

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: OS TEXTOS DO SABER E A PRÁTICA DOS PROFESSORES

Dilian da Rocha **Cordeiro** – PCR

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

O ensino de língua portuguesa passou por várias mudanças nas últimas décadas e, até hoje vemos um grande interesse sobre que objetivos o ensino de língua deve priorizar. Contudo, o professor parece ainda não ter muito claro o que se deve fazer com relação ao ensino de língua, sobretudo, no que diz respeito à variação lingüística. Desta forma, nosso trabalho procurou investigar alguns aspectos relacionados às concepções, objetivos e conhecimento docente acerca da variação lingüística. Especificamente buscamos fazer uma relação entre o que os textos do saber prescrevem sobre o assunto, como isto tem chegado ao professor e de que forma isto vem interferir no processo de transposição didática do professor.

Concepções de linguagem e o conceito de norma

Fundamentalmente dispomos nos últimos tempos de três formas de se conceber a linguagem.

A primeira concepção, **vê a linguagem como expressão do pensamento**. Nesta perspectiva, a linguagem seria a mera exteriorização do pensamento e o ato comunicativo não sofreria interferência da situação social em que se estabelece.

É a partir do século XX, com estudos estruturalistas, que se rompe com esta visão de língua e se configura um novo marco na história dos estudos lingüísticos, temos assim, a segunda concepção de linguagem, que é vista **como instrumento de comunicação, como um meio objetivo para a comunicação**. Essa concepção vê a língua como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras. Assim, já se percebe o ato de comunicação considerando o emissor e receptor e ambos deveriam dominar o código para que a comunicação seja efetivada.

Somente a partir de estudos da lingüística textual, análise do discurso, sociolingüística, etc., é que se passa a considerar, de fato, a fala como objeto de estudo. Estes estudos estão no esteio da concepção que **vê a linguagem como processo de**

interação. Nesta perspectiva a linguagem é vista como atividade de interação humana e por intermédio dela o indivíduo pratica ações, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico, em que os sujeitos envolvidos no ato comunicativo ocupam lugares sociais variados. A partir desta perspectiva a linguagem é situada como o lugar de constituição das relações sociais.

Entendemos que o ensino de língua, deve prioritariamente ter como objetivo desenvolver a competência comunicativa¹Travaglia (1997). Porém, apesar do avanço das ciências lingüísticas, pouco tem se repercutido no ensino, que se encontra fundamentado na tradição normativa (Mattos e Silva, 1997). Faz-se necessário aqui discutir o que tem se definido como norma e como isto tem se instituído no ensino de língua.

Coseriu (1978), define sistema como um conjunto de possibilidades de uma língua, ou seja, toda forma de expressão que é utilizada por um indivíduo ou uma comunidade.

É a partir do eixo concreto-abstrato que Coseriu (1978) situa o sistema no mais alto nível de abstração; já a fala, sendo definida como o conjunto infinito de realizações das unidades constantes e invariáveis do sistema, estaria do lado oposto, ou seja, seria menos abstrata. O autor ainda define a fala como realização individual e concreta.

Por outro lado, Coseriu (1978), vai definir norma como algo mais arbitrário, que está entre o abstrato do sistema e a concretude da fala, sendo apenas uma das possibilidades oferecidas pelo sistema e que implicaria a repetição de modelos anteriores. É importante explicitarmos que norma para Coseriu não seria a norma-prescritiva das gramáticas, mas sim, o que é normal e regular nos usos. Sendo assim, Coseriu (1978) vem afirmar que o indivíduo, em sua atividade lingüística, pode conhecer ou não a norma e tem maior ou menos consciência do sistema. Ao não conhecer a norma, se guia pelo sistema, podendo estar ou não de acordo com a norma.

Mattos e Silva (1997) nos apresenta o conceito de norma fazendo duas distinções: a) norma normativo-prescritiva; b) normas sociais.

¹ Capacidade de o usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

O conceito de norma normativo-prescritiva é visto como um conceito tradicional, segundo o qual é escolhida uma variante da língua como modelo a ser seguido.

Normas “normais” ou “sociais” são normas que definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade. Segundo Mattos e Silva (1997) estas se distinguem em: normas sem prestígio social e normas de prestígio social.

Travaglia (1997) nos mostra que há dois tipos de variedades lingüísticas:

- *Dialetos*: variação que ocorre em função das pessoas que utilizam a língua. Segundo este autor, esta variação pode ocorrer em seis dimensões: territorial, social, de idade, de sexo, de geração e função profissional.
- *Registros*: variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, conforme a situação em que o usuário e interlocutor estão envolvidos. As variações de registro, segundo Travaglia, podem ocorrer em três dimensões: grau de formalidade (forma/informal), modo² e sintonia (de acordo com tecnicidade, cortesia).

