

ENTREVISTA COM LÚCIA FURTADO DE MENDONÇA CYRANKA: contribuição das investigações da Sociolinguística Educacional para o ensino da Língua Portuguesa

Edila Vianna da Silva

Luciana Maria Almeida de Freitas

Neste número dedicado ao tema *Variação Linguística e práticas pedagógicas*, temos o prazer de entrevistar a linguista Lucia Furtado de Mendonça Cyranka, uma das principais referências nos estudos sobre essa temática. Pesquisadora especialmente interessada no trabalho escolar com a língua materna, sob o viés da Sociolinguística Educacional, nossa entrevistada é Mestre em Educação pela UFJF e Doutora em Letras pela UFF, com tese na área de Sociolinguística. Exerceu suas atividades no Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e, depois de se aposentar, reingressou na UFJF, pela Faculdade de Educação, onde atua na Formação de Professores de Português. Participa do Grupo de Pesquisa FALE (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino), dessa instituição e integra o Grupo de Trabalho de Sociolinguística da ANPOLL. Seus trabalhos acadêmicos, entre os quais se destaca *Dos dialetos populares às variedades cultas: a sociolinguística na escola*, com primeira edição em 2014 e já em sua segunda edição, insistem na necessidade de se atribuir uma perspectiva sociolinguística ao trabalho escolar com a língua materna, de modo a ampliar o nível de competência comunicativa de nossos alunos.

No início deste século, inspirada por Bortoni-Ricardo (2004), surgiu uma vertente dos estudos sociolinguísticos, a Sociolinguística Educacional, que aplica a variação à educação linguística na escola. Na condição de uma das principais referências nos estudos sobre essa temática, como avalia a contribuição das investigações da Sociolinguística Educacional para o ensino da Língua Portuguesa?

Considero um enorme avanço para os estudos de linguagem a introdução da vertente Sociolinguística Educacional nos estudos sociolinguísticos, porque essa abordagem possibilita o aprofundamento da reflexão linguística em sala de aula, garantindo, já entre alunos da escola básica, o caráter científico desse estudo. Isso significa que eles, levados a observar o fenômeno da variação linguística no seu acontecer, têm a oportunidade de empreender sua própria investigação nesse campo do saber, construindo uma percepção bem fundamentada sobre como se constituem as variedades linguísticas, reconhecendo a legitimidade de cada uma delas e compreendendo, ao mesmo tempo, a importância de se tornarem competentes no uso das variedades cultas, sem dúvida uma forma de inclusão social. Trata-se, portanto, de um trabalho de educação linguística.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 42): “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. De que maneira se podem efetivamente realizar pesquisas dessa natureza?

Um exemplo de pesquisa qualitativa muito válida de caráter sociolinguístico é a pesquisa-ação, porque envolve os alunos diretamente no trabalho de investigação. Nas nossas experiências em sala de aula, com professores e alunos do Ensino Fundamental, partimos sempre do trabalho com gêneros textuais, isto é, do exame de ações pela linguagem, o que nos coloca em contato direto com o processo de construção/decodificação do texto falado ou escrito, tendo em vista o tema, o emissor, o receptor, as circunstâncias de enunciação, fatores determinantes da seleção lexical e de estruturas morfossintáticas adequadas aos contextos reais da produção linguageira. Um poema de Patativa do Assaré, por exemplo, produzido na variedade rural, oferece riquíssima oportunidade de reflexão sobre as variantes linguísticas ali presentes, o mesmo acontecendo com um texto produzido em discurso formal, por um falante urbano que, possivelmente, utilizaria uma das variedades cultas do português brasileiro. A análise pode partir também de um bate-papo virtual; de uma conversa entre companheiros de sala, gravada no pátio da escola; de uma

