

CATARINA DE SENNA S. M. DA COSTA
Universidade Federal do Piauí

IVEUTA DE ABREU LOPES
Universidade Estadual do Piauí

MARIA ANECY CALLAND M. SERRA
Universidade Federal do Piauí

JOSENILDES MARIA B. LIMA
Universidade Federal do Piauí

MARIA DA GLÓRIA S. B. LIMA
Universidade Federal do Piauí

EDUCAÇÃO E VIDA SOCIOCULTURAL EM TERESINA NUMA DIMENSÃO SOCIOLINGUÍSTICA: A LÍNGUA NOS PROCESSOS INTERACIONAIS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE - PROJETO LÍNGUA, ESCOLA E SOCIEDADE (LES)

O Projeto LES é um projeto integrado em Sociolinguística Educacional constituído de 5 subprojetos que partilham a mesma justificativa e seguem procedimentos metodológicos afins. Esses subprojetos têm os seguintes temas: a Escrita, a Leitura, a Oralidade, Interação face a face, Formação do Professor e Integração escola versus comunidade.

O projeto, então, caracteriza-se por sua preocupação com problemas de ensino de língua, principalmente nas atividades de oralidade, escrita, leitura e interação linguística, que são problemas responsáveis pelo fracasso escolar. Considera-se fracasso um fenômeno social na medida em que é afeto a um dado grupo social; logo sua investigação terá que ser necessariamente de natureza social. Fracasso apenas de modo específico se vincula a um certo desempenho de membros de um determinado grupo em situação formal de ensino, portanto, resulta de dificuldades que esses membros apresentam relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, sendo que na escola, tais dificuldades manifestam-se principalmente no ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e oralidade habilidades e atividades básicas para o desenvolvimento das demais atividades formais de ensino em todas as áreas de cognição que ali se desenvolvem.

Nesta Sessão Coordenada pretende-se fazer uma rápida discussão dos aspectos metodológicos, conforme abordados na pesquisa, chamando a atenção para a necessidade de um paradigma de pesquisa que possibilite a auto-reflexão do professor acerca de suas próprias concepções linguísticas e de sua atividade de ensino e, em seguida, pretende-se apresentar ainda resultados parciais da análise de dados relativos à interação linguística professor-aluno, à situação de letramento, de oralidade/ escrita, de formação de professor e ainda da interação escola comunidade, mostrando suas implicações na

conduta comunicativa dos interlocutores, no caso, professor e aluno. Uma rápida discussão dessas implicações mostrará que, dependendo da conduta do professor versus aluno nessas atividades, os resultados do processo ensino aprendizagem em geral e, particularmente, de atividades linguísticas, são diferentes, muito embora nem professores, nem comunidade tenham consciência do processo de interação nem de sua implicação no processo de ensino aprendizagem.

Abordagem metodológica da pesquisa

Na pesquisa estão sendo consideradas 3 abordagens metodológicas: a etnografia, a microetnografia e a pesquisa colaborativa. Conforme o enfoque adotado são abordagens bem compatíveis e se completam, enquanto formas de construção de conhecimentos.

A etnografia, conforme tradição da pesquisa qualitativa, na linha proposta por Gumperz e Hymes (1972), Saville Troike (1982) e outros, consiste na observação participante e na descrição, visando à análise interpretativa das ações investigadas. É importante destacar aqui dois aspectos deste enfoque: 1º.- nessa abordagem investigam-se ações significativas, portanto fatos de natureza relacional e não isolada já que a significação é por si uma relação. 2º.- A relatividade do significado das ações. Ou seja, do ponto de vista de quem é o significado das ações? Na medida do possível do pesquisado. Daí porque consideramos essa abordagem uma forma segura e eficiente de compreender a atividade social dos falantes de um dado grupo, uma vez que a ação é investigada no âmbito da totalidade, ou seja, das relações mais amplas da dimensão do grupo em que elas se desenvolvem.

A análise microetnográfica, na linha proposta por Erickson(1990), concilia os princípios da pesquisa etnográfica com a análise detalhada de dados gravados em vídeo e áudio. A pesquisa colaborativa (também chamada de capacitação), enquanto uma proposta crítica (Magalhães, 1994; Cameron, 1992 e outros) propõe o envolvimento ativo dos sujeitos pesquisados na condução da pesquisa, cuja proposta e desenvolvimento são amplamente discutidos e avaliados com esses sujeitos. Essa proposta evidentemente altera metodologicamente o sentido tradicional de etnografia, mesmo na Sociolinguística, por permitir não apenas uma aproximação do pesquisador com o pesquisado, mas principalmente por considerar a participação do pesquisado tão importante quanto o do pesquisador.(Costa, 1997 E aí é fundamental a consciência crítica do pesquisador no sentido de conduzir a investigação para a obtenção dessa participação, o que envolve sensatez, amadurecimento e compromisso ético. Construir conhecimento é nesse caso, algo mais que buscar, descobrir verdades sobre objetos ou fenômenos, seja de que perspectiva for, mas é sobretudo colaborar para o entendimento do processo de conhecimento, seja por parte do pesquisador ou do pesquisado.