Paquette (2001) define *registro* como um conjunto mais ou menos complexo de contingências extra-, para- ou não lingüísticas. Partindo desta definição de registro, os termos “culto” e “não-culto” não se sustentariam como algo verdadeiro e absoluto, pois estariam na dependência da situação e/ou do contexto em que se insere o discurso. Um falante culto pode expressar-se de modo não culto, a depender do contexto ou do interlocutor. Cada registro seria uma variação a depender do processo de normatização que o caracteriza em formal ou livre.

Mudanças nos currículos e textos do saber

Diante das mudanças na concepção de língua e linguagem, comentadas anteriormente, os currículos oficiais de ensino sofreram uma redefinição sobre o que ensinar e quais os objetivos do ensino de língua. Assim, o ensino de língua materna também sofreu modificações que, atualmente, no âmbito concreto das práticas escolares, geralmente ainda não estão consolidadas.

Notamos que nos últimos anos as propostas oficiais de ensino, como os Parâmetros Curriculares nacionais (BRASIL, MEC-SEF, 1997) e outras propostas curriculares, têm tentado se aproximar dos estudos mais inovadores sobre língua. Porém, é necessário, segundo Marinho (1998), analisarmos as contradições e lacunas

² Refere-se às modalidades escrita ou falada da língua.

existentes nestes documentos e observar quais as conseqüências disto na prática docente.

O caso dos PCN's

O documento estabelece os parâmetros para as séries iniciais do ensino fundamental numa perspectiva interacionista de língua, adotando o texto como unidade básica de reflexão da língua. Assim, considera a questão da variação lingüística como sendo algo comum a todas as línguas. Há desta forma, o reconhecimento das variedades existentes em nosso país, o que se configura em um avanço.

Com o reconhecimento deste fenômeno, se explicita que estas variedades lingüísticas estão associadas a valores sociais, cabendo à escola cuidar para que não se produza a discriminação lingüística. Também dentro desta concepção, o referido documento adota, assim como Travaglia (1997), o conceito de competência comunicativa afirmando (BRASIL, MEC-SEF, 1997, p.31):

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, 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.

Mesmo adotando uma perspectiva inovadora e reconhecendo o fenômeno da variação lingüística, julgamos que o referido documento aborda a questão de maneira superficial, quanto ao tratamento didático que deve ser dado pelos professores. Ele estabelece como objetivo geral de língua portuguesa para o 1º e 2º ciclos o seguinte: “utilizar a linguagem para expressar sentimentos (...) considerando os diferentes modos de falar” e não se coloca de maneira clara sobre como o professor pode trabalhar a variação lingüística, procurando desenvolver no aluno o conceito de adequação.

Na prática, parece-nos, então, que a tendência dos professores seria a de não realizar um trabalho sistemático que torne o aluno competente no uso da língua, ou seja, saiba adequar os registros.

A proposta Curricular da Prefeitura da Cidade do Recife

No âmbito local, temos como documento regulador para o ensino fundamental a proposta curricular da rede municipal da cidade do Recife (PCR-SEC, 1996)³. Aquele

³ Atualmente a prefeitura da cidade do Recife possui uma nova proposta elaborada em 2002. Porém, a mesma se encontra em versão preliminar, não tendo um caráter conclusivo. Optamos por seguir nossa análise baseada na proposta de 1996.

documento defende uma concepção interacionista de língua e prescreve que a “competência lingüística deve ser sistemática e progressiva”. Porém, não se coloca de maneira explícita sobre que tratamento deve ser dado à questão da variação lingüística.

Mesmo não deixando claro que orientações metodológicas devem ser seguidas pelo professor para o ensino de língua, a proposta apresenta como alternativa para os problemas com ensino de língua, a interação professor x aluno. Não negamos que o processo interativo entre professor e aluno seja algo importante. Porém, acreditamos que a interação por si só não garante o tratamento dos conteúdos de cada eixo do ensino de língua, nem de um ensino eficiente no tocante à variação lingüística.

Apesar de vermos nos currículos um avanço com relação ao ensino de língua materna, considerando que estes passaram a observar os aspectos políticos, sociais e culturais da língua, ainda verificamos pouca menção ao trato que o professor deve dar ao trabalho de variação lingüística.

O livro didático

Entendendo que o livro didático é responsável por uma das etapas de transposição didática, torna-se importante conhecermos o que tem sido proposto nos manuais didáticos e perceber as lacunas existentes nestes.

