FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ‘BRASIL ALFABETIZADO’ NA UNISUL: PRÁTICAS DE TEXTUALIDADE E DE LETRAMENTO

MARILÉIA REIS (UNISUL)

RESUMO:

Este artigo integra os trabalhos do PROCOTEXTOS (Projeto de Coleta de Textos) do grupo de pesquisa GADIPE (Grupo de Análise do Discurso: Pesquisa e Ensino) do PPG Ciências da Linguagem da UNISUL. Pretende-se, neste grupo, iniciar, nas escolas de ensino fundamental e médio do Sul de Santa Catarina, um processo de conscientização da importância da capacitação continuada de docentes em relação: (i) aos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, para auxiliá-los no entendimento das hipóteses de escrita utilizadas pela criança na aquisição e desenvolvimento da língua escrita; (ii) ao letramento; (iii) aos critérios a serem adotados na correção e avaliação de textos escolares; (iv) às questões voltadas à gestão democrática escolar e variação e mudança lingüística, na perspectiva laboviana. Neste artigo, apresentamos três relatos de cursos de formação continuada a professores de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio e de alfabetizadores.

PALAVRAS-CHAVE:

Capacitação continuada; Língua; Ensino.

1 Introdução

Esta comunicação tem como proposta refletir sobre metodologias e atitudes didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem de língua, a partir de perspectivas teórico-metodológicas de práticas de textualidades e de letramento. Volta-se para o estudo da linguagem em uso, evidenciando que a análise da língua *em uso* pode subsidiar propostas de aplicação pedagógica, especificamente junto à rede pública, na elaboração de projetos de formação continuada de docentes, de diretrizes curriculares (com base na Proposta Curricular de Santa Catarina/1998;2005) e de materiais para a prática pedagógica.

A alfabetização é abordada como um processo contínuo que envolve a leitura e compreensão do mundo, ‘muito além do método’, uma vez que a alfabetização só tem sentido se se der a partir da reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir seu trabalho e seu poder de transformar o mundo. Assim, a busca do alfabetizar letrando implica necessariamente uma concepção dialógica da linguagem, considerando-a como o lugar da interação humana, como uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e de transformação da realidade. Nesta perspectiva, ser alfabetizado é tornar-se

capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Partindo-se do pressuposto de que o sistema lingüístico é variável e que a heterogeneidade é constitutiva do discurso, proponho reflexões sobre o ensino de língua para atender à função comunicativa e a práticas sociais de uma dada comunidade lingüística. Abordo três estudos que vão nesta direção.

2 IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA/NA LINGUAGEM

A inclusão/exclusão social do aluno a partir da linguagem está diretamente relacionada à confusão histórica criada entre ensino de língua e ensino de gramática normativa nas instituições escolares. A língua é uma entidade viva, por serem vivas as pessoas que a falam, ao contrário da natureza anacrônica destas gramáticas. Neste artigo, descrevo trabalhos que evidenciam que a diferença lingüística de nossos alunos *não implica* em deficiência lingüística nem cognitiva.

O ensino de língua pode ser abordado sob diversas perspectivas teórico-metodológicas: a perspectiva da *própria ciência* (Lingüística autodefinida como ciência no início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos da América), ou então as perspectivas *psicológica, política, social, cultural e histórica* (Marcuschi, 2000). Neste artigo, vou abordar o tema 'Linguagem e sociedade: inclusão e ensino' sob a perspectiva **sócio-histórico-cultural**. Preocupa-me como o saber escolar foi se constituindo e se firmando nas instituições de ensino, mas isto não significa que eu ignore a relevância das demais perspectivas.

O estudo da função da linguagem (ou das modalidades de uso da língua) constitui uma das grandes preocupações do ensino de língua materna a partir de perspectivas sociais voltadas para a inclusão social. Mas como se constitui um estudo que vê a língua como atividade social, como fato social? Na tentativa de responder a esta pergunta, parto dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolingüística Variacionista, firmada por William Labov, nos anos sessenta.

A sociolingüística constitui uma área de concentração dos estudos da linguagem cujo modelo teórico-metodológico de pesquisa se define como uma reação aos estudos que não pressupõem o componente social da linguagem. Surge, portanto, a partir do reconhecimento da necessidade de se ter uma área dentro da lingüística que trate mais especificamente das relações entre linguagem e sociedade, relação que esse modelo teórico-

metodológico considera não poder deixar de estar presente nas reflexões sobre o fenômeno lingüístico.

