



Educação e vida sociocultural em Teresina numa dimensão sociolingüística: a língua nos processos interacionais na escola e na sociedade - Projeto Língua, Escola e Sociedade (LES)

Catarina de Sena S. M. da Costa

UFPI

O Projeto LES, que tem a natureza de projeto integrado, inclui os seguintes subprojetos, que partilham a mesma justificativa e seguem procedimentos metodológicos afins:

N.º	TEMA	TÍTULO	PESQUISADOR
1	Escrita	- <i>Eventos de escrita de uma comunidade em Teresina: uma micro-etnografia</i> ”;	Maria da Glória S. B. Lima
2	Leitura	- <i>Escola, leitura e comunidade: qual o ponto de encontro?</i>	Maria José Moura
3	Formação do Professor	- <i>O processo de interação social na formação do professor de educação infantil: uma abordagem etnográfica.</i> ”	Josenildes Maria B. de Lima
4	Variação dialetal na escola e na comunidade	- <i>O processo de apropriação do dialeto urbano pelos falantes do dialeto rural: um estudo sociolingüístico na cidade de Teresina, PI</i> ”;	Iveuta Abreu Lopes
5	Interação verbal na escola e na comunidade	- <i>Integração Escola-Comunidade e o Sucesso escolar</i>	Catarina de Sena S. M. da Costa

Sua proposta resulta de inquietações de professores e pesquisadores diante de constatações relacionadas com uma das mais graves situações educacionais do Brasil, a do Piauí, que se resume, em linhas gerais, no seguinte:

1) possui um dos mais altos índices de fracasso na escola pública, traduzido por altas taxas de reprovação, (25,72%) e evasão (15%), principalmente no ensino fundamental, (segundo dados da Secretaria da Educação do Estado, referente ao ano de 1995) além de um dos mais altos índices de analfabetismo do Brasil, em torno dos 50%, acentuando-se ainda mais nas áreas rurais (dados do IBGE, de 1996).

2) resultados de pesquisas sociolingüísticas desenvolvidas nas escolas e comunidades em que essas escolas se situam mostram que, em relação aos processos lingüísticos desenvolvidos na e pela escola, as regras de fala ali utilizadas são alheias aos seus membros e aos membros da comunidade a que atendem. As relações sociais que se estabelecem entre os membros da escola assumem um caráter muito diverso daquele das relações que ocorrem na comunidade (Barbosa Lima, 1995, Batista Lima, 1995, Brito, 1997).

3) os professores e membros das comunidades têm sido considerados membros passivos da escola, principalmente pelas instâncias de planejamento educacional e como objeto de estudo pela maioria dos pesquisadores e estudiosos que realizam trabalhos sobre a escola e sobre o processo educacional em geral, que lhes negam qualquer possibilidade, até mesmo simples reconhecimento de que também possuem não só conhecimentos sobre sua própria realidade mas capacidade para produzir conhecimentos novos.

Tais constatações são preocupantes, à medida que o processo interacional e as relações lingüísticas em particular exigidas na escola afiguram-se a todos como prerrogativas de um mundo, de uma realidade desconhecida, estranha e exterior.

Como se sabe, na escola o professor geralmente recebe dos órgãos planejadores da educação todas as determinações a serem cumpridas em sala de aula, de tal forma que não lhe resta outra alternativa a não ser impor tarefas aos alunos, seguindo orientações muitas vezes alheias à sua própria formação. A repercussão deste tipo de orientação nas relações sociais, por conta da língua, é o mais desastroso possível, não tanto em razão da natureza do conteúdo programático das disciplinas que passará

a ministrar para os alunos quanto, sobretudo, pela natureza das relações sociais que se desenvolverão entre professor/aluno decorrentes da orientação educacional mais geral que recebe seja a de currículo ou de planejamento de atividades.