Biruel (2002) e Biruel & Morais (2001) mostram que os livros didáticos tendem a fazer um trabalho superficial sobre o tema da variação lingüística e que, apesar de defenderem o respeito à diversidade lingüística, seguem defendendo estratégias de transformar o “errado” em “certo” e a abordar a questão de maneira a perpetuar o preconceito lingüístico.

Ao analisar livros avaliados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2000/2001) os autores puderam constatar que estes realizavam um trabalho pontual, não-sistemático, sendo, o tema “variação lingüística” apresentado como uma “curiosidade”.

Todo tratamento dado à variação lingüística, nos livros didáticos analisados, se limitava a contrapor a linguagem “coloquial” à linguagem “cult”, desconsiderando os aspectos de intencionalidade e adequação.

Em contrapartida, Costa (2006) em uma pesquisa recente, analisando os livros didáticos avaliados pelo PNLD 2004/2005, vem demonstrar que o tratamento dado a variedade lingüística nos livros didáticos vem considerando os diferentes aspectos realizando um trabalho mais sistemático, tratando as variações de registro,

intencionalidade e envolvendo os diversos gêneros textuais. Contudo, parece-nos que os professores não têm conseguido perceber este trabalho nos livros utilizados.

A questão da transposição didática e a abordagem da construção/produção dos saberes

A teoria da transposição didática considera três aspectos que envolvem o objeto de conhecimento, o sujeito que aprende e o que ensina. Esta considera, justamente, a relação da escola com o conhecimento, fazendo distinção entre os diferentes saberes (o saber “sábio”, o saber a ser ensinado e o saber efetivamente ensinado). Esta relação assume diferentes formatos dependendo da situação. No âmbito escolar, o conhecimento que deve ser transmitido não é qualquer conhecimento, mas sim, uma forma simplificada do conhecimento científico que historicamente se constituiu.

Assim, como nos aponta Chevallard (1991), o professor também é responsável por uma das etapas de transposição didática. A forma como este se relaciona com o conhecimento repercute diretamente na forma como ele irá realizar o ensino. Partindo deste ponto, entendemos que o conhecimento docente sobre aspectos relevantes do ensino de língua materna e, mais especificamente, o aspecto da variação lingüística, está estritamente ligado ao que o professor toma como conhecimento das novas discussões sobre a questão.

Chevallard (ibid), nos aponta que o saber cientificamente constituído e transmitido pela escola passa por transformações no exterior e no interior desta instituição em diferentes esferas. E uma dessas esferas é o que chamamos de currículo implícito, ou seja, a transformação dos conhecimentos didáticos formulados por especialistas que se encontram nos livros didáticos e nas propostas curriculares são selecionados pelo professor dentro da escola. Esta seleção não se dá de maneira, “pura”, mas sim, sendo determinada por vários fatores que estão permeando o processo de transformação do saber científico em saber escolar. Este espaço de transformação sofre influências conceituais e metodológicas o que Chevallard (ibid), denomina de *noosfera*. Todo esse processo ocorre de maneira inconsciente pelo professor.

A teoria da transposição didática nos dá subsídio para entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem e como se estabelece a relação com o conhecimento,

em nosso caso, o conhecimento sobre a língua. Como este objeto de conhecimento pode se transformar em objeto de estudo.

O processo de transposição didática ocorre no cotidiano escolar fora do contexto em que o conhecimento foi construído. Desta forma, no momento de ensino, o conhecimento necessita de uma recontextualização de maneira que o aluno possa atribuir sentido a este conhecimento.

Uma outra abordagem que pode nos auxiliar a entender como se dá o processo de apropriação do professor é a *abordagem da produção/construção dos saberes*. Esta abordagem, ao contrário da teoria da transposição didática, considera que os professores não realizam uma simples transferência do saber científico traduzido, inclusive, nos textos do saber, para o saber efetivamente ensinado. O professor, através de sua própria experiência, reconstrói aquilo que é prescrito para ser ensinado.

Esta abordagem encontra fundamentação na teoria do cotidiano desenvolvida por Michel de Certeau (1994). Esta teoria busca entender uma determinada realidade, investigando o que ocorre no dia-a-dia, considerando que as práticas cotidianas contêm as chaves de interpretação de uma dada realidade. É nesta abordagem que encontramos subsídios para investigar as práticas docentes, uma vez que busca investigar as relações existentes dentro da sala de aula e compreender como fatores externos são geridos pelos docentes. Esta abordagem considera a prática cotidiana tão importante quanto a teoria e assume a relevância da “arte de fazer”, dá às práticas cotidianas a mesma importância da teoria. Dentro desta teoria “os saberes” não são simples fruto de uma transmissão, mas de uma “apropriação”, considerando-se o contexto próprio da escola, que é construído por diversos fatores.

