

POLIFONIA	CUIABÁ	EdUFMT	Nº 07	P.119-136	2003	ISSN 0104-687X
-----------	--------	--------	-------	-----------	------	----------------

Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível

Stella Maris Bortoni Ricardo* (UnB)

ABSTRACT: In this text, I review some empirical data research of my own and also carried out by master students in the area of Interacional Sociolinguistics and Ethnography. My main objective is to show how, by means of scaffolding interactional strategies, teachers working with students who are from poor communities can help their students to gain communicative knowledge by enabling them to express meanings through the standard spoken language, a mode required by school and society, and consequently expand their linguistic repertoire. At the same time that these teachers teach the standard Brazilian Portuguese they intuitively allow their students to use their own linguistic variety showing respect and solidarity. The research findings reviewed point out towards the need of schools to develop a culturally responsive pedagogy to deal with linguistic and cultural diversity.

KEY WORDS: linguistic diversity, scaffolding process, culturally responsive pedagogy.

RESUMO: Neste texto, revisito dados empíricos provenientes de minha pesquisa e de alunos de mestrado na área da Sociolingüística Interacional e Etnografia. O principal objetivo é mostrar como, por meio de estratégias interacionais de andaimes, professores, trabalhando com alunos de comunidades de baixa renda, podem ajudá-los a obter conhecimento comunicativo habilitando-os a expressar sentidos através de estilos monitorados da língua, um modo exigido pela escola e sociedade, e conseqüentemente a expandir seu repertório lingüístico. Ao

* Stella Maris Bortoni-Ricardo é professora titular de Sociolingüística. Atualmente coordena a linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem em Língua Materna na Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UnB.

mesmo tempo em que estes professores ensinam estilos monitorados da língua portuguesa, eles intuitivamente permitem que alunos usem a sua própria variedade lingüística mostrando respeito e solidariedade. As descobertas das pesquisas apontam para a necessidade de escolas desenvolverem uma pedagogia culturalmente sensível para lidar com a variação lingüística e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade lingüística, processo de andaime, pedagogia culturalmente sensível.

1. Introdução

Este texto insere-se no domínio da Sociolingüística Interacional, ramo das Ciências Sociais que faz interface com a Lingüística, a Pragmática, a Antropologia (na subárea de Etnografia) e a Sociologia (nas subáreas de Etnometodologia e de Análise da Conversação), entre outras. Trata-se de uma disciplina de base fenomenológica, interpretativista, que apresenta um arcabouço teórico interdisciplinar e uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana. Essa metodologia vale-se dos avanços das disciplinas afins, já mencionadas.

O principal teórico da Sociolingüística Interacional é John Gumperz (1996). Para entender-se o lugar que a Sociolingüística Interacional ocupa em relação aos demais ramos da disciplina Sociolingüística, convém referir a dicotomia que o próprio John Gumperz postula entre "teóricos da ação ou conflito" e "teóricos da ordem". Para os primeiros, entre os quais John Gumperz se inclui, a interação é constitutiva da ordem social. Já para os teóricos da ordem, onde se enquadraria a Sociolingüística Variacionista, as normas e categorias sociais pré-existem, e atuam como parâmetros influenciadores dos usos lingüísticos. Segundo Figueroa (1994), a teoria sociológica de Gumperz está fundamentada na interação humana: os significados, a ordem, as estruturas não são pré-determinadas, mas evoluem, no curso da própria interação, baseados numa ampla gama de fatores, materiais e psicológicos. A linguagem é vista como parte do

contexto social. O foco da metodologia se direciona diretamente para as estratégias que governam o uso que o falante faz do conhecimento lexical, gramatical, pragmático e sociolingüístico, e é dada relevância a pistas de contextualização, que permitem aos interagentes fazer inferências sobre como os conteúdos partilhados devem ser interpretados, identificando a intencionalidade que lhes está subjacente.

Nestas reflexões estamos voltados para um tipo especial de interação: a que se dá em um domínio específico – a sala de aula – e entre atores que detêm papéis sociais muito bem definidos em nossa cultura: os professores e os alunos. Não obstante reconhecermos que esses papéis sociais se foram moldando ao longo de mais de um século de experiência humana com o ensino transmitido sistematicamente, partilhamos a premissa de Gumperz de que o próprio processo interativo é constitutivo da realidade social e, portanto, as ações não estão inexoravelmente pré-determinadas. Podem ser trabalhadas, confirmadas, desafiadas, alteradas, ou reinterpretadas pelos atores sociais. Nisso consiste a “agência humana” (human agency).