A etnografia, nesta pesquisa, constitui a abordagem metodológica básica e possibilita a descrição e análise das ações significativas do universo pesquisado. É realizada principalmente através da observação participante, por assegurar uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisado. Na interpretação das ações, a microetnografia vai detalhar ainda mais as ações que se manifestarem mais pertinentes no âmbito da comunidade, até mesmo para tornar mais pertinente a reflexividade do etnógrafo. Mas é a pesquisa colaborativa que vai tornar pesquisador e pesquisado, ambos sujeitos da pesquisa, e nesse sentido vai orientar a investigação para a sua auto-reflexão. No caso da presente pesquisa, os sujeitos são professores, comunidade e pesquisadores, e o objetivo é o desenvolvimento de uma consciência crítica desses sujeitos, como resultado de uma constante transformação de atitudes e procedimentos em relação à realidade e aos diversos objetos de pesquisa.

Neste sentido pretende-se que a abordagem metodológica permita primeiro a percepção de problemas linguísticos presentes em situações sociais da escola e da comunidade, decorrentes do alheamento quanto às funções da língua nas relações sociais e de ensino, em geral e, particularmente, em situações de ensino de língua. Só posteriormente, é que passaremos à discussão e ou consideração dos seus resultados no processo de ensino aprendizagem.

O Bairro Vila Bandeirante - Universo da pesquisa

O bairro Vila Bandeirantes foi fundado em 1988. Está situado na zona leste da cidade, na peri-

feria urbana de Teresina e é resultado de assentamento de famílias promovido pelo Governo do Estado, num total de 2.100 domicílios e possui uma população de aproximadamente 10.500 habitantes, segundo dados da Secretaria Municipal de Planejamento.

Dispõe de uma infra-estrutura básica de serviços públicos, embora esta ainda não seja suficiente para atendimento a toda a população. Na área de Educação, por exemplo, só possui uma escola pública, atendendo a 800 alunos na faixa etária de 7 a 14 anos, uma creche, atendendo a 120 crianças e uma escola comunitária que atende a crianças de 3 a 6 anos, num total aproximado de 130 crianças.

Toda a população do bairro é falante nativa da língua portuguesa, exceto duas freiras italianas que residem no bairro, desde 1994. No geral, falam uma variedade linguística comum entre pessoas da periferia de Teresina até porque uma parcela significativa dessa população reside em Teresina a algum tempo, antes mesmo de vir para a Vila. Mas mesmo estes últimos têm origem rural, e como de resto toda a população tem procedência de municípios do interior tais como Barras, José de Freitas e União, no Norte do Estado, e de outras regiões do estado do Maranhão. Apesar das distintas origens sua fala não apresenta diferenças internas significativas, exceto algum modo típico de fala de algumas pessoas como, por exemplo, falar alto e rápido, dentre outros.

A pesquisa tem concentrado suas atividades de observação e investigação na escola comunitária e em outras situações sociais do bairro. Na escola comunitária temos acompanhado o desenvolvimento tanto de atividades de aula quanto de atividades extra-classe, seja envolvendo apenas a comunidade escolar, seja envolvendo também a comunidade social mais ampla. Nesta oportunidade, vamos apresentar a análise e discussão de uma pequena amostra de dados coletados em uma aula do pré-escolar. A fim de situar os dados aqui considerados vejamos como se deu a sua eleição na pesquisa.

Em conversas que realizamos com os professores dessa escola foram muito honestos e sinceros quando nos declararam que vivem procurando os professores antigos, seus ex-professores para lhes informar sobre o que fazer em sala de aula. E as orientações nesse caso são sempre no sentido de copiarem o que esses professores fizeram. E confessam: “ Nós não temos certeza do que fazemos, gostaríamos muito de ter uma ajuda nesse sentido”. Essas declarações dos professores são, sem dúvida, resultados de uma reflexão acerca de sua prática, porém não é suficiente para uma avaliação ou possível modificação de suas atitudes e procedimentos, pois falta aí, o principal ingrediente da reflexão que é a teoria, o saber sobre sua prática.

A partir dessas declarações sobre suas dificuldades pedagógicas em sala de aula decidimos concentrar as investigações nas suas aulas a fim de juntamente com eles podermos levantar e discutir elementos para uma discussão e/ou avaliação de prováveis dificuldades.