Para Labov, *se a língua é um fato social, a lingüística então só pode ser uma ciência social, isto significa dizer que a sociolingüística é a lingüística* (Labov, 1972, p.37). Assim firmou-se o nome *sociolingüística* como área da lingüística que toma como objeto de estudo a língua falada em seu contexto real de uso, ou seja, a língua '*em uso*' num contexto sócio-histórico-cultural específico. E assim também (re)firmou-se o pressuposto, segundo o qual, a história das línguas é, de fato, inseparável da história da cultura e da sociedade de seus falantes e usuários.

Hoje já sabemos que a língua (entendida como atividade social) não se constitui apenas uma ferramenta que devemos usar para obter resultados: ela é a ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto, não pronta, mas criada enquanto a vamos usando. É o uso e o resultado do uso. Como fato social, a língua permite destacar atitudes ou representações lingüísticas; estas, por sua vez, exercem influências sobre o comportamento lingüístico. O ato de fala, como expressão da linguagem verbal, é representativo de atitudes. Então a língua é de fato muito mais que um instrumento de comunicação, e não pode, portanto, ser reduzida a isso. Exemplos na literatura lingüística é o que não faltam para ilustrar que o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico. Temos também, por exemplo, os atuais depoimentos falaciosos que hoje assistimos nas CPIs sobre o mensalão e outros (caso Renan Calheiros): os depoentes enunciam seus discursos, mais para serem ouvidos, lembrados, conhecidos e exercerem relações de poder do que para comunicarem.

A língua, definida como 'instrumento de comunicação', pode levar à crença da existência de uma relação neutra entre o falante e sua língua, o que não é verdadeiro. Sobre o fato de a língua não ser um 'instrumento', Calvet (2002, p.65) usa a metáfora do martelo como verdadeira representação de um instrumento para a realização de alguma atividade, o que não valeria para exemplificar a manifestação lingüística como tal:

> Um instrumento é realmente um utensílio de que se lança mão quando se tem necessidade e que se deixa para lá em seguida. Ora, as relações que temos com nossas línguas e com as dos outros não são bem desse tipo: não tiramos o instrumento-língua de seu estojo quando temos necessidade de nos comunicar, para devolvê-lo ao estojo depois, como pegamos um martelo quando precisamos pregar um prego. Com efeito, existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de língua e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento. Pode-se amar ou não um martelo, sem que isso mude em nada o modo de pregar um prego, enquanto as atitudes lingüísticas exercem influências sobre o comportamento lingüístico (Calvet, 2002, p.65).

Então, por ser a língua um fato social, a lingüística é uma ciência social. Para Meillet (1965), não se chega a compreender os 'fatos' da língua sem se fazer referência à diacronia, à história daquela; busca assim explicar a estrutura da língua pela história. Ver a língua num recorte sincrônico (aistórico), apenas, é concebê-la nas suas abstrações.

Se a língua é um fato social, portanto, concreta, por se constituir um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, por meio da fala ou da escrita, e se cada vez mais sentimos a necessidade de abordá-la sob a convergência da perspectiva social e histórica, então é a língua suscetível à ***variação***.

Se a variação lingüística (diferença lingüística) não fosse inerente ao sistema lingüístico de uma comunidade de fala, estaríamos no nível lingüístico enquanto relação com o lingüístico, sem a inclusão, portanto, das questões do sujeito, da relação com o mundo, e mesmo a questão da significação. O estudo da língua de uma comunidade parte da constituição sócio-histórica desta comunidade: no caso do português falado no Brasil, não há como negar a riqueza das multietnias (afros, índios e europeus) que a ele se juntaram. E o estudo da gramática tradicional é de natureza não-histórica, por não relevar o social nem o modo como falam os usuários desta língua, e o estudo da ***variação e mudança lingüística*** decorre de um olhar sócio-histórico sobre os fenômenos lingüísticos.