As constatações dos itens 2 e 3 podem ser consideradas justificativas das constatações contidas no item 1. Isso porque fracasso escolar, conforme entendido neste projeto, é um fenômeno social à medida que é afeto a um dado grupo de pessoas e apenas de modo específico vincula-se a um certo desempenho de membros desse grupo em situação formal de ensino. De uma maneira genérica, mostra-se como resultado de dificuldades que esses membros apresentam relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, habilidades e atividades básicas para a implementação das demais atividades formais de ensino, em todas as áreas de cognição que se desenvolvem na escola.

A literatura sobre fracasso escolar mostra que a linguagem constitui o fator de maior relevância na sua explicação, o que se justifica por duas razões principais, dentre outras:

- 1) está na base da relação pedagógica professor/aluno;
- 2) é pré-requisito para aquisição de qualquer conhecimento escolar.

Considerando, então, as funções da língua nas relações sociais como fundamentais para a aquisição de conhecimento fica, pois, evidenciado que um aluno que não aprende a ler e a escrever, além de não falar a língua considerada padrão é um aluno fracassado na escola, fato que paradoxalmente, não se considera em relação ao professor em situação semelhante. Uma situação muito comum em relação ao professor de língua, em sala de aula, é não se comunicar, não se expressar e não interagir através da variedade lingüística considerada padrão. Embora este fato seja uma constatação muito comum nas atividades escolares, principalmente nas atividades lingüísticas, o desempenho do professor, por esse motivo, não é considerado também como fracasso. O aluno, ao contrário, pode até ser excluído da escola, o que não ocorre com o professor, a despeito de estar, na maioria das vezes, na mesma condição do aluno, ser da mesma comunidade e ter a mesma origem sociocultural dos alunos fracassados. Nessas circunstâncias, o professor nem o aluno e nem mesmo a comunidade social da qual fazem parte se dão conta

desta situação. Em tais situações, a língua ou a variedade linguística da comunidade e, por extensão, a própria comunidade são discriminadas sem que seus falantes demonstrem ter consciência disso, embora reajam de alguma forma. No caso do professor, sendo da mesma comunidade do aluno, e sem ser falante da variedade padrão, utiliza-a para discriminar aqueles de sua mesma condição, discriminando, conseqüentemente, sua própria realidade, o mundo ao qual pertence e a si mesmo, configurando um processo de alienação que compromete todo o esforço por uma educação eficaz..

No caso do professor de língua, particularmente, tem-se constatado que mesmo estando informado acerca de teorias recentes, essas informações não lhe têm possibilitado uma reflexão acerca de sua prática docente, capaz de transformá-la. Transformar uma prática, qualquer que seja, implica refletir sobre ela, sobre as bases em que se assenta e sobre as teorias que a partir dela se constróem. Mais grave ainda é que, muitas vezes, nem mesmo se tem consciência das bases teóricas mais profundas em que essa prática se ancora, o que sem dúvida alguma dificulta ainda mais esta reflexão.

Questões educacionais não são apenas problemas escolares, afetos aos sistemas educacional e de ensino, são problemas sociais para cuja solução devem concorrer todos os interessados. Não é um problema apenas do Estado, mas também da sociedade. Nesse sentido, além dos professores, é preciso sensibilizar ou conscientizar também a população escolar e a comunidade em geral, através de conhecimentos sobre os problemas relacionados com a educação e com o ensino, especialmente com o ensino de língua, para que, integrados, escola e comunidade, de forma reflexiva, decidam pelas transformações que um ensino de boa qualidade venha a exigir. Problemas linguísticos, em geral, são problemas pertinentes a seus falantes e somente através de uma consciência crítica poderá conduzir primeiro ao seu entendimento como tal e depois à sua superação.

Essas concepções são importantes se considerarmos viáveis a auto-reflexão e a conscientização para a construção de uma teoria crítica. Seu papel no desvelamento de realidades ocultas têm como propósito a emancipação e esclarecimento dos agentes sociais em relação aos seus verdadeiros interesses (Geuss, 1988). Ela deve ser cognitiva e, por isso, proporcionar conhecimento.