Análise do contexto interacional de sala de aula: uma microetnografia.

A análise do contexto interacional que aqui se pretende apresentar insere-se no modelo que propõe o estudo da maneira como se efetiva a construção interacional dos contextos sociais, destacando a importância das formas comunicativas, já que elas revelam, além dos significados referenciais, os significados sociais.

A abordagem circunscreve-se no contexto teórico-metodológico da microetnografia da interação face a face, que se presta a interpretar os significados sociais da interação presentes nas ações verbais e não-verbais dos interagentes em uma dada situação de comunicação, segundo a proposta de Erickson e Shultz (1981).

Para efeito desta análise, são fundamentais as informações de nível micro, porém, aquelas de nível macro são importantes para que se possam conhecer melhor os sujeitos envolvidos.

A aula específica que serviu de base para essa análise pode ser subdividida em partes distintas:

1. “chamada” das crianças através do número: após a entrada das crianças na sala e a devida acomodação em suas carteiras, feita com a ajuda da professora, esta efetua a chamada das crianças. Durante a chamada, as crianças permanecem sentadas e conversam muito pouco entre si. Somente no final duas delas removem suas mesinhas de lugar e nessa tentativa uma delas esbarra em alguma coisa, provocando barulho, momento em que algumas crianças gritam. A professora, tendo concluído a chamada, vai ao auxílio das duas meninas para acomodá-las e prontamente repreende aquelas que gritaram. A professora retorna à frente da turma e apanha uma folha de papel que estava sobre a mesa;
2. explicação da “atividade” (tarefa que as crianças deverão executar por escrito): a professora permanece à frente das crianças e com uma folha que, ora coloca junto ao peito, ora põe-na de lado para que ela mesma possa ler o seu conteúdo, caminha em movimentos de recuo e avanço em direção aos alunos, ocupando apenas um pequeno espaço. Ao final da explicação a professora apanha várias folhas de papel que estão sobre a mesa;
3. entrega de uma folha de papel contendo a tarefa: a entrega é efetuada pela professora às crianças, individualmente e em suas carteiras, tarefa bastante demorada já que a professora tem sempre que fornecer alguma explicação, individualmente, a cada criança;
4. e a execução da tarefa pelos alunos: após a entrega das tarefas a professora é solicitada o tempo todo para fornecer explicações sobre como resolver aquela atividade. A professora prontamente vai aonde é chamada.

Observa-se que em cada uma dessas partes as crianças comportam-se de maneira diferenciada. Durante a chamada e durante a explicação da tarefa elas conversam muito pouco entre si e somente algumas delas deixam seus lugares. Nos dois outros

momentos, entretanto, parecem ficar completamente à vontade para conversar, para fazer brincadeiras, para levantar dos seus lugares, para fazer perguntas à professora.

Na análise do contexto interacional o interesse é observar como os sujeitos envolvidos comportam-se durante a interação a partir das próprias interpretações que fazem daquilo que se está passando. As situações de interação, mesmo vistas como um todo indivisível, a princípio, podem ser subdivididas em sub-componentes que são interpretados a todo momento pelos participantes, a partir das pistas de contextualização (Gumperz, 1982) que se oferecem mutuamente, no transcorrer desse macro-componente da interação. A interpretação adequada dessas pistas que se inserem em cada sub-componente constitui a competência (Hymes, 1980) que o indivíduo deverá demonstrar para interagir socialmente.

A partir da observação exaustiva das gravações, vê-se que as pistas de contextualização que os sujeitos oferecem-se mutuamente servem para a reorientação desses sub-componentes contextuais. No segmento em análise, percebe-se que as crianças interpretam de forma bastante satisfatória essas pistas de contextualização. Observam a formalidade exigida para os momentos em que a professora detém o turno (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) e, falando para todo o grupo de alunos, é falante primária (Shultz, Florio e Erickson, 1982) e a permissividade dos momentos em que a professora é falante primária, no atendimento individual.

O modelo de análise aqui adotado propõe que a todo momento, nas situações de interação, à medida em que se vão configurando novos sub-componentes contextuais, os interagentes reorientam e reorganizam as suas atitudes e criam expectativas em relação ao que poderá acontecer. Nesse espaço entre um sub-componente e outro, eles têm tempo para verificar se aquele anterior fora concluído e qual será o seguinte.

No caso específico aqui em discussão, a orientação e reorganização dos sub-componentes contextuais é fornecida através de pistas verbais e não verbais que são oferecidas pela professora, na maioria das vezes.

