



EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGUÍSTICA: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Daniel Abud Marques Robbin¹

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Rosangela Villa da Silva²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Este artigo trata da interlocução possível entre teoria pedagógica e prática docente a partir da perspectiva da educação linguística. Os objetivos são: discutir diferentes perspectivas da educação em língua materna, caracterizar a escola *transformadora*, relacionando-a aos conceitos-chave da área da educação linguística, propor uma interlocução efetiva entre teoria linguística e prática docente, a partir da mediação pelo texto como unidade de ensino. Elaboramos uma pesquisa documental, versando, inicialmente, sobre alguns dos panoramas mais recorrentes da educação em língua materna, optando pelo paradigma da educação *transformadora*, e buscando relacioná-la a aspectos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclo. Após isso, propusemos uma intervenção pedagógica a partir de um texto real, de modo a ilustrar uma forma possível de trabalhar a educação linguística em sala de aula, discutindo tópicos como educação ambiental, dentre outros temas transversais, e desenvolvendo a consciência social dos aprendentes sobre as diferentes normas linguísticas pelas quais nos sujeitamos no dia a dia. Como resultados, esperamos contribuir para o fomento de discussões que levem em conta aspectos sociais e culturais materializados na linguagem, na vivência em sala de aula.

Palavras-chave: Educação (sócio)linguística; escola *transformadora*; letramento; reflexão linguística

RESUMEN

Este artículo se ocupa de la interlocución posible entre teoría pedagógica y práctica docente a partir de la perspectiva de la educación lingüística. Los objetivos son: discutir perspectivas distintas desde la educación en lengua materna, caracterizar la escuela *transformadora*, relacionándola a los conceptos-clave del área de educación lingüística, proponer una interlocución efectiva entre teoría lingüística y práctica docente, a partir de la mediación por el texto como unidad de enseñanza. El método de investigación utilizado fue el documental. Elaboramos una investigación documental sobre algunos de los panoramas más recurrentes de la educación en lengua materna, optando por el paradigma de la educación *transformadora*, buscando relacionarla a puntos preconizados por los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza de lengua portuguesa en el tercer y cuarto ciclo. Después de eso, propusimos una intervención pedagógica a partir de un texto real, para ilustrar una forma posible de trabajar la educación lingüística en el aula, discutiendo tópicos como educación ambiental, entre otros temas transversales, y desarrollando la conciencia social de los alumnos sobre las diferentes normas lingüísticas a las que nos sometemos día a día. Como resultados, esperamos

¹ É mestrando em Linguística pelo PPGL daUFSC, na área de concentração Sociolinguística e Dialetoлогия. E-mail: danielabudmr@gmail.com

² É professora titular dos cursos de Letras da UFMS (Câmpus do Pantanal). E-mail: rvilla45@hotmail.com



contribuir para el fomento de discusiones que tengan en cuenta aspectos sociales y culturales materializados en el lenguaje de la vivencia en el aula.

Palabras-clave: Educación (socio)lingüística; escuela *transformadora*; letramento; reflexión lingüística.

INTRODUÇÃO

Estudar linguagem não é uma tarefa recente. Todavia, a partir do século XIX os estudos da linguagem adquiriram maior sistematicidade e rigor formal, com os estudos históricos de ancoragem comparatista ou neogramática. Nesse século, a preocupação do linguista era muito mais voltada à reconstituição do passado histórico das línguas, visando a chegar em uma idealizada língua-mãe, ou protolíngua, comum a diversas línguas “contemporâneas” do mesmo tronco linguístico.

Com o advento da Linguística Moderna, a partir de Ferdinand de Saussure, no início do século XX, há uma generalização da ideia de que a língua é um sistema homogêneo, apesar de socialmente constituído (convencionado), sendo este o objeto de estudo da Linguística. Tudo o que residir no que este teórico denomina “campo da fala” deve ser desconsiderado dos estudos da linguagem, dado o seu caráter assistemático.

Por volta da década de 1930, surge o paradigma funcionalista a partir da reunião entre linguistas do assim chamado Círculo de Praga. Os autores funcionalistas, dentre os quais Nikolaj Trubetzkoy, André Martinet e Roman Jakobson, sendo que este último desenvolve uma visão de linguagem enquanto segmentada a partir de funções específicas – referencial, conativa, poética, fática emotiva, metalingüística – passam a centrar seus estudos na língua em uso, afastando-se, gradualmente, dos paradigmas formais.