3 PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA

3.1 Princípios do sistema alfabético do português do Brasil: conversão do fonema /s/ em contextos competitivos

O estudo sobre os princípios do sistema alfabético do português relevam não só a importância do conhecimento psicolingüístico sobre os referidos princípios, mas também a sua inter-relação com as variedades sociais e sociolingüísticas a que o usuário da língua está se relacionando. A dissertação de Silva (2007) tem como proposta subsidiar teórico-metodologicamente, por meio de um curso de formação continuada, docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas da rede municipal de ensino de Criciúma (SC), sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, mais especificamente sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, já que este é o

fonema que tem mais possibilidades de representação gráfica no mesmo contexto, constituindo-se, portanto, como uma das maiores dificuldades de codificação por parte dos alunos das séries iniciais.

O estudo apóia-se na perspectiva teórico-metodológica proposta por Scliar-Cabral (2003). Os resultados mostram um avanço significativo em relação aos conhecimentos prévios e os conhecimentos construídos no curso pelos docentes que, após completarem o curso de formação, mostraram-se mais preparados para dominar algumas regras de conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, bem como apresentaram melhores condições de operacionalizar e de mediar o ensino/aprendizagem da conversão deste fonema de maneira intencional e sistematizada. Tornar o ensino de língua mais eficiente requer a aquisição de conhecimento de natureza mais reflexiva sobre orotografia, e menos mecanizado.

Para Silva (2007), ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a grafia de uma palavra. Isto porque, na relação entre fonemas e grafemas, há casos em que *mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo fonema*. Sendo assim, a opção pela letra correta em uma palavra é, em relação aos aspectos fonológicos, puramente arbitrária, e é regida pela convencionalidade do sistema escrito ditada muitas vezes por critérios etimológicos (Scliar-Cabral, 2003b). Nestes casos, o escritor poderá apenas memorizar a letra certa para grafar a palavra, valendo-se, contudo, da grafia dos radicais.

No estudo de Silva (op cit.), a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos é um exemplo disso, já que este fonema é o que tem mais possibilidades de representações grafêmicas diferentes na língua portuguesa, constituindo-se, portanto, como uma das maiores dificuldades de codificação pelo educando, com base nos estudos de Scliar-Cabral (2003a).

O aprimoramento da língua escrita ocorre pelo seu uso contínuo. O sujeito que se envolve cotidianamente nas mais variadas situações sociais de leitura e de escrita terá menos dificuldades para desempenhar estas atividades eficientemente e os erros de grafia vão desaparecendo gradativamente. Transformar o hábito da leitura e da escrita em tarefas cotidianas não só as tornam mais facilmente realizáveis, como também qualitativamente melhores.

Os erros de grafia, no entanto, devem ser considerados como uma das características do processo de aprendizagem da leitura e da escrita: é levantando e derrubando hipóteses que o sujeito avança qualitativamente neste processo, numa na visão mais construtiva de erro.

O docente consciente não deve supervalorizar a correção dos erros de escrita na produção de seus alunos, pois sabe que, gradativamente, com o ensino intencional e

sistematizado dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, por exemplo, e com a prática regular da leitura e da escrita, eles tendem a ser superados. Os erros fazem parte do processo de construção do conhecimento (visão mais construtivista de erro), por isso o professor das séries iniciais e o alfabetizador não devem entender tais erros como manifestação de uma deficiência do aluno.

A preocupação com os erros de escrita jamais deve prevalecer no ensino da escrita, a ponto de inibir o prazer e o encantamento de expressar-se por meio da língua escrita. Porém, a compreensão das hipóteses de escrita dos alunos pelo docente o ajuda a realizar uma mediação pedagógica com mais eficiência.

Nos estudos do PROCOTEXTOS, ordenamos alguns tipos de erros ortográficos nas produções textuais:

- O erro decorrente de variação lingüística de natureza diatópica.
- O erro de convenção etmológica: está relacionado com a convenção estabelecida para a escrita das palavras, ou seja, segue um mesmo valor sonoro, mas há a aplicação de uma regra estabelecida no uso e na escrita da humanidade. Não temos um critério para estabelecer que esta escrita está errada, pois, do ponto de vista fonológico, ela está correta. É uma convenção da língua portuguesa que a faz mostrar-se diferente.
- O erro por generalização: o indivíduo aplica a mesma codificação a um fonema que teria grafias diferentes. Ex: “auto” em vez de “alto” (adj.); “al” em vez de “ao”. É uma evidência clara de que a criança está adquirindo a escrita ortográfica. Normalmente há a ênfase no som inicial ou final das palavras.
- O erro por segmentação: relaciona-se à separação dos vocábulos no texto.
- O erro de transcrição da fala decorre da chamada “escrita fonética”, em que o aprendiz transpõe para a escrita a percepção de como se fala.
- Erro decorrente do desconhecimento das regras de conversão dos fonemas, dependente do contexto fonético-fonológico.

