



## SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA O AGENTE LETRADOR DE JOVENS E ADULTOS

## THEORETICAL SUBSIDIES FOR THE LITERATORS OF THE YOUTH AND ADULTS

Celina Cassal Josetti (SEEDF/EAPE)<sup>1</sup>

Maria Aparecida Lopes Rossi (UFG)<sup>2</sup>

**Resumo:** Em sociedades urbanas contemporâneas, é evidente o estatuto das práticas letradas. Basta contabilizar em nossa rotina quais e quantas são as demandas relacionadas ao mundo letrado. O domínio das habilidades de leitura e escrita igualmente confere legitimidade às ações do indivíduo no contexto social. O presente artigo discute noções postuladas pela jovem ciência da linguagem, que podem vir a subsidiar o planejamento pedagógico de educadores de jovens e adultos, ora entendidos com agentes letradores. Tais subsídios compõem o projeto “A Brasília que não lê”.

**Palavras-chave:** letramento; ensino-aprendizagem de língua; sociolinguística educacional.

**Abstract:** In contemporary urban societies, the statute of writing practices is evident, specially when we take into account the demands related to the literate world. The mastery of reading and writing skills give legitimacy to the actions of individuals in the social context. This paper aims to discuss the notions postulated by the science of language, which may help the pedagogical planning of young and adult educators, known as literators. These subsidies make up the project “A Brasília que não lê”.

**KEYWORDS:** literacy; language teaching and learning; educational sociolinguistics

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras (UnB), Mestre em Literatura (UnB) e Doutora em Educação (UnB). Atua como professora de língua portuguesa e respectivas literaturas na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação (SEEDF) em cursos de formação continuada para professores da rede pública do Distrito Federal.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão.

## Introdução

Capim, sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso. Deixa pra gema que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonita. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba?

Marcelino Freire

Presentificar o ausente é uma das funções da escrita. No caso da tragédia anunciada dos mineiros chilenos, essa possibilidade discursiva emerge, se concretiza e derrama esperança a todos que leem a festejada mensagem dos trinta e três, e esperam o seu retomo à terra firme. Das profundezas do medo, no limiar do encontro com a morte, a escrita ilumina, enfim, irradia a voz da vida. Esse triste episódio também nos convida a imergir pelos territórios tão instáveis quanto perigosos de uma escola - bem diferente da chilena<sup>1</sup> - que não cumpre satisfatoriamente a prerrogativa de alfabetizar e letrar aqueles que nela passam pelo menos quinze anos das suas vidas ou mesmo os que nunca conseguiram adentrá-la. É um outro tipo de tragédia que emerge diante de nossos olhos. Se esse lamentável fato tivesse ocorrido aqui em nosso país, será que o bilhete<sup>3</sup> seria produzido por um trabalhador das minas brasileiras?

Ao pensarmos em uma escola pública, que atende prioritariamente aos setores menos favorecidos de nossa sociedade, encontramos um segmento que, a duras penas, entra esai pelas suas portas todos os anos, a saber, os estudantes da EJA. A questão do analfabetismo não é só brasileira; no entanto, a configuração desse problema desafia autoridades e compromete o desenvolvimento de nossa sociedade.

Nesse contexto, insere-se a noção de letramento. Nas sociedades urbanas contemporâneas, é evidente o estatuto das práticas letradas, ora entendidas como “conjunto de práticas sociais culturalmente constituídas e socialmente situadas.” (LOPES, 2006, p.16). Basta contabilizar em nossa rotina diária quais e quantas são as demandas relacionadas ao mundo letrado, a partir do momento em que, por exemplo, levantamos da cama para um dia de trabalho. Já bem cedo, na mesa do café, assistimos ou apenas ouvimos sem muita atenção as primeiras notícias de nossa cidade ou do mundo, todas veiculadas em uma modalidade de língua bem diferente daquela que usamos - na mesma mesa do café - com os nossos familiares, uma vez que aquela língua pertence a um território preciso das práticas letradas. Ao pisarmos na rua, rumo ao trabalho, uma avalanche de textos ocupa nosso campo de visão de tal maneira que ficamos indiferentes aos apelos do entregador de panfletos da esquina. O destino do ônibus em letras coloridas também se impõe diante dos olhos.