Metodologia

Nosso objetivo foi conhecer o que os professores têm conhecido dos textos oficiais sobre o tema e a repercussão deste conhecimento na prática docente. Optamos por desenvolver uma investigação qualitativa ancorado em procedimentos sistemáticos da análise do conteúdo (Bardin, 1977).

Foram sujeitos de nossa pesquisa professores com formação superior, que atuavam no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental (alfabetização e 4ª série) ⁴ da rede pública de ensino de Recife. Buscamos comparar professores com distinta formação

⁴ Optamos por investigar essas séries por estas serem um início e término de um período da escolarização.

inicial (pedagogia e letras), a fim de verificar se o curso superior vivenciado produzia diferenças em suas concepções e práticas.

Utilizamos de entrevistas semi-estruturadas que tinham como objetivo conhecer de maneira mais profunda a formação e atuação docente, procurando desvelar quais objetivos, concepções de linguagem e que avaliação faziam dos textos oficiais para assim saber de que maneira realizavam o processo de transposição didática.

Alguns resultados

Concepções e o tratamento escolar sobre o ensino de língua

Os objetivos do ensino de língua,

Pudemos verificar que a maioria dos argumentos apresentados a esta questão estavam relacionados à leitura e à escrita, ou seja, os objetivos giravam em torno de alfabetizar, formar o leitor, desenvolver a leitura e a escrita “com compreensão”. Sete das oito professoras entrevistadas afirmaram ter como objetivo alfabetizar e “formar o leitor e escritor”. Contudo, pudemos perceber algumas peculiaridades nestes depoimentos. Algumas professoras demonstravam ter como objetivo maior alfabetizar, levando os alunos a terem maior compreensão do sistema alfabético e/ou terem “noção dos padrões silábicos simples”.

Estes argumentos, mesmo estando relacionados a aspectos de leitura e escrita, sugerem que as professoras estavam mais preocupadas em assegurar a alfabetização de seus alunos. Isto foi preponderante entre as docentes de alfabetização (1º. ano do 1º. ciclo), indistintamente da formação inicial. Este fato parece-nos compreensível, visto que é nessa série que são implementados maiores esforços para a alfabetização dos alunos.

Entre as professoras que atuavam em turmas do 2º ano do 2º ciclo, os objetivos em língua portuguesa também estavam relacionados a aspectos de leitura e escrita, contudo a ênfase girava em torno do “desenvolvimento do leitor e do escritor”, “da leitura com compreensão” e “da escrita com clareza e coerência”.

Podemos afirmar que, entre estas professoras a preocupação maior residia em desenvolver a leitura e a escrita com compreensão, ou seja, nestas séries era necessária a consolidação do processo de alfabetização, exigindo do aluno um maior amadurecimento, ou seja, um maior domínio das práticas de leitura e escrita.

Acreditamos que isto seja um dado relevante, visto que, como têm demonstrado outras pesquisas, os docentes já têm incorporado as idéias da concepção interacionista

da linguagem. Entretanto, desenvolver a “competência comunicativa” (Travaglia, 1997), não apareceu, explicitamente, como um objetivo para o ensino de língua para nossas entrevistadas.

É interessante observarmos que apenas uma das professoras afirmava ter como objetivo primeiro “desenvolver a língua culta”, sem, contudo, fazer menção à leitura e a escrita: “*Em língua portuguesa? Que eles tenham a linguagem culta, certo? Por que é o que vai... eu tenho que preparar os meninos para a escola que vão (sic) recebê-los (...)*”.

Parece-nos que a apropriação da norma de prestígio estivesse inserida nos objetivos pedagógicos das professoras, de maneira implícita, visto que, ao desenvolver a leitura e a escrita do aluno, indiretamente isto permitiria um progressivo domínio da “língua culta”. Porém, parece-nos que as docentes não concebiam isto de modo claro. O fato de apenas uma professora ter explicitado o objetivo de “desenvolver a língua culta” parece-nos significativo, pois se distanciava do que verificou um estudo realizado por Ferreira & Sampaio (1992), há alguns anos, também com professores do estado de Pernambuco. Aquelas pesquisadoras concluíram que os professores se aproximavam dos valores lingüísticos da classe dominante, desconsiderando os demais falares. Dentre as professoras que entrevistamos, nos pareceu que não havia, pelo menos explicitamente, um predomínio de adesão aos valores da classe dominante. O trabalho com a língua materna já estaria mais sensível às questões das diferenças lingüísticas e do respeito a essas diferenças, porém reconhecendo-se a necessidade do ensino da variedade de prestígio. Este ensino, por sua vez, estaria mais incorporado dentro de um trabalho que partisse do texto.