A partir do conhecimento de como se dá a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos as dificuldades para codificar este fonema serão amenizadas, pois será possível refletir sobre a grafia das palavras.

Sobre as alternativas competitivas no processo de codificação, Scliar-Cabral (2003a) explica que “quando houver alternativas competitivas para o mesmo contexto

fonético, é necessário selecionar no léxico mental ortográfico o item que emparelhe semântica e morfossintaticamente com a forma fonológica” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 151). Assim, as alternativas competitivas constituem a grande dificuldade ortográfica, pois o corretor do computador não assinala os erros nem resolve as dúvidas do redator. Entretanto, o ensino inteligente da morfologia, especialmente sobre a derivação, auxilia na diminuição das dúvidas e da necessidade de sobrecarregar a memória do léxico ortográfico.

Vejamos como se insere o fonema /s/ no quadro fonêmico das consoantes.

QUADRO 01: Conversão do fonema /s/ em contextos competitivos SILVA (2006)

CONTEXTO (posição)	LETRAS (concorrentes)	EXEMPLOS
INÍCIO DE PALAVRA	S	CINTO – SINTO
		SELA – CELA
Antes de vogal anterior	ou	CEGAR – SEGAR
		CIRCO, CIDADE, CINEMA
	C	CEMITÉRIO
		CÉU, CENTRO
		SETE, SEMPRE
		SEU, SENHORA
		CERTO, CEBOLA
		SÍLABA, SIM, SILÊNCIO
OBS: O fonema /s/ no início da palavra, antes de vogal posterior, será sempre escrito com a letra S.		
ENTRE VOGAIS	SS	CAÇAR – CASSAR
Antes de vogal posterior		PASSO, POSSO, ASSA, ESSA
	ou	FAÇO, PAÇO, LAÇO, AÇO
		EMOÇÃO, COMEÇO
	Ç	ISSO, NISSO
		RESPIRAÇÃO, CORAÇÃO
	SÇ	TAÇA, FAÇA
		NASÇA, NASÇO, CRESÇA
Antes de vogal anterior	SS	NESSE, ESSE, VISSE, DISSE
	ou	FOSSE
		ASSINADO, ASSIM
	C	DOCE, ACONTECEU, VÍCIO
	SC	DESCERAM, CRESCE, NASCE
Entre /e/ e vogal anterior	XC	EXCELENTE, EXCETO, EXCITA
OBS: Quase sempre, o fonema /s/ é representado pelo dígrafo SS, entre vogais. Os dígrafos SÇ, XC são mais raros.		
INÍCIO DA SÍLABA	S ou Ç	FORÇA, TERÇO,
		FORÇUDO, CURSO
Entre consoante l, r ou vogal nasal (grafada com N) e vogal posterior		CALÇA, VALSA
		DANÇAR, ATENÇÃO
		CANSAR
		PENSOU
Entre consoante l, r ou vogal nasal (Grafada com N) e vogal anterior	S ou C	PENSE
		VENCE
		PERCEBE, PERSEGUE, FORCEI
		ENSINO
		CONSEGUIA

Fonte: Adaptação dos modelos de Scliar-Cabral (2003b), Lemle (1996) e Faraco (2003)

Como resultados do referido estudo, Silva (2007) considera que, mais do que ensinar aos docentes a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos e sua operacionalização nas séries iniciais do ensino fundamental, sua pesquisa contribui no processo de sensibilização e conscientização sobre a importância e necessidade de se ter um aprofundamento teórico-metodológico sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, se pretendemos atuar como mediadores do processo ensino-aprendizagem da língua escrita de maneira eficiente e competente, e se quisermos levar o educando a construir e

reconstruir hipóteses de escrita cada vez mais próximas das convencionalidades do sistema escrito de maneira natural, agradável e com sucesso.

