

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

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.

formação, apesar do já exposto, não me havia proporcionado o suficiente para encarar 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 NURC³, 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

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

re-significar o ensino de língua portuguesa – a partir dos estudos da Dialectologia e, nesse caso, mais especificamente da Sociolinguística e de seu reflexo na formulação 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 linguístico, 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 linguístico 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 linguistas e de pesquisadores de áreas afins. Nossos dados, contudo, poderão dar indícios da possível gênese do sentimento do preconceito linguístico 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 linguístico 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 constroem seus conhecimentos. Sendo assim, constroem também conhecimentos linguísticos. 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, diastráticas, diatópicas da língua, construindo verdadeiras teorias lingüísticas no decorrer de sua vida. Como dito antes, flagrar⁴ 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 alguma 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

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.

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 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 Sociolingüística⁵, 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

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 pluridialealismo 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.

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.

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 dados⁸.

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

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.

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 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.