O papel do ensino de língua na escola

Formulada de modo mais abrangente, visava colher mais dados sobre a concepção e ensino de língua adotado por nossas informantes.

As repostas das professoras se apresentaram de forma bem distribuída, não existindo uma categoria de resposta predominante. Pudemos observar a presença de argumentos que apresentavam a “comunicação” e a “formação do leitor e produtor de texto” (3/8), como uma das finalidades mais mencionadas para o estudo da língua na escola.

É interessante observarmos que tal argumento foi apenas mencionado entre as professoras com formação (3/8) em pedagogia e a incidência maior foi entre as professoras que atuavam no 2º ano do 2º ciclo (2/3). Talvez isto esteja ligado ao fato de

terem uma preocupação em desenvolver mais as capacidades de leitura e de produção textuais naquela etapa da escolarização. Apenas uma professora de alfabetização informou ser este o papel do ensino de língua na escola.

Tendo um mesmo número de ocorrências (3/8), encontramos a justificativa de “ampliar o conhecimento que o aluno já possui quando entra na escola”, sistematizá-lo para com isso haver um melhor aprendizado. Ela foi mencionada apenas por professoras de alfabetização.

“Eu acredito que seja por conta das regras, né? Até pra você sistematizar as coisas. Todas as regras você sistematiza aquilo ali, pra pode você conseguir... deixa ver como é que eu posso dizer... aprender melhor”.

(SP02: P05)

Podemos observar que parecia necessário sistematizar e organizar no aluno “regras da boa expressão”. Este argumento parecia fundamentado, de certa forma, na idéia de que o aluno já chega à escola com certo conhecimento sobre a língua, mas que seria importante que este conhecimento fosse “re-organizado”. Mesmo não afirmando isto de forma explícita, podemos inferir que a professora percebia a língua como objeto de conhecimento que precisaria ser sistematizado pela escola, ou seja, que caberia à escola ordenar e explicitar o conhecimento que o aluno já traz sobre a língua.

Em contrapartida, apenas docentes que atuavam no 2º ano do 2º ciclo afirmavam ser papel do ensino de língua na escola a “formação do cidadão”, “o desenvolvimento do senso crítico” (2/8).

Observamos que esta justificativa foi mencionada apenas por professoras com formação inicial em letras. Esta mudança de eixo nos argumentos das docentes de alfabetização e 4º série pareceu-nos interessante. Enquanto, num primeiro momento, a escola deveria buscar no ensino de língua a sistematização e ampliação dos conhecimentos do aluno, em outra etapa a finalidade se restringiria menos aos aspectos lingüísticos e seria buscada uma formação “mais política e social”.

Dentre as docentes que concebiam o ensino de língua como instrumento para o desenvolvimento da cidadania e do senso crítico, uma declarou ser também finalidade para o mesmo o desenvolvimento do raciocínio lógico, o que poderia estar ligado a uma concepção de que o “bom” domínio da língua seria condição para a boa expressão do pensamento. Esta professora tinha formação inicial em letras e atuava em uma 4ª série.

“Rapaz, já pensou se ele não desenvolver o... raciocínio lógico deles, assim... de compreender dentro tudo que ele ler? ele não compreender o que tá lendo?... eu acho que é uma questão bem complicada. Deixa eu organizar meu pensamento”.

(SL05:P11)

Mesmo verificando que as professoras têm se apropriado das novas concepções de linguagem, ainda podemos observar velhas concepções presentes em seu ideário.

Algo que nos chamou atenção, comparando-se com as respostas obtidas para a questão anterior, foi o fato de um maior número de professoras (3/8) ter agora apresentado o argumento da necessidade da formação profissional e para a vida prática, do uso da língua no dia-a-dia extra-escolar.

É curioso destacar que tais depoimentos foram apresentados por professoras com formação em pedagogia e mais por professoras que atuavam na alfabetização. Isto nos surpreende, visto que a questão pragmática de uso da escrita e de profissionalização estaria também ou até mais evidente na realidade das docentes com alunos no 2º ano do 2º ciclo. Apenas uma professora do 2º ano do 2º ciclo apresentou tal justificativa.

Outra resposta apresentada pelas professoras foi a necessidade de o aluno “dominar a língua materna”. Diante da questão feita, nenhuma docente demonstrou ter a clareza de que o aluno, mesmo não tendo domínio da norma de prestígio, domina a sua língua materna. Pareceu-nos que “dominar” a língua materna era sinônimo de dominar a gramática normativa.