Mais adiante, já nos idos de 1960, Noam Chomsky e a escola gerativista trazem algumas inovações, e deslocam o foco da investigação linguística para o processo de aquisição da linguagem, ou seja, da competência linguística do falante. Ainda assim, a tradição gerativa tem muito em comum com o Estruturalismo, visto que exclui da análise tudo aquilo que é extralingüístico.

Em contraponto às abordagens associadas da linguagem, surge, também na década de 1960, a Sociolinguística Variacionista. Preconizada pela tríade norte-americana Weinreich, Labov e Herzog, a teoria da variação e da mudança linguística ecoa vozes de linguistas de outras gerações como, por exemplo, Humboldt, Whitney, Schuchardt, Bakhtin, além dos próprios dialetólogos, como Ascoli, Gillieron e Gaston Paris, tendo em vista que desde o início do século XX, ainda que de forma discreta, a Dialectologia já lidava com fatos sociais da linguagem. Estes últimos linguistas defendiam uma postura social da linguagem, até que se evoluísse, de fato, para um estudo da linguagem em contexto social, sendo que, para os sociolinguistas, a língua é um sistema heterogêneo passível de observação e de ordenação.

Esse balanço crítico da Linguística é necessário para que compreendamos a razão de ser da Educação Linguística. De acordo com Bagno e Rangel (2005), educação linguística é

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63).



Conforme veremos, o sentido da educação linguística é propiciar a reflexão ao aluno. Refletir e dialogar sobre as práticas sociais nas quais os educandos se inserem cotidianamente. E isto só foi possível, em grande parte, devido à abertura de paradigmas que a Sociolinguística e os estudos da linguagem em contexto social propiciaram, principalmente no cenário escolar. Não é de nossa intenção discutir as mais diversas aplicações da teoria da variação e da mudança, focaremos apenas na educação (sócio)linguística neste artigo, propondo, na segunda parte, uma intervenção pedagógica que englobe o percurso teórico mostrado na primeira parte.

1 ALGUMAS NOÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

É indiscutível a existência de diversas normas que regem o comportamento e a vida em sociedade. Desde normas culturais, normas comportamentais, normas políticas e, principalmente, norma(s) linguística(s). De acordo com Faraco (2008) existem três tipos de normas linguísticas que se referem às pessoas letradas. A norma padrão, a norma curta e a norma culta.

O autor menciona o caráter abstrato e idealizado, praticamente inatingível, da norma padrão, enquanto a norma curta é aquela ensinada no ambiente escolar por vários e vários anos, formando uma tradição. Curta pois é restrita a assuntos gramaticais e a uma forçosa aprendizagem das noções de *certo* e *errado*. A norma culta, se tomarmos a perspectiva de Bagno (2003, p. 51), refere-se “à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população.”, e acrescentamos, a sua base está vinculada à noção de prestígio social, reverberado no prestígio dos usos linguísticos letrados, e também sofrendo influência da língua literária e dos meios de comunicação tradicionais. Todavia, há de se perceber que o forçoso padrão linguístico, prestigiado pela tradição gramatical e, muitas vezes, inatingível, acaba por soterrar no emaranhado das práticas escolares as outras normas, muitas vezes mais utilizadas pelos sujeitos em geral. São estas as normas tidas como “incultas”, ou não-padrão.

O perigo de cunhar tais normas como “incultas” reside no fato de que julgamos inculto, na verdade, o falante que faz uso das mesmas. Não julgamos a língua, valoramos negativamente a pessoa não-escolarizada e de classe social baixa, que muitas vezes não teve as mesmas oportunidades de acesso à educação formal que a grande maioria. Ressaltamos a palavra *formal*, pois acreditamos nos outros tipos de educação e de cultura, a cultura não-letrada (BORTONI-RICARDO, 2004), que faz parte das vivências dos não-escolarizados. Soares (2000, p. 41) reitera que essas visões discriminatórias, na verdade, tratam-se de “*atitudes sociais*, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos. Na verdade, são julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala.”

