UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

JOSÉ AMARANTE SANTOS SOBRINHO

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA:
CRIANÇA NA MÃO, ESCOLA NA CONTRAMÃO

um estudo sobre a consciência dos fatores
sociolingüísticos anterior à escola

v. 1

SALVADOR
2005

JOSÉ AMARANTE SANTOS SOBRINHO

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA:
CRIANÇA NA MÃO, ESCOLA NA CONTRAMÃO

um estudo sobre a consciência dos fatores
sociolingüísticos anterior à escola

v. 1

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras e Lingüística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.
Área de concentração: Lingüística Histórica

Orientadora: Profª Drª Suzana Alice Marcelino Cardoso

SALVADOR
2005

Santos Sobrinho, José Amarante
Variação lingüística: criança na mão, escola na contramão. Um estudo sobre a consciência dos fatores sociolingüísticos anterior à escola / José Amarante Santos Sobrinho. – Salvador : J. A. Santos Sobrinho, 2005.
2 v.

Conteúdo: v. 2 Anexos

Orientador : Professora Doutora Suzana Alice Marcelino Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras, 2005.

1. Língua materna – ensino e aprendizagem. 2. Construtivismo.
3. conceitos científicos – conceitos espontâneos. I. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. II. Cardoso, Suzana Alice Marcelino. III. Título

CDU : 027.7
CDU : 027.7

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

JOSÉ AMARANTE SANTOS SOBRINHO

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA:
CRIANÇA NA MÃO, ESCOLA NA CONTRAMÃO

um estudo sobre a consciência dos fatores
sociolingüísticos anterior à escola

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Letras

Salvador, 29 de março de 2005

Banca Examinadora:

Raquel Salek Fiad _____
Doutora em Lingüística
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Rosa Virgínia Mattos e Silva _____
Pós-Doutora em Língua Portuguesa
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Suzana Alice Marcelino Cardoso _____
Doutora em Língua Portuguesa
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Há pessoas que de fato ensinam, sem que a gente perceba que está aprendendo, sem que elas percebam que estão ensinando...

A quem mais desejou que eu modificasse a minha história e que me ensinou as lições mais importantes de minha vida

A
meu avô Pai Ismael

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Aos alunos das escolas com que trabalhei, por terem me dado a oportunidade de conhecer mais um pouco sobre como pensam as crianças; à minha família, por ter deixado seguir minha vida desde cedo; às minhas sobrinhas, filhas do coração, que foram também as transcritoras de todos os dados gravados; a Ilmah, Rita e Joana, por terem me dado mais uma família; aos colegas do Colégio Villa Lobos e a sua direção, a Viviane, Rubens, Isa, Daise, Deane, Fátima, Soraia, Núbia, Maria, Gene, Jô, Kátia, Maíza, Gleiciane, a D. Lúcia por entender a minha ausência e pelo carinho materno de sempre, a Isabela, parceira das melhores, com quem dialoguei a toda hora sobre este trabalho; a Teca Soub, a quem devo muito de minha formação pedagógica; a Sarah, pelo diálogo amigo e constante, por me apresentar a Mortimer; ao pessoal da Escola Barbosa Romeo, especialmente a Line, Bia, Aline e Mira, pelo carinho com que me receberam; a meu eterno colega Klebson; a meus professores da UFBA que me ajudaram em minha

formação, especialmente a Mário Augusto, Sônia Borba, Jacyra Mota, Lícia Heine, Célia Telles, Elisabeth Teixeira, Iracema, a Emília Helena e Lícia Beltrão, por terem me adentrado de maneira tão especial no mundo da Pedagogia, a Rosa Virgínia, por te me ensinado a beleza da humildade diante de tanto saber (quando eu souber muito quero ser como ela); a Raquel Salek Fiad, por ter aceitado participar da banca examinadora; aos colegas do mestrado, a Marian; ao pessoal de Barreiras, onde me isolei para terminar os trabalhos da dissertação, onde tive o carinho e o amor para finalizar em paz meu trabalho; ao meu anjo da guarda, que não ficou satisfeito em ser etéreo e se traduziu em amor. A Deus.

A minha orientadora Suzana Cardoso, que orienta para muito mais que dissertações de mestrado. Obrigado pelas lições de vida!

Eu vão, tivi uma bãa criação, entre
Pai e mãe, juntas.
Só que mim vida, sempre foi muito
deficem,
À minha alfabertização, foi muito
tarde, mais o trabalho, sempre está combran
do de mim mais às vezes eu vão tenho,
tempo, para, estudar muito.
eu preciso tem tempo para estudar,
mais, eu leio o, sempre estar, para, lendo, cada
veizeis para, futuro melhar.
Sempre, eu estava menos tempo para,
trabalhar dique, estudar mais vão. parei
À minha vida, está sempre com de fiscudade
Só que todos, pessoa que luta é para
vecer para melhar.
estudar é muito difesem, para que sempre
está estudando é trabalhodo para, si
matem.
si eu vão estudar vão, dar para sabrev
ver.
que temem, famelia que vai para, sempre
apredem, cada vez melhar, para futuro.

E. J. A.
Aluno do 3º ano do Ensino Médio

Sabe-se que existem pensamentos imperceptíveis, que impressionam o ânimo sem que o ânimo se dê conta, pensamentos clandestinos cuja existência está demonstrada pelo fato de que, por pouco que a gente se examina a si mesmo, não deixará de reparar que está levando no coração amor e ódio, ou prazer ou saudade, sem que possa lembrar exatamente nenhum dos pensamentos que o fizeram nascer.

UMBERTO ECO, *A ilha do dia anterior*

ABSTRACT

The purpose of this consideration is to analyze children's conception of geographical and social linguistic variation before scholastic intervention. Considered from a quality standpoint, the data were collected during sessions with children from six to eight years old, in a private school and in a public school in Salvador, using the Piagetian experimental methodology. The author analyzed the contribution of linguistic studies in teaching and pointed out the need for better understanding of the mechanism of infantile perception as an important element in the definition of the native language (mother tongue) teaching. The results indicate a degree of child perception in relation to the geographical and the social variation and show spontaneous knowledge closer to scientific understanding, contrary to school teaching - although responsible for putting the students scientific conception in contact with systematic scientific knowledge - undo the naturalness with which the child understands this variation and introduces a feeling of linguistic bias which continues through his school years and and social life.

Key words: mother tongue - teaching and learning; constructivism - conceptual change - conceptual profile; scientific concepts - spontaneous concepts*;* linguistic bias.

RESUMO

Esta dissertação propõe analisar as concepções das crianças sobre a variação lingüística, especialmente a variação diatópica e a diastrática, anterior à intervenção da escola. A partir de uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados em sessões realizadas com crianças de seis a oito anos em uma escola pública e em uma escola privada, ambas de Salvador, com metodologia inspirada na metodologia experimental piagetiana. O autor analisa as contribuições dos estudos lingüísticos para o ensino e aponta a necessidade de entendermos os mecanismos da percepção infantil como elemento importante na definição de propostas de ensino de língua materna. Os resultados apontam graus de consciência pelas crianças em relação à variação diatópica e diastrática e atestam ter as crianças conhecimentos espontâneos mais próximos do conhecimento científico, ao contrário da escola que – embora responsável por aproximar as concepções dos alunos em direção a um conhecimento mais sistematizado e científico – desconstrói a naturalidade com que a criança entende a variação e inaugura o sentimento do preconceito lingüístico que se estende pelo resto da escolaridade e permanece na sociedade.

Palavras-chave: língua materna – ensino e aprendizagem; construtivismo – mudança conceitual – perfil conceitual; conceitos científicos – conceitos espontâneos; preconceito lingüístico.

SUMÁRIO

1 CONVITE (INTRODUÇÃO) 11

2 A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: CAMINHOS PERCORRIDOS, TRILHAS A DESVENDAR 19

2.1 Uma breve discussão sobre elementos que explicam a atual situação do ensino da língua materna 19

2.1.1 Um texto muitas vezes dito, uma realidade que não se modifica 24

2.1.2 A circulação da produção científica em lingüística 25

2.1.3 O descompasso entre pesquisa e ensino 27

2.1.4 A formação inicial do professor 31

2.1.5 A formação em serviço 36

2.1.6 Pensamento equivocado dos órgãos oficiais 40

2.1.7 Indefinição da norma a ser ensinada na escola 43

2.2 Novas propostas diante do quadro desenhado 46

2.2.1 Novos moldes de formação em serviço 47

2.2.2 Dissertações na área pedagógica 48

2.2.3 Repensar o vestibular 50

2.2.4 Circulação da produção científica: o caminho até a escola 51

2.2.4.1 O livro didático de português: em que medida reflete as pesquisas lingüísticas 54

2.2.4.2 As propostas oficiais de ensino: como chegam à escola, como o professor lê esses documentos 57

2.3 Outras trilhas 70

3 SOBRE AS REGRAS DO JOGO (ASPECTOS METODOLÓGICOS) 71

3.1 A abordagem qualitativa 72

3.2 A natureza de nossos dados 76

3.3 Escolha das escolas 79

3.3.1 A Escola Municipal Barbosa Romeo 79

3.3.2 O Colégio Villa Lobos 80

3.4 Perfil dos alunos 81

3.5 Especificação dos *corpora* gravados **82**

3.5.1 Intervenção 1: concepções da variação diatópica *82*

3.5.2 Intervenção 2: concepções da variação diastrática. *83*

3.6 Critérios de transcrição. **84**

3.7 Tratamento dos dados **84**

4 A FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA NA FALA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 85

4.1 A educação lingüística na escola e a necessidade de uma formação lingüística aos professores **87**

4.2 O que as professoras falam sobre ensino da oralidade? Que espaços revelam a ela? **94**

4.3 Como o professor se vê como falante/professor de língua portuguesa? **105**

4.4 Considerações finais sobre o assunto **107**

5 CONHECIMENTOS ESPONTÂNEOS DAS CRIANÇAS SOBRE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: SENSIBILIDADE OU CONSCIÊNCIA? 109

5.1 Os conhecimentos da criança e os conhecimentos da escola: um encontro ainda a ser feito para uma melhor aprendizagem da língua materna **112**

5.2 Mudança conceitual ou perfil conceitual? Críticas e novos rumos para o construtivismo **119**

5.3 A consciência dos fatores sociolingüísticos anterior à intervenção escolar **127**

5.3.1 O que dizem os dados pesquisados sobre a consciência ou sensibilidade das crianças em relação à variação diatópica *133*

a) Indicação do espaço em que vivem as personagens como marcador de diferenças 134

b) O não conhecimento do espaço como justificativa para atitudes inesperadas 136

c) Pessoas podem falar de maneira diferente em função de serem de lugares diferentes 138

d) As pessoas de lugares diferentes falam de maneira diferente porque os costumes são diferentes 140

e) As influências do contato: pessoas que falam um dialeto podem

momentaneamente adotar traços de outro dialeto por um contato mais ou menos sistemático 142
f) A falsa hipótese de que há uma forma certa e outra errada de falar: indícios de preconceito lingüístico no início da escolaridade e mais fortemente após a intervenção do ensino 144
g) Hipóteses decorrentes de fabulação (necessidade de justificação a qualquer preço) e de regras simplificadoras, heurísticas 149

5.3.2 O que dizem os dados pesquisados sobre a consciência ou sensibilidade das crianças em relação à variação diastrática 149

a) Hipótese decorrente de falsa pista 152
b) Hipóteses definidas pelo tom de voz 154
c) A possibilidade de explicação como marca de pertencer a uma classe social supostamente mais alta, ou seja, se alguém sabe explicar deve exercer uma profissão supostamente melhor 155
d) O uso da língua pode variar de acordo com a classe social do falante 157
e) Hipóteses decorrentes de fabulação ou de justificativa a qualquer preço 161

5.3.3 Diferenças mais marcantes nas sessões com os alunos da escola pública e os da escola privada 162

6 A CONSCIÊNCIA APRISIONADA OU QUANDO A ESCOLA ANDA NA CONTRAMÃO (CONCLUSÃO) 165

REFERÊNCIAS 169

ANEXOS 179

1 CONVITE (INTRODUÇÃO)

> *Quando, finalizado o trabalho, tentamos escrever um texto que convide seus possíveis leitores a viver a experiência que vivemos para que possam contribuir com ela.*

Desde 1998, quando pela primeira vez tive contato com o método da Geolingüística enquanto bolsista de Iniciação Científica PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), a curiosidade pelas manifestações culturais e sua interferência no uso da língua logo despertaram meu interesse. Daí, os primeiros contatos com textos e autores, através dos quais tive a oportunidade de iniciar meu percurso na perspectiva etnolingüística. No período em que desenvolvi trabalhos para apresentação em seminários, pude esboçar uma tentativa de analisar dados do Projeto *Atlas Lingüístico de Sergipe – Vol. II* (Projeto ALS – II)[1] à luz dessa perspectiva. Na feitura do trabalho e no decurso dessas etapas, pude me deparar com algumas nuances culturais refletidas na organização lingüística das comunidades rurais de Sergipe; sua forma de ver e perceber o mundo e sua relação com determinados fenômenos lingüísticos. Assim, em grande medida, meu interesse me direcionava a seguir minha pesquisa numa perspectiva etnolingüística.

Ao término do meu curso de Graduação, contudo, já atuando como professor na rede pública e na rede privada de ensino em Salvador, pude me deparar com a realidade do ensino de língua. Tendo recebido uma boa formação em diversidade lingüística na UFBA – principalmente por ter sido bolsista de Iniciação Científica do Projeto *ALS - II* e por ter atuado como colaborador do Projeto Atlas Lingüístico do Brasil (Projeto ALiB)[2] – me dei conta de dois aspectos que, a partir dali, me seriam fundamentais: o primeiro deles era a confusão ainda reinante sobre que língua ensinar na escola e o segundo, e não menos importante, era a constatação de que a minha formação, apesar do já exposto, não me havia proporcionado o suficiente para encarar

---

[1] O referido projeto resultou na tese de doutoramento de Suzana Alice Marcelino Cardoso, defendida em 2002 na UFRJ.

[2] O Projeto ALiB, projeto em curso, é um trabalho desenvolvido por um Comitê Nacional formado por pesquisadores de oito universidades brasileiras.

tal confusão. O contexto era, e ainda é, este: nas escolas privadas, de modo geral, o rígido ensino da norma padrão sem o mínimo de reflexão sobre a diversidade lingüística e a adequação de usos; na escola pública, a tristeza de me deparar com a tentativa dos colegas em ensinar uma norma a alunos que, ao final do Ensino Médio, pouco dela sabiam, contribuindo, assim, para aumentar a segregação de alguns deles. Esse último fato, aliás, justifica ter escolhido como epígrafe desta dissertação um texto de um aluno concluinte da 3ª série do ensino médio de uma escola pública em que lecionava naquela época.

Diante desse contexto, e empreendendo meios de entendê-lo, qualquer tentativa de seguir minhas pesquisas em outra direção significaria eximir-me de minhas responsabilidades como professor, embora entenda que muitos dos problemas relacionados ao ensino de língua, já tão amplamente discutidos, estão longe de serem resolvidos. O continuar das pesquisas do Projeto NURC[3], como veremos mais à frente, poderá oferecer subsídios mais concretos para que se defina uma norma culta, com suas variações, e para que se estabeleça uma proposta pedagógica mais coerente. Ao lado dessas pesquisas, outras tantas ainda precisam ser feitas, mesmo porque, além do problema sobre *o que se ensina*, a partir da definição de seu objeto, há que se debruçar sobre *como se ensina*. Todos os avanços das teorias cognitivistas da aprendizagem nos permitem hoje pensar no ponto de vista do sujeito aprendente, nos seus conhecimentos intuitivos, implícitos, e sua importância para que adquiram outros conhecimentos. Assim, o sujeito da aprendizagem tem também suas teorias implícitas sobre a linguagem e seu funcionamento. Flagrar e descrever esses conhecimentos já são um bom passo para, ao menos, diminuir o preconceito lingüístico ainda reinante. Tornar esses conhecimentos explícitos para os alunos e alunas é uma forma de fazê-los perceber a incoerência da valorização de uma única variedade da língua.

Como disse anteriormente, apesar de todos os avanços decorrentes de muitas pesquisas a partir do *corpus* do Projeto NURC, está longe de ser resolvida a questão sobre a norma a ser ensinada na escola. Apesar de inúmeros esforços no sentido de ressignificar o ensino de língua portuguesa – a partir dos estudos da Dialectologia e, nesse caso, mais especificamente da Sociolingüística e de seu reflexo na formulação

[3] Projeto de Estudo Conjunto e Coordenado da Norma Lingüística Urbana Culta no Brasil.

de propostas para o ensino, a partir da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – muito pouco se tem feito na escola para a efetivação de um sujeito com competência discursiva. Contribui para isso a formação inicial do professor, que se relaciona com os currículos dos cursos de Letras e com a formação dos que formam professores. Além disso, o próprio preconceito lingüístico, tão arraigado em nossa sociedade e conseqüentemente em nossas escolas, é um fator decisivo para que o professor se sinta sem direção a seguir a não ser a já estabelecida. Não nos deteremos aqui nas discussões sobre preconceito lingüístico e seus reflexos e pressões na instituição de ensino; tampouco nos debruçaremos sobre os currículos dos cursos de Letras. A discussão desses problemas, apesar de seu pouco alcance no ensino, já é preocupação de uma boa parte de lingüistas e de pesquisadores de áreas afins. Nossos dados, contudo, poderão dar indícios da possível gênese do sentimento do preconceito lingüístico e, também, apontar lacunas no currículo dos cursos que formam professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme estávamos dizendo, ao lado do preconceito lingüístico arraigado na sociedade e na escola, o sujeito de aprendizagem tem também suas teorias implícitas sobre a linguagem e seu funcionamento. A questão que nos mobilizou diz respeito a que conhecimentos implícitos – referentes à linguagem e seu funcionamento – os alunos trazem e desenvolvem durante o período escolar, até mesmo sem o intermédio da escola. Acredita-se, hoje, que os alunos, a partir de suas observações e suas relações com os outros constróem seus conhecimentos. Sendo assim, constróem também conhecimentos lingüísticos. O problema reside no fato de que a escola, em sua concepção tradicional, desconsidera esses conhecimentos, promovendo, então, uma aprendizagem pouco duradoura, porque não significativa, e pouco possível de favorecer o uso dos conhecimentos aprendidos em outros contextos. Desse modo, somente a partir do ensino de uma nomenclatura gramatical – facilmente esquecida – pode o ensino funcionar nessa concepção. Os conhecimentos implícitos dos alunos sobre o funcionamento de uma língua e o posicionamento do sujeito em relação a ela ficam latentes e pouco aproveitados. Nesse sentido, acreditamos – e os nossos dados indicam isso – que os alunos aprendem explicitamente o próprio preconceito lingüístico – inaugurado principalmente pela escola em suas vidas – e aprendem

implicitamente – já que a escola não trata – que a língua muda, que apresenta variabilidade, que somos avaliados na forma como falamos, que falamos de maneira diferente a depender dos contextos da realização do discurso, que os mais velhos falam de maneira diferente dos mais novos, que pessoas separadas geograficamente falam de maneira diferente; em outras palavras, os alunos percebem as variações diafásicas, diastrásticas, diatópicas da língua, construindo verdadeiras teorias lingüísticas no decorrer de sua vida. Como dito antes, flagrar[4] e descrever esses conhecimentos podem representar um bom caminho para, ao menos, diminuir o preconceito lingüístico, ainda que, também, desde cedo, as crianças sofram pressões familiares, escolares e sociais para tornarem-se, também, preconceituosas lingüisticamente. Mas, como dissemos, os conhecimentos implícitos sobre a natureza da linguagem permanecem latentes. Assim, em nosso ponto de vista, cabe à escola explicitar tais conhecimentos, como uma forma de fazê-las perceber lógicas outras que não a do preconceito lingüístico.

Os dados que discutimos nesta dissertação buscam analisar as hipóteses que acabamos de apresentar para os seguintes problemas: i) As crianças em idade de início de escolarização possuem alguma teoria implícita sobre a variação que ocorre na língua? ii) Se possuem algum teoria, apresenta-se no nível da *sensibilidade* ou da *consciência*? A criança tem consciência da variação ou apenas se dá conta dela? iii) De que forma a escola trata esse conhecimento espontâneo, fruto da sua experiência? iv) A partir de que momento da escolaridade o preconceito lingüístico começa a ter lugar?

É importante ressaltar que, quando vamos a campo para colher dados dessa natureza, vamos com algumas hipóteses iniciais e, no percurso, a partir do conhecimento de mundo da criança, flagrado nas sessões de recolha de dados, muita coisa necessita ser repensada. Assim, quando fomos às escolas colher nossos dados, a partir das situações-problema propostas às crianças, fomos nos dando conta de que há muito mais considerações relevantes no que elas falam. De repente, denunciam, inocentemente, o quanto ainda desconhecemos de seu pensamento, apesar de todo o enfoque atual voltado para o entendimento das concepções das crianças; denunciam

[4] O termo *flagrar*, aqui utilizado, refere-se ao fato de que esse conhecimento pode estar no nível da *sensibilidade*, do dar-se conta, já que o nível da *consciência* estaria sob a responsabilidade da escola, que, infelizmente, caminha na direção contrária.

um sistema de ensino de língua materna ainda funcionando incoerentemente. Nesse sentido, se nosso interesse inicial era apenas conhecer o que pensavam sobre a variação lingüística, nos deparamos com situações novas para nós: o fato de ainda não terem, bem no início de sua escolarização, nenhum sentimento de preconceito lingüístico e o fato alarmante de tal sentimento ir, aos poucos, ganhando corpo a partir da intervenção da escola. Essa constatação nos fez ampliar nosso *corpus*, que era composto de dados colhidos em sessões com alunos de Educação Infantil e 1ª série, para um *corpus* maior, incluindo dados colhidos a alunos de 2ª e 4ª séries. Assim, embora não seja nosso principal objetivo nesta dissertação, defendemos que não à família, mas à escola, deva ser atribuída a pecha de iniciar nas crianças um preconceito tão perturbador para o ensino de língua materna. Nossos dados apenas dão pista disso, mas deixaremos essa discussão para uma tese de doutorado quando a maturidade informar que é o nosso momento.

Nossa pesquisa tem, pois, os seguintes objetivos: i) identificar marcas da sensibilidade ou consciência da variação lingüística (diastrática e diatópica) pela criança em fase de início da escolaridade; ii) contribuir com os estudos da psicologia cognitiva, oferecendo novos dados sobre o pensamento da criança em um determinado campo do conhecimento; iii) oferecer novas questões que possam contribuir com o ensino de língua materna, no sentido de torná-lo mais ajustado e coerente com as concepções já trazidas pelos aprendentes; iv) oferecer subsídios para o entendimento da gênese do preconceito lingüístico, de forma a, conhecendo suas raízes, tratá-lo de maneira mais acertada; oferecer subsídios para a análise de propostas pedagógicas relacionadas ao ensino da oralidade, observando sua funcionalidade em relação à compreensão da variação pela criança; discutir a formação do professor para agir nesses contextos.

Nossa pesquisa, na linha da Diversidade Lingüística no Brasil, sob a orientação da Professora Dra. Suzana Alice Marcelino Cardoso, insere-se, também, nos estudos em Lingüística Aplicada (LA), área transdisciplinar por natureza, que permitiu diálogos necessários com outros ramos do saber. Assim, para levar a cabo a

empreitada utilizamos os referenciais teóricos da Sociolingüística[5], da Dialectologia (FERREIRA e CARDOSO, 1994), sem, no entanto, nos utilizarmos de sua metodologia usual para a recolha e o tratamento dos dados. Valemo-nos, também, das contribuições teóricas da Psicologia Cognitiva, especialmente as contribuições de Piaget (1966, 1970)[6], Vigotski (1934)[7] e, mais modernamente, Pozo (2002) e Mortimer (1995, 2000). Na Psicologia Cognitiva ainda nos inspiramos para a definição da metodologia de recolha de dados, nitidamente influenciada pelo método clínico piagetiano quanto a forma de inquirir. Para o entendimento da natureza dos nossos dados, e apenas para esse fim, necessitamos estudar um pouco dos pressupostos epistemológicos da Fenomenologia e demais ramos a ela ligados, como o Interacionismo Simbólico, a Etnografia, a Etnomedologia, além das contribuições da Sociologia, o que nos fez definir pela abordagem qualitativa no entendimento e tratamento dos dados.

Procuramos dividir esta dissertação em dois volumes. No primeiro volume encontra-se a dissertação em si, com o embasamento teórico, metodologia, tratamento e análise dos dados. No segundo volume, encontram-se devidamente organizados e digitalizados os dados recolhidos de alunos e seus professores e um CD contendo em suas faixas trechos de falas dos alunos gravados durante as sessões; as faixas estão organizadas por hipóteses das crianças. Estruturamos nossa dissertação em 6 capítulos, incluindo a Introdução (esta que se lê) e a Conclusão, ainda que, heterodoxamente, tenhamos optado por não utilizar essa nomenclatura.

No Capítulo 2, *A Lingüística e o ensino da língua materna: caminhos percorridos, trilhas a desvendar*, enveredamos pelas considerações a que os próprios lingüísticas chegaram passados 40 anos da inserção da disciplina nos cursos de Letras das universidades brasileiras. Levantamos os avanços dos estudos lingüísticos, as dificuldades encontradas, e buscamos explicar por que, diante de tantas pesquisas, ainda é caótico o ensino de língua materna.

---

[5] Quanto à Sociolingüística, nossa discussão se situa no que se convencionou chamar macro-sociolingüística. Segundo Monteiro (2000, p. 26), entre outras, uma de suas preocupações básicas é o debate das "conseqüências do pluridialetalismo no fracasso escolar das populações desfavorecidas".

[6] Na bibliografia aparecem as edições consultadas, indicadas, respectivamente, pelos anos de 1999 e 2002.

[7] As edições consultadas aparecem na bibliografia indicadas pelos anos de 1998 e 2000.

No Capítulo 3, *Sobre as regras do jogo* ou *Aspectos metodológicos*, apresentamos as bases teóricas – ainda que tenhamos deixado para tratar delas ao longo dos capítulos –, discutimos sobre a necessidade de utilização da abordagem qualitativa a partir da natureza dos dados e apresentamos a forma como o trabalho foi desenvolvido, desde a entrada nas escolas, até as gravações com as professoras e suas crianças, nas sessões de recolha dos dados[8].

A inserção do Capítulo 4, *A formação lingüística na fala da professora de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental*, se justificou devido a necessidade de controlarmos a influência do ensino nas declarações espontâneas dos alunos. É, portanto, apenas para conhecermos de que forma as professoras pensam, um pouco de sua formação e que conhecimentos lingüísticos possuem. De alguma forma, é um capítulo interessante para a definição de propostas para os cursos de Pedagogia e o atual Normal Superior.

No Capítulo 5, *Conhecimentos espontâneos das crianças sobre a variação lingüística: sensibilidade ou consciência?*, apresentamos os nossos dados a partir das teorias com que trabalhamos. É, portanto, o capítulo principal de nossa dissertação. Aqui, organizamos os dados a partir das hipóteses dos alunos e apresentamos algumas de nossas conclusões.

O 6º e último capítulo, *Consciência aprisionada* ou *Quando a escola anda na contramão*, é a nossa conclusão. Aqui dialogamos com as discussões apresentadas em todos os capítulos, fechando nossas conclusões num todo pretensiosamente mais significativo. Também adianto as lacunas deixadas para demais pesquisas e explicito meus interesses futuros em relação ao tema. Claro, dá aquela sensação de que já falamos tanto ao longo do texto que só nos resta repetir. Tentei não fazer assim e concluir dialogando com toda a problemática apresentada. Espero que tenha tido êxito.

Por fim, acrescento as referências bibliográficas utilizadas. Quanto ao mais, considerarei útil o meu trabalho, depois de analisado pela banca examinadora, se puder fazê-lo chegar às escolas, às mãos do professor. Ao menos nas duas escolas estudadas

[8] Apesar do que sugere o título desta dissertação, as escolas em que trabalhamos dificilmente andam na contramão das mudanças que vem sendo discutidas para a educação. Muito pelo contrário, nesse aspecto, ambas as escolas estão mais para a vanguarda que para a tradição. O termo *contramão* utilizado refere-se à forma como a escola em geral tem tratado a questão da variação lingüística: numa direção oposta ao pensamento científico, conforme vêm discutindo os lingüistas, e ao pensamento da criança, conforme estamos propondo neste trabalho.

pretendo que chegue, através de encontros nas formações continuadas, conforme combinei com as professoras e coordenadoras com que trabalhei nesse período, que me abriram as portas de suas salas de aula, da intimidade de seu trabalho. Será a minha contrapartida.

2 A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CAMINHOS PERCORRIDOS, TRILHAS A DESVENDAR

> Quando se busca entender os problemas enfrentados pela Lingüística para contribuir com o ensino de língua materna e, também, observar novas propostas diante do quadro apresentado.
>
> *Por que diante do avanço dos estudos lingüísticos o ensino de língua materna ainda é ineficaz? Que fatores contribuem para aumentar o fosso entre pesquisa lingüística e ensino? Que propostas são feitas para um melhor entendimento da questão do ensino de língua materna?*

2.1 Uma breve discussão sobre elementos que explicam a atual situação do ensino de língua materna

Data de início da década de 60 a introdução da Lingüística como disciplina obrigatória nos cursos de Letras. É inegável que a ciência lingüística, decorridos mais de 40 anos, se desenvolveu sobremaneira e que levantou e continua a levantar uma série de questões de fundamental importância para o ensino de língua materna. Povoaram o universo dos estudos realizados desde então discussões em torno das noções de "certo" e "errado" em Lingüística, em torno das distinções entre língua falada e língua escrita, do reconhecimento das variedades lingüísticas como válidas e autênticas, e da importância da apropriação, pelo aluno, de uma dessas variedades, a denominada *culta*, como condição essencial para o exercício de sua cidadania.

Um depoimento de 1963, de Rona, em comunicação apresentada durante *El Simposio de Cartagena*, ilustra a situação do ensino de língua materna na maioria dos países da América Latina, contexto não muito diferente do de hoje, como veremos mais à frente. Assim se coloca o autor:

> En la mayoría de los países hispanoamericanos [...] el principal esfuerzo se dirige hacia la enseñanza de la lengua literaria extradiasistematicamente, atópica. Como resultado, al finalizar su aprendizaje, se dan dos casos: a) Posee dos sistemas, el del nivel bajo de su región y el de la lengua académica, ninguno de los cuales es utilizable en el nivel culto local; b) Sigue poseyendo un solo sistema, el anterior a su aprendizaje, puesto que no

> ha logrado llevar el otro sistema al grado intuitivo. El segundo caso prevalece en general.[9] (RONA, 1965, p. 335).

Diante desse contexto, no *Simpósio Interamericano de Lingüística e Ensino de Línguas*, realizado em Cartagena (Colômbia), de 19 a 25 de agosto de 1963, atribuiu-se a uma Comissão Executiva Permanente o objetivo fundamental de promover o desenvolvimento institucional e incrementar as boas relações entre as entidades existentes no campo da lingüística e do ensino de línguas e estabelecer mecanismos estáveis e responsáveis para a consolidação e o aperfeiçoamento dessas relações. O documento do Simpósio apresenta, então, algumas recomendações. Entre elas, destacamos as que se seguem:

> a) encarecer à Comissão Executiva o estímulo à formulação de programas de ensino racional da linguagem;
> b) indicar como fator indispensável no preparo de professores conhecimentos de lingüística, tanto teóricos como práticos;
> c) fomentar os estudos estruturais contrastivos entre o idioma que possui o estudante e o que se lhe deseja ensinar;
> d) apoiar a formação de lingüistas e
> e) estimular a investigação lingüística (PROGRAMA INTERAMERICANO DE LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS, 1965, p. XXXVII)

O documento ainda propõe, com referência ao preparo e circulação de materiais para o ensino de línguas, a formação de equipes integradas por lingüistas, psicólogos, especialistas em redação de textos e professores de língua, além da indicação de preparo de textos especiais destinados ao treinamento de professores (p. XXXIX). Apesar de decorridas mais de quatro décadas, como se vê e pelo que será exposto mais à frente, as recomendações poderiam ainda ser as mesmas para os nossos dias. Finda o documento uma recomendação relacionada à mensagem humana da lingüística e seu alcance social:

> Que a lingüística saia de um âmbito de enclausuramento para com a vida, com suas características científicas e técnicas harmonizadas com um critério profundamente humanístico e com um sentido de contribuição efetiva para o conhecimento e a solução dos problemas sociais. (p. XL)

---

[9] Tradução: Na maioria dos países hispano-americanos [...] o principal esforço se dirige ao ensino da língua literária extradiassistematicamente, atópica. Como resultado, ao finalizar sua aprendizagem, se dão dois casos: a) possui dois sistemas, o do nível mais baixo de sua região e o da língua acadêmica, nenhum dos quais é utilizável no nível culto local; b) segue possuindo um só sistema, o anterior a sua aprendizagem, posto que não logrou levar o outro sistema ao grau intuitivo. O segundo caso prevalece em geral.

Apresentando, entre seus seis objetivos, cinco relacionados ao ensino da língua materna, o Projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta) simbolizou um grande impulso da Lingüística rumo à solução de problemas de ensino de língua. O Projeto vincula-se ao *Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*, proposto no II Simpósio do Programa Interamericano de Lingüística e Ensino de Línguas, em Bloomington, Estados Unidos, em 1964 (MOTA e ROLLEMBERG, 1994, p.11). Na década seguinte, na VI Reunião Nacional do Projeto, realizada em Porto Alegre, foram aprovados os seis objetivos para o Projeto NURC no Brasil, cinco deles, que apresentamos a seguir, notadamente relacionados ao ensino de língua materna:

> 1. Ajustar o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade lingüística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças lingüísticas e culturais do país.
> 2. Superar o empirismo na aprendizagem da língua padrão pelo estabelecimento da norma culta real.
> 3. Basear o ensino em princípios metodológicos apoiados em dados lingüísticos cientificamente estabelecidos.
> 4. Conhecer as normas tradicionais que estão vivas e quais as superadas a fim de não sobrecarregar o ensino com fatos lingüísticos inoperantes.
> 5. Corrigir distorções do esquema tradicional da educação brasileira, entravado por uma orientação acadêmica e beletrista. (p. 12-13)

Passados mais de trinta anos da definição de seus objetivos podemos constatar, de acordo com depoimentos dos próprios lingüistas, que o Projeto NURC conseguiu dar conta do objetivo não relacionado ao ensino: "dispor de material sistematicamente levantado que possibilite o estudo da modalidade oral culta da língua portuguesa em seus aspectos fonético, fonológico, morfossintático, sintático, lexical e estilístico" (p. 12). De fato, esta foi a prioridade essencial do NURC: "a descrição dos usos orais cultos" (MATTOS E SILVA, 1995, p.42)[10] e, ainda que dispersas, muitas contribuições os pesquisadores do NURC oferecem até os dias de hoje. De acordo com Mattos e Silva (p.43), "os dados do NURC têm fornecido a base para inúmeros estudos - teses, monografias, artigos, comunicações - sobre usos definidos como cultos em

[10] Aliás, na lista dos objetivos do NURC este é o primeiro entre os seis.

cinco pontos lingüísticos irradiadores do território nacional"[11]. Apesar disso, grande parte dessas publicações ainda se refere à descrição dos usos, a estudos descritivos da modalidade culta do Português do Brasil. Para ficar com apenas um exemplo que ilustra bem a natureza das pesquisas, Mattos e Silva cita uma publicação de 1990, organizada por Dino Pretti e H. Urbano, *A linguagem falada culta de S. Paulo*, que consta de um levantamento das publicações entre 1970 e 1988, a partir dos dados do NURC, e em cuja lista, de mais de cem títulos, apenas seis publicações estão direcionadas ao ensino. Segundo a autora, isto se deve à "orientação geral do NURC: a prioridade dada à descrição da realidade dos usos documentados" (p.43). Como se vê, muito da realidade lingüística brasileira já se conhece e, como veremos, poucos reflexos dessas pesquisas aparecem no ensino da língua materna. Não é difícil perceber que as relações entre lingüística e ensino ainda são mal desenhadas.

Na verdade, uma rápida análise de livros didáticos, uma observação de algumas aulas de língua portuguesa na educação básica, uma boa conversa com professores da rede pública e privada, tudo isso leva-nos a constatar - e muitos já fizeram isso - que, apesar dos avanços, o ensino de Língua Portuguesa (LP) ainda apresenta as mesmas bases. Uma consulta a uma parte do que se disse sobre o assunto mostra o que os próprios lingüistas levantam como causas dessa situação. Além disso, pode-se perceber, também, que, como no Simpósio de 1963 (Colômbia), novas reflexões e novas propostas voltam à tona, ainda que algumas delas pareçam ser as mesmas daquela época. Há problemas de natureza diferente, há contextos a serem ainda entendidos. Se tudo o que foi feito até agora se deve ao trabalho desses pesquisadores, somente eles podem debruçar-se sobre sua produção e mostrar os investimentos, as lacunas, as omissões. Muita gente séria, ao longo desses anos, buscou dedicar parte significativa de sua vida para o entendimento da realidade lingüística de nosso país. É, pois, a eles que daremos a palavra, buscando apresentar um apanhado das reflexões feitas ao longo das últimas décadas para que o ensino de língua portuguesa trilhasse outros caminhos.

Ao longo do tempo, correntes da teoria lingüística, importadas para o Brasil

[11] Os cinco pontos escolhidos foram as seguintes capitais: São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Porto Alegre.

em função da presença da Lingüística nos currículos, vão indicar as tendências de estudos em nosso território. Ilari (1997, p.95-97) reconhece três grandes tendências entre as teorias importadas: (i) a estruturalista, que apresenta a língua como "instrumento de comunicação"; (ii) a gerativista chomskiana, em que a palavra "língua" assume o sentido técnico de "conjunto de expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas", e (iii) teorias que tomam a gramática gerativa-transformacional como interlocutor, procurando superar suas limitações[12]. Segundo Ilari (p.97), "da assimilação dessas críticas à orientação chomskiana resultam entre nós grupos de estudo em Sociolingüística, Psicolingüística e Pragmática". Ramificações outras para tratar de especificidades da língua e de seu funcionamento desenvolveram-se ao longo desses anos.

É consenso entre os lingüistas, como veremos adiante, que o avanço dos estudos lingüísticos e a formulação e efetivação de propostas para o ensino não andam no mesmo passo e diferem em proporção. Ainda que já se conheça muito mais hoje do que há alguns anos da realidade lingüística brasileira, ainda que a Lingüística tenha buscado desfazer os mitos relacionados ao purismo e ao preconceito lingüísticos, o nosso contexto escolar ainda é de insistência no ensino de uma nomenclatura gramatical que não possibilita o desenvolvimento da chamada *competência comunicativa* do aluno.

Mattos e Silva (1995, p.45) aponta áreas que muito têm ajudado para o reconhecimento de nossa realidade lingüística:

> De fato, dos estudos da Dialectologia diatópica, segundo a metodologia da Geografia Lingüística, tem-se hoje alguns avanços com novos atlas lingüísticos, para além do pioneiros **Atlas Prévio dos Falares Baianos** (1963). Uma vez que seus dados não fornecem diretamente elementos para implementar novos materiais pedagógicos - embora a informação sobre variantes fônicas e sobre o léxico regional seja muito rica nesse tipo de trabalho e, em função do ensino, utilizável, concentrar-me-ei nos trabalhos de Sociolingüística desenvolvidos no Brasil.
>
> O surgimento do Projeto NURC, no Brasil, coincidiu com o avanço da Sociolingüística, nos fins dos anos sessenta, primeiro nos Estados Unidos, depois na Europa e para aqui transmigrada. Assim, da década de setenta para cá, têm-se multiplicado nas universidades brasileiras, favorecidos pelo avanço da obrigação da pesquisa nos programas de pós-graduação que

[12] A própria teoria gerativista busca superar suas limitações através das sucessivas transformações por que passou ao longo desses anos.

> propiciou a criação de núcleos de sociolingüistas, vários projetos que têm resultado no conhecimento mais diversificado da realidade lingüística brasileira.

É inegável que a Lingüística se desenvolveu enquanto ciência e se ramificou em uma série de especialidades cujos avanços são notórios. É possível, pois, concordar com Mattos e Silva (1984, p.109) quando afirma:

> Não é, portanto, desanimadora, de modo algum, a avaliação que se pode fazer sobre o conhecimento atual do português do Brasil embora, realisticamente, ainda se tem que afirmar não que está tudo por fazer, mas que há muito a ser feito e as dificuldades são muitas...

Que dificuldades, então, são aventadas pela pesquisadora e por seus colegas lingüistas? Que problemas justificam ou explicam o estado das coisas, do ensino de língua materna? É sobre esses aspectos que passaremos a tratar levando em conta, ainda, os depoimentos dos próprios pesquisadores.

2.1.1 Um texto muitas vezes dito, uma realidade que não se modifica

Diante de tudo que se lê sobre lingüística e ensino nos últimos quarenta anos, podemos constatar que muita coisa já foi dita, ou de natureza descritiva do Português do Brasil (PB) ou sobre questões referentes a orientações para o trabalho do professor. Contudo, a realidade nos mostra uma ciência que, por razões diversas, sobre as quais trataremos mais à frente, não chega à sala de aula. Nas palavras de Fiad (1996, p.45), em Seminário sobre Diversidade Lingüística e Ensino na Universidade Federal da Bahia, "uma certa sensação de que já falamos tanto sobre o tema que é hora de parar de falar e pensar um pouco em que resultou todo esse discurso, que já não é tão novo". Nessa mesma linha, Ilari (1997, p.94) adverte:

> Hoje, qualquer avaliação dos resultados da aplicação de Lingüística no ensino revela-se bastante delicada para os lingüistas. O autor adverte para o fato de que a aplicação ao ensino não foi suficientemente ampla, nem suficientemente eficaz, para surtir os resultados espetaculares que se esperavam.

Possenti (1996, p.16), ao sinalizar as complicações decorrentes dos experimentos equivocados das novas teorias no ensino, reconhece:

> Se elas [as teses que vai demonstrar] ainda precisam ser ditas é porque, por razões que seria interessante explicitar, elas não são difundidas. De fato, não há, por exemplo, divulgação de descobertas "científicas" no domínio das línguas. Ou se divulgam curiosidades anedóticas ou se repetem sempre apenas as teses conservadoras e normativas.