Demonstra-se com esse trabalho a urgência de se rever o currículo dos cursos que formam os alfabetizadores, incluindo os estudos psicolingüísticos nos cursos de formação inicial bem como nos de formação continuada dos docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

3.2 Erros de escrita na produção textual de alfabetizandos do *Brasil Alfabetizado*

O programa Brasil Alfabetizado é um programa de alfabetização de jovens e adultos, lançado pelo Governo Federal, em 2003. A UNISUL, como responsável pela formação de profissionais da área da educação nos níveis de graduação e pós-graduação, dentre outras de suas funções, e considerando sua história de participação nos diferentes movimentos de promoção da educação e cidadania para os catarinenses e à sociedade em geral, sente-se compromissada também com este objetivo do Governo de erradicação do analfabetismo no país por meio deste Programa, assumindo a coordenação pedagógica do projeto aqui proposto, no campus de Araranguá (SC). A capacitação dos alfabetizadores dá-se por meio de cursos que contemplam os anseios e a formação de educadores. O processo de ensino e aprendizagem contempla, portanto, aulas expositivo-dialogadas, seminários, oficinas pedagógicas, estudos individualizados e em grupos.

Nesta seção, apresenta-se a descrição de um estudo de caso sobre erros de escrita na produção textual inicial de jovens e adultos dos municípios de Araranguá e Jaguaruna (Santa Catarina), a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de um modelo que firma a mediação de um conhecimento (de uma habilidade) pelo docente a partir do contexto sócio-histórico-cultural do aprendiz, aqui entendido como letramento. Atualmente, pelo fato de as sociedades do mundo inteiro estarem cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente as demandas contemporâneas: é preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, é preciso apropriar-se da função social dessas duas práticas, é preciso letrar-se. O conceito de letramento, embora ainda não registrado nos dicionários brasileiros, vem sendo empregado devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização. E, ainda que pouco mencionado, já está presente na escola, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar, segundo a PCSC/2005.

Letramento é, então, de certa forma, o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: é o estado do indivíduo que sabe ler e de fato lê jornais, revistas, livros, as contas de água, luz, telefone, por exemplo.

A metodologia adotada caracteriza-se como um estudo de caso, por tratar de uma descrição holística com análise de um único fenômeno (erros de escritas em produção textual inicial de jovens e adultos).

Segundo Rauen (2006, p. 178), *estudar algo pelo seu valor intrínseco implica valorizá-lo em sua unicidade e não como suporte para a generalização*. É de natureza qualitativa e não quantitativa: segundo aquele autor, *pesquisadores quantitativos, preocupados com a generalização, procuram diferenças numéricas entre dois grupos de pessoas, que diferem sob algum aspecto. Na pesquisa qualitativa, não se quer provar a existência de relações particulares entre variáveis. O trabalho busca uma descrição do fenômeno estudado, está interessado nas histórias dos eventos e nas suas interdependências*.

No município de Araranguá, após seis meses de freqüência ao programa de alfabetização de jovens e adultos (Brasil Alfabetizado), foi solicitado aos alfabetizandos que produzissem um pequeno texto, a partir de uma dada motivação trabalhada pela professora, em sala de aula. Foi-lhes entregue uma folha individual, com três espaços distintos: num, eles deveriam escrever o nome; noutro, o auto-retrato, sob a forma de um desenho; e, por fim, o que gostariam de escrever sobre eles, em relação ao estímulo proposto em classe. O sujeitos tinham faixa etária entre 38 e 61 anos e atuavam nas seguintes profissões: pescadores, secretárias do lar, aposentados, pedreiros e comerciantes ambulantes.

Os resultados apontaram que os erros mais encontrados na produção textual dos alfabetizandos foram de natureza fonológica (troca de fonema, como em ‘faca’ no lugar de ‘vaca’) e de segmentação (os que se relacionam à separação (ou não) de vocábulos, como em ‘derepente’ no lugar de ‘de repente’). Os resultados demonstraram que cerca de 30% dos sujeitos cometeram erros de natureza fonológica e 40%, erros de natureza de segmentação. Os demais erros, em número menor, foram de natureza variada: erros decorrentes de variação lingüística, como a escrita de ‘familha’ no lugar de ‘família’; erros considerados convencionais, como, por exemplo, a troca de ‘s’ por ‘c’, ‘ç’, ‘ss’, ‘sc’, ‘sç’, ‘xc’; e, finalmente, os erros de hipercorreção, como em ‘endia’ no lugar de ‘emdia’, por exemplo. Nos erros por segmentação, ficou evidenciada a falta de clareza dos alunos no que diz respeito à diferença entre vocábulo fonológico e vocábulo morfológico ou mórfico , na concepção de Mattoso Câmara (1977): este relaciona-se ao significado das palavras, dá-se quando um segmento fônico se individualiza em