Para Soares (2000, p. 9), “a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo.” Ou seja, uma escola que muitas vezes, inconscientemente, acaba por excluir os que não se enquadram no padrão comportamental, cultural ou linguístico, ainda que tente integrá-lo, não faz o esforço coletivo de incluí-lo nesse cenário de práticas sociais.

A autora traz à tona três visões linguístico-culturais que norteiam as vivências dentro dos muros escolares. A primeira é a ideologia da deficiência cultural e do déficit linguístico (SOARES, 2000, p. 12-20), na qual “a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais”. Essa ideologia postula que quanto mais inteligentes e culturalmente



dotados, menos fadados ao fracasso estão os aprendentes. Vale ressaltar a perspectiva excludente do que seria cultura nesse ponto de vista.

Neste caso, as dificuldades de aprendizagem e o conseqüente fracasso escolar teriam relação direta com a “deficiência cultural” das classes mais baixas, filhas de não-escolarizados. Além de preconceituosa, essa “psicologia da pobreza”, de acordo com a autora, centra o *erro* no indivíduo, no aluno. É este que precisa se moldar à escola, caso queira progredir socialmente, e não vice-versa. Nessa perspectiva, a função da escola no ensino da língua materna é *substituir* o a variedade linguística dos alunos não-escolarizados pela norma-padrão. Trata-se de uma educação coercitiva, compensatória, de caráter preventivo (SOARES, 2000, p. 31).

A segunda ideologia linguística que embasa as práticas docentes de língua materna, na perspectiva de Soares (2000) é a das *diferenças culturais*. Nessa visão, não há cultura melhor que a outra, nem dialeto melhor que o outro. É uma perspectiva extremamente influenciada pelos ganhos da Sociolinguística. Assim sendo, “O que se deve reconhecer é que há uma *diversidade* de “culturas”, *diferentes* umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas.” (SOARES, 2000, p. 14).

Entretanto, a autora ressalta que, numa visão etnocêntrica, as normas não-padronizadas são tidas como *subculturas*, e desta forma, acabam sendo desvalorizadas ou desprestigiadas, sobremaneira no ambiente escolar, onde deveria haver a grande valorização das diferenças linguístico-sócio-culturais.

A solução para o “problema” é o bidialetalismo funcional, que não mais propõe a erradicação da variedade linguística dos aprendentes, porém preconiza a coexistência das *diferentes* normas linguísticas em sala de aula. Trata-se, conforme Soares (2000) de uma resignificação das atitudes por parte do próprio professor. A aprendizagem do dialeto-padrão propiciará aos alunos originalmente marginalizados no ambiente escolar a possibilidade de adequação linguística ao contexto comunicativo em que se encontram e, sobremaneira, a aquisição da competência comunicativa, objeto central do ensino de língua materna.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) conceitua competência comunicativa como aquilo que “permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”, sendo esta definição proposta inicialmente por Dell Hymes, como adaptação do conceito chomskyano de competência linguística.

Em vez de *substituir* o dialeto não-padrão pelo padrão da língua, a vivência no ambiente educacional *adaptará* a linguagem dos indivíduos não-escolarizados. Soares (2000) rotula essas duas ideologias linguísticas norteadoras da prática pedagógica em língua materna como *redentoras*, de forma a instrumentalizar a escola. A diferença é a maneira como se encara as formas não-padronizadas de se falar. Enquanto a ideologia da deficiência linguística é visivelmente preconceituosa e excludente, a ideologia da diferença linguística não o é, por ter como ancoragem teórica os pressupostos variacionistas da Sociolinguística. Ainda assim, “o papel da escola, nessa perspectiva, é, fundamentalmente, o de preservar o equilíbrio do sistema social, retificando desvios” (SOARES, 2000, p. 50).

