

POR UMA CONDUTA SOCIOLINGUÍSTICA NOS AFAZERES DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

André Luiz Souza-Silva¹

RESUMO

A partir do conceito de educação linguística (Bagno & Rangel, 2005), discuto, neste artigo, como o/a professor/a de Língua Portuguesa (LP) pode mover conhecimentos sociolinguísticos nas práticas de língua(gem) em sala de aula, para atender às demandas sociais por uma educação sociolinguisticamente situada. Para tanto, alinho áreas de atuação relevantes para a implementação de uma política de educação linguística (EL) no Brasil. Assim, o princípio destas proposições emerge das intenções de um professor-pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008) numa natureza qualitativa de caráter propositivo, a fim de alinhar uma conduta sociolinguística no desenvolvimento da competência comunicativa (Hymes, 1972) dos/as discentes da Educação Básica, logo, discuto as possibilidades em práticas de leitura, escrita e oralidade com análises que possibilitem o combate à discriminação pela linguagem. Isso é possível com base em conhecimentos estruturantes para uma educação linguística crítica: letramento (Soares, 1989; Kleiman, 1995), gêneros discursivos/textuais (Bakhtin, 2016; Marcuschi, 2008), literatura (Candido, 2012; Evaristo, 2020) e gramática (Bagno, 2012; Antunes, 2014) e que são discutidos em processo de ensino/aprendizagem de caráter interacionista (Vygotsky, 2007; Antunes, 2009). Desta feita, acredito que significativas podem ser as aulas de LP que dão espaço para o desenvolvimento de uma EL empoçada em conhecimentos sociolinguísticos.

Palavras-chave: Sociolinguística, Educação Linguística, Ensino, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Certa vez, quando era discente da Educação Básica, uma professora de LP disse que usar a língua(gem) é como ter um grande guarda-roupa, do qual você escolhe uma roupa para cada situação diferente, pois não vamos à igreja como vamos à praia. Esse enunciado também identifiquei na fala de uma professora durante a graduação e entre alunos/as, durante aulas, já como professor de LP na Educação Básica e no Ensino Universitário. Contudo, esse enunciado sempre me inquietou e lembro de questionar a professora sobre estarmos todos/as vestidos/as na igreja, mas que nossas vestimentas não teriam o mesmo *status*. Então, a professora disse que levarmos a discussão para esse nível seria tratar mais do social e que fiquemos, naquele momento, em torno do “cultural”.

Atualmente, como professor-pesquisador, consigo tecer críticas a essa visão que considero fragmentada a respeito da língua e sua usualidade. Obviamente, a professora à época da graduação, colocou cultura num sentido bastante restrito, pois o conceito de

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PROLING/CAPES, andreluiz.bans@gmail.com.

cultura é movediço a depender dos saberes que o circunscrevem: Antropologia, Estudos Culturais, História, Literatura, etc. Aqui, pretendo levar a discussão para o nível do social, pois é onde acredito que a discussão possa ser mais dinâmica e, com grande valia, política, haja vista os nossos papéis sociais serem produto e negociação de legislações sociais.

Minha primeira questão, em torno da metáfora posta, é sobre estar mais fundamentada numa visão cultural do que social, ainda que se reconheça a língua como fato social. A ideia de que não vamos à igreja vestidos como vamos à praia, trata-se de um acordo, na medida em que o convencionamos, mas ele se organiza no transcorrer da história por força cultural, pois a “adequação” de uma vestimenta e a compreensão dessa vestimenta como apropriada para um local está ligada à criação e difusão de um padrão social. Entretanto, a língua como um fato social é mais maleável, escorregadia, flexível, heterogênea e complexa do que se possa facilmente encapsular numa metáfora².

Culturalmente, a metáfora até pode ser funcional, caso seja do nosso desejo apenas explicitar a importância de dominarmos a língua em graus de monitoramento, a fim de a utilizarmos em diferentes situações considerando **receptores/as, mensagem e contexto**, mas não deixando de marcar como essa visão está deixando sem maiores discussões os aspectos da dinâmica social (mobilidade geográfica, nível socioeconômico, grau de escolaridade, etc.). Afinal, é essa dinamicidade que oportuniza as variações linguísticas, fenômeno que também defendo como “natural” – por forças centrípetas e centrífugas – e que ocorre num *continuum* que vai das formas mais espontâneas até as mais estilísticas.

