialetos rurais brasileiros em variedades urbanas”. Além disso, a autora apresentava as principais causas que ocasionavam e disseminavam a variação lingüística no país, conforme citação:

No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação lingüística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante. Diferentemente de outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, a variação lingüística não é um índice sociossimbólico de etnicidade, exceto nas comunidades bilíngües, sejam as de colonização européia ou asiática, sejam as das nações indígenas (BORTONI-RICARDO, p. 131-132).

Além disso, para essa autora, no Brasil, o parâmetro geográfico, considerando-se a dimensão rural-urbano, sobrepunha-se aos parâmetros socioeconômicos na caracterização das variedades populares, já que boa parte da população de baixa renda vivia na zona rural ou constituía o grande contingente de migrantes rurais, que permanecia razoavelmente marginalizado do sistema de produção nas cidades.

Contudo, não se pode esquecer das investidas promovidas pela Ditadura Militar, nos anos 1960, pela “democratização do ensino”, que fez conviver no espaço da sala de aula experiências lingüísticas diversificadas. Assim, segundo Gregolin (2007, p. 62), “se antes havia a predominância de alunos que vinham das classes letradas, agora a heterogeneidade lingüística entra na sala de aula”.

A questão que se quer enfatizar aqui, entretanto, relaciona-se, principalmente, com inserção dessas variedades na sala de aula, com a incorporação das crianças pertencentes às comunidades pobres no ensino.

Ataliba de Castilho (2000, p.10) diz que “com a incorporação de contingentes rurais alterou-se o perfil sócio-cultural do alunado de 1º e 2º graus”. As escolas tiveram que se readaptar para receber esse alunado, isso incluía a elaboração de material didático adequado à heterogeneidade lingüística que a sala de aula comportava. Bortoni-Ricardo (*op. cit.*, p. 144) diz que “essas especificidades não são devidamente contempladas nos livros didáticos nem tampouco nas propostas curriculares, cabendo

aos professores de crianças provenientes de uma cultura iletrada a pesada tarefa de fazer a adequação dos conteúdos programáticos aos antecedentes culturais de seus alunos”.

Entre os pesquisadores envolvidos no debate por uma educação lingüística adequada à heterogeneidade lingüística brasileira, na década de 1980, estava Magda Soares (1986). Em pesquisas desse período, essa autora, apontava duas razões para os problemas que vinham afetando o sistema educacional brasileiro: em primeiro lugar, não havia escola para todos. Conforme apontava o censo de 1980, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava matriculada no ensino de 1º grau. Deve-se lembrar que o ensino de 1º grau, nessa faixa de idade, já era considerado obrigatório pela Constituição; em segundo lugar, a autora, argumentava que a escola que existia era antes contra o povo, que para o povo. A autora sustenta sua afirmação, novamente, com base no censo, que mostrava altas taxas de reprovação e evasão.

Essa autora lembra que no Brasil o discurso em favor da educação popular é antigo, precedendo até mesmo a proclamação da república. Rui Barbosa, em 1892, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa no ensino. Desde então, denúncias e propostas de educação popular têm estado sempre presentes no discurso político sobre a educação no país. Assim, diz a autora, “as expressões ‘igualdade de oportunidades educacionais’ e ‘educação como direito de todos’ tornaram-se, no Brasil, lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino, (...) (*op. cit.*, p. 8)”.

A esse respeito, Wanderlei Geraldi (1991, p. 115) argumentou que a democratização do ensino, ainda que falsa, mudou o perfil dos freqüentadores das salas de aula, a partir dos anos 1960, com a inserção de alunos das classes populares: “A democratização, ainda que falsa, trouxe no seu bojo outra clientela. De repente, não

damos aula só para aqueles que pertencem ao nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares”.

Ainda no início dos anos 1980, Scliar-Cabral (1987) propôs a seus alunos da Pós-Graduação em Letras da UFSC, uma avaliação de cartilhas destinadas à educação. As análises revelaram que um dos grandes desafios, para o encontro da melhor estratégia a ser adotada no ensino de português como primeira língua, era escolher qual a variedade e registros mais adequados em sala de aula. Além disso, a autora dizia que a razão dessa preocupação decorria da heterogeneidade com a qual se defrontava o professor em relação às variedades orais que seus alunos traziam dos respectivos contextos em que viviam. Para aqueles professores que lecionavam na periferia urbana ou nas regiões rurais, ocorria na maioria das vezes uma diferença acentuada entre sua própria variedade e a dos alunos. Além disso, sobre a discrepância entre os materiais elaborados para o exercício da alfabetização e o vernáculo dos alunos, a autora declarou que:

A dificuldade reside no fato de que o distanciamento entre a variedade oral praticada pelos alunos provenientes da periferia e da zona rural e as normas a serem indicadas para a comunicação escrita é muito maior se comparado àquele que os alunos da classe média e média-alta urbana trazem para a sala de aula (SCLIAR-CABRAL, 1987, p. 134).