A terceira das ideologias apresentadas pela teórica é a do *capital linguístico escolarmente rentável*, uma crítica postulada por Bordieu, de que na verdade, a escola estaria apenas a serviço da propagação e manutenção das relações assimétricas de poder difundidas pelo sistema capitalista. Soares (2000), ao trazer à tona o teórico, menciona a presença um mercado linguístico, que, em



outras palavras, pode ser entendido como uma norma linguística-padrão, reguladora das relações sociais e, portanto, linguísticas, além dos lugares de quem fala, do que fala e como fala e de sua aceitabilidade perante o grupo em que se insere. Dessa maneira, a escola não pode apresentar soluções para a resolução do problemático “padrão vs. não-padrão” já que ela própria está sujeita às regras do sistema, configurando-se como *impotente* (SOARES, 2000, p. 71). Não há solução para essa perspectiva, senão o desmonte do sistema excludente que impera, em um viés bastante utópico. Por fim, urge a *escola transformadora*, da reunião de aspectos das três ideologias antecedentes, a lembrar, *deficiência linguística, diferenças linguísticas e capital linguístico escolarmente rentável*. Nessa visão, comumente mais aceita entre a comunidade linguística em tempos recentes, a função da escola é de transformação social.

Trata-se de uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitem conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 2000, p. 73).

Deste modo, a escola deve, sim, propiciar o acesso ao dialeto de prestígio, instrumentalizar o conhecimento, o (re)conhecimento e a aquisição da norma-padrão, sem que o aprendente tenha o seu dialeto de origem discriminado ou excluído. Entre a teoria da *diferença linguística* e a da *escola transformadora* reside um ponto divergente: a última das perspectivas possui compromisso sociopolítico, visando a “retirar o controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares.” (SOARES, 2000, p. 74). Nessa esteira, a função desse tipo de escola e de ensino não mais é ADAPTAR o dialeto do aluno, mas *instrumentalizar* o próprio aluno para a luta pela justiça social, através da consciência política e da estimulação ao senso de cidadania.

Trata-se de uma nova orientação do ensino de língua materna, cada vez mais difundida, e inclusive, amplamente divulgada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (4º ciclo – EF II), que propõe uma

ressignificação da noção de erro, para admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem [...] (BRASIL, 1998a, p.18).

Este é, na verdade, um processo, como o próprio documento menciona, de *reflexão* e, por que não, de desconstrução de mitos e preconceitos preestabelecidos. Esta é a escola transformadora, de fato!

Aprender a língua é “aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (BRASIL, 1998a, p. 20), e isso remonta ao fato de que não podemos mais ser reféns de um ensino descontextualizado e fragmentário, que somente mecaniza conceitos, teorias e regras aos alunos, em vez de dar significado não só aos conteúdos e temas de ensino, mas também à própria necessidade de apreender e adquirir novos saberes.

Ao que Hymes (*apud* BORTONI-RICARDO, 2004) alcunhou competência comunicativa, é somado o nível do discurso. Os PCNs preconizam o ensino da competência *discursiva* na educação



básica para, conseqüentemente, o aluno “ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.” (BRASIL, 1998a, p. 23). E isso só se dará se começarmos a (res)significar também o papel do texto como unidade central do ensino de língua materna.

Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 23-25) alertam para o fato de que por vezes sequer compreendemos o que é o texto. O professor deve ter em mente que há possibilidades exploratórias tanto no nível escrito quanto no oral, se realmente queremos desenvolver em nossos alunos a fluidez e a competência discursiva, coadunando-se com o modelo da escola *transformadora*, aquela onde o aluno poderá utilizar os conhecimentos e habilidades para as mais variadas situações, inclusive as práticas sociais do cotidiano. É o que as autoras reafirmam quando expressam que o objetivo principal da abordagem pelo texto é “a formação de leitores e produtores críticos, com conhecimentos linguísticos e textuais suficientes para serem cidadãos, leitores de mundo.” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015, p. 25).

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa para o 4º ciclo do EF II (1998a, p. 24), a seleção de textos deve se pautar pelas finalidades sociais dos mesmos. Isso possibilitará, certamente, que através da leitura do texto, o aluno codifique os significados expostos no mundo que o cerca, e (res)signifique a própria realidade social em que se insere.