Dito isso, objetivamente, acho que a metáfora esvazia a discussão porque ao entrarmos na igreja, por exemplo, e observarmos os/os sujeitos/as que ali estão identificaremos aqueles/as que vão estar com roupas, acessórios e díizimos de mesmo nível. Assim, em um mesmo banco, há mulheres de salto fino, maquiadas e com vestidos de melhor costura e há outras com chinelo de dedo, cabelos sem retoque de tintura e roupas com estampas misturadas, fugindo a um escopo de estilo ou rechaçado pela moda. Então, assim é o uso da língua(gem): multifacetado, hierárquico e desigual. Os/As falantes não acessam a língua com os mesmos meios, nas mesmas circunstâncias e/ou com os mesmos propósitos, ainda que imersos numa mesma comunidade. A língua está

² É preciso compreender que minha crítica, aqui, é primeiro sobre o cuidado com o não esvaziamento da complexidade que é a usualidade de uma língua a uma metáfora e em segundo sobre a própria noção de “cultura”, haja vista compreendê-la como um elemento sobre o qual não há nada que objetivamente indique superioridade de uma sobre as outras, a não ser valores tácitos que são atribuídos por determinados grupos, mediante as relações de poder, em certa configuração social que também determinam o que seja legítimo.

para todos/as, mas não é experienciada igualmente, por isso a mitologia do preconceito linguístico é uma realidade, por ser a língua instrumento de poder e dominação que existe na produção de discursos que alimentam noções de “certo” e “errado”, por exemplo.

Dado o exposto, objetivo discutir como o/a professor/a de LP pode mover conhecimentos sociolinguísticos nas práticas de língua(gem) em sala de aula, para atender às demandas sociais por uma educação sociolinguisticamente situada. Frente a isso, anoro minhas ideias em postulados da sociolinguística em diálogo com outras noções dos estudos da linguagem: letramento, gêneros discursivos/textuais, literatura e gramática, isso numa perspectiva interacionista, pois defendo uma agenda educacional baseada no dialogismo. Ademais, metodologicamente, realizo um trabalho de caráter teórico, baseado em bibliografia sobre os saberes em questão, ao considerar um movimento de reflexão e proposição de natureza qualitativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

De início, é preciso alinhar como relaciono “educação” e “linguística” para compreender como o conceito de EL vem a se fazer possível e aplicável. Em relação ao primeiro, de acordo com Freire (2003, p. 40), “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza”, e em relação ao segundo, conforme Labov (2008, p. 215), trata-se do estudo que “[...] se concentra na língua em uso dentro da comunidade de fala”.

Dadas essas conceituações, Freire adjetiva a educação como algo político que se faz na experiência ao se tratar da prática de certas teorias do conhecimento. Então, em meio a certas teorias, posiciono a (socio)linguística como favorável para uma formação crítica e cidadã de nossos/as discentes, haja vista a possibilidade de saber como as atividades de linguagem são práticas de uso da língua e feitas na interação entre os/as sujeitos/as. Conceitualmente, concordo com a seguinte definição de EL:

[...] 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. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico [...] (Bagno & Rangel, 2005, p. 63).

A partir disso, considero que desenvolver uma EL, por meio da qual os/as discentes apreendam tanto os fatos da língua quanto sobre a língua, oportuniza acessar criticamente, e com maior consciência da parte dos/as discentes, o sistema linguístico e social que ordenam tanto a prática de uso da língua quanto a estrutura social sob a qual marcamos, indicamos e estereotipamos alguns falares e, por metonímia, certos/as falantes. Nesse interim, uma conduta sociolinguística para a educação se trata de alinhar o papel do social nas atividades de linguagem: ler, escrever, falar e escutar.