reportagem de TV etc. É claro que certo subsídio teórico é indispensável para dar suporte às análises. Sugiro, por exemplo, a apresentação dos três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), para se compreender a variedade do português brasileiro. A experiência nos tem mostrado que mesmo os alunos das séries elementares do Ensino Fundamental são capazes de compreender muito bem, e com alegria, as diferenças dialetais e de registro, a partir da apresentação, de forma adequada, desses três contínuos. São capazes, inclusive, de situar neles seu próprio texto, falado ou escrito, e todos os outros que lhes são apresentados. Percebem que são capazes de variar seu próprio estilo, dependendo da sua intenção comunicativa. Divertem-se com isso e passam a compreender a distância que ainda os separa dos falantes cultos. Compreendem a tarefa da escola de os conduzir para que cheguem a se tornarem competentes também no uso dessas variedades mais prestigiadas. Tudo isso, sem perderem a indispensável crença sobre a legitimidade de sua variedade linguística e a de sua comunidade de fala. Passam a entender que a questão crucial em linguagem é a de adequação, e não, de certo ou errado. O Prof. Faraco propõe, nesse sentido, que construamos, para obtermos sucesso nessa área, uma pedagogia da variação linguística. Aliás, com esse nome – Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino – foi lançado, já no primeiro semestre deste ano, um livro organizado por ele e pela professora Ana Zilles. Vale a pena ler.

Na revista *Interdisciplinar* (2014, p. 73-94), você critica as propostas didáticas por tratarem a língua não na sua dimensão dialógica, mas como objeto do conhecimento em si mesmo. Qual a consequência dessa posição teórica – ainda em vigência – para a educação brasileira?

A consequência dessa posição teórica que insiste em se manter afastada da dimensão dialógica da linguagem é a manutenção do *statu quo* contra o qual temos lutado: o baixíssimo nível de competência comunicativa de nossos alunos, com enorme dificuldade de se expressar, oralmente ou por escrito, nas variedades cultas do português, sem autonomia, portanto, para resolverem frequentes situações pessoais que envolvam o uso formal da língua. Em artigo publicado na *Revista Linhas Críticas* (2010, p. 363),

afirmamos: “A linguagem, sendo constitutiva do sujeito, não pode ser tratada separadamente dele, como fato objetivo, externo à sua consciência. Trata-la como simples código racional, do qual interessa apenas a lógica interna, como um código matemático, sem motivação ideológica, como produto passivamente registrado pelo sujeito constitui procedimento pedagógico absolutamente inadequado. 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”. É indispensável que a escola trabalhe a linguagem nos moldes do sociointeracionismo, isto é, como uma construção coletiva e compartilhada. O ensino que se afasta desses pressupostos traz ainda, como consequência, uma baixíssima autoestima do aluno em relação à competência de se expressar em sua própria língua materna.

Quais os pontos comuns entre a visão teórica da natureza da linguagem de Bakhtin e a Sociolinguística?

Para Bakhtin, o homem se constitui pela linguagem. Sendo ela constitutiva do sujeito, não pode ser tratada separadamente dele. Ora, a Sociolinguística, estudando as relações entre língua e sociedade, requer também o enfoque centrado no sujeito imerso nas circunstâncias que o constituem enquanto falante: as características regionais de sua fala, as centradas na dimensão social e as centradas no estilo (graus de formalismo), todas elas reveladas nos traços fonéticos/fonológicos, morfossintáticos e lexicais. Ambas as visões teóricas trazem o sujeito/linguagem para o centro da observação.

O livro didático de português, por seu papel central em sala de aula, tem despertado atenção renovada de educadores e pesquisadores nas universidades, nas escolas e até da opinião pública. Você considera que o fato se explica por eles possivelmente representarem uma mudança de paradigma no ensino de língua materna?

Infelizmente, tudo indica que ainda não. Na minha opinião, a forte presença do livro didático em todas essas instâncias nada mais é que consequência da fragilização do professor. Frequentemente com formação

precária, vê-se frente a uma carga enorme de trabalho, sem condições de aprofundar-se na pesquisa do material necessário para desenvolver suas aulas com adequação. O livro didático, lamentavelmente, se tornou uma muleta na qual ele se apoia e, na maioria das vezes, dela não consegue se libertar para buscar, na efervescência dos usos sociais da língua, o riquíssimo material que tornaria suas aulas mais vívidas e os alunos mais entusiasmados e desejosos de ampliarem sua competência comunicativa. A rigor, o professor que pudesse dispor de tempo para preparar suas aulas, não precisaria do livro didático. Penso que suas aulas seriam, por isso mesmo, muito melhores... Todos sabemos que a mudança de paradigma no ensino de língua materna não alcançou ainda o dia a dia das salas de aula brasileiras, apesar de alguma qualidade de poucos livros didáticos.

Do ponto de vista da Sociolinguística Educacional, como o professor de português deve se comportar em relação aos alunos de escolas públicas brasileiras, que são, em geral, falantes de variedades linguísticas desprestigiadas?