função de um significado específico que lhe é atribuído na língua; aquele está ligado ao ritmo, a elementos prosódicos, e corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal: em português, depende da força de emissão das sílabas, e essa força se chama acento. Por exemplo: tanto em ‘passatempo’ quanto em ‘guarda-chuva’, há dois vocábulos fonológicos e um vocábulo morfológico. Mas, em ‘aguardente’ e ‘planalto’, por exemplo, temos apenas um vocábulo fonológico e um vocábulo morfológico.

Para Soares (2004), a inserção da palavra letramento no contexto escolar, no desenvolvimento e aprofundamento do saber, não se constitui apenas a inserção de mais uma nova palavra, como muitas outras já surgiram na área da educação e do ensino, não propriamente para nomear um novo fenômeno, mas para designar uma nova percepção, uma nova compreensão de um processo que em si não é novo, que é o processo de aprendizagem da escrita, cujos ‘erros’ serão apenas uma questão de tempo.

3.3 Gestão democrática escolar e variação lingüística nas instituições de ensino

Em sua dissertação de mestrado, Luz (2007) analisa os resultados obtidos num curso de formação continuada (carga horária de 20 horas) ministrado a gestores (apoio pedagógico, corpo administrativo e docente) de uma escola pública do município de Araranguá (SC), sobre a importância do reconhecimento do uso variável da linguagem que permeia as interações dos falantes de toda a comunidade que circunda a escola e de como este conhecimento pode contribuir para que aconteça uma efetiva gestão democrática escolar.

Parte da interface de dois pressupostos teórico-metodológicos: de um lado, a teoria da variação e mudança lingüística de natureza diatópica, diastrática e estilística (ou de registro), pautados na Sociolingüística Variacionista de William Labov; de outro lado, a concepção de gestão democrática escolar, como princípio firmado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 14 da LDB lei 9. 394/96, e que contempla também a noção do multiculturalismo constituinte de uma dada comunidade escolar.

O curso de formação aos gestores sobre a constituição heterogênea do sistema lingüístico como aporte de uma gestão democrática escolar foi constituído de três estágios: aplicação de um pré-teste, que se caracteriza como uma atividade diagnóstica dos conhecimentos dos gestores sobre o tema; desenvolvimento do curso; e aplicação de um pós-teste.

O conteúdo ministrado no curso de formação continuada foi sobre os pressupostos teórico de variação lingüística e da gestão democrática escolar e de como o conhecimento sobre variação lingüística (especialmente o de natureza estilística) poderia ser relevante

durante os processos de comunicação no ambiente escolar. A partir deste conhecimento, a atitude dos gestores escolares pode contribuir para um melhor compreensão das mensagens repassadas aos alunos (e pais), tendo como conseqüência uma maior participação e comprometimento de todos os segmentos escolares pela escola pública, ou seja, uma efetiva gestão democrática escolar.

Coletados os dados, compararam-se as respostas dadas no pré-teste (antes do curso) e qual a influência que o referido curso teve nas respostas obtidas no pós-teste (mesmo teste reaplicado), ao término do curso.

No que diz respeito às análises, seguem algumas constatações. A primeira é a de que os gestores não teriam conhecimento teórico-metodológico sobre gestão democrática escolar foi parcialmente corroborada pelos dados. Foi possível perceber que alguns gestores tinham conhecimento sobre variação lingüística, mas estes se restringiam apenas à variação de natureza diatópica (vocabulário característico de regionalismo), não sendo nem uma vez mencionadas as variações de natureza diastrática e de natureza estilística. Esta última dá-se a partir de uma dada situação comunicativa: depende do papel socioestilístico do enunciante e do enunciatário. E foi sobre esta variação (registros) que o curso de capacitação se firmou.