Seguindo uma visão semelhante, nessa mesma década, estavam pesquisadores como Sírio Possenti e Rodolfo Ilari (1987). Esses autores argumentavam contra o uso da gramática normativa na sala de aula: “de todos os tipos de gramática que se podem hoje discriminar, a gramática normativa é sem dúvida a menos útil”. Diziam isso, não porque eram contrários ao ensino da norma padrão, mas porque reconheciam essa gramática como uma estratégia ruim para o domínio da variante padrão.

Grandes avanços foram feitos nas pesquisas em sociolinguística, a partir dos anos 1970, no Brasil. São exemplos disso, as pesquisas feitas no Rio de Janeiro, sobre a coordenação de Anthony Naro; em São Paulo, com Fernando Tarallo, nos anos de 1980; na região sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina, e Rio Grande do Sul) com o *Projeto Varsul*, que envolve dialetologia regional, variação social e multiligüismo; e em Brasília com Bortoni-Ricardo, sobre a interação dialetal em falares urbano-rurais e sociolinguística educacional. Além disso, pesquisas isoladas estão em amplo desenvolvimento em várias regiões do país.

Conforme aponta Silva (1997, p. 46): “a orientação sociolinguística por todo o Brasil vem contribuindo não só para a formação de pesquisadores, mas de professores de língua portuguesa e lingüística”. Contudo, segundo essa autora, embora parte dos professores que se forma em boas universidades, mesmo sem materiais pedagógicos adequados, e que vai atuar no ensino de 1º e 2º graus, esteja em condições de lidar com as variedades lingüísticas de seus alunos, a grande maioria dos professores de 1º e 2º graus passa por cursos superiores periféricos, afastados dos grandes centros universitários, ou mesmo no imenso mundo rural brasileiro.

Disso decorre que, diante da pluralidade dialetal com a qual esses professores se deparam, em sala de aula, e com a formação lingüística insuficiente que possuem, não dispendo de materiais didáticos adequados para o exercício de suas funções, condenam ao fracasso escolar os falantes de variedades não-padrão da língua.

No interior dessa discussão, confirma-se a “falsa democratização escolar”, citada por Wanderley Geraldi. Existe um acarretamento óbvio que se inicia com a inserção de alunos vítimas de uma educação básica deficiente aos cursos de licenciatura. Esses, cursos por sua vez, quando localizados fora dos grandes centros acadêmicos, padecem com a falta de professores com qualificação adequada. Em conseqüência disso, esses

cursos inserem no mercado de trabalho, professores com conhecimentos insuficientes para o exercício da profissão. Como argumenta Silva (*op. cit.*, p. 46), esses profissionais “são tão vítimas da sociedade quanto os seus alunos”.

A essa altura da discussão, tornam-se apropriados os conceitos apresentados por Pierre Bourdieu, sobre linguagem “*legítima*” e linguagem “*não-legítima*”, discutidos em Magda Soares (1986). Diante desses conceitos, postulados pelo sociólogo francês, a autora desenvolve sua argumentação sobre o padrão lingüístico como fonte de dominação daqueles que o utilizam sobre aqueles que não o possuem.

Dessa forma, Magda Soares (*op. cit.*, p.61-62) diz que a escola colabora com a perpetuação da divisão de classes: fracassando na função de levar as camadas populares à aquisição dos bens simbólicos que constituem o *capital cultural e lingüístico*, condenam essas camadas a permanecerem na condição de ‘dominadas’. O uso da linguagem “*legítima*”, isto é, a língua-padrão, no ensino de língua materna, é um dos instrumentos mais eficientes na perpetuação da estratificação social.