2.1.2 A circulação da produção científica em lingüística

A questão da produção científica envolve dois aspectos básicos: i) as condições para fazer circular a pesquisa lingüística; ii) a forma como chega ao professor o que se produz[13]. Um dos problemas relacionados à nossa discussão refere-se à circulação da produção científica. Isto quer dizer que o que a academia produz fica restrito a ela, a seu território. É um tipo de conhecimento que, supostamente, alimenta a produção de novos conhecimentos, de novas teses, sem que, necessariamente, desemboque na sala de aula. Esse é o pensamento de Ilari (1997, p.104) ao reconhecer que

> a elaboração de trabalhos originais na área, que seria a alternativa natural às traduções, é dificultada por sua vez pela grande dispersão que apresentam os trabalhos de descrição científica da língua portuguesa: esses trabalhos se referem geralmente a aspectos muito particulares da língua; são em sua maioria trabalhos universitários, pessimamente divulgados; baseiam-se em teorias científicas e metodologias distintas. O simples cotejo desse material exige esforços superiores à capacidade de um só indivíduo ou mesmo de uma boa equipe.

A problemática que se refere à circulação do material envolve uma série de fatores: ou o que se produz não desperta interesse para publicações; ou, apesar do

[13] Trataremos melhor desse aspecto no item 2.2.4.2, quando analisamos as propostas feitas ao ensino a partir das pesquisas desenvolvidas. Neste momento, estamos analisando os problemas detectados pelos lingüistas em relação às dificuldades enfrentadas para modificar a situação do ensino de língua materna.

interesse, não há a cultura entre os docentes das escolas de educação básica de leitura da produção científica para a resolução de problemas; ou, ainda, porque, como nos mostra Mattos e Silva (1984, p.109), os organismos oficiais não oferecem o investimento necessário para a produção e circulação do conhecimento:

> As dificuldades são muitas sobretudo porque pesquisas de natureza das anteriormente referidas exigem muitos pesquisadores bem preparados e financiamentos de peso e todos nós sabemos que não são de extração fácil, mas até mesmo muito difícil, os financiamentos para pesquisas que não apresentem rentabilidade imediata.

Mattos e Silva (p.108) admite que áreas específicas da lingüística avançaram em relação ao conhecimento da realidade lingüística brasileira, como é o caso da Dialectologia e da Sociolingüística. Ainda assim, questiona, também, a dificuldade de circulação do que é produzido:

> Com trabalhos monográficos sobre dialetos regionais ou tópicos específicos desses dialetos **apresentados em geral em dissertações de pós-graduação circulação restrita e muitos artigos dispersos, em periódicos além de comunicações e congressos, cujas atas freqüentemente por razões econômicas, não se publicam**, vê-se que se faz dialectologia diatópica no Brasil. [...] A qualidade desses trabalhos é claro que é variável, sendo constante, no entanto, o seu semi-ineditismo, já que **a difusão é mínima, em geral por serem mimeografados ou publicados em periódicos de difusão limitada**. (Grifos nossos).

Cardoso (1992, p.138-139) analisa o problema e aponta propostas, indicando também a circulação de pesquisas que norteiem a ação pedagógica como algo a conquistar:

> Tenho a impressão de que a primeira coisa é trazer-se o professorado para uma discussão dos problemas gerais com vistas a um repensar dos métodos de ensino e de alfabetização. Tentar, por outro lado, **fazer circular um tipo de publicação que coloque postulados orais que possam, sem buscar padronizar e sem tolher a criatividade do professor**, orientar a implementação de uma nova visão dos fatos no ensino da língua portuguesa. (Grifo nosso)

Como se vê, a dispersão da produção científica e a sua falta de circulação através de publicações, inclusive publicações destinadas à melhoria da atividade pedagógica, são um entrave para que a pesquisa lingüística não se desvincule de sua função mais significativa: potencializar o ensino de línguas, principalmente a língua materna.

2.1.3 O descompasso entre pesquisa e ensino

Não é difícil constatar que já se produziu muito mais em Lingüística do que se pode detectar pelo trabalho desenvolvido em sala de aula. Isso mostra que desenvolvimento de pesquisas não é equivalente a desenvolvimento de estratégias de ensino. Não fosse assim, hoje teríamos uma completa modificação no ensino gramatical, particularmente no ensino da nomenclatura, teríamos proporcionado aos nossos alunos a experiência dos vários níveis e registros de fala, nos currículos estariam incluídos explicitamente os elementos típicos da expressão falada (ILARI, 1997, p.102). Certamente, o contexto ainda é aquele desenhado por Ilari:

> De fato, muito pouco dessa reforma se realizou. O professor secundário continua investindo a maior parte de seus esforços no ensino da terminologia gramatical; continua enorme o espaço reservado aos exercícios escritos; a escola continua ignorando as variedades regionais e sociais não-**standard**; aprofundando desse modo os preconceitos existentes; os usos da língua na escola continuam em grande medida artificiais, como se o aprendizado fosse para a escola, não para a vida. (p. 103)

Contrariamente a essa posição, Silva (2002, p.253) desenha um outro quadro, especialmente no que se refere à influência da pesquisa sociolingüística na escola. Para Silva, ao menos na rede privada de ensino a realidade já é outra:

> Dizem que a sociolingüística tem interferido pouco no ensino da língua materna no Brasil. Na minha opinião **temos poucos elementos para uma avaliação**. O certo é que a lingüística o tem feito. Já se notam diferenças importantes, embora insuficientes, no ensino da língua nas escolas de ensino fundamental e médio que servem à classe média, assim como no material didático elaborado para tal fim. O acesso a essas conquistas é que se constitui privilégio de uma classe, dos freqüentadores de escolas privadas, daquelas que exigem pessoal mais qualificado e que estimulam a sua atualização. O Estado, responsável pela educação de todo o restante da população, só episodicamente oferece ainda poucas oportunidades de aprimoramento, e quando o faz, não atinge a grande maioria dos docentes.(Grifo nosso)

Os elementos para uma avaliação estão lá nas escolas, mesmo nas particulares, em seus programas e na concretização destes nas salas de aula. A afirmação de Silva,

de que temos poucos elementos para uma avaliação, denuncia a distância da pesquisa lingüística em relação ao ensino. Denuncia que poucos são os trabalhos que buscam coletar dados nas escolas e elaborar propostas de intervenções (embora quando isso acontece o resultado é quase sempre um apanhado de críticas; pouco se vê de dissertações que apresentem alguma experiência realizada e suas implicações para a mudança do tratamento do ensino). Ainda assim, de fato, na escola particular já se sente algum sinal de que o rumo pode ser outro. Os avanços, mesmo nas escolas particulares, dizem mais respeito à importância da leitura e da produção escrita através de situações significativas[14]; o tratamento inadequado da variação lingüística e a valorização do ensino da gramática normativa, especialmente de sua nomenclatura, ainda são a tônica da aula de português.

Embora haja avanços reconhecidos no conhecimento da realidade da língua portuguesa no Brasil, especialmente através dos trabalhos da sociolingüística e da dialectologia, concordamos com Mattos e Silva (1984, p.110) para quem há a ausência de "um instrumental cientificamente preparado a partir do qual possa ser conduzido um trabalho pedagógico criador e enriquecedor para os estudantes e para a língua portuguesa na sua diversidade histórica". A autora retoma a questão anos depois, apontando os mesmos problemas. Silva (2002, p.254) também reconhece o distanciamento entre lingüistas e pedagogos como uma das causas para os resultados da pesquisa lingüística não chegarem às escolas[15]. Ainda que a atuação do grupo de pesquisadores do NURC tenha implementado uma nova orientação pedagógica no ensino superior de português, os instrumentos pedagógicos *stricto sensu*, a partir dos dados do projeto, ainda estão por vir para melhor fundamentar o geral dos profissionais da Educação Básica (MATTOS E SILVA, 1995, p.44). Da mesma forma

---

[14] Por situações significativas, entendemos o tratamento dado ao texto do aluno, através de propostas de projetos que levem a sua circulação, o que quer dizer que o aluno hoje já escreve para ser lido, e não apenas pelo professor. Os projetos vão desde a escrita de uma carta solicitando à direção da escola alguma reivindicação até publicações de livros para circulação entre amigos e familiares. Em todas essas situações potencializam-se as atividades de reescrita, levando o aluno a refletir sobre sua produção (já que há possíveis leitores para seu texto), ampliando, a depender das intervenções do professor, a reflexão sobre o uso da língua, ao menos em sua modalidade escrita.

[15] A própria separação que ocorre no curso de Letras possibilita o distanciamento, conforme veremos mais à frente. As disciplinas de Letras, ministradas nas faculdades de Letras, oferecem o conteúdo específico da área; as de Educação, ministradas nas Faculdades de Educação, oferecem o conhecimento didático (claro que em quantidade muito menor, geralmente em um ou dois semestres). Silva aponta também "as tímidas

pensa Luft (2002, p.46) quando afirma:

> No essencial da orientação pedagógico-didática, nada mudou com a intervenção da Lingüística no ensino da língua materna. Na verdade, a situação piorou, com uma gramaticalização mais complicada e sobrecarga de novas informações.

Luft atenta para o fato de que as dificuldades para a aprendizagem a partir da "sobrecarga de inutilidades" levam o aluno a perder a identidade com sua língua materna, passando a classificar o que se estuda na escola como "cultura inútil". Ora, na escola, o aluno estuda a língua portuguesa **da** escola, mas pode perder de fato sua identidade lingüística, uma vez que não se sente falante dela, ao menos daquela modalidade ensinada. Ainda assim, o problema maior não é ter que aprender uma norma que serve a determinados padrões de escrita como própria para todas as situações de uso, inclusive a fala em quaisquer contextos, como faz pensar a escola. A gravidade é nem sequer aprendê-la, é ter que passar a maior parte do tempo aprendendo nomenclatura gramatical e as "esquizitices" oportunas. Como afirma Luft:

> Exigimos que (os alunos) decorem formas e vocábulos bizarros e totalmente inusitados; perdemos tempo com definições, discussões teóricas, complicadas análises sintáticas. Nada mais natural que aos alunos a língua materna pareça algo estranho, esotérico. (p.47)

Pelo que se vê, a mediação entre a pesquisa lingüística e o ensino, especialmente nos últimos anos da educação básica, não é frutífera. Um simples cotejo da produção acadêmica nos mostra que há um número muito maior de publicações de descrição do PB do que de propostas promissoras para o ensino. É como se houvesse territórios bem demarcados de obrigações: de um lado, aqueles que buscam analisar os usos do PB, divulgando, quando possível, seus resultados através de publicações numa linguagem estritamente acadêmica para servir aos interesses da própria academia; de outro, os que buscam realizar a chamada Lingüística Aplicada ao ensino, cuja produção ainda é incipiente e, por ainda buscar estabelecer-se, é carente de adeptos. Segundo Moura Neves (2002, p.230):

---

investidas para a divulgação dos resultados das pesquisas" como outra causa para a dificuldade de fazer chegar à escola o conhecimento produzido na academia. Sobre isso, também discutiremos mais à frente.

> A pesquisa acadêmica tem sido dividida em pura e aplicada. Uma e outra têm-se sustentado, em geral, independentemente de uma interação efetiva com o ensino fundamental e médio. **Se há uma grande preocupação com o "diagnóstico" do que ocorre, não tem o mesmo volume a preocupação com uma intervenção efetiva e sistemática na situação encontrada e diagnosticada**. Não culpo os pesquisadores, mas verifico que o caráter em geral episódico das avaliações faz que o esforço não se organize em parcelas que possam somar-se, criando um corpo significativo de contribuição. (Grifo nosso)

Esse corpo significativo de contribuição ainda está por ser formado. Nos cursos de Letras, por exemplo, ainda não vemos grupos de pesquisa com produção significativa sobre ensino de língua materna. Ainda fazemos mais lingüística pura que aplicada e o que se produz ainda se encontra disperso. Cada um faz um pouco, mas nada separado é um corpo. Corpo pressupõe um todo coerente e bem articulado.

Castilho (2002, p.35) também questiona o afastamento das pesquisas lingüísticas dos reais problemas ligados ao ensino de língua materna. A seu ver:

> as pesquisas empreendidas em nossas universidades no geral fogem lamentavelmente da realidade mais próxima, e em nada correspondem à vasta programação exibida em encontros e mesas-redondas. Pior, seguem apegadas às últimas correntes européias e americanas, reduzida a língua nacional à modesta condição de campo para o teste de teorias.

Como diz Ilari (1997, p.109) não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. Diferentemente, Possenti (2002, p.330), embora apresente modelos de transposição do conhecimento lingüístico para atividade docente tendo em vista o ensino eficaz de língua materna, coloca a relação pesquisa-ensino como duas faces dissociadas:

> Movido ainda pelo discurso da distância entre teoria e prática que marcaria as propostas da universidade em relação ao ensino, que nunca "desceriam" à prática, gostaria de acrescentar, em primeiro lugar, que descobrir o que fazer de fato em sala de aula é efetivamente um trabalho dos professores[16], ou

[16] Talvez o autor esteja vislumbrando uma nova carreira para a profissão do professor, com outras condições de trabalho e de crescimento profissional. Não mais aquele professor que tem que trabalhar todas as horas de seu dia (muitas vezes de sua noite até), valendo-se das propostas do livro didático, que, em geral, é quem dita o que fazer em sala. Talvez fosse o caso de dizer, em se tratando das condições atuais da carreira e dos investimentos em formação continuada, que a tarefa de modificar a prática seria dos autores de tais livros, pressionados ou não pelas medidas oficiais, através dos programas de avaliação e de indicação para adoção

> deles e das secretarias de educação.

Em nosso ponto de vista – seja através de pesquisas em Lingüística Aplicada, seja através do bom senso de outras de suas especificidades – ou a academia se volta também para a resolução de problemas enfrentados cotidianamente - no nosso caso o ensino de língua materna - em termos práticos, ou continuaremos a ver graves problemas serem tratados por ângulos que não contribuem para as mudanças. Nesse sentido, concordamos com Ilari:

> Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema acadêmico de dinâmica, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação descritiva destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor para quem está embaixo. No caso do ensino, todos estamos. (1997, p.109)

2.1.4 A formação inicial do professor

Atualmente, quando se fala em formação do professor, levam-se em conta duas dimensões: a formação inicial e a formação em serviço, também chamada de formação continuada. Em relação à formação inicial há problemas a serem levantados. Alguns que dizem respeito à natureza das ações formativas em que se baseiam as aulas no curso superior que, como veremos, parecem ter como escopo mais a formação do pesquisador da área que a formação do professor. Um outro ponto relevante diz respeito ao perfil do aluno do curso de Letras. Segundo Mattos e Silva (1984, p.121) "pelos vestibulandos, os cursos de Letras são considerados de fácil acesso e, uma vez que a concorrência não é grande, as chances de obter o diploma universitário são grandes para quem se candidatar às Letras". Não espanta, portanto, que grande parte dos que se interessam pelas Letras demonstra pouco interesse pelas questões do ensino da LP ou apresenta um desempenho lingüístico considerado insatisfatório para quem vai se especializar na área ou ensinar LP nas escolas. Dependendo do contexto que esses alunos encontrassem no curso superior, poderiam rever suas posições a ponto de

---

nas escolas. Restaria saber de que forma e mediante quais circunstâncias os autores se subordinariam aos resultados das pesquisas lingüísticas. Restaria saber se a divulgação dessas pesquisas seria ampliada. Restaria

modificar o curso das coisas. Moura Neves (2002, p.271) aponta um dos agravantes que os alunos encontram nos cursos:

> ... os alunos devem sentir alguma coisa pelo menos incômoda na separação que os cursos de Letras fazem entre as disciplinas **Lingüística** e **Língua Portuguesa**. Ambas se ignoram, como se cada uma falasse de uma coisa diferente, como se a lingüística não fosse uma teoria da linguagem, e como se qualquer língua natural não fosse exatamente a manifestação da linguagem que a ciência lingüística teoriza.

A mesma autora (p.265-266) coloca duas situações – "as encruzilhadas fundantes, ameaçadoras e mal resolvidas" - que acontecem nesse contexto e aponta algumas questões para reflexão.

> 1. Ensina-se, é óbvio, lingüística, no curso de Letras. A pergunta é: os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a lingüística no ensino da língua? Por exemplo, eles sabem de que lhes serve - ou deve servir - uma teoria formalista, ou uma teoria funcionalista sobre a linguagem?
> 2. Ensina-se, é óbvio, português na escola de ensino fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram de seu curso de Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, o martírio e a frustração dos alunos?

As questões colocadas por Moura Neves nos remetem à natureza das ações formativas no curso superior para a formação de professores. Imagina-se que de posse das discussões que ocorrem nos cursos - sobre variação lingüística, sobre variáveis sociais e as demais que interferem no uso da língua, sobre a linguagem e seu funcionamento - os alunos, futuros professores, terão condições de transformar todo aquele conhecimento em propostas inovadoras - quiçá promissoras - para o ensino da língua materna. Na verdade, os recém-formados vão se deparar com um contexto em que não resta outra solução senão estabelecer uma prática muito próxima a dos seus colegas mais experientes. As teorias ficam para trás porque quando ensinadas estavam desvinculadas da prática de ensino de língua. Nesse aspecto, podemos afirmar mais uma vez que, como estruturados e na concepção subjacente que têm, os cursos de licenciatura estão mais a serviço de formar bacharéis, conhecedores da realidade

---

saber se ficaria sem essa função, ao que parece na fala de Possenti, a chamada Lingüística Aplicada.

lingüística. Sobre o assunto, Luft (2002, p. 69) assim se expressa:

> Penso que, bem ensinada, e orientada para aspectos práticos da linguagem, a Lingüística (mais aplicada que teórica) seria da maior utilidade para uma revisão nos métodos de ensino de língua materna.

Atualmente, discute-se de maneira acentuada sobre a natureza e as especificidades da função do professor. De acordo com as orientações do MEC, divulgadas através de publicações[17] direcionadas às instituições responsáveis pela formação do professor "o conhecimento profissional do professor deve construir-se, fundamentalmente, no curso de formação inicial, ampliando-se, depois, nas ações de formação em serviço das quais participa" (SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2001, p.25). Conforme indica o *Referencial de Formação de Professores*, os âmbitos de conhecimento profissional do professor são os seguintes:

- Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos.
- Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação.
- Cultura geral e profissional.
- Conhecimento pedagógico.
- Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais.

Além de explicitar conteúdos não apenas relacionados à área de atuação do professor (por exemplo, conhecer o funcionamento da linguagem faz parte do item *cultura profissional* para o estudante de Letras), há uma grande ênfase nas questões relacionadas à prática do professor, de tal forma que as orientações (exigências)[18] atuais definem um número muito maior de horas de estágio na escola, que começa desde a entrada no curso, a fim de criar um maior vínculo entre a teoria e a prática[19].

A partir de considerações levantadas sobre a forma como o professor utiliza

---

17 No caso que iremos apresentar trata-se do documento chamado *Referenciais de Formação de Professores*.

18 Os termos orientações e exigências aparecem aqui porque algumas das políticas do MEC são diferenciadas para as instituições formadoras públicas e privadas.

19 Não se trata apenas de enviar o aluno, futuro professor, à escola desde o início de sua graduação. É preciso reformular as propostas de formação, de forma que, a partir das discussões teóricas do curso, o graduando possa conhecer a prática para dela trazer problemas para reflexões nas aulas. Teoria e prática estariam assim vinculadas e dependentes uma da outra. A adoção desse princípio está ligada ao desenvolvimento de competências profissionais a partir da observação da prática. Ao invés de adquirir o conhecimento da área durante o curso e ao seu término realizar o estágio supervisionado, a proposta coloca o graduando ao longo do curso vivendo situações específicas ligadas a sua profissão e buscando na teoria possíveis perguntas e/ou respostas para a ação naqueles contextos observados.

conhecimentos teóricos na sua prática profissional, Rafael (2001, p.158) levanta alguns problemas oriundos do modelo de formação vigente, ainda, em muitos casos:

> Essas considerações nos colocam diante da tão discutida relação teoria-prática na formação do professor de língua materna. Os cursos de formação, especialmente os cursos de Licenciatura em Letras, precisam dar conta dessa relação, o que não se restringe à mera exposição do aluno futuro professor às informações teóricas de uma disciplina científica de referência (a Lingüística Textual, por exemplo). Além disso, [...] o chamado "estágio de ensino", realizado normalmente no último semestre/ano do curso de Letras, se constitui, via de regra, no único momento em que se cobra do licenciando a realização da "transposição" de conhecimentos teóricos para uma situação didática idealizada. O resultado é que, do ponto de vista da atuação profissional, é na escola de ensino fundamental e médio que o professor, licenciado em Letras, deverá, de fato, realizar a transposição didática, sem que tal processo tenha sido objeto de discussão e de ensino durante o curso de graduação/formação.

É preciso que reconheçamos que o estudante de licenciatura vai sair do curso formado professor e, a partir daí, analisar o que é específico dessa função, potencializando as ricas discussões já existentes através de construção de intervenções na prática. Perguntas como "De que maneira poderíamos intervir na sala de aula para tratar dessa questão?" não aparecem no curso de licenciatura, ou porque também nós formadores de professores, conhecedores da teoria lingüística e dos mecanismos de variação lingüística, não sabemos o que fazer com o conhecimento já produzido, ou porque acreditamos que lá nos últimos semestres na faculdade de educação o conhecedor do conteúdo específico a lecionar irá se transformar num professor. Nas faculdades de educação, por outro lado, abre-se espaço para a discussão sobre a *estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da aprendizagem, metodologia do ensino do português*, disciplinas, em geral, recheadas de críticas sobre nosso ensino. O professor aprende, então, a criticar, mas não sabe o que fazer com a crítica. Levantar o problema é uma etapa da sua resolução, a outra é empreender meios de atingir o problema, cercá-lo. Também aqui há perguntas ausentes. Por exemplo, por que não se ouvem, durante o curso nas faculdades de educação, perguntas como "De que forma lidar profissionalmente com essa situação?" ou "Diante desse contexto, quais as formas de amenizarmos o problema, enquanto aguardamos as esperadas ações oficiais de melhorias das condições profissionais?". A crítica pura nos coloca na posição de

que não podemos fazer nada, como se quiséssemos resolver todo o problema, nos esquecendo que uma parte dele é nossa e começa a ser resolvida na sala de aula no momento em que fazemos o que acreditamos e para o que fomos preparados (se estivéssemos sendo preparados para o ensino numa direção outra). E a situação permanece. A quem compete formar, então, o professor?

A idéia de estabelecer a quem compete a formulação de propostas é retomada por Moura Neves (2003, p.17), que reconhece a importância da atuação dos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna. Caberia, pois, a eles, segundo a autora:

> preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado - e operacionalizável - da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias lingüísticas e a sua aplicação na prática.

De fato, o ensino não é tema nas aulas dos cursos de Letras, pelo menos diretamente. Como há um núcleo de disciplinas comuns para Licenciatura e Bacharelado (isto, em geral, corresponde a quase todo o curso), somente no final da Licenciatura o futuro professor é encaminhado às faculdades de educação valendo a hipótese de que "agora que já aprenderam os conteúdos de sua área, é hora de virar professor". Pelo menos nos moldes do curso na Universidade Federal da Bahia, a Licenciatura é muito mais um Bacharelado. As questões de ensino parecem não dizer respeito à estrutura das Letras. É necessário, portanto, “rever o currículo mínimo de Letras, trazendo-o para a realidade do ensino e norteando-o mais claramente para a formação do professor” (CASTILHO, 2002, p.34).

2.1.5 A formação em serviço

Durante muito tempo, acreditou-se que vez por outra seria necessário levar à escola os novos conhecimentos produzidos na área a fim de fazer chegar aos professores novas orientações para o desenvolvimento de seu trabalho. Essas ações formavam o que se convencionou chamar *cursos de reciclagem*. Depois de algum tempo, mudou-se o termo para *cursos de capacitação*, evitando-se o viés pejorativo que o termo *reciclagem* trazia. Na verdade, mudou-se o termo, mas a natureza do trabalho desenvolvido era a mesma: um profissional qualificado da área, geralmente um professor universitário, trazia à escola as novidades da pesquisa científica a fim de capacitar os professores para a realização de novas propostas. Hoje, o que se observa é que a capacitação não logrou os resultados esperados. Depois de ouvirem as novas tendências, os professores iam para as suas salas fazer o que sempre fizeram. O termo *capacitação* também se esvaziou ou ganhou novos contornos, sendo evitado atualmente. A idéia de se capacitar pressupõe não apresentar as capacidades para o desenvolvimento profissional, pelo menos em alguns itens trabalhados na capacitação por serem novidadeiros demais e denunciarem o desconhecimento do professor.

Problemas de diferentes ordens são levantados pelos pesquisadores para explicar o não funcionamento dos cursos de reciclagem e capacitação. Geraldi (1997, p.XX), em introdução ao seu clássico livro *Portos de Passagem*, aponta um deles:

> Formados, qual a solução para o professor não escapar, ele também, da mesma inculcação ideológica [a da incompetência]? Faze-lo ver, a todo instante, por cursos de treinamento, reciclagem, atualizações, o quanto lhe falta para constituir-se como profissional. Por isso, os programas de cursos são esporádicos, emergenciais, sem continuidade, atingindo a totalidade através das minorias que os freqüentam. E, o que é pior (ou melhor), depois de freqüentá-los devem, muitas vezes, "repassar" em duas horas de reunião de professores o que ouviram em 40 horas de curso. Esta prática de aparente "formação em serviço" permite a manutenção do sistema como um todo.

Em nota ao seu texto, o autor adverte que não é contra os cursos de atualização, que não são em si um mal. Para Geraldi, o mal está no fato de que eles não são parte de uma política mais ampla de formação no trabalho, uma vez que cada curso se configura como uma ilha no processo de desqualificação que as condições de trabalho do professor vão produzindo (p.224). Na mesma nota, o autor cita as reflexões de

Oliveira (1989, p. 99-100), que discute os contextos em que tais cursos se dão:

> Eu acho que a prática de capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção, hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos ou que, pelo menos, deveria ter, e tem como função passar esses conhecimentos para o aluno. Então, a prática de capacitação vem a ser você passar, para esse docente, esses conhecimentos, o que equivale a "encher a cabeça" dele desses conhecimentos, para que ele os repasse ao aluno. Para mim, essa concepção tem até um pouco da noção física de que a cabeça do docente é um vaso que você enche e que, na prática, ele esvazia. Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então, ele tem de voltar aqui para receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto, é uma prática interminável. Eu acho que esta tem sido a concepção de capacitação. E isso, realmente, na minha cabeça não cabe, porque, de fato, a possibilidade de o docente se enriquecer, crescer e se capacitar na prática é o que há de mais seguro.

Geraldi ainda levanta uma outra questão, que diz respeito a uma das saídas pensadas para a resolução do problema de ensino de língua materna: a idéia de que o que falta ao professor é teoria. De fato, em muitos cursos de *reciclagem* ou de *capacitação* a tônica era muito mais a teoria que as questões da prática. Talvez tenha sido essa constatação do professor quando não aceitou para si a tarefa de discutir a prática:

> Construir a ponte entre as aulas de semântica, de sociolingüística, de análise do discurso e as aulas de língua portuguesa na escola era problema de quem tivesse que pensá-las. Eu não era companheiro da travessia: isto era função da área pedagógica que, confesso, olhava como menor (p.XXIII)[20].

Admite, ainda: "Não tenho a menor dúvida de que, em alguns cursos, 'vendi a receita para conquistar os incautos'". O autor mostra, assim, mais uma tendência das ações formativas das *reciclagens*: a de servir de receituário para o professor. Assim, fosse o que fosse servido, havia o risco de o professor resolver aplicar as receitas sem refletir cautelosamente sobre seus efeitos. O grande risco está no seguinte: diferentes profissionais podem ter orientações e concepções diferentes sobre determinado assunto; quando, então, chegam à escola oferecendo receitas, sem potencializar

[20] O autor narra uma interessante experiência sua quando teve que substituir um professor da cadeira de Prática de Ensino, momento em que a travessia começava a ser também sua. Comentando sobre os cursos de atualização que havia feito, declara: "Num deles, alguém provocou: e se fosse você professor de 1º grau, o que faria? De repente, via que uma pergunta dessas poderia estar querendo uma resposta e não uma receita. O desdém do passado se torna dúvida".

discussões, reflexões, no grupo de professores, podem colocar o professor a aplicar coisas diferentes, que tem efeitos diferentes e até mesmo divergentes. Esse tipo de intervenção tira do professor a possibilidade de reflexão sobre sua prática e ajuda a lhe inculcar a condição da incompetência.

Ilari (1997, p.104-105) aponta as instruções oficiais emanadas por órgãos da Secretaria da Educação como forma de fazer chegar ao professor considerações sobre o ensino de língua materna através de documentos para subsídio ao seu trabalho. Cita, na área de Português, os seguintes documentos: *Guias Curriculares* para o ensino no 1º grau e os *Guias Curriculares* para o ensino no 2º grau, e uma série intitulada *Subsídios para a Implantação dos Guias Curriculares*, elaborada por uma equipe interdisciplinar, sob a orientação de um lingüista, o Prof. Ataliba T. de Castilho. O próprio Ilari admite a ineficácia da iniciativa: "Infelizmente, esta série não alcançou, devido a complicações burocráticas da Secretaria da Educação, uma penetração suficiente na rede" (p.105). Os *Subsídios*, segundo o autor, deveriam servir de material de consulta e discussão em cursos e seminários de reciclagem oferecidos aos professores secundários, fato que não se concretizou devido à oferta desses cursos ocorrer de maneira episódica. Não apenas por isso, a nosso ver, mas, principalmente, por nesse modelo prevalecer a velha concepção de formação em serviço. Formação em serviço, também chamada de formação continuada, não deve se configurar como uma intervenção pontual nas escolas.

Moura Neves (1991, p.32) levanta também a questão das intervenções pontuais nas escolas através dos cursos de atualização, alguns deles realizados fora das escolas, através da participação de alguns professores que, na melhor das hipóteses, se responsabilizam por transmitir o que aprenderam a seus colegas docentes. A pesquisadora, através de entrevistas aos professores, busca observar como se dá a transposição para a prática a partir do que falam:

> Percebe-se que os professores têm tido oportunidades de atualização fragmentárias, em geral representadas por aqueles cursos eventuais de atualização acima citados. Desses cursos ficam laivos de modernidade que, às vezes, mais perturbam que orientam, já que representam dados avulsos cuja base os professores não estão preparados para aprender. São indícios dessa situação os seguintes fatos, revelados nas Entrevistas, e que aqui se apontam como exemplo: 1) tentativa de criar exercícios de gramática

> normativa; 2) tentativa de usar o texto como ponto de partida do estudo; 3) apego à nomenclatura da Lingüística moderna. São, porém, apenas tentativas mal representadas (os dois primeiros casos), ou procedimento postiço que a nada leva (terceiro caso).

Em 2002, mais uma vez a autora retoma a mesma questão: a da inviabilidade de ações episódicas de formação em serviço dos professores:

> Já se demonstrou à sociedade que ações episódicas não funcionam, e, pelo contrário, podem desestabilizar os processos, quer por desestímulo criado por uma consciência de impotência, quer pela própria confusão que conceitos mal digeridos podem provocar (p.232).

Da mesma forma pensa Castilho (2002, p.34), para quem "a atualização do magistério se tem feito de modo descontínuo e ineficaz. Nossos encontros de mestres e cursos de reciclagem[21] são excessivamente programáticos". Como se vê, a situação permanece a mesma, ou seja, parece que a questão do ensino da língua materna é terreno ainda de indefinida investigação, uma vez que, ao que se deduz, pouca gente sobre ele se debruçou de fato. E quando houve iniciativas de intervenção, de acordo com Moura Neves, buscou-se apenas levar aos professores os resultados das pesquisas acadêmicas sem um tratamento adequado para a sua transposição para a prática profissional docente:

> Pensemos bem no que significam para os professores desses níveis as pesquisas que a universidade faz. Em primeiro lugar, elas são fonte de intimidação: imagine-se um professor universitário expondo a professores de ensino fundamental e médio suas pesquisas sobre "ruptura da adjacência" (gerativismo), ou sobre "iconicidade" (funcionalismo). Esses professores-alunos têm de voltar, após algumas horas ou dias, à sua sala de aula, e lá decidir como agir com crianças que não organizam idéias para compor textos e não dominam estruturas para compor frases. (...) Que fazemos nós, os professores universitários, em geral, para que nossos contatos com os professores de ensino fundamental e médio não sejam mais que uma oportunidade de aplicação de nossas pesquisas? (MOURA NEVES, 2002, p.230)

A própria autora responde à questão quando conclui: "despejar esses conteúdos – mesmo facilitados – sem prover a sua integração na ação pedagógica é simplesmente

---

[21] Ainda o termo *reciclagem*.

sacudir a poeira e jogá-la sobre alguém". Adverte, ainda, para o fato de que mesmo as pesquisas de natureza prática, conhecidas como Lingüística Aplicada, não devem ser consideradas como "conteúdo" a ser levado para as salas de aula de cursos de atualização de professores de ensino básico. Além disso, apresenta um ponto polêmico: a própria formação dos professores universitários para a realização desse tipo de trabalho:

> Na verdade, pelo que me é dado a conhecer, salvo exceções, os professores universitários não estão preparados para atuar eficientemente nessa função: eles também têm de ser preparados para isso. E tem de haver um plano muito bem pensado, orgânico, continuado, maior do que cada um dos governos que se sucedem. (p.232)

2.1.6 Pensamento equivocado dos órgãos oficiais

Entre tantas questões suscitadas pela análise da situação do ensino de língua materna, uma vincula-se a outros aspectos diferentes da vontade do lingüista, de sua preocupação pedagógica, do escopo de suas pesquisas. Trata-se da relação dos organismos oficiais com o problema. É inegável que boa vontade sozinha não faz muita coisa, apesar de já ser um excelente ponto de partida. Assim, a pesquisa lingüística se esbarra, em sua transposição para a prática pedagógica, em diferentes vias relacionadas aos investimentos - ou a falta deles - do poder público. Em outras palavras, ainda são escassos os financiamentos em pesquisas nas áreas das Ciências Sociais e, também, vários são os problemas quando, a partir de pesquisas, formulam-se propostas para o ensino, ou então, quando formuladas as propostas, estas chegam às mãos dos professores, que, na maioria das vezes, se encontram pouco preparados para encarar os desafios.

Citam esses problemas alguns dos pesquisadores da área. Silva (2002, p.253) considera perversa tanto a distribuição do saber como a distribuição de renda em nosso país. Para ela, a questão do repasse[22] do conhecimento lingüístico produzido nas

[22] Devemos observar aqui que muitas vezes essa é a concepção subjacente do lingüista em relação a sua implicação com as questões do ensino de língua materna: o **repasse** do conhecimento lingüístico. Se não queremos ver os alunos tendo que aprender que Noam Chomsky defende a idéia de que temos uma gramática

universidades deve ser vista a partir de dois ângulos: o da política social do país e o da atuação dos lingüistas:

> Do primeiro ponto de vista[23], convém considerar que infelizmente as camadas populares têm estado, no Brasil, distantes das vantagens advindas do progresso da ciência. A medicina alcança resultados milagrosos, mas os pobres morrem nas filas antes de receber um atendimento simples, a engenharia consegue equilibrar toneladas de concreto, mas milhares ainda moram em palafitas. Portanto, quando se diz que a escola brasileira não é eficiente, que a evasão escolar atinge índices espantosos, faz-se referência às escolas populares (públicas ou não) que, além de sofrerem outras privações, não se têm beneficiado ou se têm beneficiado pouquíssimo das novas formulações da lingüística.

Mattos e Silva (1984, p.118), ao discutir sobre a ampliação crescente do número de escolas para atender a demanda educacional do país, questiona a qualidade das propostas oferecidas, denunciando a preocupação do governo em investir muito em quantidade e nada ou quase nada na qualidade do trabalho. Assim se coloca:

> Não se pode dizer que o Brasil não seja fértil em descobrir soluções paliativas para contornar problemas, enquanto soluções para de fato saná-los são difíceis de serem propostas por contingências políticas visíveis.

Para Mattos e Silva deve haver uma mudança radical na política da educação que passe efetivamente e em todos os níveis a privilegiar a qualidade. A proposta é seguida da constatação: "para isso será necessário muito dinheiro e também algum tempo porque não se produzem mestres qualificados e não se criam novos hábitos culturais de repente, como se constroem, ampliam e recuperam escolas" (p.118-119). Mudanças que envolvem tempo, como sabemos, não são o maior interesse de novos governantes, porque correm o risco de os resultados aparecerem na gestão de outros. Daí o maior investimento naquilo que é visível mais rapidamente. Por que melhorar a qualidade se o resultado é demorado? Quando se amplia uma escola, ou se constrói

---

inata (e isso já aconteceu, em função de determinados livros didáticos apresentarem **repasse** referente às inovações advindas da teoria gerativista), admitamos que não apenas *o que* repassar é suficiente, mas *como*. Mais uma vez, constata-se que o problema maior refere-se à falta de atualização coerente dos instrumentos pedagógicos.

[23] O segundo ponto de vista de Silva, relacionado à atuação do lingüista, já foi citado anteriormente na seção "O descompasso entre pesquisa e ensino".

uma nova, o número de alunos a serem atendidos se amplia, o que ajuda a engrossar estatísticas. Infelizmente, esse ainda é o pensamente reinante.

Mattos e Silva concorda que uma série de propostas e reformulações aconteceram da década de sessenta até os dias de hoje, embora questione, na divisão de recursos, a quantidade destinada à educação:

> Muito teria de se fazer no sentido de uma mudança política radical e, no bojo dela, uma mudança profunda na política educacional.
> Reformas, reformulações e revisões da estrutura educacional no Brasil, desde os níveis mais profundos aos mais superficiais, sempre estão se fazendo da década de sessenta para cá, em todos os graus da escolaridade, sempre com a intenção explícita de melhorar a situação educacional. Nenhuma delas, no entanto, incidiu no que é essencial que é o fato de ser irrisória a verba que os cofres públicos destinam à educação: dos 12% do orçamento das nações recomendadas pela UNESCO para a educação, não se destinam nem 5% no Brasil. (p.111-112).

A falta de investimento na educação e na carreira profissional trouxe um contexto tal que colocou o professor obrigado a também investir em quantidade. Assim, passou a aumentar sua carga horária e a trabalhar em diversas escolas. Segundo Mattos e Silva:

> uma conseqüência inevitável disso foi passarem os professores de português a adotar como processo de avaliação mais generalizado os testos objetivos, último recurso para verificação de aprendizagem em cursos de línguas em geral e de língua materna em especial. (p.120).

Depois de buscar investigar a questão do ensino da língua materna e de confirmar ou não a insinuação do título de seu artigo *Dizem que vai mal o vernáculo no Brasil* (p.125), a autora novamente aponta os problemas políticos envolvidos na questão: "a história política do Brasil e a história da civilização brasileira explicam o português no Brasil. Vão mal, sim, os que julgam que o vernáculo vai mal, porque de viseiras não vêem em torno". Na mesma linha, Cardoso (1992, p.139), no artigo *Diversidade e ensino do Português*, conclui:

> É preciso reformular a escola, é preciso reformar os métodos de ensino, mas sobretudo é preciso não se perder de vista que não basta criar-se uma nova concepção na escola e nos professores, é preciso também reformular o

> pensamento dos órgãos governamentais responsáveis pela educação neste país.

E, ainda, Ilari (1997, p.107):

> ... a questão da Lingüística aplicada ao ensino do Português tem aspectos que não são nem científicos nem pedagógicos, mas sim de uma política educacional que transcende a iniciativa e a competência dos lingüistas e professores secundários, e diz respeito a quantos, por qualquer razão pessoal, familiar, social ou política, estão interessados em recuperar alguma dignidade para o ensino.

2.1.7 Indefinição da norma a ser ensinada na escola

Ainda é fonte de grandes polêmicas a discussão em torno de que norma ensinar na escola. Há ainda, mesmo entre os estudiosos, aqueles que não fazem distinção entre norma padrão e norma culta, conforme ilustramos em algumas passagens do livro *Gramática: Nunca Mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*, de Luiz Carlos Assis Rocha:

> Podemos dizer, em resumo, que nos ofícios, nas cartas comerciais, nos avisos públicos, nos formulários, nos manuais de instrução, nos livros técnicos e científicos, nos jornais e nas revistas, enfim, no uso da chamada **língua padrão**, há uma expectativa por parte das pessoas de que seja usado um tipo específico de língua. Essa expectativa é firmada com base na freqüência com que se empregam os fatos da língua. Vê-se aqui que estamos adotando o conceito de **norma real**, ou seja, aquela que de fato se usa e não, o de **norma ideal**, que nos foi legada pela tradição gramatical. (ROCHA, 2002, p.151). [Grifos nossos].

Em outra passagem de seu livro (p. 64), fica ainda mais clara a confusão entre os conceitos:

> Alguns leitores poderão discordar da posição que vimos tomando com relação à mídia impressa, pelo fato de a estarmos considerando como **modelo de língua padrão**. (...) Ora, se ela está tão presente em nossas vidas e se ela é tão importante no mundo contemporâneo, como um veículo de comunicação de idéias, por que a sua língua não pode servir de **modelo para a fixação da chamada norma culta**? (Grifos nossos)

Independente de confusões como as citadas, somos partidários de que cabe à escola ensinar a norma culta, de acordo com os pressupostos do Projeto NURC, citados no início deste capítulo, alguns dos quais repetimos oportuna e intencionalmente aqui:

> - Ajustar o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade lingüística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças lingüísticas e culturais do país.
> - Superar o empirismo na aprendizagem da língua padrão pelo estabelecimento da norma culta real.
> - Conhecer as normas tradicionais que estão vivas e quais as superadas a fim de não sobrecarregar o ensino com fatos lingüísticos inoperantes.

Embora não seja nosso escopo, ao menos nesse momento, o aprofundamento da questão, indicamos nossa posição do conceito de *norma* a partir de Mattos e Silva (1995, p.14) que reconhece não haver consenso entre os especialistas. É a partir destas conceitualizações que utilizaremos o conceito de norma:

> a. **norma normativo-prescritiva, norma prescritiva** ou **norma padrão**, conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de **erro** o que não segue esse modelo. (...) Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é parcialmente reciclada ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à **norma padrão**.
> b. **normas normais** ou **sociais**, "objetivas" e quantificáveis (?), atuantes nos usos falados de variantes das línguas. São normas que definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade. Distinguem-se, em geral:
> b. 1 normas "sem prestígio social" **ou** estigmatizadas;
> b. 2 normas "de prestígio social"**, equivalentes ao que denomina** norma culta**, quando o grupo de prestígio que a utiliza é da classe dominante e, nas sociedades letradas, aqueles de nível alto de escolaridade.**
>
> (...) Os desvios a essas normas são qualificados de **inadequações de uso**, diferentemente do que ocorre em relação ao **erro**, conceito próprio à tradição normativo-prescritiva.