Essas atividades de linguagem – ler, escrever, falar e escutar – são “atividades” para serem trabalhadas na interação social, logo, “[...] falando, ouvindo, lendo, escrevendo é que vamos incorporando e sedimentando os padrões da língua” (Antunes, 2009, p.174). Junto a isso, compreendo, à luz de Vygotsky (2007), que os/as sujeitos/as se desenvolvem pela interação social, assim, por meio da partilha de atos/ações, os conhecimentos podem ser construídos, ao considerarmos tanto a relação dos/as sujeitos/as entre si quanto com o meio em que estão imersos. Portanto, acredito que é em meio às atividades de linguagem que os/as discentes se constituem, interagindo numa movente interlocução com o outro, sendo capazes de desenvolver sua competência linguísticas.

Aqui, como estou tratando da relação entre educação e (socio)linguística, entendo que é valioso para os/as discentes estarem conscientes do seguinte: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Volochínov, 2014, p. 117). Logo, defendo que os/as alunos/as de língua portuguesa devem ser conscientizados/as do papel que exercem quando estão interagindo, dentro e fora da escola e em diferentes graus de formalidade, uma vez que, segundo Volochínov (2014), a palavra ser o território comum entre os/as interlocutores/as, assim, compreendo que isso se dê em meio as práticas linguísticas, pois enunciar é um ato é de natureza social.

Por fim, considero oportuno estarmos atentos ao fato de que o papel da língua(gem), por sua natureza social, é dialógico, pois é na relação com o outro do discurso que os fenômenos linguísticos se consolidam e, assim, massificam seus efeitos, uma vez que a vida é, naturalmente, dialógica. Por isso, viver significa ser participe de um diálogo, no qual você interroga, ouve, responde, concorda, entre outras ações, segundo Bakhtin (2016). Essas ações de linguagem são produtivas para os/as discentes e de sua consciente responsabilidade quando dominam práticas de linguagem. Em síntese, a EL como concebo está alicerçada no seu papel social, sendo constitutiva de seu fazer o

caráter interacional, o qual possibilita os usos linguísticos serem marcas das sociabilidades e fruto do contato entre os/as falantes/escreventes.

METODOLOGIA

Este texto é produto para uma agenda da sociolinguística educacional, pois é do meu desejo que as discussões engendradas aqui contribuam com o aperfeiçoamento das práticas linguísticas na escola (Bortoni-Ricardo, 2017). Portanto, defendo, aqui, noções que compõem meu ser e fazer como professor-pesquisador, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2008), me comprometo com a reflexão para reforçar aspectos positivos e superar dificuldades, logo, permito-me operar um processo de ação-reflexão-ação. Então, a feitura deste artigo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, logo, não encabecei o projeto de produção deste artigo preocupado com a generalização de ideias, relações de causa e consequência, ocupo-me de lançar um olhar interpretativo sobre conceitos e noções dos estudos da linguagem a fim de tecer considerações a respeito da prática de ensino, concebendo um caráter reflexivo e propositivo, aquele por considerar que a práxis docente é moldada na autorreflexão e este por considerá-lo, aqui, como um método por meio do qual recolho informações e compilo teorizações específicas e as detalho, para que se possa intervir numa realidade pedagógica.

DISCUSSÃO E REFLEXÃO

No ensino de LP, esses objetos e práticas supracitados estruturam o fazer dos/as professores/as. Aqui, encaminharei ideias que acredito serem uma maneira de ver a língua(gem) e seu ensino de forma mais científica, sob ótica da interação, do diálogo, da funcionalidade, da diversidade e do encantamento, conforme aponta Antunes (2009). Tal empreitada é do meu interesse porque concebo que oportunizam aos/às discentes aperfeiçoar sua competência comunicativa, a qual, à luz de Hymes (1972), se trata da capacidade do/a sujeito/a socializar, de forma “adequada/apropriada”, em diferentes contextos da comunicação humana. Portanto, diz respeito a um conjunto de conhecimentos de ordem linguística, psicolinguística, sociolinguística e pragmática que possibilitam ao/à falante se comunicar por meio da língua(gem).

No que diz respeito a tratar das práticas de língua(gem) em contexto escolar, é sabido que “[...] a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre a língua e a linguagem

não são efetivamente encarados como objetos de ensino, ainda que apareçam como práticas escolares típicas da área” (Bagno & Rangel, 2005, p. 65). Contudo, alguém pode afirmar que leitura e escrita são uma constante na escola, mas com qual finalidade?