Assim, a autora diz que os alunos que possuem a linguagem “legítima”, pertencentes às classes dominantes, chegam à escola em condições de usá-la, uma vez que já a adquiriram através da interação com o contexto social em que vivem. Por outro lado, os alunos pertencentes às camadas populares adquiriram outra linguagem, “nãolegítima”, isto é, não reconhecida socialmente, através da interação com seu grupo: “não possuem o *capital lingüístico escolarmente rentável*”. Conseqüentemente, os alunos das classes populares, que não possuem a linguagem “legítima”, utilizada no ensino, são condenados ao fracasso escolar. Por outro lado, é a posse desse *capital lingüístico escolarmente rentável*, que garante maiores possibilidades do sucesso escolar dos alunos pertencentes à classe dominante. Dessa forma, diz Bourdieu (*apud* Soares, 1986, p. 62): “A desigual distribuição, entre as diferentes classes sociais, do capital lingüístico

escolarmente rentável constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar”.

Magda Soares (1986) ainda ressalta que a escola apenas informa aos alunos das classes populares que existe uma maneira de falar considerada “legítima”, diferente daquela que eles dominam, “mas não os possibilita o acesso a essas formas de falar e escrever. Nega-lhes, pois, o acesso ao capital lingüístico socialmente rentável, por cuja aquisição essa mesma escola seria responsável”.

Considerações finais

Este texto teve o objetivo de traçar o percurso histórico das contribuições da sociolingüística para o ensino de língua portuguesa no Brasil, analisando as relações entre essa teoria e o momento histórico que permitiu sua introdução ao ensino de língua. Para isso, recorreu-se à literatura especializada, que tratou dessas questões no momento em que demandava uma teoria que tratasse da questão da heterogeneidade que constituiu a sala de aula de língua portuguesa, após os anos 1960.

Dessa forma, pôde-se perceber que só nos anos 1980, essas questões foram efetivamente colocadas em debate. A abertura política permitiu rediscutir o ensino de língua e a sociolingüística se apresentou com suas teorias em defesa da heterogeneidade lingüística. Essas discussões amadureceram e mais tarde, no final da década de 1990, foram incorporadas aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa. Sobre a variedade de registros existentes no país, e conseqüentemente nas salas de aula, esses paradigmas educacionais, apontavam que a questão não era falar certo ou errado,

mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas.

Além disso, os PCN direcionados aos 1º e 2º ciclos (1997) alertavam para o fato de que cabia à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais, através de planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Isto é, propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala, pois a aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Sobre a aquisição da escrita, esses paradigmas, apontavam para a necessidade de se ter claro que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, permitem considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. Dessa forma, a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: “o de professor de Língua Portuguesa”.

Contudo, a investigação permitiu observar que essas questões continuam sendo uma realidade pouco praticada no ensino de português no Brasil. Quando as teorias da variação lingüística são levadas para o ensino de língua, cumprem um papel apenas esclarecedor da realidade lingüística no país. Isto é, informam os alunos que existem variedades lingüísticas que identificam geográfica e socialmente as pessoas e dos preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído aos diferentes modos de falar. Entretanto, a escola não está preparada para oferecer ao aluno condições de acesso ao “padrão lingüístico de prestígio”.

Referências bibliográficas

ANDERSEN, Henning. Synchrony, diachrony, and evolution. In: *Competing Models of Linguistic Change*. Ed. by THOMSEN, Ole Nedergaard. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora? sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - 1ª a 4ª Séries: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, 1997.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Orgs.). *Linguagem, Indivíduo e Sociedade*. Trad. Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: UNESP, 1993.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.

FIORIN, José Luiz. *As Astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto (*et al*); CORREIA, Dejané Antonucci (Org.). *A relevância social da lingüística: linguagem teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia Lingüística. In: *Revista da ANPOLL*, Nº 2, p. 45-70, 1996.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.

LABOV, William. *A Linguist's Journey: How I got into Linguistics and what I got out of it*. 1997. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/howigot.html>

MECHI, Patrícia Sposito. Exclusão e sucateamento: o legado do projeto educacional da ditadura militar brasileira à atualidade. In: *Revista Espaço Acadêmico*, Ano VI, Nº 66, 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. *Ensino de Língua e Gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?*. In: KIRST, Martha; CLEMENTE, Elvo (Orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Critérios para análise de cartilhas – uma abordagem psicolinguística. In: KIRST, Martha; CLEMENTE, Elvo (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

------. *Contradições no ensino de língua portuguesa: a língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto; Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1997.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SHUY, Roger W. *A Brief History of American Sociolinguistics: 1949-1989*. In: *Sociolinguistics: the essential readings*. Ed. by PAULSTON, Cristina Bratt; TUCKER, G. Richard. Blackwell Publishing, 2006.