Esta concepção foi apresentada por duas docentes, uma de alfabetização com formação em letras e outra de 4ª série, com formação em pedagogia.

Apenas uma docente afirmou ser dever da escola “ensinar o português”, sem fazer, contudo, referência à “língua culta”. Parece-nos que, por tradição, é dever da escola ensinar “o português” (a disciplina) como algo sinônimo de ensinar a variedade lingüística de prestígio. *“Eu acho que a escola tem por obrigação de ampliar as possibilidades de o aluno usar a língua escrita e de usar a oralidade, tendo em vista as informações que ele encontrou na escrita (...)”*, (SL03:P11).

Mesmo apresentando algumas diferenças da questão anterior, podemos concluir que as professoras ainda mencionavam aspectos ligados à formação do leitor e produtor de textos. Porém, ampliavam os seus argumentos, apresentando justificativas como “desenvolver o senso crítico”. O que se apresentava com maior frequência nesta questão era o argumento de levar o aluno a se comunicar melhor (3/8). Juntamente com este argumento, as professoras ainda afirmavam ser papel de a escola ampliar os conhecimentos que o aluno possui para, assim, poder “aprender melhor”. Também foi mais expressivo do que na questão o número de justificativas que apresentavam a “formação profissional” como papel do ensino de língua na escola.

O que era priorizado no ensino de língua

Ao ser-lhes indagado o que vinham priorizando no ensino de língua, metade das professoras afirmavam, novamente, enfatizar a “leitura” e a “escrita/produção de textos” (4/8). Esta tendência ocorreu um pouco mais entre as professoras de 4ª série e também mais (3/4) entre aquelas com formação em pedagogia.

Apenas uma professora de alfabetização afirmou priorizar o ensino da leitura no seu trabalho. Porém, mais uma professora afirmou ter como prioridade o ensino do sistema alfabético.

Para podermos identificar qual concepção de língua sustentava a prática pedagógica dessas professoras, ainda julgamos interessante fazermos um cruzamento entre as três questões descritas anteriormente.

Observamos que a tendência maior, em linhas gerais, aparecendo como o objetivo maior das professoras, com relação ao ensino de língua, consistia em formar leitores e escritores de textos. Se somarmos as quatro primeiras categorias (alfabetizar, formar leitor, formar leitor e escritor e formar leitor e escritor com compreensão) temos uma frequência bastante expressiva (10 entre as 15 afirmações relativas a objetivos). Isto nos permite concluir que o objetivo principal girava em torno das competências de ler e produzir textos e ocorria de modo mais intenso à medida que se avançava nos ciclos.

É curioso perceber que as justificativas apresentadas na primeira e terceira questão se aproximavam, pois a “formação do leitor e escritor”, bem como os aspectos ligados à oralidade, alfabetização, estavam presentes nas respostas dadas a ambas. Pareceu-nos que os objetivos do ensino de língua e aquilo que era priorizado no ensino de língua eram aspectos tomados, pelo professor, como sendo de sua inteira responsabilidade, enquanto o “papel do ensino de língua” se configurava, nos depoimentos das professoras, como algo maior e mais subjetivo. Os argumentos sobre o papel do ensino de língua na escola não pareciam estar diretamente em consonância com os objetivos das professoras para o ensino de língua.

O processo de apropriação e transposição didática

Para conhecer sobre o que as professoras vinham se apropriando das novas teorias lingüísticas e, de que forma realizavam a transposição didática dos textos do saber, para a prática pedagógica, perguntamos: a) sobre seus conhecimentos acerca da

proposta oficial da rede de ensino em que trabalhavam e que impressões tinham da mesma, e b) sobre o livro didático e sobre como o mesmo tratava da questão da variação lingüística;

Os textos do saber: A proposta curricular e o livro didático

- *A proposta*

Como já mencionamos anteriormente, segundo o marco teórico adotado, o processo de transposição didática realizado pelas professoras seria influenciado pelos textos do saber: As propostas oficiais de ensino e, em instância mais direta, pelo livro didático. Entendendo que estes documentos são responsáveis por uma etapa da transposição, procuramos observar que relação as professoras estabeleciam com os mesmos.

No que diz respeito à proposta curricular, verificamos que todas as professoras a conheciam, mas algumas informaram conhecê-la de forma superficial, tendo feito apenas uma leitura. *“Profundo, não. Porque tempo de tá lendo...”* e ainda informavam senti falta de um estudo sistemático e de um acompanhamento e apoio sistemáticos.