Com o objetivo de possibilitar primeiro a percepção de problemas lingüísticos 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, pretende-se desenvolver as investigações segundo as seguintes perspectivas:

1) a tradição da pesquisa etnográfica qualitativa, na linha proposta por Hymes (1974), Saville-Troike (1982) *inter alia* e que consiste na observação participante e na descrição, visando à análise interpretativa das situações investigadas;

2) a análise microetnográfica, na linha proposta por Erickson (1990), que concilia os princípios da pesquisa etnográfica com a análise detalhada de dados registrados por vários meios, inclusive áudio e vídeo;

3) pesquisa colaborativa (e de capacitação), que consiste em proposta crítica recente (Cameron, 1992 *inter alia*; Magalhães, 1994) de envolver ativamente os sujeitos pesquisados na condução da pesquisa, cuja proposta e desenvolvimento são amplamente discutidos e avaliados com esses sujeitos.

Os pressupostos básicos desta proposta em termos de pesquisa são os seguintes:

1) A pesquisa enquanto uma atividade científica busca soluções teóricas para problemas teóricos ou práticos colocados pela própria teoria e pela própria prática;

2) O fato de a língua ou a fala, bem como as relações sociais e pedagógicas nas quais intervêm, constituírem-se em atividades de ordem prática, concreta, colocam problemas que exigem, antes soluções teóricas mas que não impedem a busca de soluções numa dimensão prática. Também não significa que tais soluções ou propostas de solução sejam traduzidas como ações colocadas pela pesquisa. Apenas seus falantes nas atividades de que participam podem ou não considerar tais soluções práticas com base nas formulações teóricas construídas.

3) A pesquisa etnográfica colaborativa, conforme concebida neste projeto tem como objetivo a reflexão dos pesquisadores e pesquisados, incluindo-se entre estes os membros da comunidade, sobre seus problemas lingüísticos, conforme identificados, analisados, interpretados e explicados por eles, em conjunto com os pesquisadores. Desta perspectiva metodológica não há nenhum compromisso de ação

intencionada por parte dos pesquisadores. Se tal ocorrer, será objeto de análise sobre a qual todos, especialmente os pesquisados, decidirão.

4) A característica principal dessa abordagem é permitir a auto-reflexão dos sujeitos sobre suas práticas, inclusive dos pesquisadores, de modo a permitir-lhes uma constante transformação de atitudes e procedimentos. Aliás, a escolha dessa perspectiva surgiu justamente em decorrência de auto-reflexões feitas por pesquisadores em pesquisas anteriores nesta área, no Piauí, o que lhes permitiu não apenas se reverem como pesquisados mas também rever suas práticas como professores e que estimulou a expandir essa experiência a outros pesquisadores e pesquisados.

É, pois, com base nesses pressupostos teórico-metodológicos que estamos desenvolvendo este projeto em uma escola da periferia de Teresina que atende à comunidade do bairro Vila Bandeirante, com uma população de cerca de 10.000 habitantes, segundo relatório da Prefeitura Municipal de Teresina, de 1995. Esse bairro possui apenas duas escolas, uma municipal e uma comunitária. A escola municipal atende às 8 séries do Ensino Fundamental; a escola comunitária funciona em dois locais diferentes atendendo a 135 crianças no ensino pré-escolar e alfabetização, nos turnos manhã e tarde. A pesquisa restringe-se à escola comunitária, e a comunidade social em que está inserida.

Também é objetivo do projeto chamar a atenção para a necessidade de construir um paradigma de pesquisa que possibilite a auto-reflexão do professor acerca de suas próprias concepções lingüísticas e de sua atividade de ensino. Com respeito ao ensino de língua entendemos que é preciso fazermos algumas considerações em acréscimo à abordagem etnográfica, conforme utilizada pela Sociolingüística. É que, na perspectiva de um trabalho que vise ao ensino de usos lingüísticos da língua considerada padrão ou de outra variedade que não seja utilizada pelos seus aprendizes, uma abordagem coerente com tal situação social deverá levar em conta tanto os usos que esse novo aprendizado venha a criar quanto o significado que lhe será conferido pelos seus futuros usuários, em função de sua experiência de vida, bem como de suas aspirações enquanto cidadãos livres. Dar conta desse entendimento significa dar conta dos mundos e contextos em que os usos efetivos de língua acontecem, das relações que estabelecem, segundo aspirações e expectativas de seus falantes. Com relação ao ensino de língua, tal

entendimento se estende para além da sala de aula, já que o que ali se ensina e se representa tem a ver com mundos cujos membros apenas estão ali categoricamente representados e, muitas vezes, representados apenas historicamente.