Esse documento parametrizador traz à baila um importante eixo norteador para as aulas de língua materna: as práticas de linguagem, as quais são três: prática de leitura e escuta de textos orais e escritos, prática de análise linguística e prática de produção de textos orais e escritos. Percebe-se, a partir disso, uma tendência mais sistemática no ensino de língua portuguesa, através de instrumentos como as sequências didáticas, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82, *apud* ILIOVITZ, 2016, p. 17), que visam a promover uma progressão e continuidade naturais ao processo de ensino-aprendizagem, e do próprio texto como unidade de ensino, seja para ser compreendido/interpretado, seja como motivador de reflexões linguísticas (objeto central da educação linguística), seja para servir de suporte à prática de produção textual, um conjunto que indubitavelmente fomenta o desenvolvimento da competência discursiva, mas também *transforma* a maneira como os aprendentes se enxergam e enxergam os seus semelhantes.

A abordagem dessas práticas de linguagem devem ser graduais, respeitando o nível de conhecimento e de amadurecimento dos alunos. É o que chamamos de processo de letramento, vincular o ensino-aprendizagem às práticas sociais e às vivências do indivíduo, de modo que ele se reconheça no que lê, escreve e analisa, e tenha a possibilidade de dar sentido ao que aprende. Segundo Bagno e Rangel (2005, p. 69), esta é uma das áreas de atuação da educação linguística e se refere ao ato de

criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano.

A partir da prática de leitura e escuta de textos orais, espera-se que o aprendente possa estabelecer relação entre textos diversos, inferir significados textuais e extratextuais, estabelecer relações ente recursos expressivos e efeitos de sentido e identificar a variação linguística como



elemento comum a qualquer prática social (INEP, 2001, *apud* SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2015, p. 66).

As mesmas autoras, ao retomarem Travaglia (2009), chamam atenção para a necessidade de um ensino de gramática *produtiva*, levando-se em conta que os fatos gramaticais não são somente aqueles vinculados à tradição gramatical postulada pela elite letrada, mas também engloba a observação de fenômenos linguísticos concretos, de uso corrente, característicos de determinada comunidade de fala. A reflexão sobre esses fatos linguísticos, a criação de hipóteses, a desconstrução de mitos e preconceitos, o debate crítico sobre o que o texto diz e como diz, são ferramentas que, nas práticas de análise linguística, levam a um conhecimento mais crítico da língua que falamos e da(s) diferente(s) norma(s) corrente(s) em nossa sociedade. Essa abordagem da gramática “desenvolve as habilidades linguísticas dos alunos, incluindo o domínio da norma culta e o da modalidade escrita” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015, p. 69), tão caros ao processo de renovação social estipulado pela escola *transformadora*.

De acordo com as autoras, espera-se, ademais, que:

Com a prática de análise linguística, [...] os alunos construam um conjunto de conhecimentos sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos, apropriem-se de instrumentos procedimentais e conceituais necessários para a análise/reflexão linguística e reconheçam as especificidades das variedades do português. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015, p. 75).

É através da prática de análise linguística e da gramática produtiva, ou gramática do uso, que os alunos conseguirão adequar o seu registro linguístico às diferentes situações comunicativas em que se inserirem, distinguindo-as a partir das particularidades do continuum *oralidade-escrita* e também do *formal-informal*, em suas mais diversas vertentes. Um bom conhecedor de língua tende a produzir textos críticos. Em suma, as práticas de linguagem estão intrinsecamente relacionadas, e a abordagem de conteúdos a partir desse eixo norteador, em forma de propostas pedagógicas, tende a contribuir para o processo de letramento crítico do aprendente.