Conforme procurei demonstrar anteriormente, o ponto de partida do trabalho escolar com a língua portuguesa é levar o aluno a compreender a necessidade/vantagem de ampliar sua competência comunicativa. Para isso, é preciso levá-lo a ter consciência do fenômeno da variação linguística, compreendendo que “diferença não é deficiência”. Os recursos didáticos, para isso, são inúmeros, porque tratamos de trabalhar com a língua viva, isto é, como já comentamos, observando que praticamos ações pela linguagem. Anotar as diferenças lexicais, fonético/fonológicas, morfosintáticas encontradas em textos falados ou escritos de diferentes atores sociais, em diferentes posições, em diferentes situações de produção, em diferentes regiões/países em que se fala o português propicia constatações que vão legitimando as diferenças, garantindo àqueles alunos o respeito a sua variedade linguística, que é a de sua comunidade de fala. A partir daí, frequentes e sérias discussões sobre a questão do prestígio social atribuído à “linguagem urbana comum” (PRETI, 1997) e às variedades cultas vão abrindo oportunidades de o aluno ir fazendo suas escolhas, sem que se sinta excluído da escola por causa do seu “jeito de falar”, nem forçado a

abandonar/desprezar os valores culturais de sua comunidade, estando a língua aí incluída, para aderir apenas à variedade que a escola costuma dizer que é a “única certa”. A análise contrastiva de estruturas tem sido uma estratégia muito produtiva para essa tomada de consciência. Ao mesmo tempo em que realiza esse trabalho, a escola vai inserindo os alunos nos eventos de letramento valorizados, preparando-os para sua inserção efetiva nas práticas sociais letradas. Há uma obra muito importante que discute essa questão do trabalho escolar com a variação linguística e cuja leitura recomendo: FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

E quanto aos alunos de escolas particulares, em geral, provenientes de famílias falantes da chamada “linguagem urbana comum”, conforme a denominou Dino Preti (1997), nas suas conclusões do Projeto NURC? Eles teriam alguma coisa a aprender nas aulas de português, tendo em vista que já utilizam uma variedade prestigiada?

De fato, atualmente, os alunos de escolas particulares brasileiras são, em geral, membros de famílias falantes da variedade urbana comum, mencionada acima, sem dúvida, mais prestigiada. Frequentemente também têm amplo acesso às práticas de letramento mais valorizadas. Mas esses alunos também precisam ampliar sua competência comunicativa em direção ao domínio das variedades cultas, tanto na modalidade oral quanto na escrita, familiarizando-se com os chamados letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2009). Eles também precisam se tornar competentes nas práticas sociais de leitura e escrita, o que dificilmente se consegue fora da escola. Chamo atenção, no entanto, para o fato de que tudo isso, em ambos os contextos (o de escolas públicas e o de escolas particulares), requer a reflexão linguística, apoiada no indispensável trabalho com a gramática reflexiva. O estudo da gramática não foi, e não pode ser, abolido da escola!

O ponto de vista da Sociolinguística Educacional para o trabalho com a linguagem na escola interessa apenas ao professor da disciplina Língua Portuguesa?

Não há dúvida de que o trabalho de educação sociolinguística que a escola deve realizar com seus alunos não compete apenas ao professor da disciplina Língua Portuguesa. Embora devam ser consideradas as especificidades dessa disciplina, a questão da linguagem, perpassando toda ação humana, requer atenção das demais áreas de ensino, inclusive da gestão escolar, passando pelas diversas instâncias dessa instituição. Deve-se, pois, considerar sua natureza transversal. Respeitar a variedade linguística dos alunos, seja ela prestigiada socialmente ou não, implica uma questão não apenas ética, mas também política e científica. Por outro lado, ampliar a própria competência comunicativa, ser capaz de dominar também as variedades prestigiadas da língua portuguesa constitui um bem a que todo cidadão tem direito. Essa é, portanto, uma tarefa de todas as áreas.

Referências

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

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça et al. Variação linguística na escola: desafios e possibilidades. *Interdisciplinar*, Itabaiana/SE, ano IX, v. 20, p. 73-94, jan./jun. 2014.

_____. A sociolinguística no ensino fundamental: resultados de uma pesquisa-ação. *Linhas Críticas*, Brasília/DF, v. 16, n. 31, p. 361-376, jul./dez. 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. e ZILLES, Ana Maria Stahl (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____ (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. p. 17-27.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p.

Recebido em: 28/03/2015

Aprovado em: 25/09/2015