Isto sugere que as professoras entendiam que apenas conhecer a proposta não garantiria que suas prescrições fossem adotadas. A mesma professora afirmou que “do jeito que a proposta vinha sendo ‘executada’, ela não funcionava”:

“Porque, do que ela vem sendo feita, ela não funciona”. Ela tem sido feita de uma forma muito superficial a compreensão, muito assim... como é que a gente pode dizer... muito assim... pessoal.

(SP08:P26)

É interessante perceber que, para a informante, a dificuldade da aplicação da proposta estaria justamente em cada professora fazer suas interpretações e terminar por fazer coisas diferentes, sem haver uma unidade.

Quando levadas a declararem suas opiniões sobre a mesma proposta curricular, cinco (5/8), declaravam ser *boa* ou *muito boa*. Destas professoras, quatro atuavam no 2º ano do 2º ciclo. Apenas uma professora do 1º ano do 1º ciclo declarou ser boa ou muito boa a proposta. As demais, que atuavam nesta etapa de escolarização, argumentavam que a proposta era extensa ou difícil de ser colocada em prática. Porém, não emitiam opinião sobre aspectos mais especificamente pedagógicos. As professoras que declaravam ser a proposta boa ou muito boa, também afirmavam ser a mesma difícil de ser praticada.

Também verificamos que várias professoras declaravam ser difícil colocar as orientações da proposta em prática por diversos fatores “nível alto demais para os alunos”, “texto muito extenso”, etc. Uma única professora expressou uma opinião negativa sobre a proposta, afirmando ser um “delírio”:

“Conheço. Tanto a de noventa e seis como a versão preliminar. Essa versão preliminar da rede que é uma mistura de parâmetros curriculares com a idéia de alguém, de algum... uma noite de delírio de alguém. Veja só...”

(SP03:P32)

Esta também foi a única professora que informou conhecer as duas propostas curriculares da rede municipal e, ao ser questionada sobre que proposta estava em vigor, explicitou algo interessante:

“Olhe, por que é o seguinte, o discurso que chegou na escola é... retire os conteúdos da proposta de noventa e seis, com as orientações da versão preliminar(...)É uma noite de delírio”

Esta professora afirmava que o documento oficial se preocupava mais em listar os conteúdos e deixava de mão a forma como estes deveriam ser tratados.

Enfim, verificamos com esta questão que, assim como já afirmava Marinho (1998), os currículos e propostas oficiais apresentam uma indefinição com relação às formas de tratamento que a língua deve ter em sala de aula. Mesmo apresentando avanços com relação a concepções de língua e estando em consonância com as novas teorias, não conseguem propor uma transposição didática de maneira adequada e ajustada às necessidades do professor.

- *O livro didático*

Destacamos aqui que nossa intenção não foi fazer uma análise do livro didático utilizado pelas professoras, mas sim, conhecer que análise estas faziam do livro, realizando por si uma apropriação e uma transposição do livro.

As docentes adotavam oficialmente o mesmo livro, mesmo que não o utilizassem em sala de aula. No 1º ano do 1º ciclo o livro era *Alfabetização: uma proposta para o letramento* de Gladys Rocha com supervisão de Magda Soares; no 2º ano do 2º ciclo o livro usado era *Português – uma proposta para o letramento* de Magda Soares Vol. 4.

Mesmo sendo adotado um único livro, pudemos observar que algumas professoras não se restringiam a trabalhar com o LD e afirmavam buscar outras atividades em outros suportes como jornal, enciclopédia como também, se utilizar de outros recursos como músicas, poemas, etc. Porém, é interessante observar que apenas

uma professora afirmou utilizar outro livro didático que não o adotado. Observamos que as professoras que afirmavam completar seu ensino com outros recursos tinham formação em letras. Duas atuavam no 2º ano do 2º ciclo e uma atuava no 1º ano do 1º ciclo.

Com relação ao tratamento dado à variação lingüística, a metade (4/8) das professoras afirmavam que os livros não tratavam da questão e isto foi verificado de igual modo entre as professoras que atuavam no 1º ano do 1º ciclo e no 2º ano do 2º ciclo. Também não notamos diferenças quanto ao curso de formação inicial dessas professoras.

Três professoras declararam “não ter visto” ou não saber se o livro tratava dessa questão. Isto talvez seja um indicativo de que algumas docentes não tivessem clareza sobre o que é o fenômeno da variação lingüística.

Apenas uma professora informou que o livro tratava da questão, mas de uma forma restrita: “Um pouco assim... por que tem assim... cartas de pessoas do Rio Grande do Sul, do interior, entendeu? E nisso tem a variedade lingüística, que são a troca de correspondência”.