Para fins de uma resposta, adoto a noção de **letramento** como oportuna. Assim, conforme Kleiman (1995), o letramento deve ser esclarecido como um coletivo das práticas sociais que objetiva a aplicabilidade de um sistema linguístico específico e uma tecnologia aplicável a contextos também específicos. A escola é nossa maior e mais importante agência de letramento, mas, por vezes, sua preocupação não é com as práticas sociais de uso da língua, mas com as prescrições sistemáticas da língua. De início, essa preocupação é com a aquisição dos códigos que oportunizam a alfabetização e adiante com os postulados de gramáticas prescritivas.

Na esteira do letramento, a prática de ler e escrever devem ser mediadas de forma diversificada e com movimentos plurais, haja vista estarmos imersos na multiculturalidade brasileira e em contato com falantes de diversos grupos sociais, marcados mais ou menos pela diferença, logo, as práticas de leitura e escrita podem e devem promover o acesso aos significados que os/as sujeitos/as atribuem aos contextos e como se apropriam da língua(gem) que ali circula.

Por exemplo, na prática de leitura, o/a professor/a pode pedir que os/as discentes leiam um texto com fenômenos típicos da variação linguística do português brasileiro, como é o caso de fenômenos fonético-fonológicos. Essa leitura deve ocorrer em voz alta, cada aluno/a pode ler uma estrofe/verso do texto selecionado pelo/a professor/a. Para os fins do que proponho, o texto escolhido deve apresentar fenômenos a exemplo da monotongação, ditongação, palatalização, apagamento do /r/ final em verbos, etc. Ou seja, aqueles que demonstrem que ao oralizar certas estruturas grafêmicas não necessariamente terão uma representação transparente na escrita ou vice-versa.

Para isso, um exemplo é o uso de texto que apresente códigos como dia, tia, tarde, cortina, prostituta e leitura, uma vez que é possível que a variação ocorra ou não por meio de palatalização, tanto por contexto fonológico posterior ou seguinte, considerando a pronúncia de /t/ e /d/. Também **cenoura**, **beijo**, **ameixa**, para observar com os/as alunos/as se a pronúncia varia em sala de aula no que diz respeito à queda da semivogal, ocasionando em monotongação; bem como **bandeja**, **vocês**, **cartaz** para que observem se há a inserção de vogal, haja vista processos de ditongação. Por fim, o /r/ em posição

final de vocábulos: **colher, fazer, comprar** a fim de observar com os/as alunos se eles/as variam essa pronuncia final entre apagar ou não apagar o fonema.

Outra alternativa, sugerível aos anos iniciais do fundamental, é o uso de um ditado visual, utilizando de palavras presentes em títulos de filmes, séries, obras literárias, manchetes de jornal. Para tanto, o/a professor/a expõe, em lousa/quadro ou por meio de recurso tecnológico e irá mediar a leitura entre os/as discentes. Também considero oportuno que os/as discentes sejam colocados/as em posição de pesquisadores/as, no caso das séries do ensino médio. Assim, podem observar se nas ruas da localidade identificam placas, slogans, anúncios, avisos para analisar esses fenômenos.

A leitura em voz alta oportuniza a inicialização e o aperfeiçoamento cognitivo no que diz respeito à essa competência. Então, quanto mais proficiente for o/a leitor/a, maior a possibilidade de apreensão de competências mais profundas, a exemplo de questões sociolinguísticas e identitárias. No domínio profícuo da competência leitora, favorece-se a escrita. Na prática de escrita em sala de aula, o/a professor/a pode solicitar aos/as discentes que produzam algum texto (inclusive a tão aclamada redação do Enem, caso estejam em séries do ensino médio), desde que tal produção seja organizada e guiada pelo/a professor/a e não só para fins analíticos da variação, pois, aqui, desejo contribuir para que essa ação de análise seja parte da prática de escrita e não sua finalidade.