Se cabe à escola ensinar a *norma culta*, um novo problema – não tão novo assim – é apresentado pelos pesquisadores a partir do que a Lingüística conseguiu dar conta nesses últimos tempos: o conhecimento da chamada norma culta brasileira ainda é assistemático, fragmentado e incompleto. Mesmo o Projeto NURC com a grande maioria dos objetivos voltados a esse fim ainda não conseguiu dar-se a conhecer de maneira sistemática, estruturada e organizada o funcionamento dessa norma[24]. Para ficar com apenas alguns exemplos, citamos alguns dos pesquisadores que apontam o problema:

> A diversidade lingüística quer diatópica, quer diastrática se encontra mais bem conhecida do que há trinta anos atrás quando Serafim da Silva Neto iniciou a sua cruzada dialectológica, seguindo Antentor Nascentes; contudo **o seu conhecimento é ainda assistemático e fragmentário**. (...)
> Aqueles que partilham como princípio a defesa da diversidade lingüística brasileira como ponto de partida para o ensino da língua materna no Brasil se vêem sem um instrumental cientificamente preparado a partir do qual possa ser conduzido um trabalho pedagógico criador e enriquecedor...
> Assim sendo, **navega-se um mar desconhecido, ou parcialmente conhecido, quando se pretende desenvolver, criteriosamente, o ensino de língua materna** quer quando se pretende ser estritamente normativo, quer quando se pretende enfrentar a diversidade lingüística como princípio a partir do qual se desenvolverá o ensino. (MATTOS E SILVA, 1984, p.108-110). [Grifos nossos]

> Os **estudos lingüísticos realizados no Brasil iniciados na década de setenta não permitem ainda que se possa traçar um perfil da comunidade de fala brasileira na sua globalidade**. Admite que já se pode ter algum diagnóstico sobre muitos aspectos em variação no português brasileiro tanto nas suas variedades chamadas cultas, campo de observação e análise do NURC, como em variedades do português brasileiro corrente. (MATTOS E SILVA, 1996, p.31). [Grifo nosso]

> De fato, é inegável que existe no Brasil uma norma culta. (...) **Não há, no Brasil, uma descrição adequada da norma culta**. E sem uma descrição adequada não se poderia ensinar a norma culta na escola, já que as descrições disponíveis, presentes nas gramáticas normativas, seriam bastante insatisfatórias, conforme mostram as inúmeras análises críticas publicadas nos últimos anos. Assume-se que somente a partir de uma descrição ótima

[24] Com base no acervo do NURC, um dos projetos de maior destaque atualmente é o Projeto *Gramática do Português Falado*, coordenado pelo Prof. Ataliba de Castilho (CASTILHO, 1990). O grupo responsável pelo projeto já publicou sete livros com estudos aprofundados sobre aspectos diversos do português falado no Brasil em sua modalidade culta.

> pode-se ter sucesso no ensino da norma culta. Assume-se também que uma descrição ótima é a única fonte de atividade do ensino. (RAMOS, 1997, p.5) [Grifo nosso]

O que esperar dos professores quando dizemos a eles que cabe à escola ensinar a norma culta? Se somos partidários de que cabe à escola ensinar a norma culta, como fazê-lo se suas pesquisas não são concludentes? Se há, hoje, uma tarefa relacionada à resolução dos problemas do ensino de língua materna que está mais direcionada ao nosso trabalho de pesquisadores que somos é essa. Esse é um dos pontos centrais, diante do qual fica difícil nos debruçarmos sobre o trabalho do professor de português e levantar qualquer crítica. Corremos o risco de ouvir como respostas as indagações anteriores.

2.2 Novas propostas diante do quadro desenhado

Até o momento, buscamos levantar questões apresentadas pelos lingüistas para ajudar no entendimento da complexa rede de problemas que envolvem a situação atual do ensino de língua materna. Buscaremos, agora, analisar as propostas colocadas pelos pesquisadores, bem como oferecer alguma contribuição no sentido de saber como lidar com o fato de acreditar ser o ensino pautado numa norma culta ainda desconhecida. Muitos dos problemas levantados nas seções anteriores, são também propostas uma vez que onde se lê como problema a afirmativa “falta de circulação da produção em pesquisa lingüística”, lê-se, em contrapartida, como proposta, a afirmativa “fazer circular a produção”.

2.2.1 Novos moldes de formação em serviço

Segundo Ilari (1997, p.108), a mais importante iniciativa é a oferta sempre renovada de cursos de aperfeiçoamento e especialização para uma clientela de professores secundários. Na concepção de Ilari, a conseqüência dessa oferta seriam as reformas oportunas de currículos e programas. Como a primeira edição do livro é de 1985, não aparece a menção a programas atuais surgidos na década de 90. Ainda permanece em Ilari a concepção de reciclagem, isto é, não há expectativas quanto aos moldes de formação em serviço, como aparece em Oliveira (1989, p.99-100), citada por Geraldi (1997, p.224): "de fato, a possibilidade de o docente se enriquecer, crescer e se capacitar na prática é o que há de mais seguro". A formação em serviço pressupõe problematizar a prática, trabalhar nela e a partir dela, dos complexos e cotidianos problemas com que lida o professor em sua escola. Nessa perspectiva, é na própria escola que o professor continua a sua formação. Ajudar a resolver o problema de sua escola, de suas aulas, parece ser uma meta mais alcançável que resolver o problema da educação do país. Nessa tarefa, a academia poderia oferecer sua contribuição, ajudando a formar os professores formadores das escolas. Para isso, teria que desenvolver uma tecnologia didática que permitisse aos formadores uma atuação significativa[25] em suas escolas, muito embora essa seja uma tarefa também complexa, porque na maioria das vezes parece, aos olhos da academia, uma tarefa menor[26], portanto pouco desenvolvida.

A questão da formação em serviço é também bastante complexa por envolver duas esferas também complexas: i) a vontade política dos órgãos oficiais de implementar políticas de formação em serviço e/ou ii) a opção política do professor de aceitar colocar a sua prática em discussão para o enfrentamento de problemas. Independente da espera por investimentos oficiais, a participação nos encontros de formação em serviço poderá restituir ao professor o valor profissional tão esquecido,

---

[25] Por atuação significativa, entendemos um conjunto de medidas e discussões teoricamente embasadas e pautadas a partir da prática do professor que possibilite mudanças numa determinada direção esperada.

[26] Muito dessa concepção deve-se ao fato de a didática ter tratado de questões pouco pertinentes levando muitos pesquisadores de outras áreas a considerarem "esquisitices" suas discussões.

isso porque através da *problematização*[27] da prática e experimentação na prática o professor poderá desenvolver novas competências profissionais que o colocariam em maior poder de barganha junto à sociedade pela sua valorização e sua luta por melhores condições de trabalho. Infelizmente, devido às condições atuais do magistério, o professor termina realizando um trabalho equivalente ao salário que lhe é pago. A nosso ver, os professores em suas escolas precisam encontrar formas de fazer funcionar minimamente o ensino para que possam, junto à sociedade como um todo, fazer valer a sua voz. Se dos primeiros níveis de concretização das intenções educativas não chegam boas respostas, a partir do último nível de concretização, que diz respeito ao nosso trabalho na sala de aula, podemos iniciar aquelas pequenas mudanças que só dependem de nós, de um pingo de boa vontade.

2.2.2 Dissertações na área pedagógica

A produção acadêmica na área de Lingüística Aplicada (LA) ainda é pouco significativa ou responde pouco satisfatoriamente às necessidades do professor de línguas, especialmente o de língua materna[28], seja pela natureza da produção (estritamente acadêmica, apesar de pretender-se *aplicada*), seja pela pouca circulação das publicações. Se a ciência lingüística *pura* atrai cada vez mais uma leva de estudantes interessados em seus estudos, a *aplicada*, ainda incipiente, busca estabelecer-se e conta com poucos adeptos. Uma saída para a situação existe. Como se sabe, a procura por cursos de Especialização e de Mestrado tem sido cada vez maior. Um grande número de professores busca hoje se qualificar. Claro que, na maioria das vezes, não é exatamente para a melhoria de seu trabalho na sala de aula. Em muitos casos, o que o professor busca é obter um certificado que lhe permita crescimento na carreira, o que equivale a dizer receber uma porcentagem adicional a seu salário pela

---

[27] O Conceito de "problematização" da prática remete-se ao de construção de competências. É uma estratégia de formação continuada de professores, através da qual as situações-problema partem da sua prática para que a partir de reflexões coletivas o professor possa ir experimentando novas formas de intervir, de modo a adquirir determinadas competências profissionais para atuar em contextos diversos de seu trabalho em sala de aula.

[28] A Lingüística Aplicada inicia seus trabalhos com o enfoque prioritário no ensino de língua estrangeira. De acordo com o *Dicionário de Lingüística e Fonética* (CRYSTAL, 1985, p.162), "o ramo mais desenvolvido da lingüística aplicada é o ensino e o aprendizado das línguas estrangeiras – às vezes, a expressão é usada como se este fosse o único campo envolvido".

qualificação obtida[29]. Contudo, o aumento da oferta de vagas para pesquisas em LA poderia colocar os interessados em tais cursos, sejam quais forem as razões, com maiores condições de inserção na área aplicada. Caberia, então, ao programa do curso o verdadeiro direcionamento para discussão das questões do ensino. A sugestão é, também, de Ilari (1997, p.108), que reconhece como iniciativa satisfatória para a melhoria das condições do ensino de língua materna a inclusão de experimentos didáticos entre os temas de dissertação de mestrado. Assim, então, adverte:

> É importante deixar claro que uma experiência pedagógica bem montada e bem relatada presta mais serviços do que uma resenha mal ruminada de teorias ou um tratamento computacional mal orientado de dados lingüísticos. Um motivo cada vez mais forte para que os mestrados em Lingüística se voltem para a Lingüística aplicada é o fechamento progressivo do mercado de trabalho junto a Universidades.

Vale a pena explicitar a proposta de Ilari a fim de evitar o entendimento de que a sugestão é por temas pedagógicos nas dissertações de Mestrado. Corre-se o risco de vermos pesquisas que buscam levantar dados na escola, quantificar resultados, diagnosticar contextos observados, sem o estabelecimento de propostas de fato aplicáveis ao ensino. Assim, voltaríamos ao que disse Moura Neves (2002, p.230):

> Se há uma grande preocupação com o "diagnóstico" do que ocorre, não tem o mesmo volume a preocupação com uma intervenção efetiva e sistemática na situação encontrada e diagnosticada.

Isso quer dizer que a proposta vai além do diagnóstico. A partir dos diagnósticos – e já existem vários – o que se busca é organizar intervenções pedagógicas bem montadas, experimentadas na prática da sala de aula.

Quanto aos programas, os cursos de LA deveriam ir além da discussão sobre *o*

[29] Em geral, nas escolas públicas ou particulares, a apresentação do título de especialista, de mestre ou de doutor dá ao professor um ganho salarial de, respectivamente, 5%, 10% ou 15%. Com o fenômeno do aumento da oferta de vagas das faculdades particulares, surgido nos últimos anos na Bahia, a procura do professor pelos cursos de mestrado e doutorado é muito mais por conta desse filão do mercado, que pelo aumento percentual em seu salário na Educação Básica.

que é LA, como surgiu e com que interesses, diferença entre LA e outros ramos da lingüística, evitando o fetichismo de tratar a área em si mesma, sem prestar os serviços a que ela se destina. Daí, os problemas seriam outros, como os relatados anteriormente (circulação da produção, investimentos na educação, etc), mas a ciência não deixaria a dever a parte que lhe cabe.

2.2.3 Repensar o vestibular

São conhecidas no meio pedagógico as famosas referências feitas ao vestibular pelas escolas para justificarem a manutenção no currículo de determinados conteúdos pouco significativos – ou menos significativos que tantos outros, ausentes – para a formação de seus alunos. Quando questionados, por exemplo, sobre o excessivo tratamento dado à nomenclatura gramatical no currículo, os coordenadores pedagógicos costumam explicar que *é importante porque cai ainda no vestibular* ou *se no vestibular só caem esses conteúdos, temos que ensiná-los*[30]. Claro que muitos vestibulares ainda funcionam assim, especialmente nas instituições particulares. Contudo, as escolas não buscam fazer um exame mais cuidadoso das provas de seleção para o ensino superior, deixando de ter um diagnóstico mais preciso. Nesse sentido, o vestibular ainda é a justificativa utilizada para explicar a ineficiência do ensino. A situação beira o absurdo em muitas escolas públicas (embora a formação para o vestibular não seja o seu principal enfoque) quando os professores, conhecendo a situação de seus alunos quanto ao uso da língua falada e escrita (não sabem escrever coerentemente um texto, apresentam dificuldades para expressarem organizadamente suas idéias em situações faladas e/ou em contextos escritos[31], etc), insistem em ensinar o que é uma *oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo*.

Ilari (1997, p.108) apresenta sua terceira sugestão para a melhoria da situação do ensino de língua materna. Assim se coloca:

---

[30] Normalmente essas são as justificativas apresentadas pelos professores e técnicos pedagógicos das escolas para o fato de valorizarem apenas determinados tipos de conteúdos gramaticais.

[31] Novamente seria interessante analisar a epígrafe desta dissertação.

> Acredito também que a Universidade deveria voltar a responsabilizar-se pelos vestibulares, definindo a competência lingüística que se exige dos vestibulandos em bases novas, e evitando identificá-la com o conhecimento da nomenclatura gramatical e o domínio da análise sintática.

De fato, as mudanças no vestibular colocam desafios novos e inadiáveis ao professor, principalmente nas escolas particulares, onde a visibilidade do trabalho do professor é traduzida pela aprovação de seus alunos[32]. Por outro lado, a ampliação cada vez mais crescente de cursos superiores em faculdades particulares coloca dificuldades no controle da natureza de seus exames de seleção. Assim, as faculdades particulares, que oferecem acesso fácil, sem exigir muita reflexão do aluno, continuariam a fazer valer a lógica da aprendizagem da nomenclatura a alunos que não sabem escrever e que utilizam inadequadamente a língua falada em contextos diferentes de uso. Somente o mercado de trabalho, posteriormente, poderia colocar os desafios profissionais aos professores formados por instituições dessa natureza.

2.2.4 Circulação da produção científica: o caminho até a escola

Como vimos anteriormente, dificuldades de ordem diversa criam entraves à circulação da produção em pesquisa lingüística. O que se produz, basicamente e na melhor das hipóteses, é publicado em artigos em periódicos especializados. Contudo, devido à natureza da publicação, estritamente acadêmica, uma espécie de prestação de contas em pesquisa, a produção acadêmica não chega à sala de aula. Como diz Mattos e Silva (1996, p.32), "os instrumentos pedagógicos 'reajustados' estão por vir". E, mais à frente:

> Para a prática escolar dois caminhos se vislumbram: ou cada vez mais o português será aprendido como língua estrangeira nas escolas brasileiras, aprofundando a "diglossia" referida; ou **a orientação pedagógica para o ensino da língua materna terá de adequar seus instrumentos e sua metodologia** a uma realidade lingüística e social que não só não deve como

[32] Para um efeito maior na escola pública, acredito que um programa bem estruturado de formação em serviço poderia sensibilizar o professor para os verdadeiros desafios de sua profissão.

> não pode mais ser ignorada. [Grifo nosso]

Não fica claro, contudo, na fala de Mattos e Silva, de quem é a tarefa de adequar os instrumentos. Ficaria então a critério do professor a busca pelos resultados das pesquisas acadêmicas e a partir daí a tarefa de adequar o que lê a sua prática? E, fazendo isso, encontraria pesquisas acadêmicas direcionadas para sua leitura? Pelo que se observa e conforme já relatado neste capítulo, o que produz na academia *grosso modo* serve aos interesses da própria academia. Nas palavras de Andrade (1998, p.158), no capítulo *Imagens do professor-leitor no discurso da produção universitária lingüística*[33]:

> A partir do momento em que o espaço escolar constitui objeto de estudos lingüísticos, escolhas teóricas educacionais se impõem aos lingüistas que analisam a escola. Se estes últimos propõem a professores-educadores uma postura lingüística diante da língua, deverão eles também ajustar suas idéias às preocupações que dizem respeito à escola, situando suas colocações nas discussões educacionais, sem ficarem restritos ao seu objeto de origem, isto é, a língua em si mesma.

Silva (2002, p.258), quando reconhece, a partir de Mattos e Silva (1995)[34], que a escola tem promovido a atualização da fala brasileira (já que a grande parte dos seus professores não domina a norma escolar), amplia suas considerações sobre a finalidade da pesquisa sociolingüística:

> À sociolingüística não caberá só fotografar esse fenômeno de atualização, mas conscientizar a escola de sua existência. Para isso será necessário que maior número de pesquisas incluam estudos de atitudes a fim de subsidiar uma nova gramática pedagógica, se for essa uma das soluções.

Em recente publicação, Mattos e Silva (2004, 114-115) retoma algumas de suas idéias[35] e mantém o problema da inexistência de material pedagógico adequado para o ensino de língua portuguesa como um dos maiores desafios para os sociolingüistas:

---

[33] Trata-se de um capítulo do livro *Leituras do Professor* da série *Leituras no Brasil*, organizado por Marildes Marinho e Ceris Salete Ribas da Silva (MARINHO e SILVA, 1998) a partir do I Encontro sobre "Leituras do Professor", promovido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), durante o 11º Congresso de Leitura do Brasil (COLE).

[34] No texto de Silva, a data da publicação é 1994.

[35] O livro de Mattos e Silva é uma coletânea – muito atual – de suas publicações em torno do problema do ensino de língua materna.

> Se o professor tiver uma formação sociolingüística adequada, o que acontecerá com uma minoria, terá de trabalhar com a variação da sintaxe nas suas aulas e saber, na maioria das vezes de maneira intuitiva e tentativa, já que não materiais prontos para isso, definir o que será o uso lingüístico socialmente aceitável para que os seus alunos não fracassem no curso de sua futura vida profissional em nossa sociedade.
> Assim, entre as variantes sintáticas em convívio nas falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos, as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos. Aí está a grande contribuição que a sociolingüística sobre o português brasileiro poderá dar para uma efetiva virada no ensino da língua portuguesa no Brasil[36].

Temos visto atualmente algumas publicações mais direcionadas ao professor, em que as discussões acadêmicas ganham feições de propostas para o ensino. Entre o que consultamos gostaríamos de comentar sobre duas obras que merecem a atenção do professor. A primeira delas, intitulada *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*, da Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que já vem há algum tempo se dedicando aos estudos de currículos bidialetais. O livro de Bortoni-Ricardo (2004) pode vir a prestar um bom serviço tanto na formação inicial dos estudantes de Letras (e os de Pedagogia/Normal Superior, que também alfabetizam crianças em língua materna) quanto na formação em serviço, se for amplamente divulgado nas escolas. O ponto de maior interesse no livro é que a autora apresenta discussões teóricas da Sociolingüística importantes ao professor de língua materna e propõe atividades a serem desenvolvidas com os alunos a partir dos problemas analisados. No capítulo, por exemplo, em que trata do português brasileiro, a autora propõe ao professor a seguinte atividade:

> Faça uma gravação de sua interação em sala de aula. Peça, também, autorização para gravar um de seus colegas dando aula. Depois grave uma interação sua em casa, com seus familiares. Ouça com atenção as gravações e faça uma lista dos sintagmas nominais cujo núcleo é (semanticamente) plural. Verifique em quantos deles houve flexão de todos os elementos flexionáveis e em quantos a marca de plural foi usada apenas no primeiro elemento. (BORTONI-RICARDO, 2004, 59)

[36] A própria autora cita, à pagina 122, algumas das maiores contribuições da lingüística para o ensino da língua materna.

Todas as discussões são, pois, seguidas de reflexões a serem feitas pelo professor e pela classe e possíveis atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

Outra obra recentemente publicada e de interesse ao professor de português é *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*, de Marcos Bagno. O ponto de maior interesse nesse livro é o fato de Bagno propor ao professor que organize um *corpus* de material lingüístico (falado e escrito) a ser utilizado pelo professor com seus alunos durante o ano letivo. A partir do *corpus*, o professor e os alunos se debruçariam nos seguintes fenômenos gramaticais: i) estratégias de relativização; ii) estratégias de pronominalização do objeto direto de 3ª pessoa; iii) pronomes sujeito-objeto; iv) pseudopassiva sintética; v) regências dos verbos *ir* e *chegar* com sentido diretivo (BAGNO, 2004). Nas páginas do livro, Bagno vai discutindo os fenômenos com os professores e orientando-os a realizarem as pesquisas com seus alunos. Essas duas obras, portanto, me pareceram significativas nessa virada necessária para o ensino de língua portuguesa: a de começarmos a ver publicações direcionadas ao professor, não apenas no vocativo utilizado na introdução ao livro, mas no cuidado ao estabelecer as propostas. Em outras palavras, estamos vendo a produção acadêmica dar sinais de sair de seu enclausuramento e ganhar feições de material de uso da sociedade.

Há outras formas de a pesquisa lingüística chegar à sala de aula. Uma delas é através do livro didático (LD), outra é através das propostas oficiais de ensino, quando ambos levam em conta as referidas pesquisas. Sobre esses dois aspectos trataremos nos itens que se seguem.

2.2.4.1 O Livro Didático de Português: em que medida reflete as pesquisas lingüísticas

O Livro Didático de Português (LDP) é um dos principais instrumentos com que lida o professor da disciplina tanto nas escolas públicas, através dos programas de distribuição gratuita do MEC/FAE, como nas escolas particulares, através da adoção

pelos professores e aquisição pelo aluno[37]. Sejam quais forem as razões[38], ainda é o livro didático o principal material de trabalho do professor. Dessa forma, é através dele que chegam à sala de aula as concepções de ensino e de aprendizagem de língua materna. Se essas concepções estão pautadas nos resultados das pesquisas lingüísticas, se estão ancoradas nas reflexões trazidas pela área nas últimas décadas, enfim, se as atividades propostas atendem às orientações oficiais, tudo isso são questões que têm chamado a atenção de muitos lingüistas.

Segundo Ilari (1997, p.105), o mais importante veículo das idéias que tomaram corpo, na Lingüística moderna, foram os livros didáticos. O autor aponta diferenças entre as abordagens de livros publicados há vinte anos e os publicados recentemente. Dessa forma, os livros atuais apresentam alguns reflexos da pesquisa lingüística. Para Ilari, muitos livros didáticos recentes:

> a) reproduzem textos que utilizam modalidades lingüísticas informais, como a gíria e a linguagem familiar;
> b) tematizam questões de semiologia e teoria da comunicação;
> c) valem-se de recursos de representação elaborados pela Lingüística moderna (árvores sintagmáticas, parênteses) ou inspirados na teoria dos conjuntos.

Entretanto, o autor também adverte para o fato de que muitas dessas inclusões são resultado de uma "concessão à moda", uma vez que se confirma que "o objetivo principal continua sendo o ensino da nomenclatura gramatical" (p.106). Isto quer dizer que, em geral, o que se vê é a utilização descontextualizada e desprovida de significado ao aluno de conceitos recentes discutidos pela Lingüística.

Somente em 1993, a FAE constituiu uma comissão para definir critérios de avaliação do LD e em 1996 o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no

---

[37] Atualmente algumas escolas têm trabalhado com projetos didáticos, reservando ao LDP, quando adotado, a função de manual de estudos do aluno. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa, nas escolas que utilizam esta metodologia, não são norteadas unicamente pelo livro.

[38] Embora não seja nosso escopo nesta dissertação, cito algumas das razões: garantir tratamento mais uniforme aos conteúdos; suprir deficiências da formação do professor, em escolas com professor sem formação acadêmica; facilitar o trabalho do professor, evitando que tenha que se debruçar sobre muitos materiais para preparar suas aulas (principalmente nestes tempos de o professor ter que trabalhar em muitas escolas), entre outros motivos tão ou mais questionáveis que esses. Em *Portos de Passagem*, Geraldi (p.123-125) apresenta um histórico da chegada do LD à escola tal como o conhecemos hoje. Em Ilari (*op. cit.*, p.105-107), encontramos também um apanhado de questões relacionadas à utilização do livro didático nas escolas. Soares (2002b, p.155-177) apresenta dados históricos do tratamento da disciplina *Português* na escola, além de historiar o processo de criação e utilização do livro didático.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma "avaliação oficial sistemática" (RANGEL, 2002, p.13). É a partir daí que o LD passa a chamar a atenção de educadores e pesquisadores[39].

Marcuschi (2002, p.21) faz uma análise do que se encontra atualmente nos LDP. Segundo o autor, observando os LDP em geral:

> constata-se que poucos preocupam-se em explicitar a noção de língua com que operam. Contudo, uma breve análise revela imediatamente qual o conceito subtendido. Com poucas exceções, a maioria dos LDP trabalham **regras** (no estudo gramatical); identificam **informações textuais** (nos exercícios de compreensão) e produzem **textos escritos** (na atividade de redação).

Ainda segundo Marcuschi (p.24), o estudo da fala continua pouco valorizado. Para ele, quase todos os autores de manuais didáticos ainda não sabem *como* e *onde* situar tal estudo. Assim se expressa:

> A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de **influências mútuas** entre fala e escrita. Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de **usos** da língua.[40]

Para Ilari (1997, p.106), contudo, não apenas os autores do LDP podem ser responsabilizados pelo estado do ensino de língua materna. Aliás, como vimos discutindo, há muitos outros fatores em jogo. O autor aponta também os interesses editoriais como elemento responsável pela abordagem simplista do ensino de LP:

> Um peso muito grande a favor do ensino gramatical deve-se, a meu ver, às editoras, que pressionam o autor no sentido de produzir livros "aceitáveis" para o professor secundário. Numa ótica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato o professor secundário não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro didático, mas

---

[39] As equipes responsáveis pela análise e avaliação do LDP no âmbito do PNLD foram compostas por alguns dos autores do livro *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares* (DIONÍSIO e BEZERRA, 2002), que fazem uma análise cuidadosa dos materiais disponíveis ao professor para adoção nas escolas. Na Introdução ao livro, Egon Rangel discute a mudança de paradigma que se reflete no PNLD. Essa mudança de paradigma é o que o autor chama de *virada pragmática*, "expressão utilizada, inicialmente, para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. Essa virada qualificou-se como 'pragmática' porque fez do **uso** da linguagem o objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da **representação** ou do signo, no sentido clássico desses termos".

[40] O texto de Marcuschi *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada* apresenta uma excelente discussão sobre o papel da oralidade do ensino de língua. O autor apresenta a visão de língua e de fala presentes nos LDP, além de oferecer algumas boas orientações para a elaboração de programas para os LDP.

> exige em contrapartida um livro didático que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo.

Muitos dos autores hoje têm buscado pautar seus livros didáticos pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL; 1996, 1997, 1998). Para Marcuschi (2002, p.22), "felizmente, hoje há propostas que já apontam novas e mais promissoras atividades sugeridas nos PCN que trazem um conjunto de novidades aproveitáveis". Apesar disso, muitas vezes o que vê nos livros didáticos é uma tarja na capa com a inscrição "baseado nos PCN", mantendo velhas concepções nas entrelinhas das atividades ou apenas enfeitando o velho discurso com palavras novas. De qualquer forma, é através do LDP que chegam à escola alguns dos avanços da pesquisa lingüística e, também, através dos próprios PCN, refletidos, seja como for, nos livros, ou através de cópias enviadas às escolas[41]. Através da formação em serviço, da discussão da prática, buscando orientações da pesquisa lingüística e seu reflexo nos documentos oficiais (como os PCN, por exemplo) poderemos vislumbrar outras possibilidades, outros resultados.

2.2.4.2 As propostas oficiais de ensino: como chegam à escola, como o professor lê esses documentos

O professor é ou deveria ser, em alguma medida, um leitor de documentos oficiais norteadores do ensino. Independentemente do uso que a escola e os professores, como parte significativa dela, façam dos documentos oficiais, é evidente que nas duas últimas décadas observamos a produção e circulação de propostas curriculares, diretrizes, subsídios, recomendações, manuais didáticos, etc. A qualidade desse material pode ser, como veremos mais à frente, questionada. Contudo, é inegável que já encontramos reflexos da pesquisa lingüística através de orientações calcadas nas discussões mais recentes da lingüística moderna através de suas diferentes

[41] O Ministério da Educação distribuiu gratuitamente para as escolas públicas exemplares dos PCN de todas as áreas. Os usos desse material nas escolas são questionáveis. As escolas particulares, ao que sei, não tiveram acesso a eles nem para compra, muito embora tenha virado moda nessas escolas utilizar chavões como "eu trabalho de acordo com os PCN". A validade dessas afirmativas é, também, questionável.

especificidades. Isso quer dizer que, de alguma forma, a academia não está tão isolada dos problemas do ensino. Em alguma medida, chegam à escola, independente dos possíveis questionamentos, bons documentos, com orientações bem mais acertadas que outras de outros tempos.

Para discutir este aspecto tomarei a produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* como divisor de águas, por razões que explicitarei mais à frente, e apresentarei posicionamentos teóricos e críticos de alguns lingüistas em relação a esses documentos. Apesar do risco que corro, posiciono-me favoravelmente em relação aos PCN por acreditar que o documento apresenta orientações bem fundamentadas e ancoradas em reflexões sérias realizadas nos últimos tempos através dos colegas que fazem pesquisa lingüística.

Fiad (1996, p.45-66) analisa documentos produzidos nas duas últimas décadas anteriores a sua publicação. Como a própria autora diz, seu objetivo é verificar que reflexão os documentos proporcionam sobre o ensino de português, o que se diz oficialmente, institucionalmente. A tabela que se segue apresenta os documentos analisados por Fiad e as conclusões de sua análise para cada um deles. A tabela resume, com as próprias palavras da autora, os dados sobre as publicações oficiais do período analisado.

Tabela 01: Documentos Oficiais
norteadores do ensino de Língua Portuguesa

DOCUMENTO	REFERÊNCIA	CARACTERÍSTICAS
Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau	Escrito por professores universitários e publicado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, em meados dos anos 70	Marca o início de uma série de textos que apontam para uma mudança em relação à concepção de unidade lingüística.
Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus	Publicados em 1987 pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo	Apresenta textos que tratam da diversidade lingüística: A variação lingüística, de Roberto G. Camacho; Variação lingüística, Norma Culta e ensino da língua materna, de Ataliba de Castilho; Linguagem e Poder, de Maurizio Gnerre.
Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série	Publicado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na década de 70 (?)	Ênfase nas noções de certo e errado. Visão preconceituosa.
Subsídios Técnico-Pedagógicos – Comunicação e Expressão	Publicado pela Fundação de Ensino do Distrito Federal em 1979	Ênfase nas noções de certo e errado. Visão preconceituosa.

DOCUMENTO	REFERÊNCIA	CARACTERÍSTICAS
Elementos para o planejamento curricular – 5ª a 8ª série – Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	Publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 1982	Mantém as "recomendações" ao professor dentro do mais absoluto espírito da correção e aperfeiçoamento. Não há nenhuma referência à diversidade lingüística.
Diretrizes Curriculares para o ensino de 1º grau do Meio Rural	Publicado pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, em 1974	Tenta incorporar uma concepção de diversidade, relativizando o conceito de "correção".
Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º Grau	Primeira versão publicada em 1985 pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo	Desde as primeiras versões, há uma apresentação explícita sobre a variação lingüística. Afirma a importância de se levar em conta a variação lingüística no ensino de língua materna e a necessidade de possibilitar a aquisição da variedade padrão da língua aos alunos que não a dominam.
Programa de 1º grau. Língua Portuguesa	Impresso em 1985 pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo	Mantém as mesmas orientações sobre a importância do trabalho a partir do reconhecimento das variedades lingüísticas. Foi apreendido e recolhido em início de 1986 por ordem do novo prefeito de São Paulo, o Sr. Jânio Quadros.
Programa de língua portuguesa e literatura – 1º e 2º graus	Elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais em 1987	Enfatiza a importância do domínio da modalidade culta como direito de todo e qualquer cidadão. Não desconsidera as outras variantes lingüísticas.
Língua: articuladora de visões de mundo	Texto publicado em 1987 no Jornal Escola Aberta pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba	Aponta para o conhecimento das variedades lingüísticas e para a necessidade de se ensinar a variedade socialmente privilegiada.
Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo	Elaborado em 1986 pelo Grupo de Língua Portuguesa da Secretaria do Estado da Educação do Paraná	Reconhecimento das variedades lingüísticas.
Diretrizes curriculares para o ensino da língua portuguesa	Publicadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia na década de 80	Apontam para a necessidade de se sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, de modo que seu desempenho lingüístico seja adequado às diversas situações sociais.
Linguagem. Livro do Professor	Publicado pelo MEC na década de 80	Nas "recomendações" dirigidas ao alfabetizador de adultos, sem usar a nomenclatura científica relativa às variedades, também está presente a importância do ensino da norma culta. Reconhece as variedades lingüísticas.
Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná	Publicado na década de 80 pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná	Aponta para a dificuldade da escola em lidar com a diversidade, para a importância do domínio da variedade padrão da língua e também para a importância de que o aluno se constitua como um sujeito com discurso próprio e com possibilidade de se expressar.
Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo	Publicado em 1991	Mantém os mesmos princípios das primeiras versões de meados da década de 80. Em alguns aspectos, esta última versão avança mais e afirma a importância do respeito às variedades mais coloquiais da língua, entendendo que é através do uso dessas variedades e do seu confronto com as demais que a criança terá acesso à variedade culta.
Currículo Básico	Publicado em 1991 pela Prefeitura Municipal de Curitiba	Reconhece as variedades lingüísticas e enfatiza a importância da aquisição da variedade culta.

A partir do reconhecimento de que há no discurso oficial considerações razoáveis sobre a importância de se levar em conta a variação lingüística no ensino de língua materna, Fiad propõe que se investigue de que forma esses documentos são lidos e se suas idéias são transformadas em prática pedagógica com elas coerente:

> Há duas décadas, pelo menos, têm sido escritos os textos aqui trazidos e outros ainda precisam ser reescritos embora não seja suficiente somente continuar a escrevê-los. É necessário, além de escrevermos, sabermos mais sobre as leituras feitas desses textos, sobre as apropriações das idéias neles presentes.(p.64)

A análise desses textos, produzidos nas duas últimas décadas anteriores à publicação de seu artigo[42], leva Fiad, já na Introdução, a estranhar o fato de que a situação ainda é praticamente a mesma. Assim se manifesta:

> A surpresa, o choque, quando nos deparamos com atitudes de alunos nossos e de professores de 1º e 2º graus[43], onde estão presentes o preconceito lingüístico, a atitude de discriminação a partir dos usos da linguagem. Quando essas mesmas pessoas já incorporaram uma "fala" sobre a variedade lingüística, sobre as relações entre língua e sociedade, mas mantêm, nas relações com outras pessoas que não pertencem ao seu grupo social (aí incluídos muitos de seus alunos), atitudes que são incoerentes com o discurso que incorporaram. (p.46)

Um outro documento oficial produzido na segunda metade da década de 90[44], apesar de não tratar exclusivamente do ensino de língua materna, mas de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica, apresenta, sob a forma de descritores do desempenho do aluno, um conjunto de considerações acerca do ensino de língua portuguesa, levando em conta muitas das orientações da pesquisa lingüística. Estamos tratando das *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1999). O objetivo do documento é explicitar aos educadores os indicadores de avaliação oficial do aluno realizada nas classes em fins de etapa escolar (4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª

---

42 O artigo de Fiad, *Diversidade e Ensino*, foi publicado em 1996 nos Anais do Seminário Nacional sobre a Diversidade Lingüística e o Ensino da Língua Materna, organizado por Suzana Alice Marcelino Cardoso (CARDOSO, 1996).

43 A adoção da terminologia Ensino Fundamental e Ensino Médio, que substituiu respectivamente as designações 1º e 2º Graus, é posterior à publicação de Fiad.

série do Ensino Médio) pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica). Esse objetivo fica claro na Introdução ao documento:

> Os resultados de uma avaliação de âmbito nacional acabam orientando, além da revisão das políticas, a definição de projetos pedagógicos de Secretarias de Educação, as escolas e o próprio cotidiano do professor, pois acredita-se que no bojo da avaliação está implícito o que deveria ser ensinado.

A partir do que expõe a Introdução ao documento, acreditava-se – entre outras coisas – que, sabendo em que os alunos seriam avaliados oficialmente, o professor poderia adotar uma prática orientada para essa direção. Apesar de, também na Introdução, fazer-se referência ao primeiro resultado do trabalho consubstanciando na 1ª edição como tendo sido "amplamente divulgado entre os educadores brasileiros", a experiência mostra o contrário: mesmo as *Diretrizes* apresentando bons indicadores para a definição de propostas de ensino, a divulgação não foi, assim, tão ampla, como se propagou na edição de 1999[45], diferente dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como veremos à frente, de difusão mais significativa. Na introdução à parte específica de Língua Portuguesa, não há referência direta à diversidade lingüística, embora haja descritores em cada etapa em que o entendimento da diversidade esteja presente. No documento, percebe-se o reflexo das discussões da pesquisa lingüística em suas mais variadas ramificações, como no exemplo que se segue:

> O ensino de Língua Portuguesa deve acontecer num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. Conseqüentemente, a análise da dimensão discursiva e pragmática da linguagem é privilegiada. Os conhecimentos sobre a língua com os quais se opera oferecem os suportes necessários para a compreensão dos fenômenos da interação. (p.13)

Ou, ainda, a partir dos descritores sobre a variação lingüística presentes em todas as etapas da Educação Básica:

---

[44] O documento teve sua primeira edição publicada em 1997 pelo INEP/MEC e uma segunda, revista e ampliada, publicada em 1999.

[45] Foi-nos difícil, por exemplo, conseguir uma cópia do documento. Nas escolas, tanto públicas como particulares, em que trabalhamos parece não haver por parte dos educadores o conhecimento da existência do documento.

4ª série

D25 – Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas lingüísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas, etc.)
D26 – Identificar em um texto ou em passagens de um texto o dialeto característico de uma região ou classe social.
D27 – Identificar características típicas da fala em um texto escrito.
D28 – Diferenciar, em um texto, registro formal de registro informal. (p.18)

8ª série

D33 – Reconhecer, em um texto dado, marcas típicas da modalidade oral.
D34 – Reconhecer níveis de registro (formal e informal).
D35 – Reconhecer, em um texto, índices que permitam identifica-lo quanto à época.
D36 – Aplicar os conhecimentos relativos a variação lingüística e diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos. (p.22)

3ª série do Ensino Médio

D51 – Avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidade oral e escrita, níveis de registro, dialetos).
D52 – Compreender, a partir da percepção da variação, os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.
D53 – Avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo).
D54 – Aplicar os conhecimentos relativos a variação lingüística e diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos. (p.27)

Além do tópico *Diversidade Lingüística*, presente em todas as etapas da Educação Básica, o documento apresenta ainda: práticas de leitura de textos (procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, coerência e coesão no processamento do texto, relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido, relação entre textos – intertextualidade, características dos gêneros, progressão temática e organização argumentativa,

construção da imagem de locutor e interlocutor, o texto enquanto objeto socialmente construído); práticas de produção de textos.

Não se pode negar que tem sido significativa a seleção de conteúdos para as aulas de língua portuguesa a partir dos documentos oficiais. A questão é que não é profícua a difusão dessas idéias e, quando é, não é profícuo o uso que delas fazemos enquanto professores. As razões são muitas, algumas das quais discutimos ao longo deste capítulo.

A publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* é anterior às publicações das edições das *Matrizes*, que refletem muitas de suas discussões. Não nos alongaremos aqui nas contribuições dos Parâmetros no que se refere ao reconhecimento da diversidade lingüística, mesmo porque não diferem, como dissemos, das orientações das *Matrizes*. Ficaremos com apenas alguns exemplos de como a questão vem sendo tratada e, a seguir, discutiremos a repercussão do documento na escola, a sua influência na prática pedagógica, bem como as repercussões no meio acadêmico.

Silva (2001, p.98) aponta como um dos problemas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* a utilização simplificada de terminologia científica complexa:

> Entendemos que o desprestígio do professorado faz com que os textos escritos para a formação do professor procurem uma simplificação que, muitas vezes, os torna incompreensíveis. É o que ocorre com os PCN – Língua Portuguesa, que, editado para orientar o trabalho docente, é pouco (ou mal) entendido pelo professor. Mas, quais os problemas que justificam a dificuldade de compreensão desse documento?

Segundo Silva, ao analisar os aspectos textuais dos PCNs, há uma inadequação, enquanto documento de suporte à prática pedagógica, ao seu público alvo[46]:

> Observamos que o texto parece dialogar com pares acadêmicos da área da linguagem, pois, desde a introdução, aborda diversos conceitos, na maioria das vezes, definidos superficialmente, pressupondo um conhecimento prévio de pesquisas que, na grande maioria das vezes, o professor ignora, pois circulam apenas no âmbito acadêmico. (p.101)

[46] A análise trata do volume dedicado ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, em que geralmente atuam professores sem formação em Lingüística. Tratamos melhor desse aspecto no capítulo 3.

Marcuschi (2000), embora reconheça os avanços das discussões propostas no documento, mostra sua preocupação em relação às possíveis interpretações:

> Hoje, no Brasil, podemos ver o reflexo direto das teorias lingüísticas no ensino de língua portuguesa ao analisarmos os ***Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP.)*** Quanto a isso, chega a ser curiosa a constatação de uma situação inversa daquela que presenciávamos no início do século XX no Brasil saído do Império. O documento atual produzido por encomenda do Ministério da Educação (MEC) propõe um conjunto de orientações para o ensino de língua, particularmente no Ensino Fundamental (de 1ª a 8ª Séries) e oferece uma possibilidade de definir linhas gerais de ação. Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional, ignorando a heterogeneidade lingüística e a variação social.