A análise do contexto foi basicamente elaborada a partir do fragmento abaixo transcrito:

P. Olha, vou explicar aqui a nossa atividade. Aqui tem os desenhos ao lado. Só desenhos que vocês já conhecem. Ele tá bem clarim mas dá pra gente ver, certo? Nós temos do lado uma flor, uma pipa. Psiu! Ei, Rodrigo, presta atenção! Tem um barquinho, certo? Tem a fita, faca e uma colher. Bem aqui nessa flor você vai encontrar várias familinhas. Você vai combinar as familinhas e formar a palavra de cada desenho. Escrever aqui dentro da flor. Para você encontrar a palavra sorvete, você vai lá na familinha s, o, r, sor. Você já conhece as familinhas que a gente vem sempre fazendo aqui.

Veja-se que no segmento podemos identificar diferentes sub-componentes: explicação do conteúdo da tarefa (em negrito): a professora dirige-se para toda a turma em estilo mais monitorado (Bortoni-Ricardo, 1997). Após chamar a atenção da criança, há pistas de um estilo menos monitorado, evidenciado através dos diminutivos e do uso do pronome no singular.

Nos momentos em que não está tratando dos conteúdos a professora utiliza um estilo de fala menos monitorado ainda (em itálico).

Observe-se que quando chama a atenção das crianças, a professora utiliza o verbo na segunda pessoa do singular (*Olha/ Presta*). Nos demais casos utiliza o pronome você, com a forma verbal de locução que tem valor de futuro, o que parece suavizar o comando.

A análise atenta do comportamento dos integrantes, nessa situação específica, finalmente, nos leva a inferir que esses interlocutores parecem bem familiarizados com o seu universo específico de interação que é a sala de aula, já que parecem reconhecer os comportamentos requeridos em cada um dos sub-componentes do macro-contexto e deles ter consciência nas atividades conversacionais de sala de aula. Veja-se que as crianças percebem perfeitamente os momentos em que podem fazer perguntas à professora, os momentos em que podem conversar entre si e os momentos em que não podem fazê-lo.

O processo de interação social na formação do professor de educação infantil

Um pressuposto básico do nosso trabalho é a concepção de formação lingüística do professor, segundo a qual se tem que levar em conta o conhecimento do contexto em que ocorre esta formação, o processo de interação social vivenciado pelos participantes da comunidade escolar e, ainda, todo o sistema de relações sociais implicados no processo de ensino-aprendizagem, que é viabilizado através da fala, seja na sua modalidade oral ou escrita. Além de outras possíveis manifestações lingüísticas que venham a se realizar, de forma significativa no seio desta formação.

O trabalho vem se efetivando a partir de gravação que fizemos de aulas na escola, universo da pesquisa, para posteriormente com as próprias professoras, com a finalidade de que elas mesmas ou, em conjunto com os pesquisadores, analisem suas posturas tanto em termos dos conteúdos ministrados, como em termo de procedimentos didáticos.

Temos feito algumas sessões com as professoras para análise do material gravado. Esta análise, entretanto, ainda se faz de forma incipiente. Primeiro, porque as professoras ainda se encontram num estágio que poderíamos dizer “primário” ou inicial, pois elas se preocupam muito mais com sua própria imagem no vídeo do que com observações do seu trabalho. Mas isso não é problema, pois nós pesqui-

sadores estamos preparados para acompanhar esse processo.

Por outro lado, trabalhamos com eles alguns conteúdos da língua, notadamente alguns mais voltadas para a alfabetização como a variação lingüística, questões de fonética e fonologia, processos de aprendizagem da língua escrita. Mas tudo isso de modo assistemático, para que eles próprios percebam suas próprias dificuldades e possam, a partir daí, superá-las.

A nossa intervenção será em nível de subsídio, caso eles reconheçam essa necessidade. Até mesmo porque constitui uma prática dos sistemas oficiais a decisão sobre as dificuldades e necessidades do professor a fim de no sentido de oferecerem treinamentos, impondo seus próprios conteúdos.

Na análise, o que podemos perceber nas aulas que gravamos, é que o professor não chega a explicitar para o aluno o que realmente quer na tarefa que passa. Vejamos abaixo.

P. *Olha, vou explicar aqui a nossa atividade. Aqui tem os desenhos ao lado. Só desenhos que vocês já conhecem. Ele tá bem clarim mas dá pra gente ver, certo? Nós temos do lado uma flor, uma pipa. Psiu! Ei, Rodrigo, presta atenção! Tem um barquinho, certo? Tem a fita, faca e uma colher. Bem aqui nessa flor você vai encontrar várias familinhas. Você vai combinar as familinhas e formar a palavra de cada desenho. Escrever aqui dentro da flor. Para você encontrar a palavra sorvete, você vai lá na familinha s, o, r, sor. Você já conhece as familinhas que a gente vem sempre fazendo aqui.*

P. Vou perguntar pra vocês o resultado de cada frase. Olhe com atenção. Vocês não precisam escrever agora. Vocês vão só me responder, certo? E eu vou colocar aqui no quadro e cada um vai fazer. Kelly. Quem vende sorvete é o...