O domínio das habilidades de leitura e escrita igualmente confere legitimidade às ações do indivíduo no contexto social. Desde aquela pulseirinha do recém-nascido, passando pela certidão de nascimento, ou pelo crachá pendurado no pescoço para se ingressar no escritório, estamos a todo tempo e lugar reconstruindo nossa identidade nesse mundo de letras e códigos de barras; todavia, nem todos compreendem esse mundo letrado. De acordo com pesquisa recente<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> <http://blogueiroscristaos.blogspot.com/2010/09/saga-dos-33-mineiros-chilenos-da-mina.html>

<sup>4</sup> In: Folha *on line*, acessada em 21/12/2009, às 15h11min

Mais da metade dos brasileiros de 15 a 64 anos que cursaram até a 4ª série do ensino fundamental são, no máximo, alfabetizados num grau rudimentar. Esse grau corresponde à capacidade de identificar textos curtos como o de anúncios, manusear dinheiro e usar uma fita métrica. Pelo menos 10% deles são completamente analfabetos. A conclusão é do Indicador de Alfabetismo Funcional, pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (ONG ligada ao Ibope) e Acao Educativa, divulgada nesta quarta-feira. A pesquisa mostra também que dentre os que têm escolaridade de 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados totalmente alfabetizados, índice que aumenta para o máximo de 68% no nível superior. Ou seja, mais de um terço dos brasileiros que cursam ou cursaram um curso universitário não são totalmente alfabetizados. Segundo a pesquisa, o Índice esperado é de 100% já no nível médio.

Pretende-se, pois, colocar em relevo, dentro dos limites de um artigo, o referencial teórico da sociolinguística interacional e seu histórico engajamento com as questões educacionais de seu tempo, o que serviu de pilar do que contemporaneamente chamamos de sociolinguística educacional. Acreditamos que tais subsídios possam ser úteis ao planejamento pedagógico de professores engajados no segmento da Educação de Jovens e Adultos, ora identificados como agentes letradores e não meros alfabetizadores, uma vez que o domínio do código linguístico não é garantia do uso social da língua.

## I - Pedagogia e linguística

Alguns estudiosos norte-americanos chegaram a postular que o baixo rendimento de crianças na escola primária era produto de um déficit linguístico que entrava o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, Gumperz (1989) aponta que sociolinguistas, na década de 60, observaram que as mesmas crianças que, em sala de aula, pareciam indiferentes ou demonstravam dificuldades para se expressar, eram eloquentes nas relações com seus pares fora da escola. Com isso, a noção de déficit linguístico perderia sua validade. Dessa maneira, o trabalho dos sociolinguistas sobre os fundamentos gramaticais e históricos da diversidade dialetal é inestimável para compreensão dos processos escolares. O elo entre sociolinguística e escola nos é caro, pois servirá para compreendermos as dificuldades dos alunos nas aulas de português. O marco histórico é devido a Willian Labov que, a partir da década de 60, estudou as diferenças entre o inglês padrão e o inglês dos afro-descendentes, jogando por terra a teoria do déficit linguístico que impregnou a mentalidade de gestores da educação norte-americana. Ele provou que a variedade dos negros possuía laços históricos com uma língua crioula mais antiga e mais próxima da língua falada nas Caraíbas.

Mas será que esse conhecimento sociolinguístico está sendo devidamente disseminado em nossas aulas de língua materna? Segundo Bagno

**O ensino da língua na escola é a única disciplina em que existe uma disputa entre duas perspectivas distintas, dois modos diferentes de encarar o fenômeno da linguagem: a doutrina gramatical tradicional, surgida no mundo helenístico no século III. a.C., e a linguística mo-**

derna, que se firmou como ciência autônoma no final do século XIX e início do XX. Qualquer pessoa bem informada acharia no mínimo estranho se um professor de biologia ensinasse a seus alunos que as moscas nascem da carne podre, ou se um professor de ciências dissesse que a Terra é plana e o Sol gira em torno dela, (...). São idéias ultrapassadas e que começaram a ser substituídas (...) A Gramática Tradicional permanece viva e forte porque, ao longo de toda história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e **foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre os demais** (BAGNO, 1999, p.147,149) [grifo nosso]

Contini Jr., ao citar Benites, sublinha que:

os programas escolares são o reflexo mais palpável do desconhecimento do lugar da gramática no ensino de língua. Além da excessiva preocupação com a metalinguagem, pode-se neles detectar uma considerável quantidade de aspectos gramaticais desnecessários com os quais se perdem horas preciosas; desnecessários, ou porque o aluno já os domina sem qualquer problema, ou porque conhecê-los não implica melhoria no desempenho linguístico, ou ainda porque são conhecimentos que dificilmente serão utilizados”.(CONTINI Jr., 2008, p. 74)