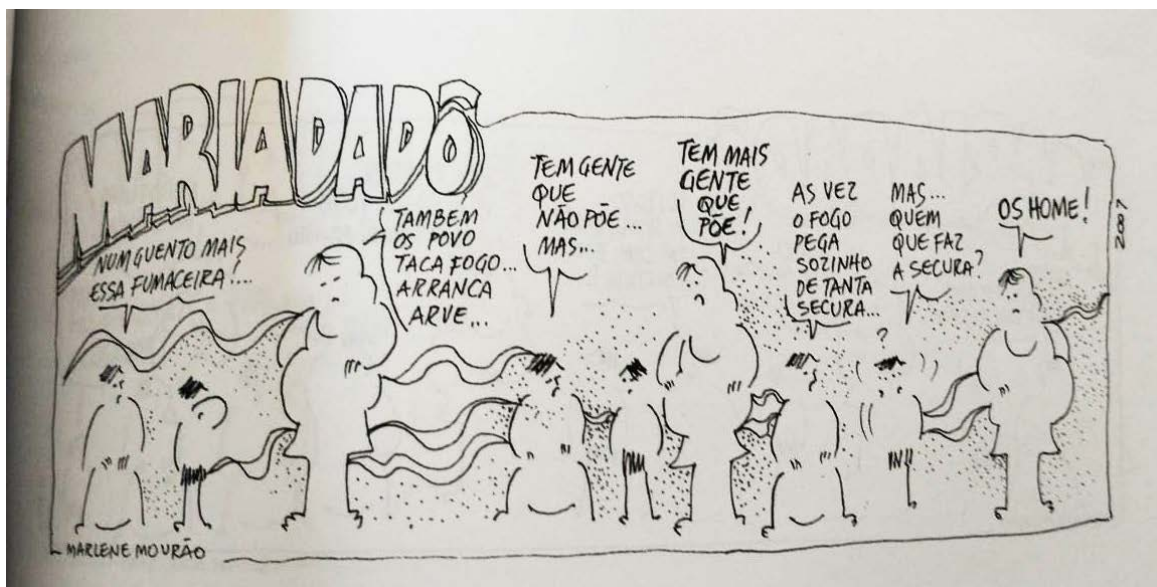
Desse modo, ao letrar o aluno, gradualmente reunimos condições de oferecer instrumentos para a sua formação crítica e cidadã, através da reflexão, da leitura de mundo e da (re)escrita de suas trajetórias.

2 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA POSTA EM PRÁTICA

Na segunda parte deste artigo, traremos à tona a proposta pedagógica com o gênero textual charge, o qual consta dentre os gêneros privilegiados pelos PCNs para o ensino de leitura e escuta nos anos finais do ensino fundamental. Esta é uma proposta pedagógica para turmas de oitava série, através da qual pretendemos ilustrar o modelo da educação linguística com vistas ao letramento, por meio do texto, como unidade de ensino, e das três práticas de linguagem.



Foto 01: Charge contendo crítica social ao problema das queimadas no Pantanal.



Fonte: Mourão (2012, p. 63).

Para que possamos contextualizar nossa proposta, faz-se necessário conhecer a autora desta charge e, também, o local sobre onde ela versa. A artista Marlene Mourão

reside na cidade de Corumbá-MS conhecida popularmente pelo apelido de “Peninha”. É reconhecida pelo traço de bico de pena e pela divulgação em suas obras da beleza do Pantanal. Atualmente faz parte da equipe técnica da Fundação de Cultura de Corumbá-MS. Em 1976, publicou “Azul dentro do banheiro”, sendo reconhecida pelo poeta Manoel de Barros, como uma poetisa de forte sensibilidade social. (PEINADO e RECENA, 2011, p. 3).

A autora retrata a gente “pantaneira”, seus costumes, seus “causos”, aspectos definidores de sua cultura. Mas não se restringe a isto. Muitas vezes, como no caso da charge que analisaremos, Peninha faz críticas contundentes ao modo como o homem vem ocupando o meio ambiente e à maneira como os políticos têm conduzido a administração pública, sempre em tom satírico, através da emblemática personagem Mariadadô, representante do que seria o falante de baixa escolaridade, ou o falante tido como de “linguagem caipira” (SILVA, 2004, p. 79).

Se queremos instrumentalizar um ensino produtivo de língua, este não deve ser descontextualizado da realidade social de nossos alunos. Peninha escreve sobre a região do Pantanal e, mais especificamente, retrata, por vezes, a cidade de Corumbá/MS, um local cujo

saldo maior de imigrantes e descendentes estrangeiros, [...], recai, hoje, sobre os bolivianos, seguidos pelos paraguaios, uruguaios, portugueses, sírios, libaneses e palestinos. Quanto aos migrantes, notam-se cuiabanos, cacerenses, gaúchos, paulistas do interior, mineiros, paraenses e, em menor quantidade, cariocas. (SILVA, 2004, p. 19).