Suassuna (1998, p.178) questiona a maneira como foram escritos os *Parâmetros*, a suposta abertura de discussão nacional, já que, segundo ela, a discussão foi rápida e a edição final apresenta poucas modificações. Em alguma medida dialoga com Silva (2001), especialmente quando coloca como um dos principais problemas o fato de desqualificar "o professor como um leitor privilegiado", e com Marcuschi (2000), no que se refere à possível homogeneização dos conteúdos em todo o território nacional:

> É possível afirmar que os PCNs contrariam os princípios em torno da linguagem e da leitura que aqui tomamos como referência, por vários motivos, entre eles:
>
> - objetivam uma padronização[47] da escola e das práticas que se dão dentro dela;
> - têm na previsibilidade uma de suas mais evidentes marcas;
> - não representam a síntese de um amplo diálogo nacional[48];
> - colocam-se como uma verdade cristalizada, sem a retomada da "memória do passado";
> - desqualificam o professor como um interlocutor privilegiado;
> - congelam língua, texto e discurso, e fazem da leitura um processo não-dialógico, de mera decodificação, que implica a aceitação passiva de suas referências. (p.183)

Sobre os *Parâmetros* já se disse muita coisa. Em alguns momentos, com o

---

[47] É incoerente a avaliação através do termo *padronização* a um documento que, no título, define seu escopo: *Parâmetros*.

[48] Seria mesmo possível um "amplo diálogo nacional"? E, não sendo, não apresentam os *Parâmetros* uma síntese razoável das idéias defendidas pelos mais diversos ramos da Lingüística?

objetivo de oferecer contribuições, em outros, como parece ser o caso de Suassuna, para apenas criticar, "levantar a poeira". O que queremos dizer é que, apesar das condições de produção, discussão e circulação dos PCN, o documento apresenta considerações extremamente relevantes para o ensino de língua materna, que explicitaremos à frente. A nosso ver, os maiores problemas não se encontram nos PCN, mas na formação daqueles que vão utilizá-los como parâmetro para a definição de sua prática. E essa formação é também a nossa parte do problema, já que somos nós, da academia, que formamos/formaremos os professores que na escola fazem/poderão fazer uso do documento. Pensemos naqueles professores que aguardam ansiosamente a crítica para justificar a permanência no mesmo lugar. Estes encontrarão no texto de Suassuna a justificativa necessária. Geraldi (1997, p.XXVII), ao narrar sua experiência acompanhando a formação de professores, coloca entre algumas de suas aprendizagens a seguinte: "se a crítica se quer construção, é preciso apontar alguns caminhos". O próprio Geraldi (1996, p.65) reconhece contribuições da Lingüística refletidas nos documentos oficiais:

> Da pesquisa lingüística contemporânea podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino da língua materna: a forma de conceber a linguagem e, em conseqüência, a forma como define seu objeto específico, **a língua**; o enfoque diferenciado da questão das variedades lingüísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais. Tendo no horizonte estas três diferentes contribuições, as **Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa**, elaboradas pela Comissão Nacional nomeada pelo Ministério da Educação (MEC, 1986), sugerem um ensino centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise lingüística.

Embora Geraldi não trate aqui do documento oficial mais recente[49], os *Parâmetros*, podemos observar neles a presença dessas três atividades:

> ... os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades [ler, escutar, falar e escrever] e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua... (PCNs, Ciclos 1 e 2, 1997, p. 43)

[49] O texto de Geraldi é anterior à publicação dos PCN. Segundo o autor, referindo-se aos textos de seu livro, de onde retiramos a citação, "os textos aqui reunidos sob a rubrica de **Linguagem e Ensino – Exercícios de Militância e Divulgação** foram escritos entre 1991 e 1994".

De acordo com os PCN, o tratamento dado aos blocos de conteúdos, equivaleria ao que demonstra o quadro apresentado a seguir:

Quadro 1. Tratamento dado aos blocos de conteúdos
de acordo com os PCN LP

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Signorini (2001, p.140) na introdução a seu trabalho, cita Bagno, que reconhece também os avanços:

> Numa publicação recente, Bagno chama a atenção para o que considera o sinal de uma "oportuna mudança de postura" dos órgãos oficiais da educação que, segundo ele, "já se deram conta das necessidades de mudar os conceitos de língua vigentes nas nossas escolas e na nossa cultura." Trata-se da inclusão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries), de uma observação sobre a língua nitidamente inspirada no conhecimento produzido pela Lingüística. A observação é a seguinte: A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (Bagno, 2001, p. 25)

Castilho (2000, p.24-25) aponta trabalhos que vêm valorizando a Língua Falada (LF) nas práticas de ensino, entre eles, os PCNs:

> Nesse mesmo ano [1996], o MEC publicou os **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**, em que se põe em relevo a incorporação da LF nas práticas de ensino (...). Então, meu caro, o negócio é meter a mão na massa.

Cereja (2002, p.155-156), aponta os avanços dos PCNs, mas vê na prática profissional os problemas da transposição didática:

> A publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, em 1997,

> reforçou uma tendência que já se verificava no ensino de Língua Portuguesa: a de um **ensino contextualizado** de gramática, centrado no texto.
>
> Contudo, enquanto para os PCNs o texto deveria ser tomado como o objeto básico de ensino e como unidade de sentido, em muitas escolas o que se notava, e ainda se nota hoje, é o uso do texto como mero pretexto para o tradicional ensino da gramática da frase.

Muito mais que problemas no documento – e há vários, alguns deles citados por Suassuna (*op. cit.)* – o problema maior reside na formação do professor para dele fazer uso. Não estamos tomando uso aqui como obrigação de seguir rigorosamente a proposta curricular dos *Parâmetros*. Aliás, ao que nos consta, nunca foi essa a intenção do documento, como o próprio nome sugere. Os *Parâmetros* não intentam tirar a autonomia das secretarias, das escolas e do professor na definição dos currículos, mas buscam indicar os parâmetros mínimos a serem considerados. Não é o caso, como sugeriu Suassuna, de uma padronização[50], mas da garantia mínima de pressupostos básicos na atividade docente. É nessa linha que segue Rojo (2000, p.27):

> A elaboração e a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. E isso, em grande parte, porque, ao invés de se constituírem – como tradicionalmente tem sido feito no Brasil – em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em 'diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum' (PCNs, Introdução, p. 49)".

Segundo Rojo, mesmo com essa qualidade inovadora em relação a outros documentos oficiais, a possibilidade de construção dos próprios currículos adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais implica um grande esforço de reflexão para a transposição didática[51] destes princípios e referenciais às práticas educativas em sala de aula (p.28). Rojo também adverte para a necessidade de, junto a isso, partir para a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos. Em todos os casos, concordamos com Rojo: "ambas

---

[50] É preciso entender o conceito de *níveis de concretização das intenções educativas*, aliás, termo bastante claro nos próprios *Parâmetros*, logo nas primeiras páginas.

as ações envolvem diretamente a formação inicial e continuada de professores e educadores". Sobre formação tratamos ao longo deste capítulo. Em relação à formação continuada tendo em vista a discussão dos *Parâmetros* com os professores da rede pública, o próprio Governo Federal iniciou um programa chamado *Parâmetros em Ação*, através do qual formadores especialmente treinados para esse fim saíram país afora, numa verdadeira cruzada de atualização profissional. Infelizmente – mudam-se os governos, mudam-se as vontades e os interesses – o programa não teve continuidade. Para ajudar a piorar a situação, novas críticas surgem de um ou de outro especialista antes que algo tenha a chance de se concretizar. O problema maior dos *Parâmetros*, a nosso ver, é muito mais de não conseguir chegar à sala de aula do que de seu conteúdo. Devem ser levadas mais a sério as discussões críticas de quem procurou sair da cadeira de acadêmico e buscou levar a cabo suas próprias propostas junto a professores, especialmente junto àqueles que já atuam nas escolas. Fora disso, o resto é levantar a poeira e sair debaixo.

Já que os *Parâmetros*, apesar da ausência de vozes[52], representam muitos dos resultados da pesquisa lingüística, caberia a nós, lingüistas, vermos nele a possibilidade de nossa palavra chegar à escola (já que não chega através da pouca circulação de nossas publicações). Ao menos no que se refere ao reconhecimento da variação lingüística, em se tratando de um documento nacional, os *Parâmetros* já são um passo em direção ao que propôs Bagno (2003, p. 151-152):

> Para desatar esses e muitos nós é necessário que os resultados das investigações lingüísticas ultrapassem a esfera acadêmica e se tornem instrumentos sociais efetivos para a mudança das concepções de língua que vigoram em nossa sociedade. Cabe, portanto, aos lingüistas assumir o papel político que têm (ou deveriam ter) na transformação do senso comum lingüístico, transferir para a coletividade mais ampla os conhecimentos adquiridos em suas investigações científicas, devolver aos demais cidadãos o saber que, como contribuintes, eles ajudaram a acumular.

Se nossas discussões não chegam à sociedade como um todo, os *Parâmetros*, ao

---

[51] Rojo utiliza o conceito de *transposição didática* a partir de Chevellard (1985,1991), citado por Bronckart, (1998).

[52] O documento representa um apanhado das contribuições dos estudos lingüísticos, mas, infelizmente, não faz referência a quase nenhum dos pesquisadores da área, nem aos caminhos que levaram às conclusões que apresenta. Por outro lado, se assim fosse, não passaria a ter o texto um tom mais acadêmico, distante ainda mais das condições de leitura de nosso professor?

menos, colocaram um pouco do que se fez em lingüística na escola. Falta chegar à sala de aula, especialmente da escola pública. Não deve ser tão desconsiderado um documento que, em relação ao fosso conceitual no tratamento da diversidade lingüística, apresenta as seguintes orientações:

> O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. [...]
>
> A questão não é 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. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCNs, Ciclos 1 e 2, 1997, p. 31-32)

Como se vê, as orientações dos *Parâmetros* levam em conta as considerações da pesquisa lingüística realizada nos últimos anos. Como diz Mendonça (2003, p.261):

> os *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* (1997) são um exemplo de como a influência da Lingüística é patente na concepção de ensino de Língua Portuguesa hoje, de forma que interfere diretamente em texto produzido por órgão oficial e distribuído para escolas da rede.[53]

[53] Mendonça também adverte para o fato de ser incoerente a proposta dos *Parâmetros* aliada à distribuição de livros didáticos pelo governo: "As recomendações presentes neles não são realizáveis se se pretender seguir um livro..."

2.3 Outras trilhas

Como vimos ao longo deste capítulo muito já foi feito pela lingüística nesses últimos anos. Por outro lado, percebemos, também, nos depoimentos dos próprios lingüistas as dificuldades de verem suas pesquisas representarem melhorias na qualidade do ensino. Há uma rede embaraçada de elementos complexos que exigem muito mais que disposição dos pesquisadores para o desembaraço. A nosso ver, há caminhos que dependem de nós, professores, formadores de professores, pesquisadores: por um lado, acreditar na importância de se rever a formação inicial do professor, analisar de que forma o tratamento didático dos conteúdos leva em conta a especificidade do fazer docente; por outro, promover amplos debates com a comunidade já em serviço nas escolas, mas debates que ultrapassem os moldes da "reciclagem", debates que problematizem a prática do professor de língua portuguesa.
Nossa pesquisa busca acrescentar novos aspectos para o tratamento do ensino da língua materna, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, discutiremos a seguir questões relacionadas à formação lingüística do professor de língua portuguesa que atua na educação infantil e 1ª a 4ª séries, tradicionalmente sem formação acadêmica ou com formação em pedagogia; mais à frente apontaremos a importância de se levarem em conta as concepções das crianças sobre a variação lingüística para que não seja a escola a instituição inauguradora ou a que ajuda a manter a cultura do preconceito lingüístico. Desejamos terem sido essas as nossas contribuições.

3 SOBRE AS REGRAS DO JOGO (ASPECTOS METODOLÓGICOS)

Quando indicamos o caminho percorrido para que
os que aceitam o convite possam recuperar a trajetória.
Quando o jogo mostra as peças e oferece o tabuleiro.

Uma vez escolhido o objeto de estudo, a metodologia quase que se nos impõe. É a natureza do dado que desejamos estudar, analisar – sim, porque o desejo é o melhor início de qualquer empreitada – é a natureza do dado quem define a melhor metodologia. Foi, talvez, o momento de maior dúvida, quando tivemos que decidir entre os melhores caminhos a seguir em busca de discutir o problema. Mas mais uma vez a própria natureza do tema, dos dados, do problema, mostrou-nos que era necessário conhecer melhor as abordagens metodológicas possíveis e definir a direção melhor.

Tendo tido pouco contato até então com pesquisas de natureza qualitativa, uma vez que muitas das pesquisas a que tivemos acesso seguem numa linha mais positivista, quantitativa, tivemos que nos debruçar um pouco sobre o assunto a fim de verificar a eficácia de tal abordagem para nosso intento.

Grande parte das pesquisas em educação tem se utilizado da metodologia qualitativa devido à especificidade do material com que trabalha e, em nosso caso, não foi diferente. Nossa pesquisa, na linha da Diversidade Lingüística no Brasil, está vinculada ao ramo de estudos da Lingüística denominado Lingüística Aplicada (LA). Nesse sentido, como já vimos, nosso trabalho está voltado para o conhecimento das concepções sobre a variação lingüística das crianças em fase de início da escolaridade (período *grosso modo* equivalente ao da alfabetização). Transdisciplinar por natureza, a LA pareceu-nos uma boa opção para discutir os campos interligados da lingüística e do ensino de língua portuguesa. Escolher LA, de alguma forma, foi poder ter a chance de buscar engrossar o número de estudos da linguagem voltados para o ensino da língua materna, foi criar mais uma possibilidade de vincular as pesquisas acadêmicas ao cotidiano da sala de aula de Língua Portuguesa, um dos problemas levantados no

capítulo 2, em que visitamos pesquisadores diversos que elencam os principais problemas enfrentados pela Lingüística para contribuir com a atividade docente.

Segundo Celani (*apud* GUEDES PINTO, 2002, p.30),

> Novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação de metodologias. A transdisciplinaridade se realiza em uma problemática "transversal", "através" e "além" e se dissolve em seu objeto.

Celani inclui a LA entre os estudos prioritariamente transdisciplinares. Assim se expressa:

> A Lingüística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Lingüística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina.

Assim, a LA se configura como área de intersecção, o que nos possibilitou estudar variação lingüística, ensino, e, em função do objeto de estudo – a consciência da variação lingüística – permitiu que adentrássemos por outras áreas como a Psicologia Cognitiva e, em alguma medida, a Etnografia, a Sociologia e a Fenomenologia[54].

3.1 A abordagem qualitativa

O final do século XIX é marcado, no campo dos estudos científicos, pela dicotomia *qualitativo* x *quantitativo*. Em momentos de franco desenvolvimento das ciências humanas e sociais, o legado dos métodos de pesquisa das ciências naturais não mais parecia ser suficiente para tratar de um novo objeto de estudo que exigia o reconhecimento de sua especificidade. A recém-inaugurada Sociologia do positivista francês Auguste Comte reclamava através de Dilthey e Weber o estatuto de ciência

[54] Tratamos desses campos de estudo no Capítulo 5, ao apresentarmos nossas discussões a partir dos *corpora* constituídos para nossa pesquisa.

autônoma[55], capaz de, reconhecendo a particularidade de seu objeto, estabelecer uma metodologia que respeitasse sua natureza subjetiva (COSTA, 2002). Segundo André (2003, p.16):

> Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia.

Mais adiante (p. 17):

> Weber também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa ao destacar a compreensão (verstehen) como o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física.

André complementa ainda esclarecendo que, para Weber, "o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações".

A corrente do conhecimento que se tornou conhecida como idealista-subjetivista nasce da discussão desses teóricos que, junto a outros estudiosos das questões humanas, iniciam a defesa de uma metodologia específica para as ciências sociais. Para André (p. 17), ao mesmo tempo em que há a defesa de uma nova visão do conhecimento, há a crítica à concepção positivista de ciência de onde nasce um debate que vai se prolongar até o final da década de 1980, entre o *quantitativo* e o *qualitativo*:

> Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

[55] Utilizamos aqui o termo *autônoma*, embora Durkheim já tenha contribuído para a sistematização mais apurada da nova ciência, fundada por Comte, pelo fato de Weber ter visto numa abordagem idealista-subjetivista um caminho mais adequado para desvincular os estudos em ciências sociais da abordagem positivista.

Da mesma forma, analisando a posição de Weber frente à nova abordagem em surgimento, Costa (2002, p.74), em sua *Sociologia: uma introdução à ciência da sociedade*, chama a atenção para a questão da neutralidade na pesquisa em ciências sociais:

> Existe sempre certa parcialidade na análise sociológica, intrínseca à pesquisa, como a toda forma de conhecimento. As preocupações do cientista orientam a seleção e a relação entre os elementos da realidade a ser analisada. Os fatos sociais não são coisas, mas acontecimentos que o cientista percebe e cujas causas procura desvendar.

Mais adiante afirma que, para Weber, embora os acontecimentos sociais possam ser quantificáveis, a análise do social envolve sempre uma questão de qualidade, interpretação, subjetividade e compreensão. A sociologia nasce positivista. De fato, era difícil para uma ciência nova não se seduzir a utilizar todo o arcabouço metodológico festejado das ciências exatas e naturais. Weber, pois, representa um avanço considerável da ciência sociológica pós-Durkheim.

André (2003, p17), estudiosa da abordagem, aponta outras denominações para o novo paradigma de pesquisa. Entre elas, o termo *naturalística* ou *naturalista*, porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. Segundo a pesquisadora, a abordagem tem suas raízes históricas na fenomenologia:

> É, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia.

Estudar as concepções das crianças sobre a variação lingüística e a formação do preconceito lingüístico só se justificava, pois, se dispuséssemos de uma orientação dessa natureza. Se nosso objetivo inicial era entender de que forma a criança organizava seu pensamento sobre a variação lingüística, se, em função de conviver e de estar exposta a diferentes formas de utilização da língua, percebia diferenças no uso, o caminhar dos trabalhos possibilitou identificar a formação de seus valores, de

suas crenças. Era preciso, pois, considerar os princípios da abordagem qualitativa e as demais idéias/concepções que lhe dão suporte.

O quadro a seguir sistematiza as considerações de André sobre o conjunto de concepções ligadas à abordagem qualitativa. Em alguma medida, foram orientações que nos serviram de aporte.

Quadro 1. Concepções ligadas à abordagem qualitativa

Concepções	Características
Fenomenologia	Enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção dessa concepção. É o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade, ou seja, a realidade é "socialmente construída" (BERGER E LUCKMANN, 1985)
Interacionismo simbólico	Assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma mas à medida que o indivíduo interage com o outro. É por meio das interações sociais do indivíduo no seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão de realidade. Como se desenvolve essa visão é que constitui seu objeto de investigação[56].
Etnometodologia	É o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, isto é, procura descobrir "os métodos" que as pessoas usam no seu dia-a-dia para entender e construir a realidade que as cerca. Seus principais focos de interesse são, portanto, os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais[57].
Etnografia	Segundo Spradley (1979), a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. Esses sistemas de significados constituem a sua cultura. O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.

[56] Segundo André, "George Mead é um dos precursores dessa linha de pensamento". Formou, no período de 1893 a 1931, na Universidade de Chicago, um grupo de estudiosos do assunto, entre eles Herbert Blumer, que veio a cunhar o termo *interacionismo simbólico* em 1937.

[57] O principal representante dessa corrente, segundo André, é Harold Garfinkel (1967).

André ainda aponta outros grupos de pesquisadores cujas pesquisas não se enquadrariam nas raízes fenomenológicas da abordagem qualitativa, entre esses grupos encontram-se aqueles que trabalham dentro da perspectiva cognitivista-interacionista-construtivista, seja no sentido mais próximo dos estudos piagetianos, seja na vertente vygotskiana ou numa modificação de uma delas (p. 22).

Ferreiro e Teberosky (1999, p.37-38), seguindo os delineamentos da psicologia genética, portanto assumidamente influenciadas pelas orientações piagetianas, apresentam um novo olhar sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita e, apesar de se utilizarem do *método da indagação* na obtenção dos dados, inspirado no "método clínico", discutem seus resultados numa abordagem qualitativa. André (*op. cit.* p.24) orienta que

> reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.

Pela natureza do dado obtido, então, o pesquisador pode definir se está realizando uma pesquisa numa abordagem quantitativa ou quantitativa.

3.2 A natureza de nossos dados

Para definir a natureza de nossos dados, é necessário centrarmo-nos em suas características: são dados obtidos a partir de situações-problema apresentadas às crianças; representam o movimento do pensamento das crianças, de suas representações e seus mecanismos de explicação; são dados declarativos, interpretativos; representam sua visão de mundo acerca de um determinado aspecto de sua vida; não dependem de controle de variáveis; não são quantificáveis; são, assim, dados mais afeitos a serem analisados numa abordagem qualitativa. Interessa-nos, pois, verificar no volume de material recolhido aquilo que representa o que pensa espontaneamente a criança em determinado campo do conhecimento, sem nenhuma

intervenção do ensino. São dados que indicam como as crianças formulam seus conceitos a partir de sua forma de ver e organizar o mundo a sua volta.

Definida a natureza do dado, partimos para a definição da metodologia a ser empregada para a sua recolha. Devido aos nossos interesses de pesquisa e a sua particularidade optamos pela criação de *situações experimentais* estruturadas, mas de certa forma flexíveis, que pudessem permitir à criança colocar em jogo a forma como pensava sobre aqueles domínios, que nos deixassem perceber suas hipóteses na realização das tarefas propostas, sobre as quais falaremos mais à frente. Assim como propuseram Ferreiro e Teberosky ao defenderem as teses da psicogênese da língua escrita, buscamos, a partir dos delineamentos da psicologia genética, estruturar tarefas em torno de uma interação entre sujeito(s) e objeto do conhecimento, em nosso caso, a língua falada e suas variações. As tarefas apresentavam situações conflitivas, em que as crianças deveriam buscar respostas não em seus estudos regulares da escola, mas a partir de suas considerações acerca do material apresentado, a partir de como o seu pensamento permitia explicar os fenômenos que os conflitos lhes apresentavam.

As sessões, de duração aproximada de 20 a 30 minutos, foram realizados com crianças da fase de alfabetização (de 6 a 8 anos), numa escola pública e numa escola particular de Salvador. Todas as sessões foram gravadas, e as particularidades de cada sessão foram anotadas no *diário* da pesquisa[58].

Utilizamos o *método de indagação*, inspirado no "método clínico" piagetiano, também chamado "método de exploração crítica" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.38), que tinha como objetivo explorar os conhecimentos espontâneos da criança em relação à variação lingüística, ou melhor, conhecer suas hipóteses para a variação, especialmente as de natureza diastrática e diatópica, conforme terminologia dialectológica e sociolingüística.

A análise dos resultados que apresentamos no capítulo 5 será, em função da natureza de nossos dados, fundamentalmente de caráter qualitativo e destina-se a descobrir e a interpretar as categorias de respostas.

---

[58] Utilizamos o instrumento *diário de pesquisa* para registrarmos detalhes não captados pelo gravador, como expressão fisionômica dos alunos ao fazerem qualquer julgamento, por exemplo. Além disso, o diário foi necessário para anotarmos as dificuldades que estávamos encontrando ou algo que nos vinha à mente

Segundo Claparède, em seu *Prefácio* ao livro *A linguagem e o pensamento da criança*, de Piaget (1999, p.XIII), o método clínico

> é, em suma, o método de observação, que consiste em deixar a criança falar e em anotar a maneira pela qual desenvolve o seu pensamento. [...] não se limita, como vimos, a constatações superficiais: visa também observar o que oculta por trás das aparências. É uma auscultação e uma percussão mentais. Analisa, até nos mínimos elementos, as menores afirmações dos pequenos indivíduos, quase diria as menores secreções de seu cérebro. Não abandona a partida quando a criança dá uma resposta contraditória ou incompreensível; pelo contrário, cerca cada vez mais de perto esse pensamento fugidio, persegue-o, desajola-o, tocaia-o até conseguir agarrá-lo, dissecá-lo e exibir à plena luz o grande enigma da sua estrutura.

Nossa tarefa consistiu em, depois de reunir nossos dados, escutá-los. Verificar que considerações acerca da variação lingüística as crianças esboçavam, qual a sua visão da variação, quais os seus valores, crenças, em que medida sofrem influência da família e da escola. Por essa razão, podemos dizer que nosso estudo, não sendo etnográfico, é do tipo etnográfico, como lembra André (2003, p.28):

> Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

No capítulo 5, em que tratamos nossos dados explicitamos as bases teóricas postas em jogo nas atividades de análise dos dados. Até aqui interessa-nos levantar as orientações metodológicas utilizadas para a recolha e tratamento dos dados.

Definido o objeto e os ramos dos estudos a que ele se vincula, nosso próximo passo foi estabelecer as etapas de todo o trabalho, do levantamento ao tratamento dos dados, tendo em mente o fato de estarmos priorizando a abordagem qualitativa como metodologia de nosso trabalho, valendo-nos da abordagem quantitativa apenas para

---

durante uma sessão a fim de não termos de recorrer à memória posteriormente quando necessitássemos

dar uma idéia sobre a freqüência de um determinado tipo de resposta, mas sem a pretensão de fazer uma valoração estatística.

3.3 Escolha das escolas

Por estarmos tratando de *consciência* optamos por trabalhar com crianças de classes sociais diferentes, uma vez que, em nossa hipótese inicial, qualquer que fosse a classe social de uma criança, ela deveria ter algum grau de sensibilidade ou consciência para a percepção da variação lingüística . Para isso, selecionamos duas escolas de Salvador que atendem a alunos de classes sociais diferentes: A Escola Barbosa Romeo (pública) e o Colégio Villa Lobos (privada). Para a seleção das escolas, levamos ainda em conta o fato de terem pontos de convergência em seus projetos pedagógicos, isto é, ambas as escolas defendem uma mesma concepção de aprendizagem, trabalham a partir de projetos, oferecem formação continuada a seus professores, cuja grande maioria tem formação superior, não havia uma distância muito grande entre a data de fundação de uma e de outra escola, entre outros fatores, sobre os quais falaremos ao traçar rapidamente o perfil de cada uma delas. Era preciso que as escolas atendessem a classes sociais diferentes, mas que demonstrassem intenções pedagógicas ao menos semelhantes.

3.3.1 A Escola Municipal Barbosa Romeo

Chegar à escola Barbosa Romeo é preparar-se para o estranhamento. Por todos os lados, gente trabalhando, dedicada ao que está fazendo. Chego no primeiro dia no turno vespertino e procuro falar com a coordenadora. “Line está na sala ali da coordenação desenvolvendo atividades com os alunos do turno da manhã”. E lá estava Line numa larga mesa, rodeada de alunos e cheia de disposição para ajudá-los em suas tarefas. Nas paredes, muitos cartazes, dos professores, dos alunos, muita vida. É assim a Barbosa Romeo.

---

reorganizar algum procedimento.

Durante todo o período em que lá estive pude contar com todo mundo, direção, professores, coordenadores, merendeiras. Pude me deparar com outra realidade de escola pública. Dificuldades eles têm e muitas, mas também têm muito boa vontade para acertar fazer escola.

Funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, a escola conta com professores num regime especial na rede pública: das 40 horas semanais de trabalho, 20 são para investimento em sua formação e em seu trabalho.

A escola foi fundada em 1999 com o objetivo de atender crianças e adolescentes do Projeto Axé. De acordo com o Projeto Pedagógico da escola, "nasceu de uma forte demanda dos educadores em função da observação e constatação das dificuldades pelas quais grande parte dessas crianças e adolescentes passam nas escolas públicas que freqüentam". De acordo com dados do Projeto, "esta população costuma chegar ao Projeto Axé com uma história de evasão e repetência escolar, história esta semelhante a de muitas crianças e jovens das comunidades pobres de Salvador".

Situada em São Cristóvão, atende a crianças do próprio bairro e das invasões vizinhas como o Planeta dos Macacos. As profissões dos pais em geral são as de pedreiro, empregada doméstica, diarista, marceneiro.

3.3.2 O Colégio Villa Lobos

O Villa Lobos foi fundado em fins de 2002 com o objetivo de estabelecer uma proposta pedagógica coerente com os anseios de crianças e jovens e atenta às demandas de formação integral de seus alunos. É um espaço agradável, motivador e com propostas aos alunos que em muito diferem do que vemos nas escolas particulares tradicionais.

Funciona regularmente apenas no turno matutino e reserva o turno vespertino para a realização de reorientação paralela, monitorias, grupos de estudo e atividades eletivas como escolinhas de esportes, dança, lutas e música.

Conta atualmente com aproximadamente 600 alunos, distribuídos entre a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Realiza formação continuada de seus 76 professores quinzenalmente.

Situado na Avenida Paralela, atende a crianças das classes média e média alta de Salvador, especialmente crianças dos bairros da Pituba, Patamares, Imbuí, Itapoan, Stella Maris e Villas do Atlântico. Os pais dos alunos atuam como profissionais liberais (médicos, advogados, engenheiros, arquitetos), alguns pais são da área artística e alguns outros são empresários ou micro-empresários.

3.4 Perfil dos alunos

Entrevistamos alunos do sexo masculino e feminino, de faixa etária entre 6 e 8 anos, período em que geralmente estão sendo alfabetizados. A tabela abaixo mostra a distribuição deles por série em cada escola e em cada tipo de intervenção[59]:

Tabela 2. Distribuição dos alunos por série e faixa etária
de acordo com intervenções realizadas

	Séries	Idade	Intervenção 1	Intervenção 2	Total
Privada	Grupo 6 (EI)[60]	6 e 7	4	1 + 1 + 2 + 4	12
Pública	Educação Infantil	6 e 7	*[61]	5	5
Privada	1ª série	7 e 8	4	1 + 3 + 4	12
Pública	CEB 1	7 e 8	4	4	8
Privada	2ª Série	8 e 9	5	2 + 4	9
Pública	CEB 2	8 e 9	4 + 4	*	8
TOTAIS			25	29	54

[59] Trata-se das situações apresentadas aos alunos durantes as sessões. Mais à frente cada uma das intervenções é melhor detalhada.

[60] Grupo 6 é a nomenclatura utilizada na escola privada para as classes de alfabetização da Educação Infantil (EI)

[61] O asterisco indica que naquela classe a intervenção não foi aplicada.

Alguns alunos foram gravados individualmente, outros em pequenos grupos. Alguns alunos participaram de ambas as intervenções. Ao todo foram realizadas 6 sessões com a primeira intervenção e 11 sessões com a segunda intervenção. Cada sessão teve duração entre 20 a 30 minutos, totalizando aproximadamente 9 horas de gravação.

3.5 Especificação dos *corpora* gravados

Foram gravados dois *corpora* diferentes assim organizados: 1 *corpus* principal a partir das sessões com os alunos, na realização das duas intervenções; 1 *corpus* controle, a partir de entrevistas com as professoras das turmas com que trabalhamos. O material básico de nosso trabalho, que tem a ver com nossos objetivos de pesquisa, é o que se refere ao *corpus* principal que vamos chamar de *corpus* A. O *corpus* que chamaremos B é o que é composto pelo material recolhido a partir das entrevistas às professoras. Utilizamos o resultado dessas entrevistas como forma de controle sobre possíveis interferências do ensino nas concepções dos alunos sobre a variação lingüística. Tratamos os dados gerados nessas entrevistas no capítulo 4 desta dissertação.

Para a recolha dos dados do *corpus* A, trabalhamos com duas intervenções, que detalharemos a seguir:

3.5.1 Intervenção 1: concepções da variação diatópica

Esta intervenção teve como objetivo verificar se os alunos tinham consciência da variação diatópica da língua. Nas sessões, apresentamos ao(s) aluno(s) uma história em vídeo com a personagem Chico Bento. Na história, Chico bento vai à cidade visitar um primo e lá decidem ir ao shopping. A escolha dessa história deveu-se ao fato de possibilitar um contexto contrastivo aos alunos: cidade x campo;

Após a exibição do vídeo, iniciamos um bate-papo sobre a história. Inicialmente com perguntas de natureza pedagógica, sem muito interesse para nossa pesquisa:

"Gostou/gostaram da história?", por exemplo. Em relação a perguntas da pesquisa tomamos duas direções: i) evitar fazer muitas perguntas para não corrermos o risco de induzirmos e sermos a consciência dos alunos; 2) ao fazer perguntas buscar utilizar a mesma sintaxe dos alunos, as mesmas palavras. Assim, tivemos apenas duas perguntas iniciais: i) "Quem aparece na história?" e "Quais as diferenças entre Chico e o primo?". No decorrer da sessão, os alunos diziam respostas do tipo: "Chico fala estranho". Nessas situações, conforme dissemos, nos limitamos a repetir a fala da criança sob a forma de pergunta: "Estranho como?". O intuito era perseguir o pensamento da criança a fim de que formulasse suas hipóteses. Todas as sessões foram gravadas e transcritas posteriormente.

3.5.2 Intervenção 2: concepções da variação diastrática

Esta intervenção teve como objetivo verificar se os alunos tinham consciência da variação diastrática da língua. Nas sessões, apresentamos em fita cassete para o(s) aluno(s) ouvir(em) uma seqüência de gravações em que pessoas de diferentes classes sociais falavam sobre um mesmo assunto: *como era brincar de amarelinha*. Gravamos três empregadas domésticas, uma dentista, uma vendedora de shopping. Duas das empregadas domésticas tinham concluído o segundo grau e a outra era semi-alfabetizada. A tarefa proposta aos alunos era a de tentar identificar quais as profissões possíveis de cada uma delas. Todas as pessoas gravadas tinham o mesmo perfil: mulheres, entre 25 e 30 anos. As crianças só poderiam se utilizar da fala para emitir algum juízo. Depois de realizadas as sessões iniciais, procedemos a algumas modificações na aplicação desta tarefa por termos detectado alguma dificuldade das crianças devido ao número grande de audições a serem realizadas. Em alguns casos, ficamos com 3 entrevistas, mantendo sempre a empregada doméstica, a dentista e a vendedora do shopping e perguntávamos às crianças qual delas elas acreditavam exercer determinada profissão. As perguntas que se seguiam tinham sempre o objetivo de verificar se as crianças estavam apenas respondendo por responder ou se utilizavam algum critério – o uso da língua, por exemplo – para estabelecer a classificação: "Por

que você acha que é uma dentista e não uma vendedora de shopping ou uma empregada doméstica?"

3.6 Critérios de transcrição

Para a transcrição dos dados, devido a sua natureza e aos interesses da pesquisa utilizamos a transcrição grafemática simples, e:

- evitamos registrar formas generalizadas de uso da língua oral, como por exemplo: registramos *fazer* em vez de *fazê*;
- indicamos apenas as pausas longas por meio de reticências (...);
- para evitar o truncamento do texto, excluímos da transcrição repetições que não indicassem nenhuma intenção explícita, por exemplo quando o falante estava elaborando seu pensamento e repetia uma mesma palavra;
- indicamos na transcrição com a expressão [ININT] qualquer trecho que estivesse ininteligível;
- a pontuação utilizada serve apenas para manter o sentido original do texto; assim, muitas vezes, se aproxima da pontuação da língua escrita.

3.7 Tratamento dos dados

Os dados foram agrupados de acordo com as hipóteses de sentido aproximado dos alunos. As categorias de hipóteses aparecem com nossa análise, e o percurso do pensamento das crianças durante sua explicação é também analisado. Nosso interesse, como dissemos, era verificar os graus de sensibilidade ou conscientização da variação lingüística pelas crianças. Daí a importância de analisar a forma como elaboraram seu pensamento.

Apenas para efeito ilustrativo, selecionamos alguns trechos das sessões e anexamos em CD nesta dissertação. Todos os dados gravados, com alunos e professores, encontram-se transcritos no vol. 2 (ANEXOS) desta dissertação.

4 A FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA NA FALA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

> *Quando mais personagens podem ajudar a entender a história. Quando se constata que, mesmo para ensinar para crianças, é necessário conhecer com propriedade sobre muitas coisas.*

Cabe à Lingüística, sem dúvida, uma série de tarefas e empreendimentos. Seus mais variados ramos buscam dar conta de diversos fenômenos vinculados à linguagem. Apesar de todos os avanços dos estudos lingüísticos, como vimos no capítulo 2, há ainda várias lacunas para objetos de estudo. O maior fosso, a nosso ver, uma vez que muito já tem sido feito, é dar conta de atribuir sentido a toda produção científica acumulada na área. Assim, cabe às disciplinas aplicadas, no nosso caso, especialmente, à Lingüística Aplicada transformar todo o conhecimento acumulado em propostas que cheguem à sala de aula, embora esta não seja a sua única tarefa, mas cabe, também, a ela, dar conta disso. É certo que já há algum tempo os lingüistas começam a se interessar pelas questões do ensino. É certo que muitas das considerações da teoria lingüística estão chegando às salas de aula, seja através do seu reflexo em publicações de documentos oficiais[62], seja através da vasta literatura publicada nos últimos anos[63].

O presente capítulo busca, nesse sentido, apresentar algumas reflexões sobre o ensino de língua materna, oferecendo aos professores considerações iniciais sobre a educação lingüística, ainda que, de alguma forma, apresente questões relativas à sua formação lingüística para alfabetizar crianças. Apesar de não ser nossa finalidade nesta dissertação - uma vez que seria necessário investigar como anda a formação dos nossos professores alfabetizadores, analisar o que pensam sobre o ensino de língua

[62] Veja, por exemplo, o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (analisado mais detalhadamente no capítulo 2), que, embora ainda alvo de muitas críticas, já apresenta uma reflexão razoável sobre o ensino de língua, com bases lingüísticas. Nos Parâmetros, é possível observar reflexos de áreas como a Dialectologia, a Sociolingüística e também alguma coisa da teoria chomskyana.

[63] Nesse aspecto, a influência no ensino ainda é pequena em função das parcas propostas de formação em serviço e das condições que tem o professor de adquirir tais publicações. Além disso, muitos dos materiais publicados em Lingüística não são direcionados ao professor. Apresentam, em geral, uma linguagem bastante técnica e pouco elucidativa em relação aos problemas vividos em sala de aula no que se refere ao ensino da língua materna.

materna e observar em sua prática de que forma esse pensamento é validado - aqui, esboçamos apenas algumas conclusões a partir de entrevistas feitas a professores que trabalham com a faixa etária utilizada para a recolha de nossos dados. Assim, as considerações aqui presentes, embora não sejam o reflexo de um trabalho exaustivo sobre o assunto, são provenientes de dados de controle coletados a professores que lecionam aos alunos nossos informantes. Nosso principal objetivo com os dados coletados com os professores foi verificar em que medida suas intervenções contribuíram / não contribuíram para as conclusões dos alunos diante dos problemas que lhes foram apresentados por nós durante o trabalho de recolha de dados.

As sessões com os professores constaram de uma entrevista semi-estruturada[64] sobre as atividades que desenvolvem com os alunos, especialmente sobre as atividades que envolvem a oralidade. A conversa foi norteada por oito perguntas a fim de possibilitar a intercomparação posterior entre as entrevistas. A escolha da oralidade deveu-se ao fato de esse aspecto permitir ao professor colocar em jogo seus conhecimentos em Lingüística mais facilmente que em outros aspectos como leitura e escrita. Os professores possuem todos formação em Pedagogia[65], à exceção de duas, que ainda freqüentam o curso.

As entrevistas foram realizadas na própria escola e constou das seguintes questões: i) Que situações que envolvam oralidade você propõe a seus alunos? ii) Que tipo de intervenção você geralmente faz durante essas atividades e com que objetivos? iii) A criança se depara com uma palavra para escrever e escreve-a muito próximo à forma como fala; que intervenção você faz ou pode fazer numa situação como essa? iv) Pelo que ouve dos alunos, como classificaria seu registro lingüístico? v) Em sua opinião, como uma criança entende o fato de estar estudando a língua portuguesa na escola se ela já é falante dessa língua? Após essa conversa inicial, propusemos ao professor que ouvisse a sua própria entrevista e que emitisse algumas considerações posteriormente. Ao término da audição, norteamos a conversa com as seguintes

[64] Cf. Minayo, 2002, p. 58. Apesar das oito perguntas formuladas previamente houve a liberdade de acréscimos e reformulações.

[65] Em geral, os professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da rede privada são graduados em Pedagogia. Por determinação do MEC, a graduação em Pedagogia, com autorização para o ensino, está sendo substituída pelo curso Normal Superior, com habilitação em Educação Infantil e em Séries Iniciais.

questões: i) Depois de ouvir a sua entrevista, há alguma coisa que você gostaria de modificar? ii) Pelo que você ouviu, você se considera um bom falante do Português? Por quê? iii) Você acha que os meninos nessa idade já percebem a variação que ocorre na língua? Todo esse material, depois de transcrito (cf. vol. 2, anexos C e D), foi o que utilizamos para a nossa análise.

4.1 A educação lingüística na escola e a necessidade de uma formação lingüística dos professores

Por diversas razões, tem-se falado bastante sobre educação lingüística. Muito por conta de estar suficientemente clara toda a problemática do ensino de língua materna nas escolas. Muito por conta do reconhecimento dos avanços proporcionados pelos estudos lingüísticos. Apesar de não estar ainda definida a chamada norma culta a ser ensinada na escola, já se tem claro o que se objetiva com o ensino de língua portuguesa. A Educação Lingüística, de acordo com Travaglia (2003, p.26), responde a essa demanda:

> A **Educação Lingüística** deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino / aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos[66] a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).

Mais adiante, complementa e conclui sua idéia:

> A educação lingüística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Lingüística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua materna adequada a cada situação de interação comunicativa.

Travaglia adverte para o fato de que na educação lingüística formal feita pela escola é preciso estar atento a alguns aspectos que serão importantes para que as pessoas possam usar a língua sem certos problemas desnecessários, como os que

surgem dos preconceitos nascidos da pouca compreensão da questão das variedades lingüísticas (p.28). Segundo o autor, "a educação lingüística deve, pois, alertar para a existência das variedades lingüísticas, suas características, e quando é adequado o seu uso".

Contudo, nos deparamos com uma série de questões relacionadas à formação lingüística dos professores, especialmente dos que atuam no início da educação básica. Que conhecimentos de teoria lingüística possuem para dar cabo de ensinar a língua materna na perspectiva da Educação Lingüística? Que importância atribuem ao ensino da oralidade? E que compreensão têm de oralidade? Como se vêem enquanto falantes / professores da língua materna? Como anda sua auto-estima de falante competente da língua? Essas questões, como veremos mais à frente, foram o mote para as nossas investigações e direcionaram a escrita deste capítulo.

Vê-se, hoje em dia, uma grande preocupação com a formação universitária dos professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Discute-se ainda muito sobre a importância de que os professores não tenham apenas o magistério de 2º grau. Mattos e Silva (2004, p.124) relembra essa discussão, especialmente para os cursos de Letras:

> Se desde a alfabetização considero que uma boa formação lingüística se faz essencial, que dizer dessa formação no ensino superior? O que vemos, contudo, no Brasil, é uma precária formação em lingüística nos currículos dos cursos de letras e sua ausência, ou quase, nos cursos de metodologia para o ensino do português das faculdades de educação.