Se nos reportamos a um período ancestral da formação da cultura letrada na península ibérica, podemos encontrar uma pista valiosa em Silva Neto que sintetiza a relação escola/língua naquele momento histórico da seguinte maneira:

**O latim era meio de distinção e ascensão social.** Por isso, o mais perfeito veículo de assimilação, o que, de certo modo, resumia e completava os outros, era a escola. A escola integrava os meninos indígenas na tradição do grupo latino, conferindo-lhes a tradição escrita da sua cultura. Ao sair dela, o jovem estava inteiramente assimilado, adquirira a mentalidade de um romano. Não admira, por isso, que estivesse no ânimo dos próprios conquistadores a fundação e difusão das escolas. (...) Os jovens provinciais que orgulhosamente as frequentavam exerciam, nos seus lares e no seu círculo de relações, profunda e larga influência. Sobre todos pairariam sempre as excomunhões gramaticais que **chegaram até nós** através do elenco de formas erradas, conhecido como *Appendix Probi* (...) **Especial cuidado se dedicaria a extirpar, como raízes daninhas, pronúncias e expressões regionais ou vulgares: e alguns exemplos desse esforço chegaram até nós.** (SILVA NETO, 1970, p. 80-81)[grifo nosso]

Observamos que tais condutas preconceituosas remontam à ocupação romana na península ibérica numa fase em que o português sequer tinha nascido. Portanto, quem as fez chegar até nós foram os colonizadores portugueses. Nossa escola nasce confessional, logo, a disseminação desse ideário obtuso faz-se pela ação pedagógica jesuítica na colônia. Muitas práticas contemporâneas, no que concerne o ensino da língua portuguesa, ainda estão arraigadas ao espólio colonial. Tal compreensão ainda ocorre no Brasil contemporâneo, já que as noções linguísticas costumam a se firmar

Poderíamos confrontar essa atitude em relação à compreensão da língua com outra, sob o enfoque dos estudos que os sociolinguistas Jan-Petter Blom e John Gumperz fizeram em uma sociedade que não segrega valores da cultura tradicional, mas convive com eles de forma integrada, sem os preconceitos que já identificamos na nossa sociedade. Vejamos:

A maioria dos moradores de Hemnesberger são falantes nativos do Ranamål (R), um dos muitos dialetos que segmentam o norte da Noruega em regiões linguísticas que correspondem aproximadamente a outras divisões culturais e ecológicas (...) Como em qualquer outra parte da Noruega, onde a independência e **os aspectos distintivos da cultura popular local são altamente valorizados, o dialeto tem grande prestígio**. A fala nativa do indivíduo é considerada como parte integral de sua história familiar, um sinal de sua identidade local. Ao identificar-se como falante do dialeto tanto em sua casa como fora da comunidade, o indivíduo comunica orgulho de sua comunidade e da contribuição especial de sua comunidade à sociedade como um todo. (BLOM & GUMPERZ, 1998, p.33)[grifo nosso]

Como pudemos perceber no material resenhado, a mudança de foco para as questões mais instigantes da língua requer a apropriação de novos saberes por parte do professor da EJA. Reunimos, pois, neste segmento de nosso trabalho aqueles subsídios da sociolinguística educacional necessários a uma renovada compreensão do processo ensino/aprendizagem.

Segundo Bortoni-Ricardo e Freitas “Desde o seu berço a Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais.” (BORTONI-RICARDO & FREITAS, 2008, p.1)

No que se refere às origens dessa área do conhecimento, Frederickson<sup>5</sup>(1992) em *Ethnographic microanalysis of interaction* empreende uma revisão histórica dessa vertente tão produtiva da linguística que ora elegemos para nosso estudo.