É nessa paisagem multicultural e multilíngue que se desenvolve a produção escrita de Marlene Mourão. É preciso que, no momento inicial da proposta pedagógica, o professor-mediador faça conhecer o cenário linguístico e cultural do espaço de produção da obra, o que muitas vezes passa



despercebido. Isso faz parte das motivações de leitura. Antes de ler a charge – a exemplo de qualquer texto que envolva uma narrativa, principalmente aquelas imagéticas – o professor deve conduzir um debate exploratório sobre quem são essas pessoas, de onde falam, como vivem. É o momento de aguçar a imaginação e a criatividade dos aprendentes, além de estimular a sua capacidade de expressão oral, um dos objetivos do ensino de língua materna no Ensino Fundamental II.

Devemos pensar, ainda, na questão da transversalidade, ou seja, inserção de temas socialmente relevantes na prática pedagógica cotidiana. De acordo com os PCNs tocantes aos temas transversais,

Muitas questões sociais poderiam ser eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. (BRASIL, 1998b, p. 25).

Essa construção da cidadania e da democracia fazem parte das prerrogativas da educação linguística crítica e, por conseguinte, da escola *transformadora*.

Um dos temas transversais de maior impacto é a educação ambiental, dada a sua urgência social. Conforme postulado pelos PCNs em temas transversais (BRASIL, 1998c),

Na escala local esses problemas ganham significado prático para os alunos, e a seleção dos conteúdos deve considerar esse fato. Aspectos regionais de relevância devem ser discutidos com profundidade, pois assim eles poderão, participando de momentos de trocas de conhecimentos e se envolvendo diretamente com aspectos da realidade local e com a construção coletiva de projetos, atribuir-se o papel de participante e co-responsável. (BRASIL, 1998c, p. 191).

A questão das queimadas, retratadas através de expressões populares típicas do universo lexical pantaneiro, enquadra-se na esfera temática da educação ambiental, e pode ser objeto de análise durante a prática da leitura, a primeira das práticas de linguagem. Para isso, também devem ser trabalhadas, de acordo com a perspectiva do letramento, as condições de produção desse texto, os sentidos implícitos e explícitos, e, principalmente, as razões da crítica social, contextualizadas ao próprio universo dos alunos, residentes da localidade. Nessa seara, deve-se, ainda, propiciar o debate entre os estudantes, sobre eventuais formas de combate ao problema das queimadas. Cada vez mais, precisamos formar cidadãos capazes de tomar decisões conscientes e estabelecer vínculos entre o conteúdo aprendido em sala de aula e a sua própria realidade, afinal, um dos objetivos centrais do ensino fundamental é “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.” (BRASIL, 1998b, s.p.).

Passado o momento inicial de ambientação com o texto lido e da discussão sobre as temáticas e os significados presentes no texto, a proposta pedagógica deverá englobar a prática de reflexão sobre os fatos linguísticos. Destacam-se na charge da Peninha as marcas de oralidade, típicas da representação dos falares informais e, principalmente, daqueles não escolarizados. Marcas linguísticas como “num”, redução de “nenhum”; “guento”, redução de “aguento”; “os povo taca”, concordância verbal não-padrão; “arve”, forma apocopada de “árvore”; “as vez”, concordância nominal não-padrão; e “os home”, concordância nominal não-padrão, podem ser tratadas de forma a desconstruir estigmas e preconceitos linguísticos, ora, uma das áreas de atuação da Educação Linguística.



Estas são variantes que, se tomadas na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004) pertencem, geralmente, ao *continuum* rural, aquele em que predomina a cultura de oralidade, em detrimento da cultura de letramento intrínseca ao *continuum* urbano, em que a norma e os falares “foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia, do padrão correto de pronúncia, também chamado ortoépia, da composição de dicionários e gramáticas.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51).

E tudo aquilo que não se encaixa neste *continuum* urbano, aquilo que pertence ao domínio da cultura de oralidade, aos falares rurais, acaba sendo tido como traço descontínuo. Na visão da autora, “esses traços têm distribuição descontínua porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53), de forma que traços que fogem ao padrão dos falares de um *continuum* urbano acabam sendo muito mais estigmatizados, por não possuírem prestígio ante a cultura letrada, representando o domínio da oralidade, aquilo que as sociedades contemporâneas, industrializadas e urbanizadas, muitas vezes veem como sendo primitivo ou inferior, em uma postura bastante discriminatória.