A's. (poucos alunos) sorveteiro.

Nesta comunicação gostaria de fazer duas observações em relação aos dados acima descritos. Primeiro, note-se a falta de uma contextualização ou mesmo explicações iniciais acerca do assunto da aula, no caso, as profissões. Essa postura certamente dificulta o processo ensino-aprendizagem. E, especialmente, distancia o professor do aluno, mantendo, assim o processo de assimetria próprio de sala de aula, à medida que a falta dessa contextualização deixa o aluno alheio, pelo menos por algum tempo, ao conteúdo da aula.

Uma segunda observação, diz respeito à intercalação de estilos que se poderia considerar monitorado(baseado no texto escrito da aula) com um estilo não monitorado, como já foi visto na análise anterior. Esse procedimento ao contrário do observado acima facilita a comunicação e interação entre professor /aluno e ainda trabalha de forma produtiva o estilo monitorado que a rigor na maioria das nossas escolas distancia o aluno do professor e em certos casos contribui para o desenvolvimento de uma

atitude negativa em relação a esse estilo monitorado, próprio de sala de aula.

Eventos de escrita: uma microetnografia

Nesta comunicação apresento uma análise microetnográfica, tendo como base um evento de escrita em que a professora orienta uma atividade a ser executada pelos alunos.

A aula tem início logo depois que todas as crianças estão acomodadas em seus lugares e que a professora tem atendido a algumas delas, em particular, seja para ouvir uma queixa referente a um colega, solicitação para tomar um copo d'água ou, até mesmo, para mostrar o que ganhara dos pais e trouxera para a escola.

Posicionando-se à frente dos alunos a professora começa a desenvolver a atividade de aula. Toma uma folha de exercícios (uma proposta de tarefa em que os alunos poderão conjugar leitura e escrita), começa, então, a explicar a tarefa para em seguida os alunos procederem à sua execução.

P. Olha, vou explicar aqui nossa atividade. (Olhando para o papel, e caminhando à frente dos alunos) Aqui tem os desenhos ao lado. Só desenhos que vocês já conhecem. E tá bem clarim mas dá pra gente ver, certo? (Põe o papel sobre o peito em frente aos alunos, apontando) Nós temos do lado uma flor, uma pipa, (vira o papel para si) um sorvete. Psiu! Ei, Rodrigo, presta atenção. (Com o papel ao peito, em frente aos alunos) Tem um barquinho, certo? Tem a fita, faca e uma colher. (Apontando e olhando para o papel). Bem aqui nessa flor você vai encontrar várias familinhas. Você vai combinar as familinhas e formar as palavras de cada desenho. Escrever aqui dentro da flor. (Folha ao peito recua para a parede atrás de si) Pra você encontrar a palavra sorvete (Vira o papel para si e olha o texto) você vai lá na familinha sor. Você já conhece as familinhas que a gente vem sempre fazendo aqui.

A - Já.

P - Aí vai escrever a palavrinha sorvete dentro da flor. Em volta da flor você vai encontrar todas as familinhas pra você combinar e formar a palavra. Certo? [...] pra saber o que tá fazendo, tá bom? (Recua e avança para a frente dos alunos)

A - Tia!

P - E aqui nós temos o nome da escola, certo? Escolinha São Francisco. O nome da cidade, a data de hoje e o mês. Que ano é que estamos? Qual é o ano que nós estamos?

Não obstante o esforço da professora para que os alunos compreendam o objetivo da tarefa, a maioria não demonstra esse entendimento. Perguntam várias vezes, não conseguem entender claramente o que está escrito nas pétalas da rosa (a letra da professora não é muito legível), mas ela justifica para as crianças “espera aí, a tia vai avivar as letrinhas e fica melhor de ler”, mas a dificuldade de compreen-

são dos alunos persiste e se amplia no momento em que são solicitados a identificar e transpor as sílabas das pétalas para os tracinhos correspondentes a cada desenho, juntando-as e formando as palavras relativas a cada desenho.

Na execução dessa tarefa, os alunos mostravam-se interessados, receptivos, e, muitos deles, até entusiasmados. No entanto, os desenhos apresentados não correspondiam aos objetos concretos do conhecimento dos alunos, bem como, os próprios desenhos eram mal elaborados o que, na prática, dificultava o entendimento do aluno.

A respeito da escrita pode-se observar que apesar de a proposta da escola ser, em tese, um fator de integração social, tem-se evidenciado, no entanto, como uma escrita mecânica, descontextualizada, conforme um modelo autônomo com o qual lida a escola de modo geral (Kleiman, 1995).