A formação superior do professor de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental tem sido também muito discutida. De tal forma isso ocorre que o MEC, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) chegou a dar um prazo para que todos os profissionais desses ciclos pudessem graduar-se.

> O texto da LDB reconhece a necessidade de qualificação profissional para todos os profissionais que atuam na educação básica, incluindo aqueles que trabalham com a educação infantil. Estabelece como regra para formação dos profissionais da educação básica o nível superior, em cursos

[66] Aqui o autor se refere a textos orais e escritos.

> de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio na modalidade normal (art. 62). A LDB afirma ainda que, até o final da "década da educação" (1997-2007), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 87, § 4º). (LEITE, 2002, p.190)

A LDB ainda prescreve que a formação superior de professores para a educação básica seja mantida pelos institutos superiores de educação com a inclusão do curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, dificuldades e pressões de todos os lados têm feito o próprio MEC repensar suas idéias: como oferecer formação em nível superior para todos os professores das escolas públicas brasileiras? De qualquer sorte, a exigência[67] vale, ainda, para quase todas as escolas privadas, especialmente as de grande porte. E essa formação exigida é, em geral, em Pedagogia. Se nessa mão as escolas privadas garantem um profissional mais qualificado[68], ainda assim enfrentarão problemas, uma vez que o currículo dos cursos de Pedagogia está mais afeito à formação de pessoas que entendem de Psicologia da Aprendizagem, de Didática, etc. Contudo, não garantem uma formação para todas as áreas com que o futuro professor (pedagogo? técnico?[69]) vai lidar. Imagina-se, parece, que os conteúdos a serem ensinados não são muito específicos e que são de fácil acesso a qualquer pessoa. Não é à toa que durante muito tempo, e ainda hoje em algumas localidades do país, esse ensino pode ser ministrado por qualquer leigo. O problema reside exatamente aí. Tomaremos a questão lingüística como exemplo. Além de entender de Psicologia da Aprendizagem, o profissional desses ciclos de ensino precisa ter também uma formação lingüística que lhe permita diminuir grande parte dos problemas de Educação Lingüística dos alunos, especialmente o que se refere ao preconceito lingüístico.

Segundo Cagliari (2002, p.9), "sem o conhecimento competente da realidade

---

[67] A exigência, nesse caso, não é do MEC, mas das próprias escolas da rede privada.

[68] No caso da escola pública com que trabalhamos em nosso projeto todos os professores, como vimos, ou possuem formação superior preferencialmente em Pedagogia ou encontram-se freqüentando o curso. Alguns deles cursam o Normal Superior. A escola também oferece formação continuada a seus professores.

[69] A própria origem do curso de Pedagogia, momentos e interesses, apontam a natureza técnica do curso e pouco voltada para a atuação docente propriamente dita.

lingüística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem". Dessa forma, há um grave problema na formação de nossos professores. Se formados apenas no magistério (antigo curso Normal), receberam apenas noções do conteúdo que iriam ensinar. Nesse curso, os professores costumavam aprender os mesmos conteúdos que ensinariam aos alunos, ou seja, todas as conhecidas regras gramaticais[70]. Embutida no currículo, constava a disciplina *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*, entremeada por sugestões didáticas para o professor saber aplicar o conteúdo gramatical que estava aprendendo. Por outro lado, se formado em curso superior, outros problemas. Pelo que observamos, grande parte dos professores de Educação Infantil e 1ª a 4ª séries busca, hoje, graduar-se em Pedagogia. É evidente que a formação superior traz outras luzes para o desempenho do futuro profissional de sala de aula. Contudo, o que se observa no currículo é um conjunto de disciplinas mais afeito à formação de Coordenadores, Orientadores e Diretores escolares: *História da Educação, Sociologia e Filosofia da Educação, Psicologia da Aprendizagem*, entre outras. De fato, o curso de Pedagogia busca formar aqueles profissionais, não professores, muito embora as disciplinas citadas sejam também importantes para a formação destes. Faltava, de fato, um curso superior para a formação de educadores de crianças. Nesse sentido é que o MEC vem autorizando, há alguns poucos anos, o chamado curso Normal Superior, ainda que possivelmente não resolva o problema, já que muitas faculdades, especialmente as privadas, ao solicitarem a autorização do curso de Pedagogia e não a receberem mais, modificam apenas o nome do curso, passando de Pedagogia a Normal Superior e mantendo as mesmas disciplinas[71].

Há uma série de problemas levantados sobre as implicações da formação superior de professores, especialmente dos primeiros anos da Educação Básica[72]. Para Formosinho (2002, p.184):

---

[70] Utilizei como fonte matrizes curriculares de cursos de magistério, bem como históricos escolares do mesmo curso, inclusive o meu.

[71] Atualmente o MEC apenas está autorizando o Curso Normal Superior, mantendo Pedagogia somente nas instituições que já ministram o curso, especialmente as públicas. O curso Normal Superior tem duração de três anos. Depois desse período, o professor, se desejar atuar como Coordenador, Orientador ou Diretor Escolar, deverá fazer uma especialização de mais um ano em Pedagogia.

[72] Uma boa amostra dessa problemática encontra-se em MACHADO, M. L. de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

> Num processo de academicização as universidades tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma atividade predominantemente intelectual, através do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais. Essa visão reducionista não representa a visão profissional da docência que é mais complexa e mais multifacetada.

A questão levantada por Formosinho diz respeito ao fato de as universidades e faculdades, através de seus cursos de formação de professores, esquecerem-se da importância da problematização/tematização da prática nas aulas da formação inicial. Assim se expressa:

> É essencial criar uma cultura universitária de formação profissional para poder construir instâncias relevantes para a transformação das práticas. Para isso, é essencial articular ensino e investigação sobre as problemáticas profissionais.

Por outro lado, há discussões que vêem o curso de Pedagogia oferecido pelas universidades como a melhor saída para a questão. Há quem veja no currículo recheado de teorias pedagógicas do curso de Pedagogia a melhor formação para um professor. Para Leite (2002, p.194),

> Até que ponto o curso normal superior não viria a enfraquecer ainda mais o processo de formação de professores, enfatizando a prática, separando-a de sua concepção teórica, em uma perspectiva pragmática e imediatista que acabaria por levar ao aligeiramento e ao barateamento da formação do profissional da educação infantil?

Sem querer levantar polêmicas nesse sentido, já que não é nosso objetivo nesta dissertação, a pergunta de Leite pode ser feita no sentido inverso, com resposta conhecida por nós: Até que ponto o curso de Pedagogia ajudou no processo de formação de professores, uma vez que, enfatizando a sua concepção teórica, separando-a de sua especificidade prática, levou à escola técnicos para fazerem as vezes de docentes na educação infantil?

No próprio livro em que se encontra o texto de Leite[73], uma coletânea de artigos

[73] Os textos fazem parte do livro *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*, organizado por Maria Lúcia de A. Machado, resultado do COPEDI (Congresso Paulista de Educação Infantil) promovido pelo Fórum Paulista de Educação Infantil, em 2000.

de um encontro sobre educação infantil, Formosinho (2002, p. 172-173) aponta a complexidade do processo de formação de professores lembrando que se trata de: i) "uma profissão que se aprende pelo desempenho do papel de aluno, isto é, aprende-se desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores"; ii) "uma profissão cuja segunda etapa da formação prática dos professores é a própria formação prática dos seus formadores universitários no curso da formação inicial". Para Formosinho, diferentemente de outras profissões, o aluno pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas. Diante de tamanha complexidade e dos modelos a que temos acesso em toda nossa formação, de educação básica ou superior, é mesmo necessário um bom investimento em horas de prática para que possamos mudar uma cultura profissional.

Há, entretanto, notícias de algumas faculdades que estão buscando construir um currículo para o Normal Superior (distante razoavelmente do currículo técnico do curso de Pedagogia), pautando-se nas demandas de formação do professor para atuar na Educação Infantil e 1ª a 4ª séries, aliando teoria e prática. Tomamos como exemplo o Projeto Pedagógico a que tivemos acesso, o das Faculdades Jorge Amado (FACULDADES JORGE AMADO, 2002), que oferecem os cursos Normal Superior de Educação Infantil e o de Séries Iniciais[74]. Buscaremos analisar o projeto tomando como referência o assunto de que estamos tratando: a formação lingüística do professor.

Tanto no curso de Educação Infantil como no de Séries Iniciais constam as disciplinas de Didática de Língua Portuguesa, perfazendo, respectivamente, um total de quatro e seis disciplinas em 210 e 240 horas. Pelo que se vê no projeto pedagógico, há já a preocupação com a formação lingüística do professor. Assim, as ementas das disciplinas apresentam as seguintes bases:

> O trabalho com Língua Portuguesa supõe que o aluno precisa aprender a atuar em várias direções: ensinar as crianças a falar em diferentes situações comunicativas, saber ensinar o uso da linguagem como meio para aprender outros conteúdos, possibilitar o acesso ao mundo letrado e fazer pensar e operar com a língua.
>
> Abordar as atuais concepções de língua e linguagem, as características

[74] Cada curso habilita o professor a atuar em cada nível de Ensino: Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

> que possuem como objeto de conhecimento escolar e as atuais concepções de ensino e aprendizagem de língua materna na escola.
>
> Abordar conteúdos cuja aprendizagem depende da análise e reflexão sobre a língua e contribuir para o desenvolvimento da capacidade de operar com a linguagem e domina-la progressivamente. [Grifos nossos]

Observa-se uma preocupação expressa no projeto pedagógico de proporcionar ao futuro professor de língua portuguesa uma formação voltada para o entendimento do uso da língua em função da situação comunicativa, o que significa que já aparece algum sinal de preocupação com a diversidade lingüística, especialmente no que se refere ao seu aspecto diafásico. Além disso, aponta um caminho para o trabalho a partir do eixo USO-REFEXÃO-USO, influência do documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que deixa bem clara essa intenção. Apesar disso, não há, ainda, claramente no currículo maiores questões discutidas pela Lingüística: o problema da norma a ser ensinada na escola e a problemática do preconceito lingüístico.

Nos tópicos de conteúdos do referido projeto, constam os seguintes pontos:

- O domínio da linguagem como condição de cidadania
- As concepções atuais de língua, linguagem, discurso e texto
- A prática da reflexão sobre a língua
- Considerações sobre o ensino tradicional de Gramática
- Situações didáticas de análise e reflexão sobre a língua
- Língua oral: usos e formas
- As variantes lingüísticas
- Os códigos sociais da comunicação oral (o contexto, regras da conversação, etc)
- As relações entre o oral e o escrito

Na explicitação dos conteúdos, aparece, como se vê, uma idéia mais clara da importância atribuída à formação lingüística do professor. O profissional desenhado aqui é sujeito que entende a língua não mais como uma homogeneidade. Não há a idéia de uma Língua correta a ser ensinada, mas a preocupação em entender a perspectiva da variação lingüística e em trabalhar levando em conta o uso em função da situação comunicativa, ou seja, desenvolver a competência comunicativa do indivíduo. Há ainda a preocupação em conhecer a norma mais aceita como condição de cidadania, isto é, não negligenciar aos estudantes a possibilidade de conhecer e utilizar uma norma que possibilite seu exercício da cidadania.

Ainda que já se ensaiem as intenções de um currículo voltado para a formação lingüística do professor, há muito que se fazer. Grande parte de nossos professores atuantes na alfabetização de nossas crianças colabora e muito para construirmos uma sociedade preconceituosa lingüisticamente, sociedade que continuará a dar vazão a uma série de publicações do tipo "Não cometa mais erros de Português" ou "É assim que se fala". É necessário que nossos professores tenham a oportunidade de receber na própria escola uma formação lingüística mínima, para que possam modificar o curso das coisas. Segundo Lemle (2003, p. 35):

> É uma falha profissional o professor compartilhar desses preconceitos e dar mostras de assumir essa maneira de valorizar e desvalorizar as características da fala das pessoas. Um professor que demonstra desprezo por características da fala de seus alunos ou que os desvaloriza por isso ainda não adquiriu **os componentes de personalidade próprios da profissão do professor**. Faz parte da competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce seu trabalho. (grifo nosso)

Muito mais que a componentes da personalidade, os aspectos discutidos por Lemle dizem respeito a temas necessários na formação do professor. Competência profissional também se adquire na prática, desde que orientada no sentido da construção de competências, mas a formação inicial do professor deve possibilitar a sua aquisição, o que ainda está distante tendo em vista o que aparece nos currículos, com raríssimas exceções, dos cursos que formam professores para atuarem nos primeiros anos da Educação Básica. Cabe, também, a nós, lingüistas, buscar formas de pressionar as instituições de ensino superior no sentido de rever suas matrizes curriculares e, ainda, buscar apresentar propostas de formação em serviço dos profissionais que já atuam em nossas salas de aula.

4.2 O que os professores falam sobre o ensino da oralidade? Que espaço reservam para ela?

Pelo que se analisou do *corpus* de controle quase todas as atividades propostas

em oralidade acontecem no momento de roda[75]. Todos os professores colocaram que é o momento em que as crianças aprendem a expressar o que estão sentindo, momento em que contam e recontam histórias, em que resolvem conflitos, mediadas pelo professor:

> Então as crianças se colocam, geralmente na roda... Eh ... deixa eu pensar um pouquinho...
>
> Professora Grupo 5 – Colégio Villa Lobos (CVL)[76]

> O que eu procuro fazer é que a criança expresse o que sente, o que quer, que ela explicite também combinados pra uma convivência em grupo e depois é uma rotina já do trabalho que eu faço é ... as rodas ... todos os momentos de rodas eu priorizo que todas as crianças falem, de todos os assuntos que surgem...
>
> Professora Grupo 6 – CVL

> ... eu recebi crianças que não falavam, então elas eh no final do ano essa criança passou a ser uma criança falante aonde ela ex ela expunha as idéias dela sabe, ela começou a argumentar no grupo, falar e até fez um abaixo-assinado na escola (risos) reivindicando seus direitos, mas pra isso ela precisou passar por todo esse processo: o professor na roda dizer ´e aí, fulaninho, que que cê acha?´
>
> Professora 1ª série – CVL

> Na Educação Infantil, o tempo todo a gente trabalha propondo situações em que eles falem, né, que eles desenvolvam a expressão oral, seja na rodinha, onde eles contam o fim de semana, ou estão aprendendo algum texto, algum poema ou cantigas de roda, textos que eles decoram pra poder analisar a língua. E também tem situações em que eles estão livres para brincar de faz de conta. Então, nesses momentos, o tempo todo eles estão ampliando, né, a linguagem oral.
>
> Professora Educação Infantil – Escola Barbosa Romeo (EBR)

> Eu sempre estou buscando, todo dia, tem a roda, tem atividade de roda, atividades de leitura, eu sempre trago um texto ou converso sobre como foi ontem à noite, ou final de semana, né? [...] Na roda há sempre espaço pra eles falarem.
>
> Professora CEB 1 – EBR

[75] Fazem parte da rotina das salas de aulas as atividades iniciais na roda. No início dos trabalhos, os professores reúnem as crianças em um pequeno círculo e ali falam sobre o que vão fazer durante a manhã.

> Bem, normalmente a gente começa as atividades sempre com bate-papo, né? [Na roda] Essas crianças chegam sempre com muitas historias pra contar, e eu acho que é importante esse momento, assim de... que não é um trabalho assim, especifico da escola, assim, né, porque é muito informal. Eles chegam contando o que acontece no caminho, chegam cantando. [...] eu digo pra eles é o momento da gente falar a vontade, que a gente pode falar de qualquer assunto, a gente pode falar de qualquer coisa. Todo mundo tem que dar opinião, pode ser que ninguém dê opinião. É muito assim.
>
> Professora CEB 2 - EBR

Fruto de utilização do arcabouço teórico construtivista, as professoras, mais particularmente da escola pública, apontaram as atividades de levantamento de conhecimento prévio como um bom momento para que os meninos falem e desenvolvam sua oralidade. De fato, uma das maiores revoluções proporcionadas pela concepção construtivista de aprendizagem foi a mudança de foco das atividades docentes, abrindo o espaço para a fala dos alunos. Para a escola construtivista[77] a aprendizagem duradoura é a *aprendizagem significativa* (AUZUBEL, 1973) porque os conteúdos novos apresentados conectam-se àqueles que os alunos já possuem a partir de suas experiências anteriores, escolares ou não. Assim, interessa saber o que os alunos sabem sobre o que irão aprender, daí a grande importância dada à fala dos alunos, daí as professoras trazerem à discussão nas entrevistas esse aspecto. Contudo, fica a impressão de que se desenvolve a oralidade pelo simples fato de se estar falando:

> Estou propondo um tema e, independente disso, a gente está sempre buscando levantar os conhecimentos prévios dele [das crianças, dos alunos], sobre o assunto que a gente vai tratar.
>
> [...] por exemplo, agora: animais em extinção, né? A gente fez todo levantamento prévio com eles. Tudo na oralidade pra saber o que significava o 'ser extinto', o que significava 'extinção', quais os animais que eles conhecem, tal. Aí a gente foi listando, então o primeiro momento é sempre oral, né?
>
> Professora CEB 1 – EBR

---

[76] Grupo 5 e Grupo 6 são denominações para as classes de Educação Infantil formadas, respectivamente, por crianças de 5 e 6 anos.

[77] Apesar de todos os problemas decorrentes da má interpretação e do uso pouco reflexivo da concepção, atualmente quase todas as escolas se dizem construtivistas, mas utilizam metodologias muitas vezes divergentes. Em alguns casos, a nomenclatura é a mesma, mas as intenções são outras.

> É... nos projetos, os levantamentos de conhecimento prévio, onde a gente busca mesmo, ali no miudinho, de que vai afunilando mesmo os conhecimentos que eles têm... é... é... sei lá.
>
> [...] Toda vez que a gente trabalha, dessa coisa de oralidade, eu sempre fico meio... porque quando você fala oralidade, dão uma sensação, assim, de que quando você está falando, você esta produzindo um monte de coisas, né?
>
> [...] Então a gente fala o tempo inteiro na sala de aula. O tempo inteiro os meninos são requisitados pra darem opinião, pra dar resposta, pra perguntar alguma coisa. Então, a gente está trabalhando oralidade a vida inteira, o tempo inteiro na sala.
>
> Professora CEB 2 – EBR

Em geral, e especialmente na escola privada, quando falavam das atividades envolvendo a oralidade, os professores sempre se referiam à escrita, ou porque diziam que o trabalho com a oralidade poderia permitir uma melhora da escrita, ou porque havia um desvio do assunto original – a oralidade – para um outro – a escrita. Em todos os casos, as professoras se remeteram também à ampliação do vocabulário como um dos objetivos do trabalho com a oralidade na sala de aula:

> A oralidade ela permite o melhoramento na escrita e também na organização de idéias, eh e você me perguntou sobre o trabalho, né? Nós temos os trabalhos com contos na área de língua aonde as crianças através de recontos elas desenvolvem a oralidade, nisso tá incluindo, inserindo no caso o vocabulário, né? **o enriquecimento do vocabulário**...
>
> Professora de 1ª Série – CVL

> Quando eles estão aprendendo textos, então eles memorizam esses textos e eles repetem os textos e é o momento também da gente tá ampliando o vocabulário dos meninos, né? [...] Então todo momento a gente, dentro da escola, **a gente vai mediando a fala das crianças para que eles possam tá realmente ampliando esse vocabulário, trazendo outras palavras**.
>
> Professora de Grupo 5 – CVL

Na escola pública, os professores também utilizam a ampliação do vocabulário como um dos principais objetivos do trabalho com a oralidade, mas também retornam para a questão da escrita e/ou leitura:

> Se for uma roda de conversa livre, onde eles estão colocando assim, por exemplo, como foi o fim de semana, as intervenções são basicamente para que eles falem melhor, explicitem melhor, né? Então: "Como é que foi?", "quem estava com você?", coisas que **ampliem mais o repertório deles de linguagem**.
>
> [...] Mas observo que nesse momento eles ampliam muito, eles conversam muito, eles trocam muito, discutem bastante, né, por causa do conflito mesmo que tem nessa idade, do egocentrismo. Agora, quando é basicamente uma atividade de leitura, né, uma proposta didática mesmo, então a intervenção maior é sobre o texto, o que é que eles acham que está escrito, né? Então, quando eles descobrem que é um texto que eles já sabem de cor, então **a gente vai abordar melhor, que palavra que eles estão, né, por exemplo, "procure tal palavra...**"
>
> Professora Educação Infantil – EBR

> Eu acrescentaria, ali, a questão do oral, que eu falei que a gente tem a roda, mas não se encerra ali, né? Só na roda, nem só com o levantamento do conhecimento prévio, que ela durante toda aula, eles têm um espaço e a oportunidade de estar colocando, tem os mais falantes, que já falam, que já dizem o que pensam, o que acha, tem aqueles que a gente tem que estar sempre trazendo. "Sim, você, o quê que você acha? Diga aqui".O momento da lista também, um momento de socialização das atividades que eles fazem. Eu sempre estou fazendo isso. Fiz atividade, **"como foi que você escreveu?** Aluno escreveu assim, aluno escreveu assim, não sei quem escreveu assim."
>
> Professora CEB 2 – EBR

Durante as entrevistas, após perguntarmos sobre as atividades envolvendo a oralidade que eram desenvolvidas em sala, solicitamos às professoras que indicassem que tipo de intervenções faziam e com que objetivos. Isso quer dizer que estávamos em busca de saber se havia uma valorização da oralidade enquanto objeto de ensino da Língua Portuguesa e também se essa valorização extrapolava o que estava indicado nas matrizes curriculares consultadas, se chegava à sala de aula através de propostas de trabalho. Uma das professoras, nesse caso, retoma a questão do vocabulário, indicando a intervenção que faz para que as crianças ampliem seu repertório:

> Por exemplo, algumas vezes a gente tá é... trabalhando um texto e assim esse texto precisa ser lido porque essa criança precisa ter acesso, ainda que aquela palavra ou alguns termos sejam desconhecidos ela precisa ter acesso. Então, durante essa leitura eles às vezes questionam, né?, as palavras desconhecidas e aí eu vou trazer sinônimos dessas palavras sem é... deixar de tá pronunciando as palavras que estão nos textos...
>
> Professora Grupo 5 – CVL

Ainda que a professora revele apenas exemplos com ampliação de vocabulário para descrever seu trabalho com oralidade e ainda que o objetivo maior seja o entendimento do texto escrito, há sinais de uma preocupação com a forma como as crianças falam, muito embora o exemplo que se segue não corresponda a nenhum uso pelas crianças de qualquer desvio da norma padrão[78], o que quer dizer que não poderíamos saber se a professora teria o mesmo comportamento nesse caso. Pelo que veremos, as crianças utilizam um termo para nomear a nudez dos gregos e a professora apresenta um outro, objetivando a ampliação do vocabulário e, supostamente, proporcionar aos alunos o conhecimento de uma linguagem "mais formal":

> ... eu fiz um trabalho da Grécia e os gregos eles... usavam pouca roupa e em algumas situações usavam roupa nenhuma e algumas crianças usavam termos assim... da linguagem da linguagem comum, né, sempre se referiam ´é porque eles são **nuelos**, é porque estão **nuelos**, é porque eles usam **nuelos**´ [...] aí eu falava assim: ´ah, eles estavam sem **sem roupa**, ah tá, a **nudez** dos gregos´ e aí procurava aproximar outros termos, né, valorizando o termo que ela tinha trazido, mas levantando outros termos pra que ela pudesse fazer uma associação, né, de que aquela palavra... é... numa linguagem mais... formal tinha um outro, um outro termo.
>
> Professora Grupo 5 – CVL

É visível que a professora reconhece que há diferentes usos da linguagem e que adota uma postura acolhedora em relação à forma como os alunos falam. Contudo, como dissemos, trata-se de um caso envolvendo variação na seleção vocabular. Seria preciso investigar mais profundamente para verificar como é tratada a questão do uso mais popular de estruturas lingüísticas.

Diante da mesma pergunta (que intervenções fazem durante as atividades envolvendo oralidade e com que objetivos?) a professora de 1ª série (CVL) utiliza uma série de considerações ligadas à concepção construtivista da aprendizagem, reflexo da formação em Pedagogia, e pouco fala das atividades e das intervenções para o trabalho com a oralidade. Quando a questão surge, o exemplo se limita a como faz para garantir que todos tenham espaço de fala:

---

[78] Estou utilizando aqui o termo Norma Padrão por reconhecer que ainda é o maior objetivo da escola esperar que as crianças conheçam a Gramática Normativa. Também, por reconhecer que ainda não há um

> A gente apresenta novos desafios, né, pra que eles para que a gente pra que eles possam desestabilizar o que eles traz porque muitas vezes as crianças de sete anos elas trazem algo que para elas é concreto... tem um fim, né, e aí quando a gente lança intervenções que fazem que dão um conflito, né, que desestabiliza, aí é buscar mesmo esse tipo de situação pra que ela avance mais em sua fala [...] a gente tem crianças que falam pelo cotovelo, né, e tem umas outras que não, mas aí a gente precisa oportunizar essas outras para que elas também se pronunciem, às vezes a gente precisa pedir ao cara que dê um tempo, né, para que o outro fale, pra que o outro desenvolva sua oralidade...

No grupo 6 (CVL), a professora de fato apresenta uma intervenção produtiva do ponto de vista da comunicação. Seu objetivo é fazer com que a criança consiga elaborar seu pensamento e comunicar com melhor eficácia, isto é, procura fazer com que seus interlocutores naquele momento compreendam o sentido de sua mensagem. Ao que parece, a professora demonstra preocupação em desenvolver nas crianças a sua competência comunicativa:

> Quando eu sinto que uma criança tem dificuldade de se expressar eu procuro fazer perguntas que levem ele a encaminhar seu pensamento, **objetivando que ele tenha uma clareza maior, que ele elabore direito o que ele quer falar e que ele se coloque para que os outros compreendam o que ele quer dizer** [...] eu faço perguntas para que ele pensa que ele possa pensar sobre aquilo e relacione com outra coisa, porque muitas vezes a criança tem você sabe que vai sair algo legal e que ela não sabe se expressar, então se você traz uma coisa que ela possa *linkar* àquilo, né, ela já consegue se expressar bem...

De modo semelhante, a professora do CEB 2 (EBR) logo no início da entrevista apontou conteúdos bastante ligados ao trabalho com a oralidade, embora não sejam diretamente ligados às questões da variação lingüística e do uso de uma ou de outra modalidade em função do contexto:

> Tipo, na roda, é... algumas crianças, eles, elas têm dificuldades de falando assim [ININT] a seqüência narrativa, né?Tipo, de contar os fatos, mais ou menos, estipulando algum tipo de seqüência.Tem meninos, que eles vão contando, aí estão contando aqui, daqui a pouco eles pulam, vão pra outra coisa, voltam, não sei o quê. Aí, umas crianças eles não têm, esse tipo de

---

conhecimento definitivo da Norma Culta (com suas variações) a ser ensinada na escola. As pesquisas, apesar de muitas, ainda não são conclusivas, e se assim fossem, ainda não teriam chegado à sala de aula.

> seqüência, então até para compreender o que eles querem dizer, muitas vezes fica complicado pra gente, porque como eles fazem esses saltos ,né, na fala, aí tem intervenção que é feita, aí eu vou fazendo questões que vão possibilitando que ele vá trazendo histórias, quer dizer, as seqüências mesmo dos fatos.

Como sabemos, a transposição da fala para a escrita é uma etapa do processo de alfabetização dos alunos. É, portanto, uma boa situação para observar como os professores lidam com a variação lingüística ou com o uso mais popular do português refletido na escrita. Propusemos, então, aos professores, durante as entrevistas, uma situação para verificarmos como interviriam naquele contexto. A situação colocada foi a seguinte: *a criança se depara com uma palavra para escrever e a escreve muito próximo à forma como fala. Por exemplo, ela vai escrever* ***homem*** *e escreve* ***homi****, supondo que seja essa a forma como fala. Que intervenção você faz ou pode fazer numa situação dessas?* De um modo geral, as professoras não apontaram a discussão sobre a forma como os alunos falam como uma estratégia para discutir a sua escrita, ou seja, não houve qualquer fala no sentido de abrir uma discussão com o aluno sobre o que escreveu, sobre a forma como ele fala e como ele escreve. De uma maneira bastante sutil, basicamente o que fica é a imposição do registro da professora como a forma "correta", já que seu objetivo é que o aluno escreva corretamente. Perde-se a oportunidade de iniciar com os alunos o processo de reflexão sobre a língua. Fica a forma padrão *homem* como a única possibilidade de realização e o silêncio em relação a *homi*. Para a criança, a idéia de que a forma como fala é incorreta:

> ... quando ela começa o sistema de escrita [...] ela associa com a fala, porém uma criança que não tenha uma **fala correta**, é isso, ou que tenha um **vício** de... ela tá escrevendo **homi**, não é que, não é que tá errado, mas ela tá se aproximando da forma que ela fala [...] aí eu posso tá voltando a leitura desse texto para que ela comece a se aproximar da **fala correta** porque essa relação com a fala e a escrita, principalmente com as crianças menores, ela é muito comum [...] então eu vou aproximar ela de outras crianças que tenham uma **fala... mais correta**, **mais próxima do que é ... correto**, pra que ela possa... é... ficar em conflito mesmo...
>
> Professora Grupo 5 – CVL

> A princípio eu peço que ela leia o que ela escreveu, se mesmo assim ela não se dá conta, eu falo a palavra pra ela e peço que ela preste **atenção no som** que essa palavra surte.
>
> Professora Grupo 6 – CVL

> Muitas vezes tem crianças que nesse momento ele percebe que ele escreveu de uma **forma incorreta, entre aspas**, mas muitas vezes ele também não percebe, não é o momento ainda dele, então eu como professora aí leio a palavra pra ele, co, aí eu digo a ele, então olha, agora eu vou ler como você escreveu, então, **tomati**, se ele não percebeu dá um tempo, num outro momento eu pego uma outra atividade...
>
> Professora 1ª série – CVL

Na escola pública, por outro lado, apesar de não aparecer sugestão de maiores discussões sobre a forma como os alunos falam, as declarações marcadoras de preconceito lingüístico foram, em alguns casos, bastante discretas. Expressões como "eles falam errado e terminam escrevendo errado também" pouco ocorreram. Algumas professoras demonstraram até uma certa tranqüilidade ao tratarem do assunto:

> Por exemplo, o "pato" eu pronunciei o "u" no final, mas eu estou vendo lá o "o" no final. Então, eles vão estar em constante confrontação, né?
>
> [...]Isso tem muito a ver com a idade também deles né? Por exemplo, na Educação Infantil, eu não tenho tanta preocupação no caso de "pato", que é uma questão mais regular, eu faria até uma abordagem, mas "homem"... eu mostro, eu trabalho assim no texto, mas não necessariamente, eu não tenho essa angústia deles estarem chegando na escrita, a forma convencional.
>
> Eleger um texto que tenha essa palavra para ele observar. O dicionário também eu acho que é um poderoso aliado nessa hora, né, porque aí vê as hipóteses, varias pessoas escrevem "homi" no ditado, então como surgiu essa palavra, como cada um pensou essa palavra. Aí vamos ver em que lugar a gente pode confirmar a escrita dessa palavra.
>
> Professora Educação Infantil – EBR

> E isso acontece quando os meninos estão alcançando, quando estão chegando na escrita alfabética, a primeira escrita alfabética deles é muito próxima da forma como se fala, né, e aí uma coisa que acontece, Amarante, na sala que é ...que eu acho que vivo dizendo para os meninos que a gente fala, e tem uma forma que a gente fala, que a gente escreve, né?
>
> Professora CEB 2 – EBR

Contudo, alguns casos de declarações indicadoras de preconceito lingüístico apareceram, como os que se seguem, em que as professoras estabelecem distinções entre forma *correta* e forma *errada* de falar:

> É, eu acho que o meio influência muito né? Por exemplo, **tem muitas palavras que eles não pronunciam corretamente**, elefante: "lefante", né? Geralmente eu ouço eles falarem, subtraem umas partes. E isso interfere,

> porque nessa fase eles estão mesmo escrevendo como falam cada vez mais... Mas eles vão escrever como estão falando.
>
> Professora Educação Infantil – EBR

No caso a seguir, a professora dá a entender que a forma de escrever deve pautar a forma de se falar, ou então que pronunciando de uma outra forma (supostamente uma forma *correta)* escrevemos correto:

> Olhe, eu estou sempre voltando pro ouvir a questão do oral. **Vamos prestar atenção como a gente fala**, na minha turma eles agora já tão assim, por exemplo: NH, lagartinho.
> [...] Aí todo mundo escrevia "mioca", aí "minhoca", "então vamos ouvir, preste atenção", **aí eu digo assim para eles. Vão repetindo a palavra, aí vão prestando atenção no som que você vai escutar, é "homem"**, porque eles escrevem mesmo "homi".
>
> Professora CEB 1 – EBR

> É se o **erro** for muito, muito assim percebido, se alguma criança fala assim alguma coisa que, vou usar um termo assim: "**dói muito no ouvido**", alguns meninos já dizem: "não é assim não, fulano, é assim", mas precisa ser assim bem saliente, eu acho que como a gente, né?
>
> Professora CEB 2 – EBR

Como se vê, o conceito de *fala correta* é bem marcado pelas professoras. A estratégia utilizada é sempre a de repetir a palavra na forma dita "correta" para que as crianças aprendam a pronúncia padrão. Escrever corretamente sobressai-se como conteúdo mais importante, ficando de lado a possibilidade de discutir com o aluno sobre a forma como ele fala, sobre formas diferentes – e válidas – de se pronunciar uma palavra e sobre a forma única como as palavras são escritas. Apesar disso, consta na matriz curricular das séries em questão o seguinte conteúdo: *Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas*. Apesar da importância desse conteúdo para a formação lingüística dos alunos, apenas uma atividade envolvendo contextos mais ou menos formais de uso da língua foi lembrada

durante a entrevista sobre *oralidade na sala de aula*.

Percebe-se, também, que as professoras buscam amenizar a categorização de *mais correto*, *fala errada*, etc. Para isso, utilizam expressões como *não é que tá errado* ou *forma incorreta, entre aspas*. A nosso ver, tal fato deve-se muito mais à formação pedagógica das professoras, às tendências em valorizar os *conhecimentos prévios* dos alunos, do que à formação lingüística.

Na escola pública, houve indicações de utilização de estratégias de uso da língua em contextos diferentes, em que o aluno precisasse elaborar sua fala em função das demandas da situação. Em geral, o assunto veio à tona no momento em que as professoras ouviram sua entrevista, tendo a chance de complementá-la posteriormente, o que indica não serem atividades dessa natureza as preferenciais do ensino de língua portuguesa da escola:

> Eu acho essa última parte que eu coloquei, eu acho assim: **a escola, ela precisa criar situações onde a criança ou o adolescente, o aluno, ele se expresse cada vez melhor, uma situação comunicativa real, um seminário, uma apresentação, sarau, criar situações onde ele precise elaborar melhor, a sua fala**, acho que melhora, né?
>
> Eu confirmo que o meio influencia muito, né? E quanto mais eles tiverem em contato somente com um grupo social que não tenham essas falas elaboradas, eles acabam...Quer dizer a escola tem um papel aí, fundamental de estar trazendo, mesmo.
>
> Professora Educação Infantil – EBR

> ... uma coisa assim que mais ou menos eu observo é a maneira como eu falo, em determinadas ocasiões em que os meninos **estão no momento assim de que eles estão prestando contas do que estão aprendendo, tipo uma apresentação, um outro. Num momento assim formal dessas atividades eles tentam se aproximar muito mesmo dessa, sabe? ... dessa forma como eu falo** até, eu uso muito as mãos, essa coisa toda ,aí eu fico vendo os pequenos, eu acho super interessante isso,,como eles também usam muito as mãos, e aí **eles vão tentando se aproximar, né, meio que desse modelo**.
>
> Professora Educação Infantil – EBR

Numa outra situação, a professora demonstra boa intenção ao propor aos alunos atividades de uso mais formal da língua falada. Contudo, seleciona itens a serem *melhorados* que denunciam um conhecimento pouco organizado da configuração atual do sistema pronominal do português brasileiro. A própria professora, numa situação

formal como uma entrevista gravada, utiliza o tempo inteiro a expressão “a gente” em lugar da forma pronominal padrão *nós*:

> Eles estavam trabalhando poemas, empreendimento, estava trabalhando ‘As borboletas’ de Vinicius de Morais, eles teriam que apresentar pra outra turma, nós fomos apresentar pra turma de Mira e de Elane. Aí a gente pegou... “Quem vai apresentar? Quem vai dizer o que é que vai ser apresentado?” E ai Érika disse assim: “Eu!” “Então, vá lá, vá dizer, que vai apresentar”, “a gente vai apresentar ‘As borboletas’ de Vinicius de Morais”. E aí eu fui construindo com ela: **“A gente, como é que ficou melhor?” Nós vamos apresentar pra outras pessoas**. **Tem que entender, né**? E aí, a gente arrumou, e eles concluíram que tinham que dizer: “Nós vamos apresentar para vocês o poema As borboletas de Vinicius de Morais”. E assim mesmo eles disseram, acho que a gente pode ensinar isso, mas eles não [percebem] ainda...
>
> Professora CEB 1 – EBR

O maior problema no exemplo mostrado não reside no fato de a professora insistir no uso da forma pronominal *nós* numa situação mais formal. O que compromete a intervenção da professora é o motivo da substituição do *a gente* por *nós*: *Tem que entender, né?* Como se não fosse possível entender o uso da expressão *a gente* largamente utilizada por ela no próprio trecho recortado acima (das quatro ocorrências da 1ª pessoa do plural pela professora, três são marcadas pela forma *a gente*).

4.3 Como o professor se vê como falante/professor de língua portuguesa

Um outro aspecto importante também para o professor de língua portuguesa trata da relação que tem com a forma como fala. Somos uma sociedade de baixa auto-estima lingüística, acreditamos que não falamos bem, que nosso português é “defeituoso”. E isso acontece também entre os professores, especialmente os que lecionam a disciplina nos primeiros anos da Educação Básica sem serem especialistas no assunto, ou seja, sem serem formados em Letras. Vários são os fatores que contribuem para esse fenômeno, que não é exclusivo de nossa época nem de nosso país. Uma boa demonstração dessa problemática encontra-se em Bagno (1999), que

discute em *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz* os mitos lingüísticos arraigados em nós.

De um modo geral, as professoras entrevistadas avaliam bem seu registro lingüístico. Em alguns casos, observamos uma preocupação em explicar possíveis falhas; são situações em que a professora desvia o assunto da questão lingüística para qualquer tipo de aprendizagem que cotidianamente acontece, isto é, mostra-se como uma pessoa em crescimento e que está sempre aberta às aprendizagens, o que equivale a dizer que "não acho que falo muito bem, mas busco crescer sempre".

Aparece também novamente a idéia de pronunciar as palavras "corretamente", já que se vêem como modelos dos alunos e sabem da sua importância enquanto modelo de uso da língua. Em alguma medida, imaginam um Português "correto", que não é dominado ainda inteiramente, mas cujo domínio é importante para o exercício da profissão[79].

> Eu procuro ta falando as palavras, pronunciando as palavras, né, corretamente, a questão da pronúncia, ta pensando na concordância, então eu acho que dentro de alguma limitação que eu possa ter eu acho que sim (isto é, me sinto uma boa falante do português)
>
> Professora Grupo 5 – CVL

> Média, eu me acho média, porque eu tenho uma rapidez de pensamento muito... grande e eu tenho dificuldade em elaborar esse pensamento e me expressar do jeito que é ...
>
> Professora Grupo 6 – CVL

> Eu acho que não é só no português, não, eu acho assim que o tempo inteiro a gente constrói conhecimentos, né, [...] então a minha fala hoje tá desta forma, amanhã eu sei que poderei estar falando melhor porque porque que assim, fica incoerente a gente buscar nas crianças essa construção, essa [inint.] esse crescimento significativo se o professor ele também não faz isso com ele.[...] Olha eu acho que melhoras precisam ser feitas principalmente (rindo) interessante essa pergunta sua, sabe por quê? Eu percebi que aí tem muito **aí aí**, e quando a gente trabalha em sala de aula a gente procura tirar

[79] Nenhum problema em o professor imaginar que deve conhecer a língua a tal ponto de ser professor dela. Muito pelo contrário, de fato quem ensina língua portuguesa deve saber manejar a língua, entender seu funcionamento em diversas situações comunicativas, ter noção da complexidade da variação lingüística, etc. Nesse caso, o mais problemático é o fato de idealizarem uma forma "correta" de falar.

> esses vícios de oralidade que a gente já traz com as crianças e é um trabalho que eu também preciso fazer comigo, né?
>
> Professora 1ª Série – CVL

> Eu li uma transcrição uma vez de uma outra pessoa que estava fazendo uma pesquisa aqui, **eu fiquei horrorizada com o que eu falei**.
> Não, eu acho que eu fico com muita, assim "acho" o "né" está muito presente ainda.
> **Eu me sinto um pouco angustiada, eu não acho que eu estou falando legal, não. Normal, né? Isso é processo**.
>
> Professora Educação Infantil - EBR

> **Não** [me considero uma boa falante do português**], a gente fala "a gente", né**? É, acho que é habito, mesmo. **Dificilmente eu falo: "nós achamos, nós fazemos. É a gente fez, a gente viu, a gente acha"**. É, no finalzinho, assim né? Engraçado, que eu fico sempre observando isso, quando eu estou ouvindo alguém falar: **certo**, **né**. Aí eu, vendo aqui, eu estou sempre falando "né".
>
> Professora CEB 1 – EBR

> Eu percebo que tem momentos que eu falo alguma coisa na linguagem oral, e aí como eu estou nesse lugar de entrevistada, aí a gente procura corrigir, mas de uma forma bem coloquial.
> [...] **É, eu gosto** [da minha fala].
>
> Professora CEB 2 – EBR

4.4 Considerações finais sobre o assunto

Neste capítulo, buscamos trazer algumas reflexões sobre a educação lingüística, especialmente nos momentos de alfabetização e também discutir sobre a necessidade de uma formação lingüística do professor para que possa mudar o rumo do que até hoje tem sido feito. Somos, ainda, uma sociedade preconceituosa lingüisticamente. De alguma forma, a escola é, também, uma das grandes responsáveis pela inauguração do preconceito em nossas crianças. É através da escola, cujo único objetivo é, ainda, ensinar a norma padrão, exclusivamente, é através da escola que a criança se inicia nesse processo, conforme nossa discussão no Capítulo 5 a partir de nossos dados com

as crianças.