---

<sup>5</sup>Ethnographic microanalysis of interaction derives from five streams of work (...). The first approach often termed context analysis emerged in the early 1950's. Context analysis aimed to take account of the organization of verbal and nonverbal behavior as it occurs simultaneously during the conduct of interaction. (...) The second influence on ethnographic microanalysis comes from the ethnography of communication. This approach was developed by linguistic anthropologists. The ethnography of communication focused on the social meaning of stylistic variation of communication within and across bounded cultural groups that were considered as speech communities. (...) Gumperz especially was interested in the moment by moment organization of the conduct of interaction. For data collection and analysis he used audio recording over some hours at a time, and, more recently, used video recording as well (...). A third major influence was the perspective on interaction and on the presentation of self in encounters that developed in the work of the sociologist Goffman (...). To collect evidence Goffman used participant observation primarily. He also reviewed literature and still photography to glean insights on significant moments in interaction. (...) The fourth influence comes from conversation analysis in sociology (Schegloff 1968, Sacks, Schegloff and Jefferson 1974). A fifth influence on ethnographic microanalysis comes from various continental scholars who see communicative action as discursive practice that manifests power relations among social actors (see Boudieu 1977, Habermas 1979, Foucault 1979, Bakhtin 1981). From this perspective certain key institutional relations manifested in interaction (e.g. those between jailers and prisoners, physicians and patients, supervisors and workers in industry, and educators and students) are seen as reproducing in microcosm symbolic relations of power asymmetry that obtain in society as a whole and are ramified throughout it. We have considered the origins and influences upon ethnographic microanalysis of interaction. Now let us consider its substantive emphases within educational research. (...) Yet another purpose of microanalysis can be to identify how routine processes of interaction are organized, in contrast to describing what interaction occurs. (...) Detailed analysis of the how of interaction, in contrast of emphasis on its what is also appropriate when one wants to change an existing educational pactice, e.g., to alter a kind of conversation that never quite gets off the ground so that it can become a rich and engaging interactional environment for learning.(...) (p.3, 4, 5)

Segundo ele, a microanálise etnográfica da interação deriva de quatro linhas de trabalho (...). A primeira abordagem frequentemente qualifica a análise do contexto que emergiu no início dos anos 50. O objetivo da análise do contexto era levar em consideração a organização de comportamento verbal e não-verbal por ocorrerem simultaneamente durante a condução da interação. (...) A segunda influência sobre análise etnográfica vem da etnografia da comunicação. Uma terceira principal influência foi a perspectiva da interação e da apresentação do eu em contatos que desenvolveram-se no trabalho do sociólogo Goffman (...). Para coletar evidências Goffman utilizou observação participativa primeiramente. Ele também revisou literatura e fotografia para extrair *insights* de momentos significantes na interação. (...) A quarta influência vem da análise da conversação na Sociologia (Schegloff 1968, Sacks, Schegloff and Jefferson 1974). Uma quinta influência na microanálise etnográfica vem de vários estudiosos continentais que veem a ação comunicativa como prática discursiva que manifesta relações de poder entre os atores sociais (veja Boudieu 1977, Habermas 1979, Foucault 1979, Bakhtin 1981). A partir desta perspectiva, certas relações institucionais chaves manifestadas na interação (ex. aquelas entre carcereiros e prisioneiros, médicos e pacientes, supervisores e trabalhadores da indústria e educadores e estudantes) são vistas como reprodução em microcosmo de relações simbólicas de assimetria de poder que obtém na sociedade como um todo e são ramificadas nela o tempo todo. Nós consideramos as origens e influências sobre microanálise etnográfica da interação. Agora, vamos considerar sua ênfase real dentro da pesquisa educacional. (...) Ainda, um outro propósito da microanálise pode ser o de identificar como processos de rotina da interação são organizados, em contraste à descrição de qual interação ocorre. (...) Análise detalhada do “como” da interação, em contraste à ênfase sobre o seu “o quê”, também é apropriada quando alguém quer mudar uma prática educacional existente, ex., alterar um tipo de conversa que nunca começa para que possa se tornar um ambiente interacional rico e envolvente para o aprendiz.

Gumperz (1989), por sua vez, já chamava atenção para a crise da educação contemporânea, tentando explicar por que alguns alunos têm êxito e outros fracassam. Segundo esse autor, após a II Guerra, as nações industrializadas lançaram-se em modelos ambiciosos de modernização educacional com vistas à qualidade, no entanto, os alunos egressos da escola não adquirem as competências necessárias para se inserir no mundo letrado.

No caminho da revisão dessa área do conhecimento linguístico, aprendemos que, segundo Spindler citado por Dixon & Zaharlick<sup>6</sup> (2001), não havia etnografia educacional antes dos anos 50. As salas de aula começaram a atrair os pesquisadores, portanto, muito recentemente. Segundo Jenny Gumperz (1991) elas passaram a ser vistas como um importante ambiente para pesquisas sobre questões sociais da sociedade urbana.