O que verificamos enfim, é que a proposta oficial de ensino, apesar de ter como pressuposto teórico o entendimento da língua como processo de interação e que considera a variação lingüística como algo inerente à língua, não consegue ser instrumento de apoio ao professor, pois se apresenta de maneira extensa e superficial. Mesmo sendo conhecida e bem avaliada por todas as professoras entrevistadas, a proposta não se caracterizaria como objeto eficiente no processo de transposição didática para o trabalho docente.

O livro didático também não se configurava como única fonte de apoio didático das professoras, pois estas buscavam outros instrumentos de apoios e o livro, quando usado, não era seguido à risca. No que diz respeito ao tratamento da variedade lingüística, todas as professoras informaram que ele não tratava adequadamente a questão. Desta forma, concluímos que nem o livro didático nem a proposta curricular davam, segundo as professoras, subsídios à prática docente, no que se refere ao tratamento da variedade lingüística.

Considerações finais

Pudemos observar que as professoras estabeleciam como objetivo primeiro para o ensino de língua a “alfabetização” e o “desenvolvimento do leitor e produtor de

textos”. Em relação ao papel do ensino de língua na escola, estas apresentavam igualmente três argumentos: “comunicar melhor”, “ampliar e sistematizar o conhecimento” e “preparar para o mercado de trabalho”. Com isto, ficou evidente que as professoras, de certa forma, vinham introduzindo em suas práticas algo de novo. Ou seja, estariam enfatizando a leitura, a compreensão e a produção de textos. Por outro lado, o papel do ensino de língua na escola não parecia, ao menos explicitamente, estar ligado ao desenvolvimento da competência comunicativa, pois, as professoras em poucos momentos mencionavam argumentos que remetessem a tal objetivo. Sobre o que era enfatizado no ensino de língua, elas afirmavam priorizar o desenvolvimento da leitura, da compreensão e da produção de textos. Verificamos, assim, que as professoras tinham incorporado um discurso presente nas propostas e livros didáticos, porém realizariam uma transposição parcial daquilo que vem sendo prescrito nos textos do saber.

Com relação à proposta e ao livro didático adotados na rede municipal de Recife, pudemos verificar que todas as professoras conheciam a proposta e que a maioria fazia um julgamento positivo da mesma. Porém, algumas docentes ressaltavam a dificuldade de a proposta ser colocada em prática, pelo fato de ser extensa. Desta forma, verificamos que, mesmo estando em consonância com novas teorias a proposta não estaria propiciando uma transposição adequada (dessas teorias, nem estaria ajudando o professor a realizar um ensino eficiente). Por outro lado, vimos que metade das professoras declaravam que o livro didático não tratava da variação lingüística e que outras três afirmavam não terem observado este aspecto, ao usarem o livro. Ou seja, constatamos que sete das oito professoras não percebiam o livro como um apoio para lidar com a questão da variação lingüística.

Segundo as evidências de nossa pesquisa, essas professoras, de uma maneira em geral, não havendo diferenças entre suas formações iniciais, têm tido acesso a novas concepções a respeito do ensino de língua materna, respeitando os diferentes falares. Porém, realizar um ensino que considere as diferentes formas de uso da língua e garanta o aprendizado da variedade de prestígio, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa, era algo que se configurava como uma grande lacuna no ensino de língua. Esta dificuldade não seria devida apenas à atuação dos professores. Todo um conjunto de fatores parece contribuir para esse estado de coisas.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIRUEL, A. M. *Análise lingüística nos livros didáticos recomendados pelo PNLD 2002-2001: o tratamento dado aos aspectos de normatividade*. UFPE, Dissertação de mestrado, 2002.
- BIRUEL, A. M. & MORAIS, A. G. *Análise lingüística nos livros didáticos de português: o tratamento da variação lingüística*. Anais do XII COLE – Congresso de leitura do Brasil. Campinas, 2001.
- BRASIL. SEF/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien*. 2. édition, Paris, Gallimard, 1994.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- COSERIU, E. *Teoria del Lenguaje y lingüística general*. Madri: Editorial Gredos, S.A., 1978.
- COSTA, D. A. G. *Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral*. UFPE, Dissertação de mestrado, 2006
- FERREIRA, R. & SAMPAIO, C. *Ensino e aprendizagem de língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife*. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 73, nº. 175, p. 431-467, set./dez, 1992.
- MARINHO, M. Discursos sobre a língua portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, E. S. et al. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: A língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto/EDUFBA, 1997.
- PAQUETTE, Jean-Marcel. Processos de normatização e níveis/registros de língua. In: PREFEITURA DO RECIFE. *Tecendo a proposta pedagógica – proposta de língua português*. Recife, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.