O estudo dos processos interativos em sala de aula já é reconhecido há algum tempo como um recurso valioso para se chegar à compreensão dos complexos processos cognitivos envolvidos nas atividades de aprender e ensinar. Jenny Cook Gumperz, citando um trabalho de D. Barnes, apresentado em 1974 em um encontro do National Institute of Education (NIE), nos Estados Unidos, observa que:

O estudo dos fenômenos lingüísticos no ambiente escolar deve buscar responder a questões educacionais. Estamos interessados em formas lingüísticas somente na medida em que, por meio delas, podemos obter um insight dos eventos de sala de aula e, assim, da compreensão que os alunos atingem. Nosso interesse reside no contexto social de cognição onde a fala une o cognitivo e o social (Cook-Gumperz, 1987:3).

A educadora enfatiza aí que as relações interpessoais, positivas ou regressivas, que se estabelecem entre professor e alunos, são fator favorecedor ou inibidor, respectivamente, da aprendizagem.

Estudos realizados na escola brasileira já acumulam muitas evidências que corroboram esta posição. A pesquisa realizada por Rachel Dettoni, desenvolvida como tese de mestrado na Universidade de Brasília, em 1995, demonstrou convincentemente que as crenças das professoras a respeito das potencialidades acadêmicas de crianças provenientes de lares iletrados influíam nos seus padrões de ratificação dos alunos em sala de aula. Os alunos considerados fracos, porque não tinham ajuda em casa ou não tinham estímulos ou recursos na família, eram pouco solicitados na sala de aula, às vezes até ignorados, enquanto os alunos de classe média, considerados colaboradores, pois podiam partilhar experiências enriquecedoras com os colegas, eram sempre lembrados e sistematicamente ratificados. A professora não tinha nenhuma consciência de que suas crenças e preconceitos a estavam conduzindo a uma ação discriminadora. (Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2001).

Aderindo à perspectiva descrita por Cook-Gumperz, que tem suas origens na Etnografia de sala de aula e sua metodologia fulcrada na Sociolinguística Interacional, estamos conscientes de que o seu objetivo principal não é simplesmente a descrição das variáveis lingüísticas. Seu trabalho se volta para a interpretação das perspectivas significativas de professores e alunos em relação aos usos da língua, na sua modalidade oral e escrita, no domínio escolar e fora dele. Interessa-nos conhecer os padrões organizacionais das ações que envolvem o uso da variedade de prestígio e das variedades regionais e locais, bem como o desempenho dos atores em estilos monitorados e em estilos coloquiais. Interessa-nos igualmente a maneira como se valem dos processos variacionais da língua, os valores que conferem aos recursos que implementam a formalidade e aos outros associados à solidariedade e a forma como os utilizam em seu repertório.

Destacamos, em particular, um tipo especial de interação, que foi batizado por Jerome Bruner (1983) de scaffolding (“andaime”) e divulgado na literatura lingüística por

Courtney Cazden. O andaime é um termo metafórico conceitualmente descrito pela psicóloga Lauren Resnick (1985). Valemo-nos aqui da explicação dada por Courtney Cazden (1991).

Os pontos de vista tradicionais acerca de como a interação social afeta a aprendizagem se centram no adulto como provedor de novas informações, como modelador de uma execução perfeita e como fortalecedor seletivo dos intentos dos alunos em realizar a tarefa em questão. O psicólogo soviético Vygotsky (1978) afirma que a cognição se inicia em situações sociais nas quais a criança partilha responsabilidade com um adulto na produção de sua execução completa. A criança faz o que pode e o adulto faz o resto. Nas interações desse tipo, que se produzem de maneira natural, o adulto aumentará gradualmente as expectativas acerca do quantum, na execução global, pelo qual a criança pode responsabilizar-se.

Segundo Bruner (in Gabiani & Peluso, 1996), as interações de uma diáde constituída por um participante mais competente e um participante menos competente preservam um alto grau de contingência, no duplo sentido de que o turno de um participante depende do turno do outro e ambos são mutuamente instrumentais com relação à meta que se pretende atingir na interação.

As interações por meio de andaimes podem ocorrer sempre que, em um par, um membro é mais competente que outro e, de fato, ocorrem em quase todos os ambientes em que se realiza a sociabilização das crianças. Interessa-nos aqui focalizar alguns exemplos de interação em sala de aula em que, por meio de andaimes, a professora ajuda os alunos a terem melhor domínio de recursos comunicativos, que os vão habilitar a se expressar com mais desenvoltura em estilos monitorados da língua²⁴.