---

Having collected instances along the full range of different types of events in the various settings of interest, the next issue is to determine the typicality of the events and the modes of organization within events. This can be done in part by repeated participant observation and in part by somewhat more selective videotaping in which portions of the day in which contrasting kinds of events occurred would be repeatedly videotaped.(p.8)

This, then, is microanalysis that is ethnographically oriented not only because it attempts a cultural description of communicative actions and their local meanings, but because such microanalysis provides an holistic perspective on the conduct of interaction and the processes by which human learning and change take place.(p.31)

<sup>6</sup> Traduzido para o português por Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira, com revisão técnica de Marcos Bagno (no prelo).

Resultado de uma conferência, cujo objetivo era explorar as inter-relações entre a educação e a antropologia, foi a publicação de um dos primeiros livros sobre esse instigante tema: *Education and Anthropology*, organizado por Spindler. Decorrente dessa pioneira iniciativa foi, em 1968, no contexto da Associação Americana de Antropologia, a criação de uma sessão cujo tema era a “Etnografia das escolas”. Eis o laço indissociável entre as ciências sociais e essa vertente da linguística, tributária de muitos dos seus conceitos, bem como de atitudes metodológicas.

A começar pela pesquisa etnográfica<sup>7</sup>, segundo Erickson (1988) em “Descrição etnográfica”, ela pode ser entendida como uma metodologia especialmente interessada nos aspectos do significado que não pode ser obtido diretamente questionando-se os informantes, o que envolve o uso direto da observação para gerar inferências.

John Gumperz (1989) em “A sociolinguística interacional” sublinha que a etnografia permite descrever as normas e valores culturais ligados à linguagem, ao isolar os eventos de fala que evidenciam normas e valores dos atores envolvidos numa interação. As análises de comportamento verbal se concentram sobre sequências de interação bem circunscritas temporalmente. A melhor maneira de definir a perspectiva etnográfica sobre o processo de aprendizagem é considerá-la como uma perspectiva sócio-ecológica. Nesse caminho, a hipótese de base é que o ensino e a aprendizagem devem ser considerados como processos interativos que necessitam de uma participação ativa de educadores e alunos.

Para subsidiar essa compreensão, John Gumperz, lança mão da noção de estrutura de participação, proposta por Philips (1972), a saber: o autor propõe a noção de “estrutura de participação” para caracterizar a constelação de normas, de direitos e de obrigações mútuas que estruturam as relações sociais, determinam a percepção pelos participantes do que se passa e exerce influência sobre a aquisição das competências escolares.

Mais adiante, esse autor sublinha a relevância das análises microetnográficas e análises qualitativas profundas sobre processos cotidianos de interação em sala de aula de Frederick Erickson e seus colaboradores (Erickson & Mohatt, 1982; Florio 1978). Ele aponta que os pesquisadores, ao trabalhar com pequenos grupos, partiam tradicionalmente do princípio de que era possível apreender a sala de aula como um sistema social onde as interações se fundam entre o professor e cada aluno. No estudo de Florio, em escolas maternas, as crianças estão expostas a diferentes tipos de estruturas de participação cuja compreensão é necessária para a eficácia da interação, o que assegura a cooperação entre os pares. Seu trabalho coloca em evidência que a particularidade das frases usadas pela professora não reside no conteúdo explícito, mas na maneira como elas são pronunciadas e do contexto em que elas são empregadas. A maneira de pronunciar é que lhes confere um caráter estereotipado e uma significação particular para a classe. Dessa maneira, percebe-se que o enfoque da sociolinguística educacional coloca em evidência aspectos antes subestimados pelos estudos da linguagem e agora podem ser bastante esclarecedores das relações entre professores e alunos.

Barton<sup>8</sup> observa um outro aspecto relevante

---

<sup>7</sup> Traduzido por Carmem Lúcia Guimarães de Mattos (no prelo).