O que se infere a respeito da concepção de escrita é que as pessoas que com ela lidam não parecem demonstrar sensibilidade e nem informação da abrangência do seu universo, ao contrário, entendem a escrita apenas como a rotina mecânica de sala de aula.

Entendemos que só uma pesquisa que tenha uma metodologia crítica que vise o desenvolvimento de uma consciência também crítica é que dará conta desse processo. É isso, pois, o que se tem buscado fazer.

A interface oralidade/escrita no ensino de língua: algumas considerações

Episódio n.º 1

Evento: atividade de orientação de uma aula sobre identificação das famílias (sílabas) para a formação de palavras.

Episódio n.º 2

Evento: aula sobre o nome designativo das profissões.

Examinando os textos citados, verificamos que o objetivo das atividades propostas pela professora é exercitar os alunos na escrita. No episódio n.º 1, ela expõe: “você vai com combinar as familinhas e formar as palavras de cada desenho. Escreva dentro da flor”. No episódio 2, ela explicita: “vocês não precisam escrever agora... E eu vou colocar aqui no quadro e cada um vai fazer... Você vai preencher cada espaço que tem em baixo. São quatro linhas que você vai preencher, certo?”

Fica claro que junto aos alunos do pré-escolar, o papel da professora é introduzir essas crianças na cultura escolar que é a cultura da escrita. Tratando-se de crianças pertencentes a famílias de baixa renda, sem qualquer formação escolar, portanto incluídas num baixo grau de letramento (cf. Rojo, 1995:71,2) “de nenhum uso de escrita até usos de escrita para funções práticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico - listas, anotações - e orientação espaço-temporal - rótulos, letreiros)”, o contato com textos escritos se dá, efetivamente, na escola.

A professora, ao propor as atividades escritas para os alunos, apoia-se num texto escrito (olhando para o papel; volta o papel para si e olha o texto). À medida que lê o texto, ela faz interferências orais junto aos alunos. Seu trabalho que objetiva levar o aluno à escrita de palavras, é todo precedido por uma exposição discursiva oral.

Ora, a concepção corrente é a de que o aprendizado da fala se dá num processo natural, precedendo o da escrita que se efetiva através de um aprendizado formal. Essa bipolarização que se costuma colocar no que se refere aos aprendizados da fala e da escrita tem gerado oposições entre a oralidade e a escrita, tomando-as processos descontínuos. No Prefácio de Kato (1988:1) Lemos ressalta o “quanto e o que do discurso oral está presente na aquisição da escrita”. Nessa linha de pensamento, consideramos que as atividades discursivas orais da professora são benéficas, ou melhor, integradoras desde que ajudem as crianças a estabelecer pontes, relações entre as práticas orais e escritas. Todavia, como se observa nos episódios apresentados, as crianças se portam na posição passiva de assistente, não sendo possível ressaltar de acordo com Lemos que tais práticas discursivas orais sirvam para que os alunos construam “uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto”.

Também não foi possível observar, nesse trabalho preliminar que analisa situações de sala de aula, uma preocupação com a construção do sentido. A atenção da professora sobre a formação de palavras correspondentes às gravuras do papel, através da junção de famílias (sílabas), demonstrou que seu interesse era levar as crianças a grafar palavras, uma relevante preocupação com o aspecto mecânico da escrita. Do mesmo modo, foi o exercício de escrita das palavras correspondentes às profissões. Nesses momentos não foram estabelecidas relações entre a oralidade e a escrita. Em nenhuma oportunidade foi feita referência à escrita como outra modalidade lingüística com usos e funções específicos que, juntamente com a fala (oralidade), fazem parte de um mesmo sistema - a linguagem verbal e que se relacionam mutuamente, tão bem esquematizados por Kato (1985).

fala 1 « escrita 1 « fala 2 « escrita 2

Por fim, é oportuno concordar com Terzi (1995) quando se refere a alunos iletrados, no período pré-escolar. Visto que essas crianças têm um contato limitado com a escrita, não participando de eventos de letramento, torna-se indispensável apresentar-lhes a escrita como uma forma de expressão de sentidos, desde seus momentos iniciais na escola. Somente dessa forma poderão elas “utilizar a experiência que trazem com a língua oral no desenvolvimento do processo de construção da escrita”.

É nesse sentido que esperamos dar contribuições a essas professoras para que suas práticas se efetivem de modo a tornar a aquisição da escrita processo produtivo para essas crianças.