Após os/as discentes produzirem o texto, explicar para eles/as a variação do uso de alguns fenômenos morfossintáticos, os quais irão ocorrer com as formas linguísticas e em suas relações entre si. Nesse caso, há estratégias de pronominalização e relativização, regência do verbo “chegar” e o uso da crase, por exemplo. Após orientar os/as alunos/as sobre esses fenômenos, dar-lhes a oportunidade de identificar se seus textos apresentam esses fenômenos, também pode o/a professor/a horizontalizar a análise em sala para que entre os/as colegas ocorra a troca de produções e analisem o texto de colegas de classe, o que mostrará aos/as discentes como a variação ocorre tanto na fala quanto na escrita.

Junto a Soares (1989), acredito que essa prática analítica, guiada por uma conduta sociolinguística, oportuniza a compreensão acerca da língua em uso, para que entre os/as discentes evidenciem as diferenças entre grupos sociais e entre os/as próprios/as sujeitos/as, que pode ser instrumento de discriminação e utilizada para justificar suposto fracasso escolar de alguns/algumas alunos/as, uma vez que o uso de variantes linguísticas estigmatizadas provoca discriminação e, por força do preconceito, leva a dificuldades de

aprendizagem, não por existência do fenômeno, mas por certas políticas linguísticas e de ensino que atuam sobre esses usos.

Para que as práticas de leitura e escrita ocorram com funcionalidade e dinamismo, defendo que a noção de **gêneros discursivos/textuais**³ seja acionada. Diante da noção de gêneros, é importante que adotemos a premissa do que indica Bakhtin (2016), sobre quaisquer esferas da atividade humana mediada pela língua(gem), em sua variabilidade, sempre estarem direcionadas para fins sociocomunicativos. Logo, os formatos e modos de uso são diversos em meio às atividades humanas em suas variadas esferas. Então, o uso da língua(gem) se materializa em enunciados (orais, escritos, sinalizados), sólidos e singulares, os quais se fazem no processo de interlocução entre os/as sujeitos/as.

Conforme Marcuschi (2008), os gêneros discursivos/textuais organizam a comunicação humana e esses fenômenos sociocomunicativos são apontados por Bakhtin (2016) como relativamente estáveis, pois há certa estabilidade que nos permite apontar suas características, distinguindo-os entre si. Entretanto, com a pressão exercida pelo tempo e com as mudanças linguísticas, também alteram seus formatos. Junto a isso, cada gênero apresenta a unidade temática, o estilo e composição que o particulariza.

Não devemos nos ocupar desses elementos de forma isolada, pois é interessante como eles se entrelaçam e como acoplados produzem, por meio do enunciado, certos e diferentes sentidos. Então, fica evidente a importância dos gêneros para o funcionamento da língua(gem) e sua materialização. Logo, os gêneros são utilizados para organizar a interação que, por sua vez, utiliza um conjunto de enunciados que estão a todo momento produzindo efeitos de sentido que são disseminados pelos propósitos enunciativos.

Sociolinguisticamente, sugiro três ações para a conduta do/a professor/a: a primeira é tratar das aproximações e distanciamentos entre gêneros orais e gêneros escritos, assim, o professor precisa mover análises que permitam aos/às discentes compreender que a relação entre oralidade e escrita não é dicotômica, como é o caso do grau de formalidade, pois há gêneros mais ou menos ritualizados, tanto na oralidade quanto na escrita. Para tanto, o/a professor/a pode aderir a um gênero no contínuo oralidade-escrita (Marcuschi, 2008), como é o caso do “relato” e, a partir desse gênero, propor um passeio. Dessa experiência, o/a professor/a pede aos/às discentes que relatem oralmente, em casa e com gravação de áudio, para seus/suas responsáveis como foi o

³ As divergências entre esses termos não me impedem de tratá-los como intercambiáveis para os fins do que pretendo adotar, aqui, como unidades sociocomunicativas relativamente estáveis.

passeio e em sala orientará a escrita do relato, com esses dois materiais é possível observar como o “mesmo” gênero apresenta distinções linguísticas a depender da modalidade.