<sup>8</sup> In literate culture the preparations for literacy begin at birth: literacy is embedded in the oral language and the social interaction of the child's surroundings.(...) One way of looking at this is through the notion of **scaffolding**, where the adult supports the child's activities and provides a framework within which the child acts. This is a support which is gradually withdrawn as the child develops. We can see what this means in routine activities such as changing and

Em culturas letradas as preparações para a alfabetização começam no nascimento: a alfabetização está incrustada na linguagem oral e na interação social que rodeia a criança. (...) Uma maneira de olhar para isso é por meio da **noção de andaime**, onde o adulto apóia as atividades da criança e fornece um quadro dentro do qual a criança atua. É um apoio que é gradualmente desenhado enquanto a criança se desenvolve. Nós podemos perceber o que isso significa em atividades rotineiras tais como se trocar e tomar banho e pode ser aplicada à aprendizagem de uma língua e à alfabetização. (...) Outro participante claramente crucial é a criança. No relacionamento criança-adulto, logo após o nascimento, o adulto cuida e controla completamente a criança (ignorando no momento todas as outras influências sobre a criança). No início o adulto cria a estrutura de interação; ele ou ela media a experiência da criança. Gradualmente a criança assume a direção mais e mais, e o adulto perde o controle. O andaime é removido.(BARTON, 1994,p. 131, 132, 133)

Halliday & Hasan (1985) sublinham a proposta de Dell Hymes (1967) que destaca no trabalho da etnografia da comunicação aspectos tais como: os participantes, as intenções comunicativas, o contexto, o gênero e as normas de interação, a forma e o conteúdo da mensagem entre outros aspectos importantes.

Outro salto que essa compreensão teórica propicia para a análise das interações em sala de aula nos remete, como sublinha Gumperz (1989), à noção de **competência comunicativa** que é central nesse campo de pesquisa. Proposta inicialmente para evidenciar a eficácia de performances rotineiras entre um locutor e um ouvinte, ela mostra que essa eficácia depende de saberes além da fonologia, do léxico e da estrutura gramatical abstrata. De acordo com essas pesquisas, o uso da língua depende da cultura e das normas do contexto, tendo um papel ativo, tanto na escolha das opções comunicativas, quanto na interpretação do que se diz. Por outro lado, as teorias gerativas, então hegemônicas, estabeleciam uma distinção nítida entre a competência, definida como o saber abstrato que permite aos falantes de uma língua identificar as frases gramaticais e reconhecer as relações estruturais existentes nelas. Já o conceito de competência comunicativa amplia sensivelmente essa compreensão, uma vez que leva em consideração fatores culturais e contextuais indispensáveis na construção do significado dessas relações, o que valorizamos em nossa pesquisa, para poder desvelar algumas normas que subjazem as relações professor/aluno.

De acordo com Gumperz<sup>9</sup> (1999) a comunicação é uma atividade social que requer os esforços coordenados de dois ou mais indivíduos. (...) Para participar em tais

---

bathing and it can be applied to the learning of language and literacy. (...) The other crucial participant is of course the child. In the adult-child relationship, at birth the adult completely looks after and controls the child (ignoring for the moment all the other influences on the child). At the beginning the adult creates the structure of the interaction; he or she mediates the child's experience. Gradually the child takes over more and more and the adult relinquishes control. The scaffolding is removed.

<sup>9</sup>Communication is a social activity requiring the coordinated efforts of two or more individuals. (...)To participate in such verbal exchanges, that is, to create and sustain conversational involvement, we require knowledge and abilities which go considerably beyond the grammatical competence we need to decode short isolated messages. We do not and cannot automatically respond to everything we hear. In the course of our daily activities we are exposed to a multitude of signals, many more than we could possibly have time to react to.(p.10)

trocas verbais, ou seja, para criar e sustentar envolvimento conversacional, nós necessitamos de conhecimento e habilidades que vão consideravelmente além da competência gramatical que precisamos para decodificar mensagens curtas isoladas. Nós não respondemos nem podemos responder a tudo que escutamos. Durante nossas atividades diárias somos expostos a uma infinidade de sinais, muito mais do que possivelmente teríamos tempo para reagir.

Por outro lado, cooperação conversacional é comumente entendida para se referir às suposições que analistas da conversação devem fazer sobre as contribuições de cada um e aos princípios em que eles confiam. Cooperação, entretanto, envolve não só a comunicação por meio do uso de palavras em seus sentidos literais, mas também a construção, através do tempo, de conversações negociadas e situacionalmente específicas para a interpretação de tarefas de discurso assim como o conhecimento do falante e do ouvinte de como realizar e interpretar atuações ao vivo. As características previamente referidas como paralinguísticas, tais como entonação, acentuação tônica, ritmo, e turnos contrastantes de valores fonéticos são, assim, maneiras de comunicar sentido que se adicionam antes ou depois da significância de escolhas semânticas.