Alguns exemplos de traços descontínuos como *intê*, *limoero*, *prantei* constam em Bortoni-Ricardo (2004, p. 54). Na tirinha apresentada como unidade temática desta proposta pedagógica prevalecem essas formas não-padrão ou traços descontínuos.

Deste modo, pode-se apresentar, a partir da unidade textual-base, as regras variáveis de concordância, atreladas às identidades múltiplas dos grupos sociais respectivos que as utilizam, bem como a “análise comparativa entre registro de fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional” (BRASIL, 1998a, p. 83), visando a formar na mentalidade dos aprendentes a noção de adequação linguística ao contexto comunicativo. Também podem ser realizadas atividades de “análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romance e poemas;” (BRASIL, 1998a, p. 82), além das próprias charges, representações naturalmente críticas de comportamentos e mentalidades sociais.

Essas atividades reflexivas são enquadradas como sendo práticas de análise linguística, com vistas à formação do senso crítico do aluno da educação básica, sobre a igualdade, a diversidade, a própria educação ambiental e a consciência social. Novamente, a integração de conteúdo teórico e vivência prática dos estudantes só tem a somar no processo de apropriação da competência discursiva e do próprio letramento, condutor de transformações sociais vindouras, a partir dos agentes a serem letrados.

Por fim, pode-se propor que os alunos façam a sua própria charge crítica ao problema da educação ambiental, de modo a estimular a capacidade criativa dos mesmos – especialmente ao conduzir a criação de personagens e espaços como forma de materialização da crítica social – e estabelecer uma linha cronológica com o que inicialmente fora exposto, durante o processo de leitura desse texto, sobre as características do gênero charge e suas condições de produção. Após ambientados com o modo de elaboração desse gênero textual, os alunos poderão colocar em prática, na proposta pedagógica, as habilidades linguísticas e extralinguísticas adquiridas durante as aulas, assim como exercerão o senso crítico ao apresentar possíveis soluções para o problema posto em pauta.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, com o presente trabalho, a discutir diferentes postulados e teorias que vêm fundamentando o ensino de língua materna na educação básica, bem como contextualizar a importância da educação (sócio)linguística para a promoção da igualdade e da diversidade, e, por fim, apresentar uma proposta pedagógica viável para uma realidade social específica levando em conta todos os pressupostos teóricos anteriormente abordados, a saber: as práticas de linguagem, o processo de letramento, a transversalidade temática e a educação *transformadora* com vistas a formação do senso crítico do aluno.

Ressaltamos que essa proposta pedagógica possui caráter ilustrativo – destacando-se que o texto e a intervenção pedagógica selecionados devem ser modelados de acordo com a realidade e as vivências, além dos conhecimentos e saberes partilhados pelos alunos e professores, no meio em que se inserem – considerando que, por vezes, os docentes se veem em um “labirinto” ao lerem emaranhados de teorias e postulados, e não conseguem visualizar o modo de aplicação desses conhecimentos teóricos em sala de aula. Há uma grande lacuna a ser preenchida entre universidade e sociedade, principalmente no que tange à educação básica. Esperamos ter contribuído, de alguma forma, com nossas reflexões, para o estabelecimento de uma educação linguística forte, coerente, e cada vez mais próxima da realidade de alunos, professores e da sala de aula!

REFERÊNCIAS

BAGNO. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. A.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. 1. edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ILIOVITZ, E. R. **Sequências didáticas de gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa**: relatos do PIBID. 1. ed. NATAL: Editora da UFRN, 2016.

MOURÃO, M. **Mariadadô, o livro**. São Paulo: Scortecci, 2012.

PEINADO, S. V. L.; RECENA, M. C. P. Sequência didática para a inserção da educação ambiental nas séries iniciais: relato de uma experiência em sala de aula. In: **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, julho a dezembro de 2011, p.1-13.



SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. 1ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, R. V. **Aspectos da pronúncia do <S> em Corumbá-MS**: uma abordagem sociolinguística. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. Editora Ática, 17ª edição, 2ª reimpressão, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

ROBBIN, D. A. M.; SILVA, R. V. Educação (sócio)linguística: uma interlocução entre teoria e prática. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 2, p. 7-18, 2020.