Quanto ao conhecimento sobre uma efetiva gestão democrática escolar e multiculturalismo, no pré-teste, 25% dos cursistas dispõem de algum conhecimento sobre gestão democrática escolar. Os demais 75% dos gestores demonstraram ter pouco conhecimento. No pós-teste, os resultados foram inversos: a maioria das respostas implicava conhecimento sobre gestão democrática escolar.

Para Luz (2007), diante do resultado de apenas 25% dos gestores terem algum conhecimento teórico de gestão democrática escolar (no pré-teste), como esperar que a escola pública tenha capacidade de colocar-se como uma agência que será a condutora e facilitadora dos processos que irão desenvolver ações críticas e conscientes sobre a realidade social?

A segunda constatação, pautada na hipótese de que estes gestores, quando muito, reconhecem a variação lingüística como apenas a diatópica, como, por exemplo, o uso de determinados termos não-padrão por parte da comunidade escolar, foi parcialmente corroborada. A variação lingüística decorrente de motivação estilística, que seria aquela em que a escola, por exemplo, em reuniões de pais, adaptaria a linguagem escolar numa linguagem não-técnica para ser entendida, não fazia parte do conhecimento dos gestores analisados. Para a maioria, seria obrigação apenas dos pais a busca do significado dos termos técnicos que costumam ser utilizados na comunidade escolar, e não da instituição.

Especificamente, em relação ao controle de motivação estilística (registro) na interação entre gestores e falantes desta comunidade de fala (pais e alunos), em que se firma a natureza da relação social existente entre os interlocutores, definida como relação mais ou menos simétrica (igualdade entre o papel sociopessoal do sujeito-locutor e sujeito-alocutário) e como relação mais ou menos assimétrica (papel sociopessoal do sujeito-locutor entre sujeito-alocutário de superioridade ou de inferioridade), ficou evidenciado o seguinte: os cursistas acreditavam que a variante de natureza informal, ou seja, aquela adotada no contexto familiar, deveria ser pouco utilizada no contexto escolar, uma vez que seria papel da escola reforçar o uso da variante formal/padrão da língua.

No curso, Luz (2007) evidenciou a importância do conhecimento e o domínio da variedade padrão da língua como sendo mais uma das variedades do português, e não a única. Conhecer a variedade padrão implica um saber essencial que os alunos precisam conhecer, para conseguir agir no mundo e, principalmente, defenderem-se dele nas várias situações construídas com objetivos claros que a vida em sociedade nos coloca como: concursos, entrevistas de emprego, etc.

Assim, quem aprende uma língua deve aprender, de fato, um conjunto variado de linguagens que se manifestam por meio de determinadas formas lingüísticas, que podem se aproximar mais ou menos da norma padrão. Portanto, é muito importante que a escola consiga formar alunos que façam parte ativa e integrante da língua que falam e escrevem. Para Voese (2004):

> Ora, o indivíduo, para ser incluído no processo de desenvolvimento do gênero humano, precisa, em primeiro lugar, apropriar-se da mediação discursiva que – se impõe e prevalece dentre as variedades existentes. Em outros termos, a apropriação da mediação de maior prestígio social representa a inclusão no processo social e acesso às instâncias não só de reprodução do instituído, mas também de sua transformação (VOESE, 2004, p. 134)

Uma última constatação reforçou a hipótese segundo a qual as mudanças da prática gestora escolar não devem ser iniciadas pela instituição escolar. Num dos depoimentos, percebe-se a falta de motivação destes gestores para a mudança de postura e atitude: *Continua sendo tudo um jogo político. Existem propostas de mudança, mas oportunidades para mudar, não, pois aí envolve todo um aparato político que não os convêm* .(Luz, op. cit. P. 94).

Assim, acredita-se que esta pesquisa contribui para iniciar um processo de sensibilização e conscientização sobre a importância de se ter um aprofundamento teórico-metodológico sobre variação e mudança lingüística de natureza diatópica, diastrática e

estilística como um instrumento que auxilie nos processos comunicativos no ambiente escolar e assim contribua numa efetiva gestão democrática escolar. Os resultados evidenciaram que os gestores investigados, de fato, apresentaram pouco conhecimento teórico-metodológico sobre variação lingüística e gestão democrática escolar, evidenciando a necessidade de se reavaliar e se reformular o processo de formação dos profissionais da educação, em especial os que irão trabalhar nas escolas públicas brasileiras.