Assim, verificamos as dificuldades que os professores enfrentam para ensinar a língua oral, visto que, numa entrevista sobre o assunto, vários foram os desvios para tratar de leitura, escrita e outros componentes do currículo escolar. Vindos de uma formação em Pedagogia, os professores mostraram um conhecimento muito mais produtivo das teorias de Piaget e Vigotsky que das teorias lingüísticas, mesmo tendo sido o assunto *a oralidade na sala de aula*, conforme dissemos. Assim, há lacunas na formação dos professores que precisam ser preenchidas através de formação em serviço desses profissionais. Ou iniciamos uma verdadeira cruzada para oferecermos um pouco do conhecimento lingüístico acumulado nos últimos anos ou deixaremos que nossas crianças cresçam aprendendo erroneamente conceitos que hoje nos parecem óbvios. Ou continuaremos formando consumidores para os já clássicos manuais do bom falante do português. Há hoje um grande número de lingüistas atuando nos mais variados ramos da disciplina. Uma parte deles precisa continuar fazendo o que fazem, uma outra precisa dar sentido ao que é feito. Afinal, para que serve uma Ciência?

5 CONHECIMENTOS ESPONTÂNEOS DAS CRIANÇAS SOBRE A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: SENSIBILIDADE OU CONSCIÊNCIA?

> *Quando os personagens principais mostram sua forma de olhar e perceber o mundo, por meio da representação simbólica possível através da língua. Quando a voz das crianças nos diz onde o ensino pode estar falhando.*

Ao lado dos estudos sobre variação do português brasileiro e o estabelecimento de uma norma a ser ensinada, é preciso entender melhor como se processa o pensamento da criança em relação à língua que vai aprender na escola, uma vez que ela já se entende falante do português. As idéias de Ferreiro e Teberosky (1999, p.259-271) sobre hipóteses das crianças em relação à leitura e a escrita reconfiguraram os processos de alfabetização em quase todo o mundo. A perspectiva de ensino de oralidade, contudo, ainda está por ser melhor compreendida, especialmente nos momentos finais da Educação Infantil e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Para os fins desta dissertação, focamos nossas observações nas concepções das crianças, em fase de alfabetização, acerca da variação diatópica e da variação diastrática da língua. Devido às restrições impostas pelo tempo destinado a este mestrado[80], não optamos por investir na observação das concepções em relação à variação diafásica, que deixamos para o doutorado, em função de exigir de nós uma disponibilidade maior de tempo e um maior amadurecimento nas técnicas e intervenções didáticas para esse fim. Pretendeu-se, portanto, checar as hipóteses discutidas[81] para os seguintes problemas:

- As crianças em idade de início de escolarização possuem alguma teoria implícita sobre a variação que ocorre na língua?

---

[80] Iniciamos o curso em maio de 2003 e o finalizamos em dezembro de 2004. Esta dissertação foi entregue, pois, ao programa, dentro do prazo, em 28 de janeiro de 2005.

[81] Tratamos de nossas hipóteses na Introdução desta dissertação. Salientamos, porém, que, em função da natureza deste tipo de trabalho, não fomos a campo cheios de hipóteses, mas apenas com algumas intuições. Ao longo do percurso, as sessões com as crianças foram norteando e delineando novas hipóteses e novos procedimentos.

- Se possuem alguma teoria, apresenta-se no nível da *sensibilidade* ou da *consciência*? A criança tem consciência da variação ou apenas se dá conta dela?
- De que forma a escola trata esse conhecimento espontâneo fruto da sua experiência?
- A partir de que momento da escolaridade o preconceito lingüístico começa a ter lugar?

Como vimos no capítulo 3, em que tratamos dos aspectos metodológicos do trabalho, os dados foram colhidos numa escola particular e numa escola pública de Salvador a crianças nas idades de 6, 7 e 8 anos, cursando, respectivamente, classes de alfabetização, 1ª e 2ª séries[82]. Organizamos duas intervenções com grupos pequenos de alunos (no máximo, até 4 crianças)[83]. Em cada intervenção, estávamos interessados em verificar se as crianças demonstravam sensibilidade ou consciência em relação às variações diatópica e diastrática da língua. Como ponto de partida da intervenção 1, que objetivava verificar o pensamento das crianças em relação à variação diatópica da língua, exibimos um vídeo em que a personagem Chico Bento (de Maurício de Souza), residente na zona rural, vai à cidade e, juntamente com seu primo da zona urbana, visitam um shopping e lá vivem algumas aventuras. A seleção desse vídeo levou em conta a possibilidade de oferecer contextos contrastivos (cidade x campo; comportamento social de um habitante da zona rural na zona urbana x comportamento social de um habitante da zona urbana na própria zona urbana; e outras, tais como formas diferentes de se vestir). Na intervenção 2, que objetivava verificar o pensamento das crianças em relação à variação diastrática da língua, exibimos trechos de entrevistas a pessoas (da mesma faixa etária e do mesmo sexo, feminino, falando todas do mesmo assunto: *como era brincar de amarelinha*) de classes sociais diferentes, exercendo as profissões de empregada doméstica, vendedora de loja de shopping e dentista. As crianças tendo acesso apenas à fala dessas pessoas deveriam

---

[82] Na escola municipal há a denominação de CEB 1 e CEB 2, que equivalem à 1ª e 2ª séries respectivamente.

[83] Em algumas situações, fizemos sessões individuais com algumas crianças, a fim de deixá-las mais concentradas no desafio proposto. Excepcionalmente realizamos uma sessão com 5 crianças. Também, no início dos trabalhos de recolha de dados, realizamos, para efeito de teste, uma sessão com uma classe inteira (2ª série).

formular hipóteses para as suas possíveis profissões. A partir das hipóteses das crianças, o pesquisador promovia uma discussão investigando o procedimento adotado pela criança para atribuir uma ou outra profissão a cada uma das pessoas entrevistadas. As atividades desenvolvidas foram aplicadas pelo próprio pesquisador.

Trabalhamos os dados a partir de pressupostos teóricos da Psicologia Cognitiva, especialmente a linha que se ocupa das representações da criança e suas relações com as teorias científicas, a partir das idéias de Vigotski em *A construção do pensamento e da linguagem* (Ed. Trad. de 2000) e de Pozo em *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem* (2002). Também em Pozo (2002), buscamos as noções de regras de aprendizagem associativa, simplificadoras, heurísticas; aquisição de regularidades; assimilação das representações sociais; e mudança conceitual ou explicitação das teorias implícitas. Em Mortimer (1995, 2000), as discussões sobre mudança conceitual e perfil conceitual. Embora haja discordâncias entre Vigotski e Piaget (especialmente em relação ao egocentrismo infantil), utilizamos os critérios definidos pelo mestre genebrino para distinguir *fabulação* e *crença* nas explicações das crianças, uma vez que correríamos o risco de analisar uma determinada representação como crença da criança (fruto de sua sensibilidade ou consciência em relação à variação lingüística), tendo sido, na verdade, uma fabulação (decorrente de sua necessidade de arranjar uma explicação para tudo, diferente do pensamento lógico). Esse conjunto de conhecimentos da teoria cognitiva foi mobilizado para entender o pensamento da criança. Os conceitos de *consciência* e *sensibilidade* estão ancorados nas discussões de Poersch, Cielo, Flôres e Soroka (1998)[84] e o conceito de *metalingüística*, em que se embute a consciência, a partir de Geraldi (1997).

Por outro lado, levamos em conta os pressupostos da teoria sociolingüística e dialectológica concernentes à variação lingüística.

---

[84] Os autores apresentam suas discussões numa edição monográfica (Consciência, Metacognição e o Processo Ensino/Aprendizagem da Linguagem) da revista Letras de Hoje, do Centro de Pesquisas Lingüísticas da PUCRS, organizada por Poersch.

5.1 Os conhecimentos da criança e os conhecimentos da escola: um encontro ainda a ser feito para uma melhor aprendizagem da língua materna

A Psicologia Cognitiva, especialmente a partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984[85]), de base piagetiana, criou uma verdadeira revolução, ainda que aparente, na dinâmica do pensamento pedagógico. De uma pedagogia voltada para o ensino passamos a uma outra, voltada para a aprendizagem, o que não significa necessariamente deixar de lado a atividade docente. Muito pelo contrário, entender como funciona a aprendizagem, conhecer as concepções e representações do aprendiz, são aspectos que colocam o ensino diante de novas tarefas, de novos desafios. Nesse sentido, uma boa parte de pesquisadores em educação, e de educadores de um modo geral[86], hoje se volta a entender os mecanismos de funcionamento da percepção infantil.

Segundo Vigotski, "o conflito permanente entre o pensamento maduro, em que se funda o ensino escolar, e o pensamento infantil é o que deve ser elucidado para que a técnica de lecionar possa tirar daí lições úteis" (1934[87]).

Na sua *Epistemologia Genética*, Piaget (1970[88]) esclarece que não busca apontar os começos absolutos do conhecimento, já que para ele não há começos absolutos, mas uma construção contínua. Aponta algumas das características da epistemologia genética:

> O caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico.

Mais à frente, confirma esse pensamento ao firmar o problema específico da epistemologia genética, "o desenvolvimento dos conhecimentos, ou seja, o da

---

85 A edição consultada é de 1999.

86 Apesar da confusão entre discurso e prática na escola, muitos professores buscam investigar aspectos específicos do funcionamento da aprendizagem, de acordo com seus objetivos pedagógicos.

87 Consultei a tradução para o português de 2000, p.260.

88 Utilizei a edição de 2002, p.2.

passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico[89] (em compreensão e extensão)".

Vigotski reconhece a existência de conceitos espontâneos e científicos, sendo esses últimos desenvolvidos ao longo da vida escolar. Para ele,

> o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de uma interação constante, que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos conceitos científicos não resultem em mudança das estruturas dos conceitos científicos. (2000, p.261)

Vigotski reconhece que há diferenças entre os dois tipos de conceitos no que se refere a sua relação com a experiência da criança. Os conceitos científicos se originam e se constituem no processo de aprendizagem escolar, diferentemente do que acontece com os conceitos espontâneos, mais relacionados à experiência da criança. Em resumo:

> Poderíamos dizer que os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento de sua germinação ao momento da enformação definitiva. (p.263)

Vigotski atribui à experiência - isto é, à relação da criança com o mundo, através de suas observações - o papel de germinador dos conceitos espontâneos. Segundo seu exemplo, a criança aprende o conceito de *irmão* sem que haja uma instrução deliberada a fazê-la aprender tal conceito. Esse conceito, a seu ver, é saturado de uma rica experiência pessoal da criança (p.264).

---

[89] Como vamos ver a partir de nossos dados, em relação ao conhecimento lingüístico, especialmente sobre a

Deixando de lado, já que não são nosso escopo aqui, as divergências entre Piaget e Vigotski, o próprio Vigotski reconhece notoriedade em alguns momentos da teoria de Piaget quando diz que é da própria natureza dos conceitos espontâneos não serem conscientizados (p.290). Isso quer dizer que as crianças sabem operar espontaneamente com eles, mas não tomam consciência deles.

Assim, "se é verdade que os conceitos espontâneos devem necessariamente ser não-conscientizados, de igual maneira os conceitos científicos, por sua natureza [de pertencer a um sistema de conceitos interligados], pressupõem tomada de consciência" (p.290-291). Nas palavras de Piaget (2002, p.17), "a tomada de consciência procede, portanto, por escolha e esquematização representativa, o que já implica uma conceituação".

Segundo Vigotski (1998, p.115), a base em que se assenta o pensamento de Piaget é a consideração de que "ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato do pensamento".

Vigotski estava interessado em saber como se realiza a transição dos conceitos não conscientizados para os conscientizados na idade escolar. Para ele,

> a consciência se desenvolve como um processo integral, modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre as partes, e não como uma soma de mudanças particulares que ocorrem no desenvolvimento de cada função em separado (2000, p.284).

Era seu interesse também mostrar que, em determinado momento, a criança apresenta um enriquecimento no desenvolvimento de seus conceitos espontâneos, aproximando-se gradativamente dos conceitos científicos. Em suas palavras, buscava:

> Demonstrar que o sistema e a tomada de consciência a ele vinculada não são trazidos de fora para o campo dos conceitos infantis, deslocando o modo próprio da criança de informar e de empregar conceitos, mas que esse sistema e essa tomada de consciência já pressupõem a existência de conceitos infantis bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve tornar-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização. (p.293)

---

variação lingüística, o conhecimento da escola é "menos bom" ou "menos rico" que o da criança.

Ainda segundo Vigotski (p.300), Piaget contrapõe de forma acentuada a aprendizagem e o desenvolvimento, o conhecimento e o pensamento, quando afirma que:

> o indicador do nível do pensamento infantil não é o que a criança sabe, não é o que ela é capaz de apreender, mas a maneira como essa criança pensa em um campo onde ela não tem nenhum conhecimento.

Modernamente, e mudando o foco da aprendizagem dos conceitos para a aprendizagem de modo geral, Pozo (2002, p.56-57) admite "que possivelmente a maior parte de nossas aprendizagens cotidianas são produzidas sem ensino e inclusive sem consciência de estar aprendendo". O autor expõe alguns exemplos de aprendizagens cotidianas para concluir que:

> podemos considerar que é uma aprendizagem **implícita** ou incidental, que não requer um propósito deliberado de aprender nem uma consciência do que se está aprendendo, de forma que produz conhecimentos implícitos.

Esclarece também que, ao percebermos determinadas regularidades em nosso ambiente, a aprendizagem implícita possibilita a construção de verdadeiras *teorias implícitas* nos mais diversos domínios (na natureza, na economia, nas relações interpessoais, na tecnologia, na saúde, na doença, etc.).

Para Pozo, o aprendiz pode se deparar com uma situação imprevisível, diferente do que suas representações esperavam, como, por exemplo, uma geladeira que não esfria. Nessas situações, há um choque entre as concepções implícitas (as teorias espontâneas) e a realidade nova, gerando um problema, um conflito que necessita ser explicado, necessita de uma causa. Segundo Pozo,

> quando um objeto não se comporta como esperamos, quando ocorre um imprevisto, no lugar de realizar uma análise sistemática e rigorosa de possíveis variáveis, como faríamos se estivéssemos fazendo uma investigação científica, recorremos de modo implícito a **regras simplificadoras, heurísticas**, que reduzem o espaço de busca mediante um atalho cômodo que nos facilite uma solução aproximada (p.183). [Grifo nosso]

São as chamadas *regras de aprendizagem associativa*, que, conforme explicadas por Pozo, não são exclusivas da criança. De fato, se ouvimos um ruído na parte traseira do carro, logicamente procuramos ali a causa, embora pudesse estar localizada em outro lugar e estivesse ali sendo manifestada[90]. Nesse caso, trata-se de uma das regras a que Pozo se refere, a da *contigüidade espacial*. Trataremos dessas regras na medida em que formos analisando nossos dados na seção seguinte. Por ora, interessa-nos aceitar que também os adultos buscam explicações mais ou menos aceitáveis para responder a questões às quais não apresenta consciência da resposta. Com a criança acontece ainda uma outra coisa ao buscar justificações para determinados fenômenos que lhe são perguntados para os quais não conhece uma justificação lógica. É o que Piaget (1966)[91] chama de *necessidade de justificação a qualquer preço*, característica de sua natureza ainda egocêntrica:

> Há, portanto, na imaginação infantil, uma capacidade surpreendente de responder a todas as questões por uma hipótese ou uma razão inesperada que afasta todas as dificuldades. Não há, para a criança, qualquer *por que* que deva ficar sem resposta. Uma criança pode dizer *não sei* para se livrar de nós, mas só muito mais tarde (aos 11 ou 12 anos) ela dirá *não dá para saber* (1999, p.189).

Piaget explica que, ao levar a cabo seus testes com crianças, duvidava das respostas: eram fabulações, para justificar a qualquer preço, ou suas verdadeiras crenças? Dessa forma, lançou mão de três critérios para estabelecer a distinção:

1. **A uniformidade ou a constância numérica das respostas**: quando se repete com grande número de pacientes a mesma experiência obtêm-se respostas semelhantes, ou diversas e inclassificáveis.
2. **A diferença de idade das crianças**: certas perguntas provocam a fabulação em crianças de uma determinada idade (por exemplo, 5 a 6 anos), que não as compreendem e fazem dela, então, uma brincadeira. Aos 7 e 8 anos, as mesmas perguntas serão compreendidas e levadas a sério.
3. **A chegada à resposta correta**: vê-se bem, no momento em que a criança chega à resposta correta, se ela muda de procedimento, se renega de uma vez aquilo que até então parecia acreditar. Neste caso,

---

[90] É possível, como veremos mais à frente, que mesmo adultos experientes em determinada área do conhecimento recorram a conceitos espontâneos, do senso comum, para explicar cotidianamente determinados fenômenos ligados a sua área ou não. No item seguinte, trataremos na noção de *perfil conceitual* a partir de Mortimer (1995, 2000), que explica esse fenômeno.

[91] A edição consultada é de 1999.

> há a possibilidade de que tenha havido fabulação. Se, pelo contrário, há continuidade nos processos que conduziam ao erro e nos que conduziam à solução correta, se há etapas insensíveis, é provável que não tenha havido fabulação.

Em nossos dados, para evitar correrm os o risco, possível, de fabulações e explicações apenas para não deixar de dar uma resposta, utilizamos esses mesmos critérios.

Até então vínhamos discutindo sobre a existência de conhecimentos espontâneos e da construção de teorias implícitas, independente da consciência delas. Interessa-nos agora verificar como se dá a **mudança conceitual**, ou seja, como passamos a ter consciência do que já sabíamos para transcender esse conhecimento. É o que Pozo (2002, p.187) chama de explicitação do conhecimento ao tratar da mudança das teorias implícitas:

> Nossas teorias implícitas, e as representações que se originam a partir delas, seja em forma de modelos mentais contextuais ou de esquemas estáveis, têm uma função descritiva ou de previsão mas escassamente explicativa. Por sua origem, associativa, servem para prever fatos, mas não servem para compreendê-los. No entanto, seja por mórbida curiosidade ou por necessidade de aprendizagem (normalmente em contextos de instrução formal, quer dizer, sob a pressão e a supervisão de um professor), com freqüência necessitamos transcender nossas teorias implícitas e perguntarmos por que as coisas acontecem como acontecem. Nesse caso, teremos de aprender a explicar nosso conhecimento implícito para poder mudá-lo.

Pozo adverte para o fato de que as teorias implícitas, devido a sua natureza associativa, representam de maneira simplificada a "estrutura correlacional" do mundo, apresentando-se estruturalmente de maneira incompatível com as teorias científicas, que geram representações complexas, com fins explicativos ou interpretativos. A mudança conceitual seria então um processo a ser enfrentado e que partiria da explicitação das teorias implícitas mediante um processo de tomada de consciência[92] sobre esse conhecimento implícito, que sirva para compará-las com o conhecimento científico ou disciplinar, percebendo suas diferenças estruturais (p.188). Isso quer dizer que, se a criança tem determinadas representações sobre um conceito,

[92] Pozo fala em reflexão consciente, com que discordamos uma vez que a reflexão pressupõe consciência e vice-versa.

fruto de seu conhecimento intuitivo associativo, portanto capaz de apresentar-se simplificadamente porque está fixado em suas características mais destacadas e primárias, a mudança conceitual aconteceria mediante a sua explicitação desse conhecimento e a comparação desse conceito prévio com o conceito científico mais estruturado e complexo. Em outras palavras, os conhecimentos prévios dos alunos representam o ponto de partida para a mudança conceitual. Ainda, segundo Pozo, "a tomada de consciência ou explicitação do conhecimento deve ser entendida também como um processo construtivo, que requer várias fases intermediárias desde o conhecimento implícito até a consciência reflexiva (sic) sobre o mesmo".

Essa idéia de *continuum* que Pozo toma de Karmiloff-Smith (1992) é a mesma que encontramos em Poersch (1998, p.8), para quem "o processo de conscientização não é de natureza discreta; constitui um "continuum" no qual podem ser observados diversos níveis". O modelo apresentado por Poersch é o seguinte:

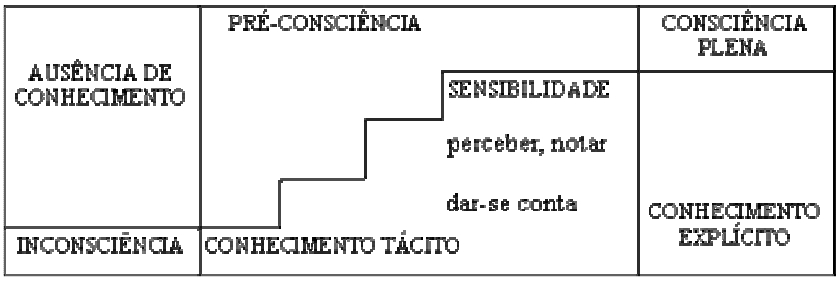


Fig. 1 - O *continuum* da conscientização segundo Poersch

De acordo com o modelo, em um dos extremos encontra-se, segundo Poersch, aquilo que está totalmente fora da consciência - o insconsciente. No outro extremo, aquilo que é plenamente consciente, "aquilo que permite com que o objeto em foco seja controlado, seja alvo de reflexão e de manipulação e possa ser descrito - o plenamente consciente". O *continuum* se completa nos níveis intermediários que apresentam uma vasta gama de graus de conscientização, o que Poersch prefere chamar de *sensibilidade*, o simples dar-se conta de que algo existe, sem que isso oportunize considerações mais reflexivas que levem a explicar o *como* e o *porquê*. O termo pré-consciência que aparece no modelo refere-se, de acordo com Poersch, à

forma como os psicólogos preferem chamar aquilo que está chamando de *sensibilidade*.

A necessidade de o objeto poder ser descrito, controlado, ser alvo de manipulação e reflexão, de poder ser explicado que é atribuída à fase de consciência apresenta consonância com as discussões de Pozo (2002), que utiliza o termo *redescrição representacional* (termo que toma de Karmiloff-Smith, 1992), o que permite fazer de nossas representações "objeto de conhecimento, de forma que possamos pensar **em** nossas teorias e não só **com** elas"[93]. Para Pozo, essa reflexão consciente (sic) habitualmente adota um formato de verbalização, mediante representações conceituais explícitas. Para os dois autores, Pozo e Poersch, então, a explicação verbal é, pois, quase um pressuposto da consciência.

Na conceituação de Geraldi (1997, p.25), há três tipos diferentes de atividades, em qualquer tipo de ação que envolve a linguagem: as atividades lingüísticas, as epilingüísticas e as metalingüísticas. Em nossa pesquisa, em função de seus objetivos, centramo-nos nas atividades metalingüísticas que, para Geraldi, têm caráter explicativo:

> Atividades metalingüísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas **conscientemente** constroem uma metalinguagem sistemática com a qual **falam sobre a língua**. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em conseqüência, à formação cultural dos sujeitos. [Grifos nossos]

5.2 Mudança conceitual ou perfil conceitual? Críticas e novos rumos para o construtivismo

Não é nenhuma novidade o fato de ser moda hoje criticar o construtivismo, assim como foi moda no fim da década de 80 e durante os anos 90 dizer "sou construtivista". Assim, uma avalanche de críticas aparece de todos os lados. Algumas,

[93] A expressão é buscada em Kuhn, Amsel e O'Loughlin, 1998.

de quem de fato pode criticar, que se debruçou sobre o assunto, que investigou processos em sala de aula; outras, de quem nunca estudou a fundo a concepção, nem nunca esteve numa sala de aula experimentando, de fato, as orientações dessa concepção. Seja como for, a teoria construtivista já se mostrou de grande utilidade, apontando o que hoje parece óbvio: o lugar de quem aprende deve ser o foco para quem quer ensinar. Hoje, alguns de nós, professores, se denominam, e buscar fazer disso um princípio, *profissionais da aprendizagem*. De profissionais do ensino a profissionais da aprendizagem. Se a denominação for levada a sério, não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, mas de uma nova realidade para a carreira e para os aprendizes. Profissional do ensino é, a rigor, e temos muitos exemplares desse tipo, quem se preocupa com a tarefa de ensinar, independente de estar ocorrendo ou não aprendizagem; profissional da aprendizagem é, a rigor, aquele que se volta, óbvio, para a aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendiz. Só por isso, a concepção construtivista já vale a pena, apesar do mau uso generalizado da concepção nas escolas.

Mudar o foco do ensino para a aprendizagem levou os mestres a se interessarem pela forma como pensa o aprendiz. A construção pressupõe partir do que se sabe para, mediante situações de conflito, aproximar gradativamente do que se precisa saber. Daí o interesse de muitos pesquisadores para as concepções espontâneas das crianças, sua forma de entender, sem orientação deliberada de quem ensina, o mundo e as coisas que vêem e percebem.

Há que se levar em conta uma distinção essencial: há um construtivismo enquanto teoria psicológica[94] da aprendizagem e um construtivismo enquanto teoria pedagógica. Não há muito que se discutir em relação às críticas a esse segundo elemento da distinção. De fato, basta visitarmos algumas escolas, conversarmos com alguns professores e alunos, para verificarmos que o construtivismo pedagógico é mais uma falácia, em muitos casos, que uma prática consciente e ancorada conceitualmente. Quanto ao construtivismo enquanto concepção psicológica há algumas considerações a serem feitas. Primeiramente, sabe-se que seu interesse original é perceber como se

[94] Não nos deteremos aqui nas denominações amplamente difundidas de *construtivismo, sócio-interacionismo, construtivismo sócio-interacionista*, etc.

desenvolve o pensamento e a linguagem (Piaget, Vigotski), como se modificam as estruturas do pensamento, de um pensamento do tipo inferior a um outro do tipo superior, conscientizado, distante do senso comum (Vigotski). Para o construtivismo clássico, nossos conceitos espontâneos, implícitos, do senso comum, são modificados a partir de situações sucessivas de conflito cognitivo de forma a se aproximarem dos conceitos científicos (Vigotski). Assim, o que acontece é uma *mudança conceitual*, isto é, abandonamos nossas teorias implícitas e assumimos as teorias científicas, como explica Mortimer (1995, p.4):

> Uma das características que um grande número de estratégias de ensino-aprendizagem parece ter, explícita ou implicitamente, em relação às idéias prévias dos estudantes, **é a expectativa de que essas idéias deverão ser abandonadas e/ou subsumidas no processo de ensino**. Nas estratégias que usam o conflito cognitivo, esse destino das idéias dos estudantes **é o resultado da superação da contradição, tanto entre as idéias e eventos discrepantes, como entre idéias conflitantes que se referem a um mesmo conjunto de evidências**. Nas estratégias baseadas em analogia, **é o resultado de as idéias iniciais serem integradas e subsumidas numa idéia mais poderosa**. [Grifos nossos]

Villani (2004, p.2), discutindo sobre o ensino de Ciências e Matemática, levanta um fato histórico significativo para o início das preocupações com o ensino dessas áreas: "escolhemos como ponto de partida desta reflexão o final da década de cinqüenta, marcado pela reação norte-americana à proeza alcançada pelos soviéticos quando lançaram o *Sputnik* ao redor da Terra". Para Villani, esse fato mobilizou diversos outros países, inclusive o Brasil, a repensarem o ensino através de projetos de instrução monitorados por textos e materiais didáticos produzidos para esse fim. Como na década de 70, não se perceberam mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, a década de 80 é marcada pela retomada das estratégias de ensino em pesquisas no campo das concepções. Segundo Villani,

> O carro chefe da retomada das estratégias de ensino como objetivo direto das pesquisas foi o **Modelo de Mudança Conceitual (MMC)**, proposto inicialmente pela equipe de Cornell [Hewson, 1981; Posner et al., 1982] com base em uma analogia entre as mudanças que caracterizam a evolução do pensamento científico e a mudança das concepções do aluno em processo de aprendizagem de disciplinas específicas nos campos da Física, da Matemática, etc.

De acordo com as idéias de Hewson (*apud* Villani, 2004), algumas condições são exigidas para que uma pessoa mude de idéia: i) é necessário primeiro que haja algum tipo de *insatisfação* em relação às idéias correntes, como, por exemplo, quando tenta usá-las em uma nova situação e não consegue 'dar sentido' à nova experiência (Posner et al., 1982); ii) é preciso que o conjunto das novas idéias seja *inteligível* para que possa substituir uma concepção não satisfatória, ou seja, o sujeito precisa gerar, a partir das novas idéias, representações coerentes, na forma de proposições e/ou imagens; iii) *plausibilidade*, isto é, a nova concepção precisa resolver os problemas conhecidos (as anomalias) e ser consistente com outros conhecimentos que o aluno já possui, tais como, suposições fundamentais passadas ou quaisquer outras teorias; iv) a nova concepção precisa ser *fértil*, isto é, é preciso que ela conduza a novas descobertas, mostrando seu potencial de ser estendida para outras áreas. Como diz Bachelard (1996, p.277)[95] "abandonar os conhecimentos do senso comum é um sacrifício difícil". Essa constatação sustenta a tese bachelardiana de *perfil epistemológico*, de onde Mortimer retirará sua recente tese de *perfil conceitual*, segundo a qual "o processo de tomada de consciência retoma as idéias prévias não pela ótica da insatisfação, mas pela da conscientização do contexto em que ela pode ser aplicada" (2000, p.355).

Villani esclarece que, na década de 90, surgem novos trabalhos que levantaram críticas pertinentes ao modelo da mudança conceitual (MMC). Uma das principais críticas diz respeito ao chamado *paradoxo construtivista*, segundo o qual 'as idéias do aluno constituem ao mesmo tempo o instrumento que ele tem para mudar e a fonte de resistência às mudanças'. Para Cabral (1992, *apud* Villani, 2004) um dos problemas desse modelo é que os alunos poderiam arranjar explicações *ad-hoc*, ajustando suas velhas concepções ao conflito criado pelas novas, mas sem que seja promovido nenhum tipo de mudança. Da mesma forma, adverte Mortimer (1995, p.4), reconhecendo as dificuldades que os alunos enfrentam em reconhecer e vivenciar conflitos:

> Isso poderia explicar a improdutividade de certas discussões em grupo na sala de aula, onde os estudantes tenderiam a desenvolver "cinturões

[95] A obra original é de 1938.

> protetores" (no sentido atribuído por Lakatos, 1970) em torno do núcleo central de suas idéias em vez de tentarem superar possíveis conflitos. Isso poderia ser explicado pelas diferentes fases da construção compensatória na teoria piagetiana, uma vez que a existência de uma perturbação em potencial não significa, necessariamente, a superação da idéia inicial. Os alunos poderiam não reconhecer a perturbação enquanto tal e suas idéias permaneceriam inalteradas. Mesmo quando a reconhecessem, poderiam criar hipóteses ad-hoc para adaptar a velha idéia à perturbação.

Em relação aos critérios para que ocorra a mudança conceitual, Villani ainda aponta uma questão extremamente relevante, que diz respeito à subjetividade existente na relação professor-aluno. Para ele, ainda que todas as condições fossem satisfeitas (*inteligibilidade, plausibilidade, fertilidade*), existe também um caráter subjetivo que depende do contexto da sala de aula, ou seja, um aluno pode aceitar uma concepção como inteligível, plausível ou fértil, em função da confiança que deposita no professor.

Um outro ponto crítico que se coloca em relação à proposta da mudança conceitual diz respeito à *enculturação*, já que, nesse modelo, quaisquer que sejam os pontos de vista do aluno, o que ele tem que aprender é a verdade científica, mesmo que essa visão não seja a mesma para todos os professores, assim como não é para quem faz ciência. Villani apresenta essa discussão a partir de Cobern (1996). Mortimer (1995), por outro lado, ao questionar na prática construtivista nas escolas o tempo que se gasta com poucos conceitos, entende a questão da enculturação de forma positiva e necessária ao que para ele significa aprender ciência(s)[96]:

> Aprender ciências envolve um processo de socialização das práticas da comunidade científica e de suas formas particulares de pensar e de ver o mundo, em última análise, um processo de 'enculturação'. Sem as representações simbólicas próprias da cultura científica, o estudante muitas vezes se mostra incapaz de perceber, nos fenômenos, aquilo que o professor deseja que ele perceba.

O que ele quer dizer é que não adianta gastar-se tanto tempo fazendo os estudantes 'construírem' poucos conceitos, ou seja, permitindo que deixem de

[96] A tese de Mortimer é direcionada ao de Ciências, mas o conceito dele nos interessa para o entendimento das questões da variação lingüística e das noções de 'certo' e 'errado', conteúdo científico da lingüística que ainda não faz parte objetivamente das práticas em sala de aula. Para as aulas de língua portuguesa, a ciência lingüística está nas gramáticas tradicionais. Esse aspecto, aliás, pelo que veremos mais à frente, fará, a nosso ver, uma inversão paradoxal na situação dos conceitos: os das crianças, mais próximos dos científicos; os da escola, mais próximos do senso comum.

aprender conceitos importantes para o desenvolvimento de seu pensamento científico e não atingindo, ao máximo possível, a *enculturação* necessária.

O sentido expresso no neologismo "enculturação" (adaptado do neologismo inglês *enculturacion*) é apropriado para a tese do perfil conceitual, já que a "enculturação" pressupõe "a entrada numa nova cultura, mas que ocorre sem a perda da identidade cultural" (Mortimer, 2000, p.27). Segundo a tese do *perfil conceitual*, no decorrer de nossa vida, ainda que aprendamos os conceitos científicos, mantemos o conhecimento do senso comum necessário em alguns contextos. Nas palavras de Mortimer, a noção de *perfil conceitual*[97] permite:

> entender a evolução das idéias dos estudantes em sala de aula não como uma substituição de idéias alternativas por idéias científicas, mas como a evolução de um perfil de concepções, em que as novas idéias adquiridas no processo de ensino-aprendizagem passam a conviver com as idéias anteriores, sendo que cada uma delas pode ser empregada no contexto conveniente. Através dessa noção é possível situar as idéias dos estudantes num contexto mais amplo que admite sua convivência com o saber escolar e com o saber científico.

Para justificar sua tese, Mortimer utiliza alguns exemplos que ilustram a forma como, em determinadas situações, temos necessidade de nos valer de nossas concepções alternativas, mais cotidianas e próximas do senso comum. Assim,

> uma pessoa com formação científica poderia rir da ingenuidade do pensamento infantil, capaz de inventar a entidade frio em contrapartida ao calor, e de distinguir duas formas de 'energia' que podem fluir de um corpo ao outro: o calor e o frio (Erickson, 1985). No entanto, no seu cotidiano, essa pessoa continuará a usar esses conceitos de uma forma muito natural. Mesmo porque soaria pedante alguém afirmar que 'vestiu uma blusa de lã porque ela é um bom isolante térmico, impedindo que o corpo ceda calor para o ambiente'. Ora, nós vestimos lã porque ela é quente e nós estamos com frio. (Mortimer, 1995).

Mortimer chama a atenção para termos consagrados pela cultura e que são úteis e reais para exprimir significados, independente de serem atestados ou não pelo conhecimento científico. Segundo ele, "a linguagem cotidiana é o modo mais

abrangente de se compartilhar significados e permite a comunicação entre vários grupos especializados dentro de uma mesma língua". E defende a tese da convivência, diferente do pensamento construtivista da mudança conceitual, ou seja, para Mortimer não há, necessariamente, a supressão da concepção espontânea: "suprimi-la seria instaurar uma babel, impedindo que diferentes grupos pudessem compartilhar significados numa mesma cultura". A noção de perfil conceitual vem exatamente dessa idéia, da convivência saudável de diferentes concepções. Para Mortimer, a noção de perfil conceitual é dependente do contexto, pelo fato de ser fortemente influenciado pelas experiências distintas de cada indivíduo, e é dependente do conteúdo, já que para cada conceito em particular tem-se um perfil diferente. Assim, seria função da escola fazer o estudante tomar consciência de seu próprio perfil de forma a vir a privilegiar determinados mediadores e linguagens sociais de acordo com cada contexto.

> O ensino não pode ser visto como um processo de reequilibração (PIAGET, 1975), no qual a exposição dos sujeitos a situações de conflito levaria à superação das concepções prévias e a construção de conceitos científicos. O reconhecimento e a superação de contradições passam necessariamente por um processo de interações discursivas, no qual o professor tem um papel fundamental, como representante da cultura científica. Nesse sentido, aprender ciências é visto como um processo de "enculturação" (DRIVER, ASOKO, LEACH, MORTIMER & SCOTT, 1994), ou seja, a entrada numa nova cultura, diferente da cultura de senso comum. Nesse processo, as concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pelas concepções da cultura científica. A ampliação de seu universo cultural deve levá-lo a refletir sobre as interações entre as duas culturas, mas a construção de conhecimentos científicos não pressupõe a diminuição do status dos conceitos cotidianos, e sim a análise consciente das suas relações (MORTIMER, 1995).

Bakhtin (1992, p.120) aponta o caráter sensível dos níveis superiores[98] da ideologia do cotidiano. Para ele, são mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas:

---

[97] Mortimer (1995) baseia sua tese na noção de *perfil epistemológico* de Bachelard (1940), para quem "uma única doutrina filosófica não é suficiente para descrever todas as diferentes formas de pensar quando se tenta expor e explicar um simples conceito".

[98] Nos níveis inferiores da ideologia do cotidiano, encontra-se, segundo Bakhtin, a atividade mental decorrente de situações fortuitas. "Ela não é capaz de consolidar-se e de encontrar uma expressão completa e diferenciada", não tem, pois, "a menor chance de adquirir uma força e uma ação duráveis no plano social". (Bakhtin, 1992, p.120)

> Logo que aparecem, as novas forças sociais encontram sua primeira expressão e sua elaboração ideológica nesses níveis superiores da ideologia do cotidiano, antes que consigam invadir a arena da ideologia oficial constituída. É claro, no decorrer da luta, no curso do processo de infiltração progressiva nas instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência), essas novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados.

A assimilação parcial de uma nova ideologia (a da escola) é apontada, como veremos em nossos dados, pelas crianças à medida que avançam na escolaridade.

De acordo com Villani, que propõe o que chamou *mudança radical*, em substituição ao termo *mudança conceitual*, já que também não acredita na substituição dos conceitos espontâneos pelos científicos, ao estudante deveria haver um assessoramento por parte do professor para que fizesse suas escolhas, assumindo a responsabilidade em suas posições:

> A competência mais radical do professor pode ser vislumbrada na capacidade de modificar progressivamente a relação com seus alunos na direção de uma autonomia intelectual. Podemos pensar em um trabalho que consistiria em lançar apelos, mesmo que implícitos, para que o aluno se responsabilize pelo conhecimento alcançado. O resultado deste trabalho deveria ser uma progressiva modificação dos alunos na direção da produção de questões e perspectivas próprias. O professor deveria visar auxiliar o aluno no que diz respeito ao domínio do saber e à avaliação de seu grau de confiabilidade; estimular o aluno a realizar escolhas de acordo com o conhecimento adquirido e aceito.

A proposta de Villani aposta na formação do professor, na sua condição de intervir nas concepções dos alunos, fazendo-os perceber sua lógica e coerência. Aposta, ainda, na vontade e coragem da escola em assumir uma postura mais crítica. Nem a escola, nem o professor estão preparados para isso. No caso da variação lingüística e dos conhecimentos espontâneos da criança sobre a lógica da variação ocorre um processo inverso ao que foi desenhado para o campo das ciências. Nesse caso, ao que vamos ver, as crianças possuem um conhecimento espontâneo mais próximo ao científico e a escola se encarrega de fazer acontecer a mudança conceitual na direção da aprendizagem de um conhecimento mais próximo do senso comum. Aqui há um aspecto a ser discutido. Enquanto a produção didática na área de ciências

tem por princípio se basear na produção científica para definir seus conceitos através das lições, a tradição gramatical, por outro lado, é, em geral, a base para a produção dos livros didáticos de língua portuguesa, salvo raríssimas exceções como vimos no Capítulo 2. Em nossas conclusões deste capítulo, em que discutimos os dados, retomamos a discussão das noções de *mudança conceitual* e *perfil conceitual*.

5.3 A consciência dos fatores sociolingüísticos anterior à intervenção escolar

O problema da "aquisição" da língua materna já foi alvo de muita discussão. De fato, não é nosso interesse apresentar novos elementos que explicitem se a linguagem humana é inata ou adquirida. A publicação do célebre debate entre Piaget e Chomsky, organizado e compilado por Piatelli-Palmarini (1983) sob o título de *Teorias da linguagem, Teorias da aprendizagem: o Debate Entre Jean Piaget & Noam Chomsky*, oferece contribuições importantes nesse sentido. Independentemente da questão da gênese da linguagem é ponto pacífico que é pela interação e pela exposição aos fatos de sua língua materna que a criança a aprende, ou, de acordo com Bakhtin (1992, p.108), "os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência"

De acordo com Vigotski (1998a, p.104):

> Em estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da causalidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem qualquer influência do aprendizado escolar.

Vigotski cita os princípios teóricos extremamente "complexos e interessantes" de Piaget como exemplo dessa posição, o que, segundo Vigotski, justifica a utilização da metodologia experimental que ele emprega, segundo a qual "o experimentador procura obter as tendências do pensamento das crianças na forma 'pura', completamente independente do aprendizado".

Mais à frente (p.110), o autor retoma a idéia das concepções das crianças em fase anterior à escolarização:

> O aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. [...]
>
> Continua-se afirmando que o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico.

O método empregado por nós, como vimos no capítulo 3, segue, em grande medida, as mesmas orientações.

Apesar dos avanços nos últimos vinte anos sobre as concepções da criança acerca da escrita, especialmente a partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984), que chegaram até nós através da publicação da *Psicogênese da Língua Escrita*, ainda não há pesquisas, apesar de hipóteses mais ou menos formuladas nesse sentido, sobre as concepções da criança acerca da variação lingüística. Fala-se em uma percepção discreta do funcionamento da linguagem em situações como as descritas abaixo:

> ... em torno de 4/5 anos, nota-se que as crianças fazem mais que perceber as relações que os signos da língua mantêm com as coisas; elas se interessam também pelo que se passa no interior do sistema (comportamentos lúdicos quando sós, jogos com as sonoridades, tentativas diversas com as palavras...) e se dão conta dos dados presentes nas trocas com os outros (capacidade de dizer a mesma coisa de modo diferente em função do interlocutor, das circunstâncias, do objetivo a atingir) (Legrand-Gelber, 1989:19).[99]

A questão aqui não é de uso consciente dos recursos da língua, o que justifica a questão proposta por Legrand-Gelber: "a criança produz com a idade de dois anos autocorreções. Isto significa que já tem a possibilidade de raciocinar conscientemente sobre os aspectos sintáticos da linguagem?" (*apud* Geraldi, 1997, p. 20).