A integração escola/comunidade e o sucesso escolar

Observemos os dados abaixo:

P - *Vou perguntar pra vocês o resultado de cada frase. Olhe com atenção. Vocês não precisam escrever agora. Vocês vão só me responder, certo? E eu vou colocar aqui no quadro e cada um vai fazer (pausa). Kelly quem vende sorvete é o*

A's - (poucos) *Sorveteiro*

P - Isso. Quem vende verdura é o

A's - *Verdureiro*

P - Quem entrega a carta é o ...

A's - *Carteiro*

P - (Prof. hesita a aponta para os alunos. Os alunos repetem)

A's - *Carteiro.*

P - *Carteiro*

P - Quem entrega os pães é o

A's - *Padeiro*

P - (Prof. aponta para os alunos. Eles repetem)

A's - *Padeiro. Pãozeiro.*

P - Como é o nome ?

A's - *Padeiro. Padeiro.*

P - Ham, ham, pãozeiro ! Padeiro ! (Sorri e repete)

Quem entrega os pães é o ...

A's - *Padeiro.*

P - *Tá bom. Preste atenção que nós vamos fazer aqui no quadro. Você vai preencher cada espaço que tem em baixo. São 4 linhas que você vai preencher, certo? Pode usar coleção se quiser ou então de lápis*

A - *Tia vou fazer de lápis.*

P - *Pode fazer.*

Podemos observar que, em pelo menos duas passagens, a professora muda sua forma de intervir junto aos alunos para obter deles uma informação a mais do que vinha obtendo na aula. Ao se referir à profissão de **carteiro**, a professora aponta para os alunos, comportamento que é suficiente para que repitam a resposta anterior. Já em relação ao nome do profissional que faz pão, no caso, **padeiro**, depois da resposta esperada, a professora insiste mais uma vez na confirmação da resposta dada, apontando para os alunos e eles respondem, ampliando a resposta anterior, portanto complicando a expectativa da professora. Ela então pára, hesita, sorri e repete a resposta anterior, dirigindo-lhes em seguida a mesma pergunta mas reelaborada. Aí os alunos confirmam a resposta prevista.

Nos dois casos, fica evidente a interação professor aluno por uma forma de comunicação não marcada em outras comunidades. Apontar para os alunos pode não significar necessariamente que eles tenham que repetir a resposta anterior. Dependendo do caso, pode significar uma advertência, uma reprovação ou outra informação. Mas no caso específico, apontar significou mais do que uma repetição, no caso, um pedido de confirmação da resposta prevista da melhor forma possível. No segundo caso, a

professora ao apontar para os alunos obteve a resposta da pergunta anterior, mas ampliada. E só num segundo momento ao repetir a pergunta é que os alunos deram a resposta esperada. Uma especulação em torno das intervenções da professora nesses dois casos mencionados é que essas profissões podem não ser suficientemente conhecidas pelos alunos, pressuposto que gerou dúvidas no professor, sendo compartilhado pelos alunos ao reagirem num segundo momento, quando forneceram a resposta esperada.

Essas interpretações só são possíveis por que ambos pertencem à mesma comunidade ou rede de fala. “Especialmente nas séries iniciais, se os professores e alunos têm expectativas implícitas distintas com relação a comportamento interacional apropriado, estão sujeitos a incorrer em falhas de interpretação mútua” (Bortoni-Ricardo, 1993:2) Diferenças culturais nos modos de falar e de escutar entre a rede de fala da criança e do professor, de acordo com a explicação do processo comunicativo, levam a sistemáticas e recorrentes falhas de comunicação na sala de aula (Hymes, 1972). É que suas expectativas derivam-se da experiência fora da escola, das suas comunidades de fala (Gumperz, 1972) ou o que mais recentemente se chama de redes de fala. “As redes são conjunto de pessoas que se associam estreitamente e que passam a compartilhar suposições comuns sobre estilos e usos apropriados de comunicação” (Erickson, 1987:3).

Embora falantes diferenciem-se quanto as suas línguas, falantes de uma mesma língua podem diferir quanto às expectativas e interpretações de fala de uma rede para outra ou de uma comunidade de fala para outra. Aqui, mais do que compreender a língua de uma criança é preciso interpretar seus comportamentos de fala, seja fazendo perguntas, dando respostas não esperadas, ou mesmo calando-se, se for o caso. Neste caso, podem ainda estar relacionados com comportamentos de fala ou de comunicação risos, repetição de perguntas, hesitação, dentre outros (como foi o caso da professora). De fato diferenças culturais de comunicação têm sido mencionadas em numerosos estudos como acarretando dificuldades no processo interacional (Erickson, 1987).