4 Considerações finais

Os três cursos acima relatados foram ministrados para docentes de escolas públicas, cujos projetos se voltam para a linguagem em *uso*. Os trabalhos nesta vertente tencionam evidenciar que dados empíricos e reflexões de natureza teórico-metodológica concernentes à análise da língua em *uso* podem subsidiar propostas de aplicação pedagógica. Considera-se que é no discurso que se firmam as regras de um sistema lingüístico (discursivo-pragmáticas, morfossintagmáticas, fonético-fonológicas e lexicais), e que regem o funcionamento de uma língua em níveis diferenciados, conforme Neves (2000), em *Gramática de usos do português*, ao enfatizar que é *no 'uso' (independentemente se oral ou escrito) que diferentes itens assumem seus significados e definem sua função, e que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se na sua relação com o texto* (p. 13).

A contribuição maior deste estende-se à possibilidade de operacionalização de pesquisas experimentais de estudos da linguagem falada e escrita, com finalidades voltadas à prática de ensino e aprendizagem de língua materna nos níveis fundamental, médio e superior de ensino, especificamente na formação continuada de professores.

Nos três estudos, a evidência de que uma das tarefas do ensino de língua na escola (pública e particular) deveria ser a abertura de uma discussão dos valores sociais ligados a uma dada variedade lingüística manifesta constituinte da fala e da escrita de uma comunidade escolar, e que, com maior ou menor intensidade, vai refletir nas interações verbais (orais e escritas) destes usuários da língua.

O gestor, o professor de língua e o profissional da educação (de um modo geral), além do conhecimento sobre a constituição da linguagem oral e escrita de seus alunos, devem também saber reconhecer os fenômenos lingüísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolingüístico de seus alunos para, junto com eles, empreender uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber lingüístico prévio dos aprendizes e que

possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa, conforme Bagno (2005).

Assim, firma-se o saber de que as línguas são um conjunto bastante variado de formas lingüísticas, cada uma delas com a sua gramática, a sua organização estrutural. Do ponto de vista científico, não há como dizer que uma forma lingüística é melhor que outra, a não ser que se esqueça da ciência e adote o preconceito ou o gosto pessoal como critério.

Entretanto, é fato que há uma diferenciação valorativa, que nasce não da diferença desta ou daquela forma em si, mas do significado social que certas formas lingüísticas adquirem nas sociedades. Para Faraco & Tezza (1992):

> Mesmo que nunca tenhamos pensado objetivamente a respeito, nós sabemos (ou procuramos saber o tempo todo) o que é e o que não é permitido... ***Nós*** costumamos "medir nossas palavras", entre outras razões, porque nosso ouvinte vai julgar não somente o que se diz, mas também quem diz. E a linguagem é altamente reveladora: ela não transmite só informações neutras; revela também nossa classe social, a região de onde viemos, o nosso ponto de vista, a nossa escolaridade, a nossa intenção... Nesse sentido, a linguagem também é um índice de poder. (FARACO & TEZZA, 1992, p. 30)

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

CALVET, J.L. **Sociolingüística** - uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Simões, 1953. / Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

FARACO, Carlos Alberto. **Repensando a língua portuguesa**: escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2003.

FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto**: língua portuguesa para nossos estudantes. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

LABOV, William. **Sociolinguistics patterns**. Phiiladelphia, University of Pennylvania Press, 1972.

LEMLE. Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1996.

LUZ, Silvana Edinézia Campos da. **Gestão Democrática Escolar e capacitação continuada de gestores: (res)significação da linguagem no contexto escolar**. 2007. 107f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **O papel do lingüista no ensino de línguas**. Conferência pronunciada no 1º. Encontro de Estudos Lingüístico-Cultural da UFPe, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo.

MEILLET, A. **Linguistique Historique et Linguistique générale**. 6ª. ed. Paris: Honoré Champion, 1965.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: COGEN, 2005.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SILVA, Raquel da. **A conversão do fonema /S/ em contextos competitivos: um estudo exploratório em professores de séries iniciais**. 2007. 163f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

VOESE, Ingo. **Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.