Del Rio, da mesma forma, aponta a dúvida quanto à existência de atividades metalingüísticas anteriores à escola. Sequer fala sobre a existência ou não de consciência dos fatores sociolingüísticos:

---

[99] Citado por Geraldi, 1997:23.

> Pode ser que haja indícios de atividade metalingüística durante a primeira e a segunda infâncias, tal como apresentam alguns estudiosos[100], mas é durante a pré-adolescência e a adolescência que a função metalingüística chega ao auge de seu desenvolvimento.

Martinet (1979, p.34)[101] aponta os possíveis conhecimentos lingüísticos da criança ao entrar na escola, mas não aponta uma possível consciência da variação:

> O que precisa ser conscientizado antes de tudo é que a criança que chega à escola, ou, mais tarde, ao ginásio, conhece a sua língua. Conhece a fonologia, o essencial da morfologia e da sintaxe. Como todos, em graus diversos, ela conhece também o léxico que talvez deva completar no decorrer dos seus anos de escola; mas quem dentre nós pode se gabar de conhecer todo o léxico da língua? Parece-me que a idade escolar foi fixada exatamente no momento em que podemos pensar que a criança conhece sua língua.

Luft (2002), ao indicar as características da teoria gramatical implícita, a caracteriza como intuitiva e diz respeito ao "saber direto, imediato, sem intermediação do raciocínio, de análises conscientes". Para ele, "o falante não sabe por que fala de um certo modo e não de outro, é inconsciente das regras que sabe e observa". Por outro lado, aponta como outra característica o fato de que a "teoria que a criança deve depreender dos fatos lingüísticos a que é exposta está orientada para a comunicação". Isso quer dizer que a criança deve saber que há formas mais ou menos polidas de se dirigir a alguém e que há "regras sociolingüísticas, regras de cortesia e etiqueta da fala – problemas de tratamento, níveis e registros de linguagem, etc". Na visão de Luft, contudo, essas são características da teoria gramatical implícita da criança, portanto não-conscientizada.

Gagné (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p.163), embora não trate da questão da consciência, aponta pesquisas que buscam investigar o que as crianças demonstram saber sobre o uso da língua em determinadas tarefas:

> Nas pesquisas experimentais feitas sobre a linguagem das crianças, os desempenhos, como nos adultos, parecem variar no mesmo indivíduo em função da tarefa exigida. De fato, as crianças, mesmo muito pequenas, se mostram capazes de fazer escolhas lingüísticas. Assim, Shatz e Gelman (1973) mostraram como o comprimento das frases empregadas por crianças

---

[100] Cita, por exemplo, Garton e Pratt, 1991.

[101] Trata-se de uma conferência pronunciada no Instituto Pedagógico Normal, em 30 de novembro de 1967 e publicada no livro *Da teoria lingüística ao ensino da língua* (MARTINET J. et al.).

> de 4 anos muda conforme elas falem com crianças de 2 anos, com crianças da mesma idade ou com adultos. Garvey e Bendebba (1974) também verificaram que o número de enunciados de crianças de 3 a 6 anos varia em função do número de enunciados de seu interlocutor, o que demonstra segundo os autores certa capacidade de se adaptar às características deste interlocutor.

Em relação à percepção infantil do uso da língua trata-se sempre de casos de sensibilidade, um dar-se conta de algo, como aparece ainda em Gagné, que cita pesquisas de Asher:

> Segundo Asher (1979), depreende-se das pesquisas sobre as comunicações infantis que as crianças, mesmo em idade pré-escolar**, se dão conta** das características dos interlocutores e tentam levá-las em consideração. [Grifo nosso]

A noção de consciência aparece em Gagné que cita os trabalhos de Hopper (1976), embora não haja indícios de explicação por parte das crianças para o fato de utilizarem as variações da língua em função dos contextos:

> As atividades experimentais e propostas por Hopper (1976) e que retomamos recentemente com professores do primário indicam que as crianças mesmo bem pequenas (6-9 anos) podem emitir juízos de gramaticalidade, de aceitabilidade ou de lógica sobre enunciados curtos ao seu alcance. As crianças parecem igualmente capazes de perceber semelhanças e diferenças entre seu dialeto e outros dialetos, entre o código oral e o código escrito etc. Atividades deste tipo fazem perceber objetivamente, e não de modo normativo, a realidade das variações lingüísticas. Elas desenvolvem também uma certa consciência metalingüística [sic] útil à utilização apropriada dessas variações.

Franchi (2001, p.79-80), ao comentar sobre o que falavam os alunos durante as suas pesquisas, sugere que pesquisas mais aprofundadas sejam feitas:

> Embora imersas em sua vidinha, deixavam entrever preocupações, conceitos que faziam de si e da sociedade envolvente. Não vou estender-me nesses tópicos: bastam duas indicações para futuras pesquisas.
>
> Já tem sido observado em outros estudos que as crianças denotam grande **sensibilidade** para a variação lingüística. Não somente percebem os fenômenos da variação da fala dos outros como indicam ter **consciência**, em alguns casos, do valor do estigma social que lhes é atribuído. [grifos nossos]

Nossa hipótese aproxima-se do que Franchi apresenta, embora não faça distinção entre *sensibilidade* e *consciência*, pelo menos nos termos que defendemos aqui, em consonância com os pesquisadores citados. Apesar de a atividade que propõe aos alunos possibilitar perceber a sensibilidade para a variação, não há qualquer explicação ou reflexão mais aprofundada sobre a variação, o que justificaria a utilização do termo *consciência*. Mas, num aspecto concordamos com Franchi, o que defenderemos mais à frente: a importância de levar em conta o que pensam as crianças sobre a variação para pensar o ensino de língua portuguesa. Assim, então, se coloca: "o fato de se aperceberem tão claramente dos fatos da variação já basta para indicar o caminho ao professor no tratamento desse tema: o de explorar a sensibilidade das crianças para a variação e colocá-la em discussão na classe". (p. 82)

Em Wood (1996, p.173), existe a marcação de dúvida quanto aos processos metalingüísticos na linguagem infantil. Também não há qualquer referência a existência de *consciência* nos termos aqui discutidos:

> ... a capacidade de compreender coisas que ela mesma é ainda incapaz de produzir pode dar à criança uma base para o desenvolvimento da linguagem falada. Sabendo o que "soa bem", a criança tem condições de **avaliar** a própria fala. Pode saber, talvez, que disse algo "estranho". Se ela é capaz de saber se aquilo que está tentando dizer soa ou não soa bem, pode não precisar que outra pessoa lhe **diga** que certas coisas que ela diz não são bem formadas do ponto de vista lingüístico.

Vê-se que há a dúvida, marcada pelo elemento *talvez*, em relação ao que a criança pode ou não perceber.

Ainda no campo das hipóteses sobre a *sensibilidade* para a variação ou sobre a *consciência* da variação, localizamos alguma referência nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

> A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades — aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. **Certamente**, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. **Sabe**, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniosas. **Pode ser que saiba**, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência. [grifos nossos]

Pelo que se pode depreender, apesar de alguns termos indicadores de certeza sobre o que sabe uma criança a respeito da língua em funcionamento, há também uma forte marcação de dúvida ('pode ser que saiba'). Mais à frente, no documento, uma indicação de tarefas a serem empreendidas: “frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística”. A nosso ver, pelas hipóteses da pesquisa, **explicitar** o que sabem os alunos sobre o movimento natural de variação e de mudança da língua é uma boa forma de andar na mão e não na contramão da história do ensino da língua materna.

No que concerne a nossa pesquisa, pretendíamos detectar se a criança ao entrar na escola já apresentava conhecimentos implícitos, decorrentes de sua observação e de contatos com registros lingüísticos diferentes, sobre o funcionamento da língua, sobre sua variação em função de diferentes variáveis, no caso desta dissertação especialmente a variação diatópica e a diastrática. A análise dos currículos das escolas em observação (e as entrevistas realizadas com as professoras) e o cuidado na aplicação das atividades de pesquisa na escola em estudo permitiram controlar possíveis interferências do ensino, o que invalidaria a tese da *consciência* ou da *sensibilidade*. Nesse sentido, embora com outras intenções, Andrade, em dissertação de Mestrado de 1979, orientada por Yonne Leite, discute sobre a consciência de seus informantes (analfabetos ou semi-alfabetizados) sobre a variação da língua, a partir do *corpus* do *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (ROSSI et al., 1963):

> Com expressões variadas, o informante exibe sua mesmidade quando admite que **outros** podem chamar o objeto de modo diverso: **o vulgo trata** diferentemente, **o povo, o comum do povo diz/chama/trata** diferente dele.
>
> Do mesmo modo registra a consciência de sua espacialidade quando opõe variantes do **aqui**, isto é, do lugar onde ele se encontra, às dos **homens que vinham do sertão**, à dos que se ouve em **Mato Grosso**, ao modo como **o caboclo trata**, à maneira como **mineiros é que chamam**.
>
> Assume sua temporalidade firmando-se no **agora**, no como **dizem agora**.

Pelo que se vê, a consciência da variação não se deve à escola; talvez aos contatos diferentes, à observação de regularidades e à intuição do falante organizada ao longo de sua vida.

5.3.1 O que dizem os dados pesquisados sobre a consciência ou sensibilidade das crianças em relação à variação diatópica

De acordo com nossas hipóteses, estávamos interessados em detectar graus de *consciência* ou de *sensibilidade* para a variação lingüística, especialmente a diatópica, isto é, a variação natural que ocorre entre os falares de uma ou outra região, separadas geograficamente, e a variação diastrática, isto é, a variação que ocorre em função de determinadas variáveis, como classe social, sexo, faixa etária. Como dissemos no capítulo 3, para colher os dados referentes à concepção das crianças para a variação diatópica, trabalhamos a partir de uma história em vídeo com uma personagem de Maurício de Souza, o Chico Bento. A escolha de Chico Bento deveu-se inicialmente ao fato de ser uma personagem conhecida das crianças. Por outro lado, como orienta Bortoni-Ricardo (2004, p.45-46),

> Chico Bento pode se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado. Suas historinhas são também ótimo recurso para **despertarmos** em nossos alunos a **consciência** da diversidade sociolingüística. (Grifos nossos)

Como a escolha foi por uma história de Chico Bento, a natureza da variação consistia nas diferenças entre o ambiente rural e o urbano. Escolhemos uma história em vídeo pelo seu poder atrativo e por apresentar a fala de Chico Bento em sinais acústicos e não gráficos, como ocorre nas revistinhas, o que poderia criar maiores dificuldades no momento de discussão sobre a história. Tivemos o cuidado metodológico de não mencionar diferenças lingüísticas nas perguntas iniciais ou de evitar falar delas em qualquer momento (afinal estamos falando de detecção de graus de *sensibilidade* e *consciência*) a não ser quando as diferenças entre a fala de Chico (da zona rural) e a do primo (da zona urbana) eram levadas em consideração pelas

crianças. Os casos de menção à diferença no uso da língua foram considerados como representativos de *sensibilidade*. Nesse momento, partíamos para questões de natureza mais reflexiva a fim de observar se a *sensibilidade* inicial extrapolava para casos de *consciência*, ou seja, se a criança apresentava reflexões para além de seus conhecimentos intuitivos, se apresentava reflexões mais próximas dos conhecimentos científicos. Para isso, tivemos o cuidado de controlar, de acordo com as orientações de Piaget, as explicações que se aproximavam de fabulações das crianças, isto é, a sua *necessidade de justificação a qualquer preço*, e as explicações que representavam *crenças* das crianças em relação ao que estavam falando.

Para a recolha dos dados da Intervenção 1 (o que as crianças pensam sobre variação diatópica), na escola privada, as crianças do grupo 6 tinham idade também de 6 anos, à exceção de Heloísa, de 5 anos; na 1ª série, trabalhamos com crianças de 7 anos, à exceção de Jairo (8 anos) e Maria (6 anos); os alunos da 2ª série tinham todos 8 anos. Na escola pública, nesta intervenção, colhemos dados de alunos de CEB 1 (equivalente a 1ª série) que tinham idade de 6 anos, à exceção de Amanda (7 anos) e José Mário (8 anos); dos alunos do CEB 2 (equivalente à 2ª série) que tinham 7 anos, à exceção de Leoni (8 anos) e Natália (8 anos). Apresentamos a seguir as categorias de análise com que trabalhamos as hipóteses das crianças:

a) <u>Indicação do espaço em que vivem as personagens como marcador de diferenças</u>

Uma das primeiras referências a Chico Bento que aqui nos interessa é a indicação de sua localização no espaço:

Grupo 6

Felipe, o que você conhece de Chico Bento?	Felipe: Que ele é roceiro.
Ele é roceiro é? Como assim, *roceiro*?	Felipe: Ele mora na fazenda.

E você, Helô? (em relação ao que mais gostaram da história)	Heloísa: Eu gostei mais na hora que ele voltou para a fazenda
Agora me diz uma coisa, como vocês vêem Chico Bento em relação ao primo dele? Eles são muito diferentes?	Felipe: Um é da cidade e o outro é da roça.

1ª Série

Quem sabe alguma coisa sobre Chico Bento que pode me falar?	Maria: Ele é da roça. (...) Felipe: E ele é fazendeiro.
Chico e o primo são muito diferentes ou parecidos?	Todos: São diferentes. Isabelle: Porque ele mora na roça e o primo dele não.

2ª Série

O que vocês sabem sobre Chico Bento?	Um aluno: O Chico Bento mora na fazenda Renata: Ele mora na roça. A namorada dele é Rosinha.
Você (aponta um aluno) o que é que você entendeu da história?	Um aluno: Porque... Porque ele não conhecia, porque ele era da roça.
Por que será que o primo tem mais consciência dentro do shopping? (repetindo a fala de um aluno)	Renata: Porque ele tá acostumado, porque ele é da cidade.
Porque ele já conhece o shopping...	Renata: Conhece.
Você (apontando um aluno), que mais?	Um aluno: Porque o primo do Chico é da cidade e Chico é da roça.

Esta hipótese não fica clara em relação aos alunos da escola pública. Eles chegam, em alguns casos, a detectar que Chico Bento e o primo não moram no mesmo lugar, que um é da cidade e o outro é do campo, mas em nenhum momento fica claro que esse fato contribui para marcar diferenças no comportamento dos dois personagens. Em algumas sessões havia divergências entre as crianças sobre o lugar em que os personagens moravam.

CEB 1

Eles moram na mesma cidade os dois?	
	José Mário: Não Milena: Mora

CEB 2

O que mais você sabe?	
Ele é da roça?	Leoni: Ele é da roça.
	Leoni: É.
Chico Bento vive num lugar perto do shopping? Então me fale um pouquinho sobre isso.	
	Um aluno: No interior Samuel: Ele vive...
Ahn...	Camila: Porque ele mora na fazenda.

Em alguns casos, embora reconhecessem que Chico morava na fazenda, ficam em dúvida em relação a seu primo. Diferentemente do que ocorreu com os alunos da escola privada, os da pública, em alguns casos, pouco ou nada tinham ouvido falar de Chico Bento.

b) <u>O não conhecimento do espaço como justificativa para atitudes inesperadas</u>

As crianças da escola privada percebem diferenças nas atitudes de Chico dentro do Shopping em relação a seu primo. Suas hipóteses referem-se ao estranhamento em relação ao espaço. Para as crianças, há um comportamento de Chico natural no campo, mas estranho na cidade.

Grupo 6

E no jeito de ser deles tem muita diferença?	
	Uma menina: Chico Bento não sabe ir pro shopping, porque ele é da fazenda.

O que mais tem de diferença no jeito deles?	Chico no shopping é mal criado, ele é acostumado com a fazenda, roça.
Chico Bento é igualzinho ao primo? Tem diferença ou não?	Felipe: Um anda descalço e o outro calçado.

1ª série

E aí tem Chico Bento no Shopping...	Isabelle: Ele fazia coisas erradas. (...) É ir no elevador, quer ir para o 6º andar e vai para o 5º.
(...)	Uma menina: Ele fez tudo errado.
Diga aí, Belle, conta aí o que você gostou mais?	Isabelle: Eu gostei mais quando ele foi na fonte do shopping, mas pensou que era chuveiro, mas não era. Ele queria tomar banho e foi procurar peixe e não achou. (...)
	O primo dele já é acostumado no shopping.

2ª série

Resuma pros seus colegas...	Um aluno: Ele devolveu os sapatos... Bruna: Eh, ele não sabia ... o nome das lojas ... Ele falou que a professora dele não tinha ensinado.
Por que ele falou isso?	Um aluno: Por causa que tava em Inglês.
O que mais?	Outro aluno: Ele ficou sentindo medo, tava perdido.
Essas pessoas que vocês viram no ... no vídeo, como é que são essas pessoas?	Outro aluno: O Chico nunca foi num shopping, não sabia subir escada rolante.

Na escola pública as atitudes de Chico também causam estranhamento, embora muitas vezes os alunos citem uma ou outra atitude de Chico muito mais em tom descritivo do que avaliativo.

CEB 2

Como é que Chico Bento é?
(...)

Samuel: Ele é um menino descalço. O primo tem sapato e Chico Bento não tem.

Samuel: O outro tava com dinheiro, e Chico Bento tava duro.

CEB 2

Ele foi passear no shopping...

Um aluno: Perdeu do primo, se perdeu do primo, ele ficou descalço, jogou o sapato fora.

(...)

Carol: Ele empurrou o homem, ele empurrou o "homi"... Ele... é, o moço empurrou ele, ele depois caiu de novo, e depois ele andou, aí depois ele tirou o sapato e jogou no...

(...)

Diego: Eu gostei mais da parte do shopping, que ele meteu o sapato na hora, que ele foi tomar banho, e teve uma hora que ele meteu...

Outro aluno: Tomar banho, não, que ele foi mergulhar.

Diego: ... que ele meteu, que ele meteu o sapato na hora, no... segurança.

c) <u>Pessoas podem falar de maneira diferente em função de serem de lugares diferentes</u>

Se até então os alunos estavam relacionando diferenças quanto à localização no espaço e a atitudes esperadas em relação a determinados espaços, a partir dessas conclusões é que começam a fazer referência a diferenças entre a forma de falar dos personagens da roça e da cidade. Na escola privada, em todos os grupos a ordem seguida foi mais ou menos esta: i) eles vivem em lugares diferentes, com formas de vida diferentes; ii) eles se comportam de maneira diferente em relação ao conhecimento ou estranhamento do espaço; iii) eles falam de maneira diferente. Nesse último caso, a justificativa quase total (vê-se que em todos os itens analisados não há

justificativa de natureza *fabulosa* nos termos de Piaget) era o fato de serem de lugares diferentes e bem marcados socialmente: a roça e a cidade.

Grupo 6

Não tem mais nada neles, no fato deles serem diferentes?	Heloísa: O jeito que ele fala.
O jeito de falar dos dois você acha diferente? E fala diferente quando um é da roça e outro da cidade?	Outra menina: Fala
Por que você acha, Alice, por que o menino da roça fala diferente do da cidade?	Alice: Porque eles não moram no mesmo lugar.

1ª Série

E o que eles têm de diferente?	Isabelle: Porque ele mora na roça e o primo dele não. E ele (Chico) já é acostumado a fala dele. O Primo dele já é acostumado no shopping.
Tem diferença na fala deles?	Isabelle: Chico Bento não é acostumado em shopping. E ele fala igual o pessoal da roça e o primo dele não...

2ª Série

O que é que você entendeu da história?	Um aluno: ... porque ele não conhecia porque ele era da roça e aí ele falou, se atrapalhando em tudo...

Na escola pública, as crianças percebem alguma diferença na fala de Chico Bento, mas não apontam a localização espacial como causa. Suas hipóteses se aproximam mais da sensibilidade, ou seja, eles se dão conta da diferença, mas não refletem espontaneamente sobre o porquê. Em quase todas as sessões os alunos demonstraram perceber a diferença na forma de falar a partir da pergunta do entrevistador.

CEB 1

E Chico Bento tem alguma forma... o jeito que Chico Bento fala é parecido com a do primo ou diferente?	Todos: Não, é diferente.

Nesse caso, ao perguntarmos sobre a diferença que eles percebiam a resposta de uma das alunas foi em relação à risada de Chico Bento; os outros não se manifestaram. Nas sessões com os alunos do CEB 2, a diferença foi marcada em todas as sessões através da altura da voz.

CEB 2

Agora, Chico Bento fala do mesmo jeito que o primo dele?	Todos: Não.
O que é que tem de diferente?	Samuel: A voz de Chico é um pouquinho baixa. Tainá: É porque um fala baixo e o outro fala alto.
(...) Chico Bento mora na fazenda, na fazenda fala igual na cidade? Vocês acham que fala igual ou que fala diferente?	Todos: Fala diferente.

Numa das sessões com o CEB 2 a diferença na fala é detectada espontaneamente, mas a explicação da diferença também é feita através da indicação da altura.

CEB 2

	Leoni: A fala é diferente.
A fala dos dois é diferente é, Leoni?	Leoni: É.
O que é que tem de diferente na fala deles?	Outro aluno: Porque a de Chico Bento é alta e a do homem é baixa.

d) <u>As pessoas de lugares diferentes falam de maneira diferente porque os costumes são diferentes</u>

Depois de termos ouvido os alunos falarem sobre as diferenças entre a fala do menino da roça e do menino da cidade, buscamos questionar as crianças sobre uma

possível explicação para o fato. A partir daqui, nosso interesse era ver se os meninos e meninas conseguiam uma explicação razoável para a variação, se havia sinais de consciência sobre a variação. As declarações anteriores, de acordo com as orientações teóricas que norteiam nosso trabalho, estariam mais próximas do que se chama *sensibilidade* (*awareness*), um simples dar-se conta, o perceber, o notar. No momento em que ocorrem declarações explícitas sobre a variação podemos dizer que há não mais *sensibilidade*, mas *consciência*. Segundo Poersch (1998, p.9): "a metalinguagem pressupõe consciência. Só posso declarar aquilo do qual tenho consciência". Como vamos ver, as crianças conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática ao falar sobre a língua. Utilizando os termos de Geraldi (1997, p.25), "trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc."

Também aqui controlamos dados que pudessem significar utilização de *regras de simplificação, heurísticas* (Pozo, 2002, p.183), isto é, as explicações que indicassem um caminho curto (nas palavras de Pozo, "um atalho cômodo que nos facilite uma solução aproximada") ou as fabulações (conforme Piaget, respostas "para justificação a qualquer preço, devido à natureza egocêntrica da criança de não deixar nada sem resposta"[102]). Respostas que apresentam algumas dessas características apareceram nas entrevistas e serão analisadas mais à frente. Fiquemos, por enquanto, com os dados que indicam alguma reflexão consciente das crianças (mesmo sendo hipóteses suas, algumas válidas cientificamente) sobre a variação diatópica na língua. Vê-se que a teoria implícita da criança já se aproxima de uma teoria científica, mesmo sem intervenção do ensino nesse sentido. Na escola pública não registramos nenhum tipo de explicação consciente para a questão da variação.

Grupo 6

E isso faz a gente falar diferente quando não mora no mesmo lugar? (questionando a afirmação da aluna)	Alice: Porque a mãe não é a mesma.
A mãe não é a mesma?	Heloísa: Pode ser pelo costume.

[102] Aliás, de acordo com nossos dados, como mostraremos mais à frente, a criança piagetiana difere em alguns aspectos da criança do século XXI.

Como assim pelo costume, Helô?	Heloísa: Pelo costume da roça, pelas pessoas quando falam, aí pode se acostumar e falar também...
E os costumes da roça são diferentes do da cidade?	Heloísa: São.

1ª série

E se você tivesse nascido na roça, você ia falar como?	Isabelle: Como Chico Bento.
Por quê?	Isabelle: Porque eu morava lá.
Hã... Porque você tava morando lá. E por que você ia falar lá desse jeito, igual a Chico Bento?	Isabelle: Porque se minha mãe fosse de lá, e eu morasse aqui, eu ia falar como aqui, e ela ia falar a língua de lá, mas se eu morasse lá eu ia falar a língua de lá e se minha mãe morasse aqui, minha mãe ia falar a língua daqui.

2ª série

Agora vamos pensar o seguinte: se o coleguinha de Chico fosse lá pra roça, ele ia estranhar alguma coisa? (...) O que seria diferente pra eles na roça?	Um aluno: a roupa.
O tipo de roupa...	Outro aluno: Os sapatos...
Os sapatos porque lá na roça Chico não usa...	O mesmo aluno: O jeito dele falar porque Chico já se acostumou com a roça, já começou a falar, eh, ... assim. Outro aluno: Com um sotaque diferente.
(...) Mas por que será que isso acontece?	Um aluno: Ah, (inint.) porque aprende costumes diferentes.

e) <u>As influências do contato: pessoas que falam um dialeto podem momentaneamente adotar traços de outro dialeto por um contato mais ou menos sistemático</u>

Esse conceito é claro para quase todas as crianças da escola privada. Essa discussão não surge na classe de 2ª série, porque as noções de *certo* e *errado* já

aparecem mais fortemente e os meninos e meninas, ao que deu para perceber, não aceitam muito a idéia de captar traços de um dialeto desprestigiado socialmente. Isso é uma hipótese nossa, já que a questão não surgiu. Como dissemos no capítulo 3, havia apenas uma questão básica no questionário: que diferenças percebiam entre Chico e o primo. As demais questões foram surgindo a partir do que as reflexões das crianças induziam. Não podíamos metodologicamente fazer todas as questões que pudessem orientar os alunos (estamos tratando de consciência). A pauta só poderia sair do que as reflexões das crianças permitiam. Na escola pública, algumas vezes sentimos necessidade de perguntar mais explicitamente sobre a diferença na fala das personagens. Não houve qualquer registro sobre influências de contato lingüístico, à exceção de um aluno do CEB 2, que comentou sobre uma tia de São Paulo que fala diferente, mas ao ser solicitado para imitar disse: "Nem eu sei".

Grupo 6

E a forma de falar é um costume também, Helô? (questionando a constatação da aluna)	
	Quando eu tava na minha fazenda toda hora meu pai mudava de sotaque.

1ª Série

Vamos voltar àquela questão: se você fosse morar muito tempo em São Paulo, você acha que você ia falar mais parecido com o paulista ou mais parecido com o baiano? (anteriormente as crianças estavam tratando de pessoas que conhecem de outros lugares e que falam diferente deles)	
	Isabelle: Quando eu voltasse eu ia continuar sabendo muito paulista, mas só que eu continuava falando baiano.
É, né? E por que você acha que ia aprender muito da fala paulista se você fosse morar lá?	
	Isabelle: Não, eu ia falar com muita gente. Eu ia pro shopping, eu ia fazer um bocado de coisas, e lá todas as pessoas são paulistas, mas só que algumas pessoas são tudo... E, e quase todas as pessoas são paulistas, porque moram lá. Aí eu ia ficar sabendo falar com os outros, aí eu ia aprender.

2ª série

Não houve ocorrência, possivelmente devido aos fatores já citados.

f) A falsa hipótese de que há uma forma certa e outra errada de falar: indícios de preconceito lingüístico no início da escolaridade e mais fortemente após a intervenção do ensino

Pelo que se pode depreender dos dados, o preconceito lingüístico segue num *continuum* que vai da noção de *estranhamento* aos 6 anos e até a noção de *certo* e *errado* aos 8 anos[103]. Saber onde começa o preconceito lingüístico é uma questão que demanda muito mais tempo de investigação e muito mais discussão do que permite uma dissertação. De qualquer sorte, esboçaremos algumas idéias a partir de nossas hipóteses e do que foi possível perceber a partir dos dados. O assunto merece, por diversas razões, uma tese de doutorado, que pretendemos empreender, conforme dissemos, quando a maturidade informar que é o nosso momento.

Sabemos que a criança aprende a sua língua materna sem que tenha havido um propósito deliberado de alguém para ensinar. A criança adquire as categorias gramaticais e a lógica do funcionamento da língua naturalmente por estar exposta a falantes dessa língua e por possuir uma estrutura orgânica que lhe permite tal feito. E que feito. Por outro lado, nas diversas tentativas que empreende para fazer-se usuário enfrenta momentos de utilização generalizada de determinados aspectos lingüísticos que não se encaixam num sistema que, apesar de sistema, mostra-se formado também por irregularidades. Nessas tentativas, como quando utiliza *fazi* (forma lógica para sua hipótese inicial de que a língua seria mais prática se não apresentasse irregularidades) por *fez*, há a presença de um adulto que adota, *grosso modo*, dois tipos de comportamento: ou acha bonito, porque o próprio adulto também percebe a tentativa da criança e a valoriza, embora mais tarde começa a se preocupar coma questão, pois naturalmente não deseja um adulto infantilizado; ou corrige, informando a forma irregular dizendo que o *certo* é *fiz*. Embora *fazi* não seja uma forma desprestigiada socialmente – porque específica de um momento da aquisição da linguagem e, portanto, de suas irregularidades – a criança é introduzida ao mundo do *certo* e do *errado* em relação ao uso da língua. Claro que nesse momento ela não tem consciência

que é errado porque é outro dialeto ou outra variante social. A criança se sabe criança e deve perceber que está entrando no mundo da representação via linguagem. Mas entra também no mundo que lhe informa que há coisas certas e coisas erradas no falar.

Num determinado momento, a criança deve sair dessa fase de uso de sua hipótese de forma regular e passa a usar as irregularidades da língua com muito mais habilidade. Aqui a relação *tentativa-erro-correção-nova tentativa* deve funcionar. Mas essa criança aprende uma forma de usar a língua: a variedade da língua falada de sua comunidade, diferente da língua que vai aprender na escola, baseada na norma padrão, modelo exclusivo para determinados tipos de textos escritos. Nesse momento, a criança passa por novas correções, diferentes das anteriores. Não é mais a sua família lhe mostrando que ainda não adquiriu todos os traços de sua língua materna. É a sua língua "materna" (no sentido da que aprende com a mãe, pai, comunidade) que apresenta problemas e que precisa ser melhorada. Pelo que vimos, de modo geral na escola particular, essa intervenção abrupta da escola não acontece na Educação Infantil e nos primeiros momentos da 1ª série do Ensino Fundamental, momento em que o enfoque é leitura e escrita: a criança precisa se alfabetizar. Mais à frente, contudo, já alfabetizada, a criança começa a adquirir conhecimentos lingüísticos específicos: é inserida mais fortemente no aprendizado da norma padrão. As crianças são submetidas, então, a correções orais de sua fala. Implicitamente, no melhor dos casos, ou mais explicitamente, na maioria das vezes, a criança percebe que há formas certas e formas erradas de falar.

O raciocínio que expusemos, de pura responsabilidade de nossas hipóteses apenas, coincidem com os dados, parcos, ainda, de que o *continuum* da formação do preconceito lingüístico começa com o *estranhamento* que aparece até o momento da alfabetização (que pode durar, via de regra na escola particular, até meados da 1ª série) e se estabelece de maneira mais acentuada através das noções de *certo* e *errado* que surgem após a intervenção sistemática do ensino da "língua portuguesa *da* escola". Vejamos os dados:

---

[103] Na escola pública não tivemos nenhum registro das noções de *certo* e *errado* em quaisquer dos grupos. Mesmo na sessão com alunos de 4ª série, que foi introduzida no trabalho em função de nossa curiosidade, não detectamos essas noções.

Grupo 6

(Somente depois de citarem inúmeras diferenças entre Chico Bento e o primo da cidade surge a diferença na forma de falar: jeito do cabelo, a roupa, a casa, o rosto, o sapato, a cabeça, os olhos, não saber ir para o shopping, achar o shopping legal um andar calçado e o outro descalço...) Não tem nada mais neles, no fato deles serem diferentes? O jeito de ser de cada um?	Heloísa: O jeito que ele fala

No grupo 6, não há qualquer menção valorativa à forma de falar de Chico Bento ou à do primo. Quando perguntadas sobre por que Chico falava diferente, não havia nenhum comentário de que um falava *certo* e o outro *errado*. Muito pelo contrário, informaram que *um é da roça e o outro é da cidade*; deram exemplos de como se fala na roça (***você*** *fala* ***ocê****);* explicaram que *na cidade fala de um jeito e na roça de outro*; justificaram que era porque *eles não moram no mesmo lugar*; lançaram hipóteses de que *pode ser pelo costume*; explicitaram suas teorias de que *é por causa do costume, do costume mesmo*; lembraram diferenças também entre a sua forma de falar e uma outra forma, a *paulista*; colocaram a forma de falar da roça como mais uma outra forma de falar como a *paulista* e *baiana*. Não há, em momento algum, referências às noções de *certo* e *errado*. No *continuum* da formação do preconceito defendido em nossa hipótese, na verdade esse é o ponto de partida, que pode variar de criança a criança, a depender da história lingüística de cada uma.

1ª Série

E o que eles têm de diferente?	Isabelle: (...) Ele fala igual ao pessoal da roça e o primo dele não, fala normal.
E o pessoal da roça não fala normal, não?	Isabelle: Fala

E por que você acha que é diferente a fala de um e a fala do outro?	Isabelle: Porque cada um tem sua língua. (...) Maria: E o Chico Bento fala estranho.
Por que estranho, Mara? Por que o pessoal da roça fala estranho?	Maria: Porque tem a língua deles.

Não houve registro de juízo de valor através dos termos *certo* e *errado*, mas já surgem termos como *normal* para a fala do primo e *estranho* para a fala de Chico. Como se vê, quando devolvemos a questão à menina sobre se o pessoal da roça não fala normal, a mesma retoma dizendo *fala*. A outra criança, quando devolvida a questão por que a fala do pessoal da roça é estranha, justifica explicando que é a "língua" dele que é assim. Também apontam diferenças entre a forma de falar de outros estados do Brasil (consciência decorrente de sua experiência em viagens) sempre justificando que *cada um tem a sua "língua"*. Não aparecem ainda os conceitos de *dialeto*, *variante*, *modalidade*, etc. *Língua* é o termo utilizado para referirem-se a quaisquer modalidades, inclusive a da roça.

2ª série

Você acha que Chico Bento é muito parecido com o primo, é diferente do primo?	Renata: (nos primeiros momentos após a exibição do vídeo) É diferente do primo, porque o primo não fala errado, não fala *ocê* (enfaticamente). Outro aluno: Ele (Chico) fala errado. Outro aluno: (em outro momento do inquérito) da cidade, não, da cidade fala assim, melhor, o da cidade fala como a gente.

Já aos 8 anos, os juízos de valor são praticamente categóricos. Dizemos praticamente porque ficam ainda alguns resíduos de consciência da variação e de suas causas, o que poderia validar a tese de *perfil conceitual* de Mortimer (1995, 2000), não fosse a insistência da escola em fazer desaparecer esses resíduos:

E lá (na roça), na hora que Chico tá na rede, deitado debaixo da árvore no final (da história), falando com o primo dele, com o outro primo (também da roça), será que alguém estranhou o jeito que ele fala?	Todos: Não
Por quê?	Um aluno: Porque lá é a roça e lá aprenderam a falar do mesmo jeito.
Como é?	O mesmo aluno: Lá eles aprenderam a falar do mesmo jeito.
Aí o outro não estranhou, o outro primo não estranhou...	Outro aluno: Claro, que o outro é da roça, primo entende o que o outro fala.
(...)	Uma aluna: Eu tinha uma colega que ela era do Rio de Janeiro.
E o que acontece com ela?	Ela tinha uma, um sotaque diferente.
E por que isso acontece, na Bahia fala de um jeito e no Rio é de outro?	Porque são pessoas que vivem num lugar diferente...
Por que será que uma cidade fala diferente de outra cidade?	Por que é geração diferente.
Geração diferente? Por que é diferente de uma cidade para outra?	Porque uma é antiga e outra é nova
Uma é antiga e outra é nova?	Cada cidade tem um jeito de falar.
Cada cidade tem um jeito de falar... Mas por que será que isso acontece?	Ah (ININT) porque aprende costumes diferentes.

Na escola pública não aparecem, com as idades com que trabalhamos, juízos de valor através das noções de *certo* e *errado*. No CEB 1, os alunos citam diferenças no cabelo, no rosto, no nariz, na perna, na roupa. A diferença na fala não aparece espontaneamente, apenas após a pergunta do entrevistador. No CEB 2, citam as diferenças na cara, no cabelo, no corpo, no pé, na roupa, no sapato, no chapéu, no andar; a diferença na fala só surge, espontaneamente, depois de citadas todas as outras.

O resto da escolaridade, a nosso ver, vai fazer desaparecer a tranqüilidade com a diferença, no caso das crianças da escola pública, e os indícios de conscientização da variação e de sua normalidade, no caso das crianças da escola privada.

g) Hipóteses decorrentes de fabulação *(necessidade de justificação a qualquer preço)* e de regras simplificadoras, heurísticas

Uma criança, no decorrer dos trabalhos, fez uso dos recursos apontados por Piaget (1999)[104] e Pozo (2002). *Deus fez assim*, por exemplo, foi justificativa utilizada pelo mesmo aluno duas vezes na entrevista após a exibição do vídeo. Contudo, diferentemente da criança piagetiana, que, segundo o mestre genebrino, devido a sua natureza egocêntrica, não deixa uma pergunta sem resposta, fazendo uso do recurso, as crianças em qualquer das idades com que trabalhamos não tiveram o menor pudor de dizer *não tenho a mínima idéia*, ou *não sei,* ou ainda *porque, não dá pra dizer.* Característica da criança de nosso milênio?

5.3.2 O que dizem os dados pesquisados sobre a consciência ou sensibilidade das crianças em relação à variação diastrática

Para a recolha dos dados relacionados às concepções das crianças no que diz respeito à variação diastrática, apresentamos aos alunos, durante as sessões, algumas gravações em fita cassete, em que pessoas de classes sociais diferentes (mas da mesma faixa etária, do mesmo sexo e falando sobre o mesmo assunto) falavam sobre *como era brincar de amarelinha.* Na intervenção para a recolha desses dados, modificamos, ao longo do trabalho, a forma de perguntar, em função de termos detectado alguns problemas. Primeiramente, com 6 entrevistadas falando sobre o mesmo assunto, ficou difícil para os alunos em função de oferecer pouca possibilidade de contraste, com muitos elementos em jogo e muito texto dito pelas entrevistadas. Assim, se a princípio realizamos as sessões perguntando aos alunos, depois de exibir cada entrevista, qual a profissão que eles achavam que a pessoa exercia, passamos a apresentar cada entrevista, mas indicando duas ou três profissões que poderiam ser exercidas pela entrevistada, com questões do tipo: “Vocês vão ouvir a entrevista nº 1 e vão me dizer

se a pessoa entrevistada pode ser uma advogada, uma médica ou uma empregada doméstica". De qualquer sorte, mantivemos o princípio de que os alunos só poderiam ter acesso à fala das pessoas.

As entrevistas a que as crianças tiveram acesso foram realizadas com: i) uma empregada doméstica com ensino médio concluído; ii) duas empregadas domésticas com conclusão da 4ª série (com poucos traços estigmatizados na fala); iii) uma empregada doméstica analfabeta (com bastantes traços estigmatizados na fala); iv) uma dentista; v) uma vendedora de shopping. Não utilizamos todas as entrevistas o tempo inteiro em todas as sessões. A depender das condições das crianças íamos sentindo se podíamos utilizar todas as entrevistas ou se deveríamos ficar com apenas algumas delas. Em geral, não apresentamos todas as gravações das empregadas domésticas, a fim de não ampliar muito o espectro de material a ser analisado pelos alunos. Era preciso que eles se concentrassem muito no desafio proposto, além disso era preciso garantir contrastes razoáveis, o que nos fez optar por, das seis entrevistas iniciais, ficarmos com apenas três em algumas sessões.

O primeiro fato que nos chamou a atenção diz respeito às expectativas diferentes para os alunos da escola pública e os da escola privada. No início da sessão, começávamos perguntando a eles sobre o que é que as pessoas fazem na sociedade depois que crescem. Nosso objetivo era iniciar uma conversa sobre profissões, era rememorar com os alunos as profissões que eles conheciam. Era, portanto, uma pergunta mais didática, para entrar no assunto, que para efeito de pesquisa. Esse bate-papo inicial revelou um pouco da visão de mundo dos meninos e das diferentes expectativas que eles têm em relação ao futuro. Assim, enquanto os alunos da escola privada citavam logo de início profissões como *médico, engenheiro, dentista, empresário, advogado*, etc, os da escola pública informavam *limpar o chão, fazer a comida, lavar roupa, passar roupa*. Mesmo quando perguntávamos: "Mas e fora de casa o que as pessoas podem fazer pra trabalhar?" A resposta era: "Trabalha na casa dos outros, varre casa, lava roupa". Em geral, as profissões lembradas pelos alunos eram aquelas de seus pais e de pessoas próximas, portanto de sua mesma classe social.

---

[104] Para Piaget, "ao lado das explicações que a criança considera como físicas (a nuvem anda porque o vento empurra) há aquelas que ela considera mescladas de motivação (o rio é rápido porque o homem ou Deus assim o quis)..."

ESCOLA PRIVADA

Eles trabalham geralmente com o quê?	Jéferson: Medicina.
Pode ser médico, o que mais?	Jéferson: Gráfico. (...) Jéferson: Meu pai tem uma gráfica.

(Noutra sessão)	Fábio: Eu acho que é uma médica, porque ela ia pra escola, e empregada não tem dinheiro pra pagar escola.

ESCOLA PÚBLICA

As pessoas quando crescem elas trabalham fazendo o quê?	Érica: Trabalha de empregada, lavando roupa.
Lavando roupa, né, Érica? O que mais? De empregada, cozinheira. O que mais?	Outra aluna: Lavando prato.
O que, quando as pessoas crescem, o que mais elas podem fazer?	Aluna: Varrer a casa, fazer a comida.
Mas, só isso que as pessoas fazem?	Aluna: Levar o cachorro pra passear.
Só isso?	Não, e depois fazer as coisas, limpar a casa.
Tá, então tá bom, mas as pessoas que trabalham fora, na rua, trabalham em quê?	Aluna: Trabalham em prédio.
Trabalham em prédio fazendo o quê?	Aluna: Leva os cachorros pra passear, lava os pratos.
Hã?	Aluna: É... fazer a comida, um bocado de coisas.