No caso do Piauí, acreditamos que nessa situação corrobora o fato de a língua, enquanto vernáculo, portanto principal forma de expressão, comunicação e interação dessa população, ser considerada um dos principais estereótipos socioculturais indicadores de marginalidade de que o Estado é vítima. Como se sabe, o Piauí é um dos Estados economicamente mais pobres deste país. Sua pobreza indica não apenas as péssimas condições materiais de seu povo, refletidas no baixo padrão de vida da população, mas também as suas condições sociais, marcadas pela marginalidade sociocultural a que é relegado, tanto no nível nacional quanto regional. Essa situação, pois, parece constituir a causa e consequência da agravante situação de analfabetismo da população mais pobre do estado.

Não resta dúvida de que a escola tem a responsabilidade oficial delegada pelo sistema por este grave problema que é o analfabetismo. O analfabetismo, mais do que um problema lingüístico simplesmente, parece resultar de determinações socioculturais que, em geral, ultrapassam os limites da sala de aula, envolvendo sujeitos vivos, ativos, que pensam, falam e agem numa sociedade determinada, razão por que entendemos ser preciso compreender e explicar a realidade sociocultural de que esses sujeitos fazem parte, em termos mais amplos, nacionais, regionais e locais, até os mais restritos, como a sala de aula. Para penetrar nessa realidade social tão ímpar é preciso fazer a leitura em toda sua complexidade a partir de e em cooperação com seus sujeitos. Contudo a leitura que advirá desse contato será tanto mais completa, isto é, mais próxima possível da realidade vivida, quanto mais e maiores forem as possibilidades de relacioná-la com as mais diversas facetas sociais efetivas, vividas e pensadas que se entrecruzam no curso da vida, as quais, sem dúvida, são estabelecidas, construídas e reconstruídas na e pela língua.

É nesse sentido que propomos a investigação das diferentes manifestações da língua, dos seus usos e valores enquanto fenômeno sociocultural inserido na realidade da qual faz parte, e a partir da qual seus falantes se representam no mundo em que vivem, convivem e

sonham com melhores condições de vida, tendo a escola como um dos meios de concretização desse sonho. A sua tenacidade, persistência e firmeza de propósitos são aspectos da realidade social, cultural e histórica que precisam melhor ser investigados. Apesar de toda a discriminação social de que é vítima essa população piauiense, a começar pela língua, ou melhor, pelo seu jeito de falar, com todas suas peculiaridades entoacionais, fonéticas e semânticas, ela tem nesse jeito de falar o meio privilegiado de expressão e comunicação da sua realidade.

Nas pesquisas de sociolinguística educacional atualmente conduzidas no Piauí, investigam-se desde os processos macrossociais de agrupamentos, como os habitantes de um bairro inteiro, geograficamente delimitado, até a interação em sala de aula. (Ver Quadro no início deste trabalho). Neste último caso, ao contrário de alguns sociólogos que preconizam a teoria da reprodução (Bourdieu, 1970; Althusser, 1980; e outros), não se consideram a escola e a sala de aula apenas como instâncias de reprodução de certas relações de interesses de grupos ou conjunções sócio-políticas dominantes, mas, também, como instâncias da própria sociedade, mais e menos inclusiva e da própria comunidade; não consideramos apenas a ótica como a comunidade se reflete e se integra na escola, mas também a ótica como a escola se reflete e se integra na comunidade. Considera-se, nesse sentido, que o planejamento dos conteúdos e atividades escolares, mesmo aqueles considerados de natureza universal, nacional e regional, deveriam levar em conta certas características socioculturais da comunidade que, de algum modo, se coadunassem com a organização e estrutura sociais da comunidade, cujas regras sociais, sejam para interação verbal ou outras, são compartilhadas, como aliás ocorre em toda comunidade de fala, por mais ou menos ampla que seja.