A falta de integração entre comunidade social e escola, tem contribuído sobremaneira para o seu desencontro, ocasionando sérias dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em geral, e da língua em particular, favorecendo, portanto, o fracasso escolar. Essa falta de integração manifesta-se muito comumente em situações de diversidade cultural em que crenças e valores, quase sempre se contrapõem. Como se sabe, tanto a língua quanto a cultura, de um modo geral, podem resistir aos contatos entre os grupos, mesmo havendo entre eles uma certa interdependência (Cf. Gumperz, 1982; Bortoni-Ricardo, 1985). Essa dificuldade é manifestada na dificuldade de organização social, de articulação conjunta de indivíduos, revelada na dificuldade de integração e, sobretudo, na busca de soluções para seus problemas e necessidades comuns. Dettoni (Apud

Bortoni, 1995) demonstrou que “...o modo como os professores interagem com os alunos, encorajando-os às tentativas de aprendizagem, estimulando sua participação, dando ouvido ou não às suas intervenções é determinado pelas crenças que esses professores trazem consigo, integrando sua visão de escola, de papéis de alunos e professores, mas, principalmente, as crenças que alimentam quanto à relação causal entre classe social e sucesso/fracasso escolar” (Op. cit. p.82).

Acreditamos também que o trabalho conjunto de pesquisadores e pesquisados possa viabilizar a ampliação das oportunidades de acesso à língua de prestígio devido à possibilidade de obterem informações mais adequadas das funções sociais dessa língua na comunidade, em situação específicas. O acesso dos pesquisados ao uso lingüístico de prestígio, como uma opção a mais de comunicação, e por ser um importante meio de acesso aos bens culturais da sociedade e até de luta por condições mais igualitárias na sociedades não deve inibir a auto-estima dos falantes em relação aos usos lingüísticos locais. Esse é, pois, o desafio da pedagogia culturalmente sensível.

E é esta a contribuição da pesquisa colaborativa na construção de conhecimentos lingüísticos e educacionais capazes de possibilitar uma ação educacional mais efetiva e significativa por possibilitar a investigação do papel do outro enquanto co-participante auto-reflexivo do professor (Cf. Magalhães, 1994), no sentido de permitir um direcionamento e articulação desse conhecimentos lingüísticos, com a realidade dos falantes, com eles e a partir deles. Talvez possamos todos compreender melhor a realidade que juntos investigamos, obter explicações mais plausíveis e construir teorias mais férteis.

Bibliografia

- BORTONI, Stella Maris “Educação bidialetal - O que é? É possível?” In. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. N.º 7, jul./92. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Lisboa. (1992).
- BORTONI-RICARDO, Stella ‘Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula’, In: Kleiman, A. (org.) *Os significados do Letramento*, São Paulo: Mercado das Letras. (1994)12: 82-94
- CAMERON, Deborah et al. *Researching Language: Issues of Power and Method*. Londres: Routledge, 1992.
- COSTA, Catarina de Sena S.M. Sociolinguística e Educação: de uma perspectiva etnográfica à pesquisa colaborativa. Trabalho apresentado no GT: Educação Fundamental no XIII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE. Natal, 1997.
- ERICKSON, F. e SHULTZ, J. *The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press. 1982.

- ERICKSON, F. (1987) "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement" *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4) : 335-56
- _____ (1990) *Qualitative Methods, Research in Teaching and Learning*, vol. 2, N.Y.: Macmillan Publishing Company
- GUMPERZ, John (1982) *Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.*
- GUMPERZ, J.J. and HYMES, D. (Orgs) *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart and Winston, INC, USA, 1972.
- HYMES, D. "On Communicative Competence". In. Pugh et alii (Orgs.) pp. 89-104. 1971.
- LIMA, Josenildes M. B. O processo de interação social na formação lingüística de professores de primeira à quarta série do primeiro grau: uma etnografia da comunicação. Editora da UFPI: Teresina, 1996.
- LOPES, Iveuta de Abreu. (1989) *O Processo interacional em sala de aula: um estudo comparativo em dois grupos sociais*. Brasília. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. A etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas. (23): 71-78, Jan/Jun.1994.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. and JEFFERSON, G. "A simplest systematics for organization of turn-taking in conversation". *Language*. SAVILLE-TROIKE, Muriel *The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1982
- SERRA, Maria Anecy C.M. A Interface oralidade/escrita no ensino de língua materna: confronto de narrativas. Dissertação de Mestrado defendida no curso de Mestrado em Educação da UFPI. Teresina, 1997.
- SOARES LIMA, Maria da Glória B.. *Os usos cotidianos da escrita: uma abordagem etnográfica*. Editora da UFPI: Teresina, 1996
- SHULTZ, J., FLORIO, S. e ERICKSON, F., In. P. Gilmore & A. Glatthorn (Eds.) *Children In and Out of School*. (Language & Ethnography Series #2) Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982.