Em resumo, dentre os conceitos construídos por essa vertente da sociolinguística que nos serão úteis como as explicitadas no trabalho de Dettoni:

Monitorar o comportamento comunicativo dos alunos é (...) uma das prerrogativas do trabalho do professor. Susan Philips (1972) introduziu o conceito de **estruturas de participação** para “designar os arranjos estruturais da conversa” (Rech. 1992, p.31), ou seja, a distribuição dos papéis dos falantes e ouvintes numa interação. (...) Um exame das estruturas de participação presentes em uma interação não pode prescindir do conceito de **plano** (‘floor’) proposto por Erickson, Shultz e Florio (1982), como sendo o direito de acesso a um **turno** por indivíduo. (...) Goffman (1981, p.130) faz uma revisão dos conceitos de falante e ouvinte na qual propõe que, em uma interação, não basta termos falantes e ouvintes, mas tem que haver **engajamento conjunto** (‘joint engagement’) de ambas as partes, o que pressupõe **participação ratificada**. Acrescenta ainda que ao longo da interação os participantes são obrigados a **sustentar envolvimento**. (DETTONI, 1995, p. 23)[grifo nosso]

Courtney Cazden (1991), ao citar Ian Malcolm, salienta que esse pesquisador elaborou um esquema de categorias para analisar o **significado do silêncio em interações de sala de aula**. Apesar de essas categorias não pertencerem ao escopo da nossa pesquisa, tal exemplo é valioso, pois nos impele a colocar mais em destaque essa vertente dos estudos da linguagem que ora denominamos de sociolinguística educacional, sobretudo pelas possibilidades de desvelar a dinâmica das relações de uma sala de aula com instrumentos tão úteis quanto precisos para o pesquisador. Categorizar o

---

Conversational cooperation is commonly understood to refer to the assumptions that conversationalists must make about each other's contributions and to the conversational principles on which they rely. Cooperation, however, involves not only communication through the use of words in their literal meanings, but construction across time of negotiated and situationally specific conversations for the interpretation of discourse tasks as well as the speaker's and listener's knowledge of how to conduct and interpret live performances. The features previously referred to as paralinguistic, intonation, stress, rhythm, and contrastive shifts of phonetic values are all ways of conveying meaning that add to or after the significance of semantic choices.(p.17)

silêncio pode parecer a um especialista em analisar documentos oficiais, falar do vazio, no entanto, se nos detivermos a verificar as implicações dessa categoria na avaliação do processo ensino-aprendizagem, ela pode evocar muitos esclarecimentos.

Para finalizar, Erickson aponta<sup>10</sup> perspectivas para a pesquisa sociolinguística educacional:

Nós identificamos um fator que pode limitar a alfabetização e a aquisição de habilidades de argumentação e perverter a civilidade na escola. Este fator não é culpa de crianças ou professores específicos. É um aspecto da organização social nas escolas – restrições de escolha aos aprendizes na definição de tarefas e na habilidade de professores e estudantes de construir juntos os andaimes cognitivos enquanto trabalham nas tarefas de aprendizado. Algumas restrições vêm de fora da sala de aula: das normas administrativas e procedimentos padrões de operações e dos projetores de materiais de *curriculum*. (ERICKSON, 1984, p. 534-535)

## II - O contexto da sala de aula

Os teóricos aqui discutidos apontam para a necessidade da reformulação dos conteúdos de ensino, principalmente no que se refere à língua materna, se quisermos formar alunos que consigam transitar pelos textos que circulam socialmente. Colocar isso em prática implica uma modificação da concepção de linguagem que normalmente subjaz às práticas escolares, além de se questionar a tese do primado do sistema sobre o funcionamento textual, e, portanto do caráter de anterioridade do ensino de gramática em relação ao ensino textual (BRONCKART, 2003).