Sendo (ou devendo ser) língua, fala, escola, ensino, fatos e atividades sociais integrantes do acervo da cultura e mantendo com os demais relações de interdependência, a abordagem etnográfica vem-se constituindo como a mais viável do ponto de vista da sua eficácia teórica, metodológica, descritiva e analítica das situações que se pretende investigar. Com relação às investigações de problemas de ensino de língua, esta pesquisa possibilita investigações das inter-relações que o ensino mantém com outros aspectos da vida social. Do ponto de vista teórico-metodológico, a etnografia considera a língua como um fato antes

de natureza social e como tal é investigada nas múltiplas relações que mantém com outros fatos da mesma natureza, conforme a Etnografia da Fala e a Etnografia da Comunicação (segundo Hymes, 1962, 1974; Gumperz e Hymes, 1964, 1972; Saville-Troike, 1982).

Hymes (1972) nos coloca que “o problema da função da língua em sala de aula é um desafio e uma oportunidade para o avanço da lingüística em si mesmo” (p. XVIII). E o que é crucial para a Sociolingüística “não depende da língua sozinha, mas do seu contexto social” (p. XII) . Ou seja, não é um melhor entendimento de como a língua é estruturada, mas um melhor entendimento de como a língua é usada” (p. XII)... ou melhor ainda, “não tanto o que é a língua, mas para que é a língua”(p. XII).

Nessa perspectiva, duas pesquisas na área da Sociolingüística Educacional já foram realizadas, as quais subsidiaram duas dissertações de Mestrado, a saber, 1) “Os usos cotidianos da escrita e as implicações educacionais: uma abordagem etnográfica” (Soares Lima, 1995); e 2) “O processo de interação social na formação do professor de 1^a. à 4^a. série do 1^o. grau: uma abordagem etnográfica” (Batista Lima, 1995). Na primeira dissertação são descritos e analisados eventos de fala e de escrita efetivos tanto na comunidade escolar quanto na comunidade mais ampla atendida pela escola; na segunda, descreve-se e analisa-se todo o processo de formação do professor da 1^a. à 4^a. série do 1^o. grau, considerando-se desde as orientações em nível de currículo dessa formação, seu processo social e comunicativo em todas as instâncias da instituição escolar, durante o processo de formação, até o desempenho do professor em sala de aula, instância onde desenvolve sua prática escolar, segundo o contexto da instituição em que atua.

Nessas últimas pesquisas, os pesquisadores, indivíduos que passaram pelos mesmos processos educacionais e de ensino, quer como alunos, quer como professores, reconheceram-se também como pesquisados, como informantes privilegiados. A utilização da técnica da observação participante adotada como condição de possibilidade de observação acurada permitiu uma profícua reflexão conjunta. Neste sentido compartilharam, em especial no âmbito da escola, tanto da produção de conhecimentos quanto de uma visão crítica sobre as práticas pedagógicas dos professores e sobre a prática científica dos pesquisadores.

Foi nesta última experiência, que situamos a constante reflexão dos

investigadores na posição também de objetos pesquisados. A constatação desse fato talvez se explique em função da natureza da pesquisa que se realiza, sociolinguística e educacional. Contudo, também creditamos como positiva a nossa atitude interdisciplinar diante do fato educacional, da realidade que a todos envolve, como pesquisadores e pesquisados. Isto pressupõe que o nosso modo de conhecer como pesquisadores, não é nem melhor nem pior que o modo de conhecer dos pesquisados. A diferença talvez seria apenas de grau de sistematicidade e não de natureza cognoscitiva. Essa é pois uma constatação de conseqüências epistemológicas importantes.