Nos exemplos seguintes, retirados da tese de mestrado de Vera Aparecida de Lucas Freitas, defendida na Universidade de

²⁴ Denominamos estilos monitorados a fala produzida com atenção e razoável grau de planejamento. (Bortoni- Ricardo, 1998)

Brasília em 1996, observamos várias estratégias da professora que visam a conferir mais informação e confiança aos alunos²⁵.

Exemplo 1:

- P:** (professora): Quem já viu quan... + tem vários canaviais... + tem vários... hoje em dia num tem mais engenhos. Os engenhos foram substituídos por indústrias + por grandes indústrias que fabricam álcool + fabricam açúcar + fabricam rapadura.
- A:** (aluno): Só em Pernambuco são vinte e seis usinas.
- P:** Você leu isso? Vinte e seis usinas? O´ + nem a tia sabia disso + que só em Pernambuco tem vinte e seis usinas.
- A:** Eu li tia + quando tá perto da colheita de cana + começa dá gafanhoto e (xxx)
- P:** E quando tá perto da colheita começa a dar gafanhoto?
- A:** Dá gafanhoto.
- A:** Só que...
- P:** Pera aí... fala alto pra todo mundo ouvir.
- A:** (xxx) de Pernambuco tem + uma coisa que tá prejudicando muito o plantio da cana-de-açúcar que é as queimadas + já nós já perdemos cinquenta por cento por causa das queimadas.
- P:** Muito bom! Quem mais tem informações aí no trabalho que gostaria de falar?

Neste episódio, a professora (**P**) ratifica o uso da palavra adequada "usinas", que foi introduzida pela aluna e a informação nova aduzida. Usa ainda estratégia de repetição e a recomendação para que a aluna falasse alto. Esta professora sempre usa este recurso como uma pista para indicar que o estilo deve mudar, que

²⁵ Nos exemplos (+) indica pausa de aproximadamente um segundo e (xxx) indica trecho ininteligível; letras maiúsculas indicam ênfase; P indica a fala do(a) professor(a); A indica fala de um aluno; A's indica fala de vários alunos simultaneamente.

o aluno vai assumir o piso e, em conseqüência, deve alternar seu estilo para um estilo monitorado, marcado pelo tom mais alto e por um maior grau de atenção e planejamento.

Exemplo 2:

P: Armênia, você sabe por que essas crianças estão desnutridas?

A: Porque não come...

P: Fala alto, + bem alto.

(Diante da pista contextualizadora da **P.** para que a aluna monitore seu estilo, ela reage afirmativamente:)

A: Porque elas não comem...

P: ..Comê o quê, Armênia? Uma caixa de chocolate? Um caminhão de doce? (Os alunos riem)

A: Num se alimentam direito.

P: E o que que precisa + o que é + se alimentar direito + Armênia? Alguém gostaria de ajudar a Armênia?

A: Eu + eu gostaria! eu gostaria.

P: Pera aí. Só vai falar quem levantar o dedo + quem tivé aducação + vamu lá!

A: Comer frutas + comer bem...

P: ...frutas + comer bem + bem + bastante frutas + só frutas?

As: Nãao!

A: Tem que comê arroz + feijão.

P: Pera aí. ã?

A: Cereais + cereais.

P: Verduras,+ cerais, que mais?

A: No lugar de tê uma refeição + uma refeição + treis refeições por dia...

P: tê uma refeição bem sadia + com legumes + frutas+ cereais...

As: (xxx)

P: Sucos + vitaminas + se alimentá bem ++ Pra gente tê uma boa saúde + igual essas crianças aqui ++ será que a gente precisa só de uma boa alimentação?

A: Não! de cuidados

- P:** Que cuidados são esses + Ed?
A: De limpeza... /.../
P: de limpeza + limpeza + a gente troca por qual
palavrinha?
As: Higiene !

No exemplo 2, obtido também em Freitas (1996), observamos como a professora facilita o emprego de um léxico apropriado e ainda incentiva as ações comunicativas entre os pares por meio de andaimes.

No exemplo seguinte (3), recolhido por Iveuta Abreu Lopes em 1989, em uma turma de 5ª série no Distrito Federal, a professora intercala uma brincadeira em discurso conduzido em tom muito sério. Com isso, aumenta seu envolvimento afetivo com as crianças.

Exemplo 3:

- P:** Porque olha só, o aluno que se esforça, que esTUda, que CUMpre com seus deveres, ele tá fazendo um bem pra quem? (**A. P.** mantém um padrão rítmico recorrente. A cada sílaba tônica enfatizada **P**, bate na mesa com os nós dos dedos da mão direita)
- A's:** Pra ele mesmo.
- P:** Pra ele mesmo, só pra ele. Então é compromisso que cada um de nós devemos assumir conosco mesmo de estudar. Porque, olha só, se a Michelle tira nota boa na prova, por exemplo, se ela tira nota boa na prova, se ela estudou, ela cumpriu com a obrigação dela, ótimo para ela. Isto não faz diferença pra mim, não vai alterar a vida dos pais dela, nem do namorado, né Michelle.?