A segunda alternativa: uma comparação entre gêneros, como é no caso do “conto” e do “causo”, o primeiro se faz de uma narrativa breve e concisa, de apenas um conflito, com espaço e ambiente mais delimitados e restrição de personagens, já o segundo se trata de narrativas vividas por quem conta ou contada por outras, as quais podem ter acontecido, terem sido criadas ou num misto dessas duas ações. Por meio desses gêneros, é possível comparar – sem práticas de juízo de valor – como a unidade temática da narrativa a ser escolhida pelo/a professor/a tem apelo social, bem como a forma composicional, apesar de próximas, pode ter recursos estruturais diferenciados e com valor estético distinto por força do cânone literário, por exemplo, e, por fim, tratar do estilo linguístico entre os gêneros para observar marcas variacionistas tomando o português brasileiro como modelo de análise.

Por último, a seguinte sugestão: concentra-se em refletir com os/as discentes acerca dos usos linguísticos presentes na narrativa de gibi *Chico Bento* e os diálogos dos *memes* do *Bode Gaiato*. Com esses textos, o/a professor/a pode tratar de comparações entre as formas e os conteúdos e a demanda dos gêneros digitais, isso com foco nas demandas sociais de ambos os gêneros, junto a isso focalizar o uso retroflexo de /r/ como marcador caipira e o estigma e estereótipo em volta desse uso nos enunciados em *Chico Bento*, bem como o apagamento da oclusiva /d/, por exemplo, nos *memes* do *Bode Gaiato*. Essa preocupação aponta para uma conduta sociolinguística em que o/a professor/a reconhece a língua(gem) como modo de ação e de inclusão social e cultural, favorecendo a abordagem intercultural na sala de aula (Marcuschi, 2008).

Já a **literatura**, como produto da cultura de um povo, não poderia ficar de fora de uma discussão sobre EL. Além disso, é importante explicar aos/às alunos/as que os gêneros literários têm diferenças estéticas e culturais em relação aos demais gêneros. Frente a isso, é importante estabelecer que todo gênero literário é um gênero discursivo/textual, mas nem todo gênero discursivo/textual é um gênero literário. Numa conceituação, compreendo literatura, conforme Candido (2012), como quaisquer produções de toque poético, ficcional ou dramático em qualquer plano social, em todas as culturas, sejam folclóricas ou lendárias, sejam produções complexas das grandes civilizações, logo, é a manifestação universal de quaisquer sujeitos/as no transcorrer da história. Então, não existe povo que viva sem a possibilidade de modos de confabular.

Para os fins do que defendo, neste artigo, concebo a produção da literatura afro-brasileira e de povos originários como oportunas para uma conduta sociolinguística. Assim, a noção de **escrevivência** é valorosa, pois, Evaristo (2020) afirma que traz a experiência e a vivência da pessoa afro-brasileira, enunciando afirmações sobre a origem de povos africanos a fim de celebrar a ancestralidade numa conexão com a diáspora africana. Nesse sentido, um exemplo de encaminhamento sociolinguístico pode ser feito com um conto de Conceição Evaristo: *A gente combinamos de não morrer*, presente na obra *Olhos D'água*. No texto, temos o seguinte trecho: “a morte brinca com balas nos dedos gatilhos dos meninos. Dorvi se lembrou do combinando, o juramento feito em voz uníssona, gritado sob o pipocar dos tiros: - A gente combinamos de não morrer!”

Diante desse enunciado, o/a professor/a tem a possibilidade, no contexto da análise literária, de mover uma interpretação sociolinguística diante do uso não normativo da concordância verbal. Se possível, peça aos/às alunos/as que acessem uma plataforma de buscas na internet, digitem esse enunciado e cliquem em buscar. Rapidamente, irão aparecer as formas “nós combinamos de não morrer” ou “a gente combinou de não morrer”, com maior incidência da primeira, inclusive indicio de padronização que tende à propagação da norma-padrão. Essa pequena ação possibilita um diálogo linguístico e social, pois primeiro o/a professor/a move uma análise que coloque em questão a variação da concordância verbal no português brasileiro e a ascensão do “a gente” como forma plural, já no plano social demonstra como a ação corretiva do enunciado de uma literata negra aponta para preconceito linguístico marcado pela raça.