Refletir sobre um dado objeto, investigar, responder, compreender, explicar não é privilégio de cientistas e pesquisadores profissionais. As pessoas comuns também investigam e constroem teorias que vão desde as mais superficiais representações até os mais elaborados modelos explicativos de uma dada realidade. No campo das ciências humanas, os objetos investigados são da mesma natureza que os investigadores e o conhecimento que estes produzem muitas vezes são uma reelaboração dos conhecimentos que seus objetos humanos já possuem. No caso específico da língua e do ensino de língua, pesquisadores, comunidade escolar, comunidade em geral e membros particulares estão aptos não só a fornecer dados e informações mas a produzirem, em conjunto, os conhecimentos, as explicações da realidade linguística e escolar da qual participam. E isso é também democrático.

A construção da cidadania não é uma tarefa de cidadãos feita para não cidadãos, para aqueles cuja cidadania não foi ainda obtida. Antes, é uma construção coletiva onde todos definem em conformidade com uma consciência social que tipo de cidadão construir. Essa é uma tarefa acima de tudo democrática por possibilitar ao indivíduo (e à comunidade) participar da construção de sua própria cidadania, construindo coletivamente o modelo de cidadão que quer ser.

A proposta metodológica da pesquisa colaborativa tem se afigurado como importante na construção de conhecimentos linguísticos e educacionais capazes de possibilitar uma ação educacional mais efetiva e significativa por ter "... possibilitado a investigação do papel do "outro" (coordenador/professor/pesquisador) enquanto co-participante autoreflexivo do professor ." (Magalhães, 1994:72)

É, pois, baseado nessa perspectiva que propomos novas pesquisas voltadas para a necessidade de se incluir como etnógrafos, na situação de ensino de língua, não apenas o pesquisador sociolinguista mas também membros da escola e da comunidade, no sentido de se obter uma compreensão mais próxima possível da realidade lingüística como garantia de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem coerentes com a realidade. Isso é particularmente importante porque sendo a língua considerada um dos meios privilegiados na conquista da cidadania poderá da mesma forma transformar-se no grande obstáculo para essa cidadania, dependendo da interpretação que dela se fizer e a serviço de quem tal interpretação estiver.

Referências Bibliográficas

- BATISTA LIMA, Josenildes M. **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.
- BORTONI-RICARDO, Stella. **O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica.** Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa. UFG, 1995.
- BOURDIEU, P. e PASSRON, J-C. **La Reproduction: éléments pour une theorie du système d'enseignement.** Paris: Minuit, 1970.
- BRITO, Antônia Edna As condições sociais de aquisição da língua escrita nas classes populares. Dissertação de Mestrado defendida no curso de Mestrado em Educação da UFPI. Teresina, 1997.
- CAMERON, Deborah et al. **Researching Language: Issues of Power and Method.** Londres: Routledge, 1992.
- COSTA, Catarina de Sena S.M. da. A lealdade às relações culturais contra o fracasso escolar. **ICONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA.** UFBA. Salvador, 1994.
- COSTA, Catarina de Sena S. M. da. A perspectiva Interdisciplinar do curso de mestrado em Educação. **Linguagens, Educação e Sociedade. Revista do curso de mestrado em Educação da UFPI.** Vol.1, no. 1, 1995.(p.15-27)
- ERICKSON, F. (1990) **Qualitative Methods,** Research in Teaching and Learning, vol. 2, NY: Macmillan Publishing Company
- GUMPERZ, J.J. and HYMES, D. (orgs.) **Directions in Sociolinguistics.** Holt, Rinehart and Winston, INC, USA.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. A etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. **Trabalhos de Lingüística Aplicada,** Campinas. (23): 71-78, Jan/Jun.1994.
- SOARES LIMA, Maria da Glória B.. **Os usos cotidianos da escrita: uma abordagem etnográfica.** Editora da UFPI: Teresina, 1996
- SAVILLE-TROIKE, Muriel **The ethnography of communication.** Oxford: Basil Blackwell, 1982.