Nesse sentido autores como Geraldi (2003), colocam o texto no centro do processo ensino/aprendizagem de línguas dizendo que:

[...]é no texto que a língua –objeto de estudos- se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e do seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação, marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI,1993,p.135)

Promover essa transformação implica em se exigir do professor de língua materna, o domínio e a familiaridade com as práticas prestigiadas de uso da língua escrita e o aprofundamento de estudos tanto da sociolinguística educacional quanto da linguística textual, que muitas vezes não são suficientemente abordados nos cursos de formação ou de formação continuada de professores. Um dos principais problemas percebidos nas práticas de sala de aula é descobrir como articular as noções construídas no quadro do ensino gramatical-frasal com os saberes provenientes da linguística

---

<sup>10</sup> We have identified a factor that may limit students acquisition of literacy and reasoning skills and that may vitiate civility in the school. This factor is not a fault of individual children or teachers. It is an aspect of social organization in schools – constraints on learner choice in task definition and on the ability of teachers and students to construct cognitive scaffolding together as they work on learning tasks. Some constraints come from outside the classroom: from administrative regulations and standard operating procedures and from the designers of curriculum materials. (ERICKSON, 1984, p. 534-535)

textual. Mudar esse quadro significa tornar a escola um espaço de discussão e construção de conhecimentos, já que a transformação de uma dada realidade só é possível quando lançamos olhares múltiplos sobre ela que possibilitam a reflexão e mudança de rumos.

### Considerações finais

Se o uso da linguagem estigmatiza, segrega e exclui muitas vezes o falante, o que podemos pensar da vida de uma pessoa que não disponha daquelas competências exigidas para transitar em uma moderna sociedade letrada? Nas sociedades urbanas contemporâneas, é evidente o estatuto das práticas letradas. Basta contabilizar em nossa rotina diária quais e quantas são as demandas relacionadas ao mundo letrado, a partir do momento em que, por exemplo, levantamos da cama para um dia de trabalho. Já bem cedo, na mesa do café, assistimos ou apenas ouvimos sem muita atenção as primeiras notícias de nossa cidade ou do mundo, todas veiculadas em uma modalidade de língua bem diferente daquela que usamos - na mesma mesa do café - com os nossos familiares, uma vez que aquela língua pertence a um território preciso das práticas letradas. Ao pisarmos na rua, rumo ao trabalho, uma avalanche de textos ocupa nosso campo de visão de tal maneira que ficamos indiferentes aos apelos do entregador de panfletos da esquina. O destino do ônibus escrito em *neon* também se impõe diante dos olhos.

O domínio das competências e habilidades de leitura e escrita igualmente confere legitimidade às ações do indivíduo no contexto social. Desde aquela pulseirinha do recém-nascido, passando pela certidão de nascimento, ou pelo crachá pendurado no pescoço para se ingressar no escritório, estamos a todo tempo e lugar reconstruindo nossa identidade nesse mundo de letras e códigos de barras em que estão inseridos o jovem e o adulto.

### Referências

- BARTON, David. **Literacy: introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BLOM, J-P & GUMPERZ, J.J. "O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega." In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. "Problemas de comunicação interdialetoal". In: **Tempo Brasileiro 78/79**. julho/dez de 1984.
- \_\_\_\_\_. **Urbanization of rural dialects in Brazil**.(Tese de Doutorado) Universidade de Lancaster, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução à pesquisa qualitativa para professores.** São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris & FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. "Sociolinguística Educacional" In: DA HORA, Dermeval (org.) **ABRALIN 40 anos em cena.** João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2009.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

CAZDEN, Courtney B. **El discurso en el aula.** Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

CONTINI JÚNIOR, José. "Ensino da língua portuguesa: conteúdos teóricos, habilidades, representações e valores" In: **Letras & Letras**, Uberlândia 24 (1) 73-89, jan./jun. 2008

DETTONI, Rachel do Vale. **Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor.** Dissertação de Mestrado, UnB, 1995.

ERICKSON, F. "School literacy, reasoning and civility: an anthropologist's perspective". In: **Review of educational research**, 54 (4), 1984.

\_\_\_\_\_. **Etnografia na educação: textos de Frederick Erickson.** (traduzido para o português por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos)1988 (no prelo)

\_\_\_\_\_. "Ethnographic Microanalysis of Interaction". In: **The Handbook of Qualitative Research in Education.** Academic Press, Inc., 1992.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003.

GUMPERZ, Jenny Cook (org.) **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GUMPERZ, John. **Engager la conversation - introduction à la sociolinguistique interactionnelle.** Paris: Minuit, 1989.

\_\_\_\_\_. **Discourse strategies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais.** Recife: PPGE/UFPE, 2006.

SIGNORINI, Inês. "Em nome da língua (em nome de quem?)" In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA NETO, Serafim da. **História da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 19

**Recebido:** 24/04/2011

**Aprovado:** 25/07/2011