Por fim, a noção de **gramática** não poderia ficar de fora. Contudo, não se trata de apresentar aqui normatizações gramaticais. Irei me ocupar do trato da **gramaticalização** para fins de reflexão linguística, a fim de aderir a uma postura científica nas aulas de LP. Esse fenômeno trata da possibilidade de itens linguísticos renovarem suas funções gramaticais por força da expressividade e do uso (Souza-Silva & Raimundo, 2023).

Defendo que se adote em sala de aula uma postura em torno da gramática sob duas considerações: i) **propositiva**, pois, conforme Bagno (2012), é preciso não só descrever e ser cuidadoso com a prescrição, mas também aceitar plenamente a variação vernacular que caracteriza o português brasileiro, junto a isso entender a língua como fenômeno semântico-pragmático-discursivo; e ii) **atividade discursiva**, uma vez que a gramática é parte condicional e necessária para o ato verbal, bem como as categorias gramaticais não devem ser aderidas como dogmas ou crenças irrefutáveis, como afirma Antunes (2014).

A nível de exemplificação, pensemos os seguintes enunciados (oriundos de entrevista oral com falantes do português brasileiro): a) E a parte da manhã que eu não estudava, brincava **mais** os meninos e b) A minha infância foi uma infância muito boa **onde** eu pude brincar muito com as minhas coleguinhas. Conforme análises de Souza-Silva & Raimundo (2023), em (a), o uso do item “mais”, definido pela gramática tradicional como adverbial intensificador ou conjunção aditiva, não é usado nessas funções, porque o falante está brincando na companhia de amigos, o que canonicamente se faria pelo uso da preposição “com”, indica uma função prepositiva do item; já em (b), “onde” remete à infância, que foi muito boa, constituindo um sentido mais temporal do que locativo, há um processo de gramaticalização que ocorre, internamente, na gramática. Essa prática analítica coloca o/a falante como agente linguístico!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste artigo, espero ter apresentado uma discussão que favoreça minha inquietação sobre a língua(gem) não ser encapsulada em metáfora. Afinal, é preciso apresentar a língua(gem) como ela é, em sua complexidade e heterogeneidade. Por isso, apresentei alternativas escolares amparadas nos estudos da linguagem, considerando as noções de letramento, gêneros, literatura e por uma gramática propositiva, noções essas encaminhadas para práticas linguageiras que tornem a sala de aula dinâmica e funcional. Dito isso, uma alternativa que lanço, para desdobramentos, é uma discussão da *Base Nacional Comum Curricular* diante de práticas em torno das questões que envolvam letrar os/as discentes para as urgências e emergências sociolinguísticas.

Ademais, confluio com Foucault (1996), ao compreender que os efeitos de verdade, inclusive nos espaços escolares, são produzidos nas relações de saber-poder, tais relações são forjadas por sujeitos/as situados/as política e historicamente, logo, uma conduta sociolinguística só é possível quando o/a docente assume as crenças e valores dos aportes que escolhe perpetuar como saberes em seu espaço de trabalho e que recairão em posições de poder que podem ser integradoras ou excludentes. Por fim, assim como Labov (2008) afirma não haver teoria ou prática linguística de sucesso que não seja social, eu afirmo que não há métodos e práticas bem-sucedidas do ensino de LP que estejam despreocupadas com a desigualdade social, a heterogeneidade humana e as múltiplas identidades e posicione o trato da língua no castelo do prescritivismo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o “pó das ideais simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKTHIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. (1988). In: LIMA, A. (org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 12-35.
- EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: CONSTÂNCIA, L. D.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). **Language and language use**. London: Heinemann, 1972, p. 89-104.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- SOUZA-SILVA, A. L.; RAIMUNDO, K. A. Monstros à solta na prática de análise linguística: proposta de ensino à luz de fenômenos de gramaticalização. In: LAU, H. D.; SOUZA-SILVA, A. L.; MICHALKIEWICZ, Z. A. (org.). **Linguagens em múltiplas faces**: uma agenda de estudos teóricos e aplicados. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 449-474.



VOLOCHÍNOV, V. [Mikhail Bakhtin]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 16. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.