Diálogos como os transcritos acima foram sistemáticos: na escola privada as profissões de maior destaque e, apenas depois de questionados sobre outras, como empregada, por exemplo, havia o reconhecimento de que se tratava de uma profissão; na escola pública, o inverso: as profissões citadas no início eram sempre relacionadas ao trabalho doméstico e, apenas depois de insistirmos com perguntas do tipo "E quando a gente fica doente?", é que as crianças se lembravam de outras possíveis profissões. Assim, de início, essa foi uma das primeiras coisas que nos chamou a atenção ao entrar no mundo daqueles meninos e meninas.

Passamos agora a analisar as hipóteses dos alunos a partir do que permitiram os dados.

a) Hipótese decorrente de pista falsa

Como as crianças só tinham acesso à fala das entrevistadas, imaginamos que a fala seria a principal pista para que deixassem vir à tona tudo o que pensavam, como relacionavam a classe social à forma como as pessoas falam. Metodologicamente, eliminamos os elementos contextuais que poderiam servir de pistas aos alunos. Daí termos escolhido pessoas da mesma faixa etária, do mesmo sexo e falando sobre o mesmo assunto. Se não levássemos em conta a faixa etária e tivéssemos levado uma empregada de 18 anos e uma médica de 45, pela voz os alunos poderiam imaginar que uma moça nova não seria médica. Da mesma forma, se não levássemos em conta o sexo, as crianças poderiam se reportar a profissões mais tipicamente masculinas ou femininas. E se não tivéssemos neutralizado o assunto das entrevistas, as crianças poderiam buscar elementos contextuais, como a escolha do assunto pelo entrevistado, os elementos de seu cotidiano vindos à tona, etc. Ainda assim, a primeira hipótese de possível solução do desafio proposto foi buscar elementos do contexto para identificar a possível profissão. Ainda que o assunto solicitado na entrevista tivesse sido o mesmo, algumas entrevistadas deixavam vir à tona, elementos de seu cotidiano, especialmente as empregadas. Esse fato não atrapalhou a neutralidade necessária, visto que, a princípio, os alunos, devido à própria natureza linear e sem possibilidade de reanálise da fala, se prendiam às vezes a uma pequena frase e elaboravam suas hipóteses. Em outra situação, a dentista, por exemplo, ao enumerar as casas da amarelinha, diz ter errado, o que fez as crianças interpretarem como uma empregada "já que dentista não erraria". De qualquer forma, mesmo esses dados foram importantes para o entendimento do pensamento das crianças. Além disso, o próprio método utilizado buscava ir bem no fundo do pensamento delas a fim de fazer vir à tona a forma como elas organizavam suas concepções.

Os dados, por amostragem, decorrentes do que estamos chamando de *hipótese da falsa pista* foram os seguintes:

Grupo 6

Vocês acham que é uma professora por quê?	(...) Aluna: Professora, por causa que tava brincando de amarelinha. (...) Por causa que professora, e... ela é professora, pois ela brinca com as crianças no parquinho, e também é muito... eu acho que é pessoa que brinca com criança.

1ª série

Por que, Jairo, professora?	Jairo: Porque a voz que estava explicando é uma professora. Todos: Eu também acho.
Mas todas vão estar explicando como é brincar de amarelinha...	Jairo: Mas ela está explicando para os alunos.
(...)	
	Isabele: (Sobre outra entrevista) Eu acho que ela trabalha no museu.
Por que, Bele?	Isabele: Porque, quando ela tava com calor e grita, o museu tem eco.

2ª série

	Pedro: Eu acho que é doméstica.
Por que, Pedro, você acha que é doméstica?	Pedro: Porque ela fala que brinca e ela deve tá explicando a brincadeira pra alguém pequenininho.
(Noutra sessão) Você acha que é diarista por que, Renan?	Renan: Porque ela falou que trabalha o dia inteiro, até a noite.
É, né? Vamos continuar ouvindo pra ver? Por que diarista?	Renan: Ela falou extrato, e é comida. E é diarista.

CEB 2

Você acha que ela lava roupa? Por que, Laiana, você acha que ela lava roupa?	Laiana: Porque ela é ocupada.

b) Hipóteses definidas pelo tem de voz

Em algumas sessões, os alunos se reportavam ao tom de voz para identificar pessoas de determinadas classes sociais ou ao jeito mais ou menos extrovertido de se expressar. Ainda sem se utilizarem do registro lingüístico para estabelecer uma classificação esse foi um outro expediente utilizado. Neste ponto, já começamos a observar a utilização de algumas imagens indicando algum tipo de preconceito. Como para a variação diatópica, aqui também há uma escala ascendente nas declarações tipicamente preconceituosas: na fala das crianças pequenas, imagens pouco nítidas ou ausentes de preconceito; na fala dos alunos já iniciados na escolaridade formal (ensino fundamental), uma marcação mais acentuada.

Vejamos os dados:

1ª série

E não parece dona de empresa, não?	Eduarda: Não.
Por que você acha que não parece?	Eduarda: Porque ela não fala, se ela fosse dona de empresa dava pra perceber, ela ia falar de um jeito mais forte.
Hã, e quem é que fala com o jeito mais forte?	Eduarda: A dona.
A dona de uma empresa fala de um jeito mais forte é? E como é o jeito mais forte?	Eduarda: Assim alto.
(...)	
E você acha que poderia ser mais uma... o que mais além de advogada?	Eduarda: Ela poderia ser médica, dentista...
Hã, por que você acha que ela poderia ser médica, dentista, essa pessoa que falou aí?	Eduarda: Porque... ela é calma de falar, porque tem alguns deentistas que falam tudo rápido. (Admite mais à frente que uma empregada também pode falar de um jeito calmo)

Na seqüência abaixo, observamos que o tom é utilizado para marcar a voz da empregada; para o aluno da escola privada, o tom é calmo, baixo; para a aluna da escola pública, a voz é alta, muito alta.

2ª série

Vamos lá! Qual delas é a dentista?	Bernardo: A primeira eu acho que é a empregada, porque do jeito de falar.
Como assim, Berna?	Bernardo: O jeito de falar dela.
Hã.	Bernardo: É o tipo de uma empregada.
Como é o jeito de falar dela?	Bernardo: Baixo, calmo.

Educação Infantil (EBR)

Você acha que ela é médica por quê?	Aluna: Porque ela tem voz de médica.
Você disse que ela tem voz de médica, por que você acha que ela tem voz de médica? Tem voz de médica? A voz de médica é diferente da empregada?	Aluna: É.
Por que é diferente?	Aluna: Porque a voz da médica fala alto. (Depois confirma que voz de empregada pode ser alta também)

CEB 1

Você acha, Jaziel, que ela tem uma voz de empregada? Como é a voz de empregada?	Jaziel: Alta.
É?	Érica: Alta, muito alta.
É? O que mais é que tem na voz de empregada?	Érica: A voz de empregada é muito alta.

c) A possibilidade de explicação como marca de pertencer a uma classe social supostamente mais alta, ou seja, se alguém sabe explicar deve exercer uma profissão supostamente melhor

Os alunos têm a hipótese de que a explicação é permitida a quem deve ter estudado, portanto a quem supostamente pertence a uma classe social mais alta[105]. Assim, se a entrevistada fala explicando algo, desdobrando o conteúdo em partes, analisando, resumindo, possivelmente, na hipótese dos alunos, ela pertença a uma classe social formada por pessoas que tiveram acesso aos estudos. Esse é, então, um

[105] Essa hipótese é dos próprios alunos: "Eu acho que é uma médica, porque ela ia pra escola, e empregada não tem dinheiro pra pagar escola." (1ª Série – CVL)

outro expediente utilizado pelos alunos para explicar a atribuição de uma profissão ou outra a alguma das entrevistadas.

Grupo 6

Aluna: Eu acho que é uma professora de Educação Física, por causa que estava explicando uma brincadeira.

1ª série

Por que, Jairo, professora?

Jairo: Porque a voz que estava explicando é uma professora.

Na sessão com alunos da 2ª série, a aluna utiliza o verbo ensinar para a empregada, mas tratando de ensinar a "brincar" de amarelinha. Quando apresentamos a dentista falando, a aluna diz ser dentista pelo seu tom descritivo da brincadeira ("a brincadeira de amarelinha consiste em desenhar no chão nove casas: as duas primeiras unitárias, a segunda e a terceira casas duplas...").

2ª série

Renata: Eu achei que a primeira é empregada, porque se ela fala, ela ensina como joga amarelinha. E a segunda, dentista, porque ela fala: "a primeira é unitária, a segunda é em dupla". Então tem jeito de falar de dentista.

Nesse caso, já se observa uma *sensibilidade* da aluna para a questão da variação diastrática. Em outras palavras, ela está dizendo que aquela nomenclatura (unitária, dupla) é muito mais afeita a uma pessoa da classe social de uma dentista que da classe social de uma empregada. Mas a aluna não chega a organizar uma explicação, daí não estarmos identificando esse caso como caso de consciência. O mesmo vale para as concepções presentes no trecho abaixo, de um aluno da escola pública:

CEB 1

Davi, por que você acha que é uma advogada?	Davi: Ela falou tudo, como é que fala? Tudo explicado.

d) <u>O uso da língua pode variar de acordo com a classe social do falante</u>

Essa é a hipótese dos alunos que mais se aproxima de nossa própria hipótese de pesquisa em relação as suas concepções. Apesar de nem sempre equivaler a profissão estabelecida pelos alunos com a profissão das pessoas entrevistadas, eles mostraram suas representações através de suas explicações. Aqui também se mantém a mesma constatação para as concepções sobre a variação diatópica: os alunos crescem num *continuum* de conscientização, que vai da *sensibilidade* nas idades mais baixas (Educação Infantil) até a *consciência* no início da escolarização. O mesmo vale para o preconceito lingüístico que vai numa escala ascendente de declarações em que ele está completamente ausente (fase anterior à escolarização formal) até declarações em que aparece plenamente marcado (à medida que a criança avança na escolaridade). No meio dessa escala, já há um *estranhamento* anunciando a fala preconceituosa se formando. No exemplo abaixo, os alunos utilizam termos como *diferente*. O termo *normal* quando utilizado na negativa *não parece normal* vem com a explicação *parece de outra cidade, parece outro sotaque.*

Grupo 6

	Aluna: Eu acho que é uma auxiliar (*auxiliar* é a babá de sala de aula de alunos da Educação Infantil).
Auxiliar, por quê?	Aluna: Do jeito que ela falou, assim. E auxiliar é a mesma coisa que babá.
Por quê?	Ceci: Porque tem os meninos que ficam brigando, e até o jeito de falar.
Como assim, Ceci?	Heloísa: Por exemplo: as pessoas falam "os meninos" e a babá fala "Os menino".

Fala assim, é? E quem fala assim não é normal, não?	Heloísa: Não, parece babá, porque as babás falam “os menino”, “as menina”, tudo assim.
Hã.	Heloísa: A gente fala “os meninos” e as babás falam “os menino” e não parece normal, parece de outra cidade, parece outro sotaque... Ceci: É um pouco diferente.

Na escola pública, os alunos da mesma idade não levantaram esta hipótese. Ao ouvirem a voz da empregada, disseram que poderia ser a voz de uma pessoa que varre a rua *porque a voz dela é alta*, a hipótese analisada anteriormente.

1ª série

Mas tem uma voz que é de dentista e outra que não é de dentista?	Isabele: É porque tem dentista que fala igualzinho ao jeito dela.
É?	Jairo: A voz do dentista não tem nada a ver. Isabelle: Porque dentista fala tudo certinho. Por causa que... entendeu?
Hã. E ela fala tudo certinho?	Isabele: Eu achei.
(...)	
[Em relação a outra entrevista]	
Por que você acha que é uma babá?	Fábio: por causa da voz.
Como é a voz?	Fábio: Tem vez que ela erra as palavras.
Tem vez o quê?	Fábio: Que ela erra as palavras.
(...)	
[Numa outra entrevista]	
Jairo, você acha que é uma médica ou empregada doméstica?	Jairo: Médica
Por quê?	Jairo: Porque tava falando tudo direitinho.

Nesta sessão da 1ª série, de acordo com o que vimos na hipótese *a* (*hipótese decorrente de falsa pista*) o erro na descrição da brincadeira leva os alunos a ativarem um possível preconceito. Os alunos, como vimos, depois de ouvirem a entrevista de uma dentista, utilizando um discurso bastante formal para explicar como era brincar de amarelinha, atribuem a ela a profissão de babá e não de dentista porque ao informar as casas da amarelinha ela disse, embora formalmente, “errei”. Para os alunos, então, ela

possivelmente seria uma babá e não uma dentista, de quem eles não esperariam um erro. Uma aluna mantém a hipótese de dentista e não se prende na falsa pista do "erro".

	Isabele: Eu acho que é uma dentista.
Por que, Bele?	Isabele: O jeito de falar.
O jeito de falar é, Jairo?	Jairo: Eu acho que era uma babá.
Ela era uma babá por quê?	Jairo: Porque ela falou: "Errei!" E dentista não fala isso.
Não fala, não, Maria?	Maria: Eu acho que ela é uma empregada doméstica, porque ela fala de dinheiro, e ela não fala direito igual a dentista, ela fala: "Errei!"

Numa outra sessão individual com uma aluna de 1ª série, há também a marcação da diferença no uso da língua e também com as explicações indicadoras de *consciência*.

	Duda: Faxineira.
Você acha que essa é faxineira é, Duda? Por quê?	Duda: O jeito dela falar "a gente não tinha tempo". Ela fala com o jeito estranho, né? Ela parece mais uma faxineira (a empregada pronunciou *tempo* com uma leve palatalização: *tiempo*).
Como é o jeito estranho?	Ela fala assim, de jeito que a gente pensa que parece mais uma empregada mesmo.
(...) Então vamos ver de novo, você me fala onde tem coisa diferente, viu?	Duda: Os problemas.
O que foi que teve aí?	Duda: os problemas e as brigas (a empregada pronunciou "os pobrema" e "as briga").
É. O que tá diferente que você achou?	Duda: Porque assim, a dentista não falaria assim.

Na turma de CEB 1, da escola pública, os alunos não explicitaram nenhuma hipótese bem definida; não houve explicação. Os casos registrados estão mais próximos do que estamos chamando de *sensibilidade*, como o que já citamos anteriormente, quando ao perguntarmos ao aluno por que ele achava que a entrevistada era advogada respondeu: "Ela falou tudo, como é que fala? Tudo explicado."

Na segunda série, a marcação do preconceito aparece bastante forte, da mesma forma que ocorreu para a variação diatópica. O termo que o aluno utiliza para explicar

o porquê de a empregada falar daquele jeito é *relaxada, elas* (as empregadas) *são mais relaxadas*.

2ª série

Por que você acha que é empregada, Jeferson?	Jeferson: Porque ela tem o sotaque mais...
Como?	Jeferson: Mais brincalhona. (...) Jéferson: (repetindo a fala da entrevistada) "Os menino jogavam com a gente".
O que que parece com empregada que você achou nessa frase?	Jéferson: O sotaque dela. Renan: Tem muita gente que fala assim: "Os menino"
Os menino?	Renan: É. Os menino.
Os menino, e quem é que fala assim?	Aluno: É gente, muita gente da roça fala assim.
(...) Por que você acha que gente da roça, empregada, fala assim?	Jeferson: É porque convivem mais com... elas são mais relaxadas, entendeu?
Hã. Como assim, relaxadas?	Jeferson: Relaxadas.
Hã. E você acha que eles falam desse jeito só por isso?	Jeferson: É.

Como observamos, durante a realização das sessões da intervenção 1, um avanço na idéia de preconceito lingüístico *pari passo* ao avanço na escolaridade, decidimos, na intervenção 2, realizar sessões com alunos de 4ª série, a fim de verificarmos a validade da hipótese e a extensão do fenômeno. A hipótese se confirma no caso dos alunos da escola privada. Na escola pública, as diferenças marcadas entre a fala de uma médica e uma empregada, por exemplo, foi apenas através de definição de tons: uma fala baixo e a outra alto. Não houve emprego das noções de *certo* e *errado*, diferentemente do que ocorreu com os alunos da escola privada.

4ª série

E aí, você acha que ela é o quê?	Aluno: Eu acho que ela é faxineira, empregada doméstica.
Por quê?	Ela fala de um jeito assim...
Como é o jeito?	A gíria, como ela fala, a gíria do nordeste.

E como é que ela fala? O que vocês estranham na fala dela assim?	A gíria dela. Outro aluno: Ela fala assim, diferente de uma dentista.
(...) [O documentador pediu que indicassem na entrevista trechos que eles identificavam como próprio da fala de uma empregada.]	
O que é que tem aí?	"Os problemas." "Os problemas", que ela falou errado (a empregada fala "os pobrema").
Falou errado, foi?	A gíria.
É errado falar assim *pobrema* é?	É.
Por que é errado?	Porque o certo é *problema*.
O certo é *problema* é? E quem foi que disse isso a vocês?	O errado é *pobrema*. Todo mundo fala assim *problema*, eu acho que é o certo.
(...) O que é que tem?	"Os meninos."
O que é que tem de problema aí?	"Menino."
E você falaria como?	"Os meninos se jogavam na frente da gente". E ela fala: "Os menino se jogava na frente da gente."
Por que vocês estranharam ela falar *os menino*? Ninguém fala assim, não?	Não, na cidade grande, a gente escuta é... ... outras palavras, a gente escuta *menino* normal, a gente não escuta as pessoas falando daquele jeito.

e) <u>Hipóteses decorrentes de fabulação ou de justificativa a qualquer preço</u>

Pela própria natureza do desafio proposto nesta intervenção, foi bastante comum os alunos, a princípio, sem nenhum expediente fácil de ser mobilizado, optarem por utilizar respostas com a tentativa de adivinhação. Assim, a princípio, ao serem questionadas em relação ao fato de terem atribuído uma profissão a uma determinada entrevistada, como no caso "Por que você acha que ela é uma médica?", surgiram respostas do tipo: "Porque sim!".

Ainda assim, também nesta intervenção, não observamos algumas das características da criança egocêntrica piagetiana, ao menos nas idades com que trabalhamos. As crianças não tinham o menor pudor em dizer "Não sei", "É difícil saber", etc.

Grupo 6

Por que você acha que ela é uma faxineira?	Luka: Não sei.
Hein?	Eu chutei.
Por que você acha que é a faxineira?	Eu chutei.
O que é que vocês acham que essa pessoa faz?	Aluna: Acho que é impossível descobrir.

1ª Série

Felipe, Você acha que é o que: a menina que trabalha no shopping ou a que limpa, varre o chão?	Felipe: Ainda não decidi.
Não decidiu, não é? Não deu pra perceber, não? Você não desconfia, não, né, Júlio?	Júlio: Eu ainda não consegui.

CEB 1

Médica por que, Jaziel?	Jaziel: Porque sim!
(...)	
Por que, Érica, você acha que é uma advogada?	Érica: Porque sim!
(...)	
Por que você achou?	Patrick: Porque sim!

5.3.3 Diferenças mais marcantes nas sessões com os alunos da escola pública e os da escola privada

De início, as sessões com os alunos da escola pública foram mais complicadas em função da presença do gravador. Enquanto os alunos da escola privada têm mais acesso, inclusive e principalmente em casa, aos meios tecnológicos, os da pública ainda ficavam curiosos em relação ao aparelho. Às vezes, no meio da sessão, um aluno se distraía para fazer algum comentário a respeito do gravador ou da máquina fotográfica:

CEB 1:

É, que mais tem de diferente? Chico Bento e o primo, tem alguma coisa neles que é diferente?	Aluna: Eu nunca tirei uma foto sentada, não.
Não? Mas é depois a foto.	Outra aluna: Eu quero tirar uma foto com ela.
(...)	
Como é a diferença, assim, hein, José Mário? Qual a diferença que tem na forma de Chico Bento falar e na do primo?	Aluno: Isso grava a palavra que a gente faz é?
É, depois eu vou mostrar pra vocês.	Aluno: Gravador, né?

CEB 2

Muito bom! Agora eu vou fazer outra pergunta, tá bom?	Aluno: Grava aí! Grava aí! Outro: Bota aí pra gente falar.

Outro aspecto que deve ser levado em conta diz respeito às experiências dos alunos em relação à variação. Por exemplo, notamos que alguns alunos da escola privada demonstram maior contato com outras formas de falar, seja através de viagens para outros lugares do país com sotaques diferentes do de nossa região, seja através de contato com as pessoas que trabalham em suas casas, como diaristas, jardineiros, babás, provavelmente portadores de outras formas de uso da língua. Se os alunos constroem conhecimentos a partir de sua experiência, é possível que os alunos da escola privada, em relação a contato com outras formas de falar, demonstrem maior condição de perceber essas diferenças por terem tido experiências mais diversificadas. Também nos chamou a atenção o fato de na escola pública não termos registrado nenhum tipo de avaliação em relação às variantes estigmatizadas da língua, nem mesmo nas séries mais avançadas na escolaridade, como a 4ª série, que incluímos na pesquisa com o objetivo de percebermos o avanço na idéia do preconceito lingüístico. Ao que os dados apontaram, os alunos se dão conta da variação, mas não emitem juízos de valor, diferentemente das crianças da escola privada que, à medida que avançam na escolaridade, desenvolvem o preconceito.

Em nossa conclusão, retomamos essas idéias com algumas discussões e revisitamos conceitos aqui tratados com o objetivo de propor novas discussões e possíveis novos rumos para o ensino de língua portuguesa.

06 A CONSCIÊNCIA APRISIONADA ou QUANDO A ESCOLA ANDA NA CONTRAMÃO (CONCLUSÃO)

> *Quando a gente descobre que ainda há muito que fazer. Quando a gente percebe que deixou de falar muitas coisas, mas, humildemente, oferece as lacunas deixadas para que outros possam continuar o percurso.*

Quando iniciamos uma conclusão temos sempre a idéia de que tantas já foram feitas ao longo do texto que só resta agora a repetição. Que me seja permitido não ser tão ortodoxo e evitar repetir aqui um resumo do que já foi dito. Além disso, o que pretendemos nesse momento é apontar as contribuições de nossa pesquisa e as lacunas que ela está deixando para futuras pesquisas.

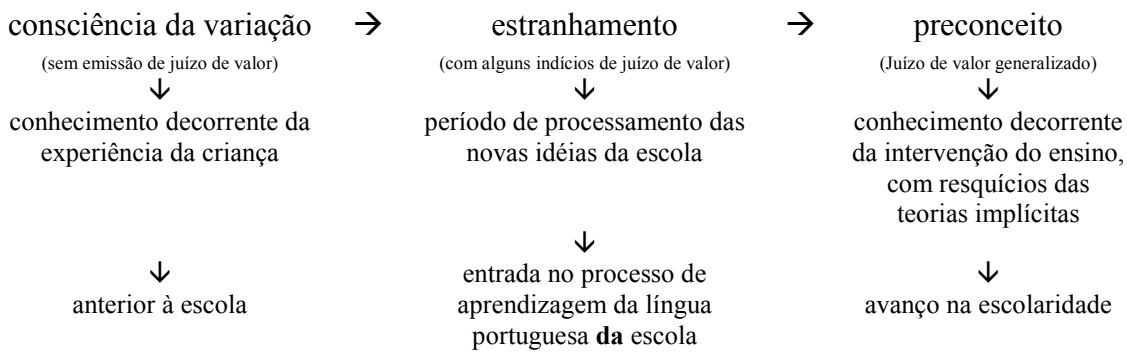
Nossos esforços estiveram direcionados, especificamente, a identificar marcas da consciência da variação diatópica e da variação diastrática pela criança em fase de início da escolaridade[106]. Além disso, buscou-se compreender os mecanismos cognitivos de entendimento da variação lingüística nos primeiros anos da educação básica. O continuar da pesquisa em função do projeto de doutorado, em que vamos estudar aspectos relacionados à variação diafásica, poderá oferecer subsídios para a definição de propostas pedagógicas relacionadas ao ensino da oralidade, observando sua funcionalidade em relação à compreensão da variação pela criança, contribuindo para o ensino de língua portuguesa numa perspectiva mais significativa.

Advertimos que as discussões que fizemos não refletem, ainda, uma análise exaustiva de em torno do problema. De qualquer sorte, representa uma amostra das preocupações de alguns estudiosos, dentre tantos outros, em relação à diversidade lingüística e suas implicações para o ensino. E representa ainda uma análise preliminar de um tipo de estudo que ainda necessita de maior investigação e de interesse crescente pela comunidade das Letras: o das representações das crianças sobre a variação lingüística.

---

[106] Para a tese do doutorado analisaremos a consciência ou sensibilidade da criança no que se refere à percepção da variação lingüística em função de outros fatores sociolingüísticos: o estilo mais ou menos formal (variação diafásica) em função do contexto comunicativo.

Os dados analisados permitem-nos detectar graus de conscientização da variação diatópica da língua na criança, em fase anterior a sua escolarização obrigatória. Infelizmente, essa conclusão nos leva a uma outra: em grande medida, a escola se encarrega de desconstruir os conhecimentos espontâneos da criança (tão científicos) e de fazê-la assimilar conhecimentos tão arbitrários (e tão pouco científicos) ao longo de sua escolaridade. A figura abaixo resume as conclusões a que chegamos em relação às concepções das crianças em relação à variação lingüística, bem como apresenta a participação da escola no enraizamento do preconceito lingüístico:



Como vimos, no caso da variação lingüística e dos conhecimentos espontâneos da criança sobre a lógica da variação ocorre um processo inverso ao que foi desenhado para o campo das ciências. Nesse caso, as crianças possuem um conhecimento espontâneo mais próximo ao científico e a escola, contraditoriamente, se encarrega de fazer acontecer a mudança conceitual na direção da aprendizagem de um conhecimento mais próximo do senso comum. Aqui há um aspecto a ser discutido. Enquanto a produção didática na área de ciências tem por princípio se basear na produção científica para definir seus conceitos através das lições, a tradição gramatical, por outro lado, é, em geral, a base para a produção dos livros didáticos de língua portuguesa, salvo raríssimas exceções como vimos no Capítulo 2.

O conceito de perfil conceitual de Mortimer (1995), embora em posição inversa[107], aplicou-se em relação aos alunos da escola privada, que, embora já imbuídos do pensamento preconceituoso da escola, mantêm algumas de suas

concepções naturais da variação lingüística. A noção de perfil conceitual também foi observada na fala das professoras (Capítulo 4), que utilizam um discurso favorável à variação, mas ainda deixam transparecer resquícios de outras crenças arraigadas. Nesse sentido, confirma-se a idéia de Lyons (1987, p.214): "há provas de que os professores, como a maioria dos membros instruídos da comunidade, seja qual for a sua própria origem social, têm preconceito, de vários tipos, contra os dialetos-não-padrão regionais e sociais".

O conhecimento da teoria lingüística e as contribuições da pesquisa dialectológica e sociolingüística são um conhecimento científico e, portanto, cabe a escola ensinar, não em termos de levar ao aluno uma nomenclatura nova, mas de fazer valer a lógica de fenômenos comprovados. Assim, detectou-se como ponto problemático para o surgimento do preconceito lingüístico a ausência de formação lingüística entre os profissionais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, geralmente graduados em Pedagogia, cujo currículo parece ser precário nesse sentido. Como bem adverte Lemle (2003, p.63):

> o professor que não tem preparo para entender o fenômeno da mudança lingüística com a mesma naturalidade com que entende o fenômeno da evaporação ou da condensação da água é presa fácil de uma teorização preconceituosa dos fatos de língua. E uma teorização perniciosa. Esse professor, que não entende o fenômeno da mudança da língua, acaba fatalmente acreditando na idéia de que a língua escrita é a língua **certa** e que tudo aquilo que não é igual ao certo é **errado**.

Detectou-se nas crianças maior produtividade da consciência em relação à variação diatópica que à variação diastrática, em função de terem ocorrido maiores e mais significativos casos de explicação por parte delas. Os alunos da escola pública demonstraram menor percepção da variação e, em contrapartida, menor, ou quase ausente, número de declarações preconceituosas, muito em função de serem também vítimas do próprio preconceito. Os alunos da escola privada, por outro lado, parecem sofrer mais incisivamente a ação da escola quanto à inauguração do preconceito lingüístico. Esse, aliás, é um ponto que merece destaque: dificilmente teremos chance

---

[107] Posição inversa devido ao fato de naturalmente o conhecimento transmitido pela escola estar mais próximo do conhecimento científico, o que ainda não podemos dizer que ocorra.

de acabar com o preconceito lingüístico, se não houver uma mudança de postura nos docentes dessas escolas. Afinal, são esses meninos e meninas que mais facilmente farão parte da classe mais alta da sociedade futura (estarão entre os detentores da chamada *norma culta*), que poderá vir a ser mais ou menos preconceituosa, a depender de nossa intervenção hoje no ensino privado. Essa mudança de postura, contudo, encontrará opositores entre, principalmente, os donos das escolas privadas, que, situados entre a elite e, geralmente, desconhecedores dos avanços da pesquisa lingüística, não têm interesse em modificar o estado das coisas.

Nosso desejo é poder levar essas discussões às escolas, o que vamos fazer, ao menos, nas escolas com que trabalhamos nessa pesquisa. É importante levar essas discussões para os encontros de formação continuada que ambas as escolas desenvolvem com seus professores.

Esperamos poder dar continuidade à pesquisa, aprofundando mais o que fizemos até aqui e estudando as concepções das crianças sobre a variação diafásica. Sabemos que os meninos e meninas têm muito a contribuir nesse sentido, enquanto a escola ainda deixa a desejar no trabalho com o uso da língua em contextos formais.

Se os teóricos construtivistas e os "pós-construtivistas" advogam sobre a necessidade de analisar como pensa a criança sobre o que vai aprender, se é preciso que a criança aprenda, no processo de *enculturação*, o conteúdo científico proposto pela escola, o que desejamos é que, ao menos em relação à língua, o conhecimento escolar se torne de fato científico, ou talvez fosse melhor, nesse caso, ficarmos condenados a ver o mundo (a língua) através das teorias implícitas da criança, como sugere Pozo (2002) para o conhecimento em geral:

> *Como dizem que acontece aos povos com sua história, que estão condenados a repeti-la se a desconhecem, nos acontece a mesma coisa com nossas teorias implícitas: enquanto não tomarmos consciência delas estaremos condenados a ver o mundo através delas.*

No caso de conhecimento lingüístico, é preferível ver o mundo através das teorias da criança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. *Imagens do professor-leitor no discurso da produção universitária lingüística*. In.: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

ANDRADE, N. *Léxico e Explicação Interdialetal no APFB*. 1979. 169 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 10ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

ASHER, S. R. *Referential Communication. In*: WHITEHURST e ZIMMERMAN (orgs.). *the Functions of Language and Cognition.* New York, Academic Press, 1979.

AUSUBEL, D. P. *Some psychological aspects of the structure of knowledge. En:* S. Elam (Ed.). *Education and the structure of knowledge*. Illinois: Rand Macnally. Trad. cast. de M. Lores y R. Orayen: *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico:* contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. *A filosofia do não. In: OS PENSADORES*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BAGNO, M. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Língua[gem]; v.1)

_____. *A norma oculta*. Língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. (Org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. (Humanística).

_____. *Preconceito lingüístico:* o que é, como se faz. São Paulo, Loyola, 1999.

_____. STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna*: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002. (Coleção Na ponta da língua, 2).

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. (Trad. Michel Lahesd e Yora Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 1992. (Linguagem e Cultura).

BATISTA, A. A. G. *Aula de português*. Discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (texto e linguagem).

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna*: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editora, 2004. (Linguagem; 4)

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRONCKART, J. P. *La transposition didactique:* histoire et perspectives d´une problématique fondatrice. *Pratiques*, mar., 1998.

CABRAL, T. C. B. *Vicissitudes da Aprendizagem em um curso de cálculo.* 1992. Dissertação de Mestrado – UNESP, Rio Claro.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 2002. (Pensamento e Ação no Magistério).

CARDOSO, S. A. M. (org.). *Diversidade Lingüística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996.

_____. *Diversidade e ensino do português*. Reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua materna no 1º grau. *Estudos*: lingüísticos e literários, nº 14, dez. 1992. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 1992.

CASTILHO, A. T. (org.) *Gramática do português falado*, vol. 1. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. *A língua falada no ensino de português*. 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando o ensino)

_____. *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa*. IN.: BAGNO, M. (Org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. (Humanística).

CELANI, M. A. A. *Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade* – questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CEREJA, W. R. *Ensino de Língua Portuguesa.* Entre a tradição e a enunciação. *In*.: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (orgs.). *Língua e Transdisciplinaridade*. Rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

CHICO BENTO em CHICO MICO E OUTRAS HISTÓRIAS: Chico no Shopping. Brasil: Maurício de Souza Produções, 2002. 1 DVD (20 min), son., color.

COBERN, W. W. *Worldview Theory and conceptual change in Science Education. Science Education*, 80(5), 1996.

COSTA, C. *Sociologia: uma introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 2002.

CRYSTAL, D. *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1988.

DEL RIO, M. José. *Psicopedagogia da língua oral:* um enfoque comunicativo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. *Constructing Scientific knowledge in the classroom.* Educational Researcher, 23(7), 1994.

FACULDADES JORGE AMADO. *Projeto Pedagógico do Instituto Superior de Educação: Licenciatura em Língua Portuguesa*. Salvador: FJA, 2002.

_____. *Projeto Pedagógico do Instituto Superior de Educação: Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Salvador: FJA, 2002.

_____. *Projeto Pedagógico do Instituto Superior de Educação: Educação Infantil*. Salvador: FJA, 2002.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. *A dialetologia no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1994. (Repensando a língua portuguesa)

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.

FIAD, R. S. *Diversidade e ensino*. *In*.: CARDOSO, S. A. M. (org.). *Diversidade Lingüística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996.

FORMOSINHO, J. *A universidade e a formação de educadores de infância:* potencialidades e dilemas. *In*.: MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCHI, E. Pontes. *Pedagogia da Alfabetização:* da oralidade à escrita. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodologie*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1967.

GARTON, A; PRATT, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización.* Barcelona: Piados, 1991.

GARVEY, C.; BENDEBBA, M. *Effects of Age, Sex and Partners on Children´s Dyadic Speech*. Child Development, 45/4, 1974.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem)

_____. *Linguagem e Ensino.* Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora*: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002. (Idéias sobre Linguagem).

HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (orgs.). *Língua e Transdisciplinaridade*. Rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

HEWSON, P. W. *A conceptual change approach to learning science. European Journal of Science Education*, v. 3(4), 1981.

HOPPER, C. *De l´exercise structural à l´analyse du langage*. Faculte dês l´éducation, Université de Montreal, inédito, 1976.

ILARI, R. *A Lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. 2ª ed. rev. ampl. Brasília: INEP, 1999.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1992. Trad. esp. de J. C. Gomes e Maria Nufiez: *Más Allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

KLEIMAN, A. B. *Formação do professor*: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. *In*.: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor:* perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Idéias sobre a Linguagem).

_____. (org.). *A formação do professor:* perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Idéias sobre a Linguagem).

KUHN, D.; AMSEL, E.; O'LOUGHLIN, M. *The development of scientific thinking*. London: Academic Press, 1998.

LAKATOS, I. *Falsification and the methodology of scientific research programmes. In:* LAKATOS, I.; MUSGRAVES, A. (Eds.). *Cristicism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

LEGRAND-GELBER, R. *Pratiques 'meta' et interactions verbales en classe*: reflexions pour une sociolinguistique. *Cahiers de linguistique sociale*, 14, 1989.

LEITE, Y. U. F. *Formação dos profissionais em educação infantil:* Pedagogia x Normal Superior. *In*.: MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 15ª ed. São Paulo, Ática, 2003. (Princípios)

LUFT, C. P. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática, 2002.

LYONS, J. *Língua(gem) e Lingüística*: uma introdução. Trad. Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACHADO, M. L. de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e ensino de língua:* uma questão pouco "falada". *In*.: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. 2000. Disponível em: <http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/forum/marcuschi.htm>

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). Leituras do Professor. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Leituras no Brasil).

MARTINET, A. *O oral e o escrito*. *In*.: MARTINET, J. (et al.) *Da teoria lingüística ao ensino da língua.* Trad. de Yara Pinto Demétrio de Souza. – Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. (Lingüística e Filologia).

MARTINET, J. et al. *Da teoria lingüística ao ensino da língua.* Trad. de Yara Pinto Demétrio de Souza. – Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. (Lingüística e Filologia).

MATTOS E SILVA, R. V. *"O português são dois":* Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Língua[gem]; 6).

_____. *Variação, mudança e norma:* movimentos no interior do português brasileiro. *In*.: CARDOSO, S. A. M. (org.). *Diversidade Lingüística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996.

_____. *Contradições no ensino do português*. São Paulo: Contexto; Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1995. (Repensando a língua portuguesa).

_____. *Dizem que vai mal o vernáculo no Brasil*. Reflexão sobre o português e seu ensino. *Estudos*; lingüísticos e literários, nº 1, maio 1984. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 1984.

MENDONÇA, M. C. *Língua e ensino:* políticas de fechamento. IN.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística*. Domínios e fronteiras, v. 2. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método, criatividade*. 20º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção Temas Sociais).

MONTEIRO, J. L. *Para Compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORTIMER. E. F. *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. (Aprender)

_____. *Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?*. 1995. [on line] Disponível em : < http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N1/2artigo.htm>. Acesso em: 14 jul. 2004

_____. MACHADO, A. H. *Elaboração de conflitos e anomalias na sala de aula. In*.: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.) *Linguagem, cultura e cognição*: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Linguagem e Educação, 7).

_____. SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *Linguagem, cultura e cognição*: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Linguagem e Educação, 7).

MOTTA, J.; ROLLEMBERG, V. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de Salvador:* materiais para seu estudo. Salvador: Instituto de Letras da UFBA, 1994.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística*. Domínios e fronteiras, v. 2. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *A Gramática:* história, teoria e análise, ensino. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Gramática na escola*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1991. (Repensando a língua portuguesa).

OLIVEIRA, M. L. de. *Reconstruindo a escola pública*, entrevista concedida a técnicos do IRHJP, em julho de 1989, in Departamento Técnico Pedagógico. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1989. *In*. GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem)

PIAGET. J. *Epistemologia Genética*. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Psicologia e Pedagogia). Publicado originalmente em 1970 por Presses Universitaires de France com o título *L´ÉPISTÉMOLOGIE GÉNÉTIQUE*. Trad. de Álvaro Cabral.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança.* 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Psicologia e Pedagogia). Publicado originalmente em 1966 por Delachaux et Niestlé, Neuchâtel com o título *LA LANGAGE ET LA PENSÉE CHEZ L´ENFANT*. Trad. de Manuel Campos.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (Org.). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1983. (Traduzido do *Théories du langage/Théories de l'apprentissage* (1979), por Álvaro Cabral.)

POERSCH, J. Marcelino. (org.). *Consciência, Metacognição e o Processo Ensino/Aprendizagem da Linguagem*. *Letras de Hoje*, v. 33, n. 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

POSNER et al. *Accomodation nof a Scientific Conception:* Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66(2), 1982.

POSSENTI, S. *Um programa mínimo*. *In*.: BAGNO, M. (org.) *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

POZO, J. I. *Aprendizes e Mestres*. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Publicado originalmente em 1999 por Alianza Editorial, S.A. com o título *Aprendices y maestros: la nueva cultura Del aprendizaje*. Tradução de Ernani Rosa.

PRETTI, D., URBANO, H. *A linguagem falada culta de São Paulo.* São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990.

PROGRAMA INTERAMERICANO DE LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS. *El Simposio de Cartagena*. Agosto de 1963. Informes y comunicaciones. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1965.

RAFAEL, E. L. *Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática*. In.: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor:* perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Idéias sobre a Linguagem).

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem).

RANGEL, E. *Livro didático de Língua Portuguesa:* o retorno do recalcado. *In*.: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ROCHA, L. C. de A. *Gramática: nunca mais* – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROJO, R. *Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula:* progressão curricular e projetos. *In*.: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (As Faces da Lingüística Aplicada)

_____. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (As Faces da Lingüística Aplicada)

RONA, J. P. *Relación entre la investigación dialectologica y la enseñanza de la lengua materna*. *In*.: PROGRAMA INTERAMERICANO DE LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS. *El Simposio de Cartagena*. Agosto de 1963. Informes y comunicaciones. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1965.

ROSSI, N. *et alii*. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro, MEC/Instituto Nacional do Livro, 1963.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Ciclos 1 e 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Ciclos 3 e 4. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*: guia de orientações metodológicas gerais/organização Rosaura Soligo, Angélica Soligo – Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Referenciais para a formação de professores*. 2ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2002.

SHATZ, M.; GELMAN, R. *The development of Communication Skills:* Modification in the Speech of young Children as a Function of Listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (5, Serial Number 152), 1973.

SIGNORINI, I. *Em nome da língua (em nome de quem?). In*.: KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do professor:* perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Idéias sobre a linguagem)

_____. CAVALCANTI, Marilda. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade* – questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, M. B. *A escola, a gramática e a norma*. *In*.: BAGNO, M. (org.) *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SILVA, Simone Bueno Borges da. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor:* Quais as contribuições possíveis? *In*.: KLEIMAN, Ângela. B. (org.) *A formação do Professor*: perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. – (Coleção Idéias sobre a linguagem).

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social.* 17ª ed. São Paulo, Ática, 2002a.(Fundamentos).

_____. *Português na escola:* história de uma disciplina escolar. *In*.: BAGNO, M. (org.) *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002b.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. Nova York, Prentice Hall, 1979.

SUASSUNA, L. *O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. *In*.: MARINHO, M.; SILVA, C.S.R. da. (orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Leituras no Brasil)

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo, Cortez, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: a formação dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998a. (Psicologia e Pedagogia). Coletânea de artigos de Vigotski organizada por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman e publicada originalmente com o título *Mind and society – The development of higher psychological processes.*

_____. *Pensamento e Linguagem.* Trad. Jefferson Luiz Camargo. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (Psicologia e Pedagogia). Condensação da obra publicada em 1934.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem.* Trad. Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. – (Psicologia e Pedagogia). Publicado originalmente em 1934 com o título *Michliênie i Rietch*. Tradução de Paulo Bezerra do inglês *Thought and Language*.

VILLANI, A.. ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, QUAL O FUTURO? [on line] Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/ensino_de_ciencias.asp>. Acesso em 15 jul. 2004

WOLCOTT, H. F. *Ethnographic research in education*. *In*: JAEGER, R. M. *Complementary methods for research in education*. Aera, 1988.

WOOD, David. *Como as crianças pensam e aprendem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia). Trad. de Marcelo Brandão Cipolla do original *How children think and learn*, de 1988.

ANEXOS

(Vide V. 2 – Dados transcritos e CD com excertos das sessões com as crianças)