No exemplo (4), recolhido por Iane Abiorana (2000) em uma aula de alfabetização de adultos em Brasília - DF, a professora vai incentivando os alunos, passo a passo, a encontrarem o termo metalingüístico que buscavam.

Exemplo 4:

P: Como chama quando a gente tem muitas roupaS?
Muitas cadeiraS?

A's: ...

P: Quando tem muitos alunoS? PessoaS

A: É antônio, professora, antômino.

P: Antônimo? Antônimo não é quando a gente tem os contrários: magro e gordo, feio e bonito, alto e baixo?

A's: Ah, é mesmo.

P: Quando a gente fala de muita coisa é plural, chama plural. Então é: roupa- roupaS; bonita-bonitaS. Então a gente tá falando aqui de muitaS roupaS bonitaS ou só de uma? (A P. relê a frase)

A: Só de uma, né?

P: Então é no singular., né?

No exemplo seguinte recolhido em uma escola rural, no projeto "Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau", conduzido por mim e por um grupo de pesquisadores associados (Bortoni-Ricardo, 1995), observamos o professor alternar entre um estilo monitorado quando está lendo e um estilo coloquial quando está traduzindo a leitura para os alunos. A estratégia de andaime mais marcante é a substituição do pronome átono "lo" em "chamá-lo" pelo pronome lexical "ele". O professor justapõe as duas variantes, selecionando cada uma delas no evento adequado. No evento de letramento, mantém o pronome átono; no evento de oralidade, faz uso da variante mais conhecida e empregada²⁶.

²⁶ Os trechos lidos estão sublinhados.

Exemplo 5:

P: (vai ao quadro e começa a escrever o exercício. Os alunos copiam em silêncio; retoma a palavra quando conclui a escrita.)

P: Nós vamu vê se nós entendemos o não o que tá escrito lá. Então vamu, tá? Tá escrito aqui, ó. (Lendo) Com que se parecia o palhacinho? (Pára de ler.) Cê vai voltá lá naquela leitura lá. Vai olhá. O palhacinho se parecia com um negócio lá. Com quê? Com um boneco. Então cê vai dizê. Parecia com um boneco, né? (Lendo) Por que todos gostavam dele? (Pára de ler) tá? Por que todos gostavam dele? Depois (lendo) Qual era a maior felicidade do palhacinho? Como costumavam chamá-lo? (Pára de ler) Tá? As crianças chamavam ele é (...) de um nome, sei lá. Um apelido lá, né? Qual era esse apelido dele, tá?

O exemplo (6) é retirado da mesma pesquisa. O professor ouve o aluno fazer uma pergunta usando a variedade rural local. O professor não corrige, mas substitui o termo vernacular "faia" por outro "deixa". Faz isso naturalmente, sem criar constrangimento.

Exemplo 6:

A: Hoje é vinte e cinco de que mês?

P: Fevereiro

A: E o ano?

P: Mil, novecentos e novent' e dois.
(fala incompreensível de um aluno)

P: (dirigindo-se ao aluno) Bom, dex'eu terminá aqui, eu pego lá pra você, tá? É, [escrevendo] Número um.

A: (escrevendo) Professô, faia uma linha daí?

P: É. Daqui ó, pro número um, cê dexa uma linha, tá? Vô dexá um tracinho aqui, ó, pra você sabê que tem que dexá uma linha, tá? Então, cada tracinho aqui significa quantas linhas você tem que dexá?

A: Uma.

O último exemplo de estratégia de andaime foi retirado da tese de Ilse Oliveira, defendida em 1995 na Universidade Federal de Goiás. A pesquisa foi feita em uma escola que atende crianças de classe trabalhadora em Goiânia (5ª série), todas falantes de uma variedade "rurbana". A professora cujo trabalho foi acompanhado demonstrou possuir uma imensa capacidade de aplicar uma pedagogia culturalmente sensível e são incontáveis os episódios em que ela se vale de estratégias interativas por meio de andaimes.

O estudo procura investigar se o contato de crianças com a língua padrão em sala de aula lhes está permitindo apropriarem-se dos recursos dessa variedade da língua, assimilando novos estilos, desenvolvendo, assim, sua competência comunicativa. A análise de tarefas comunicativas da professora e dos alunos demonstrou que a professora desenvolve estratégias facilitadoras da aprendizagem e que, de fato, os alunos estão assimilando um estilo monitorado que empregam em eventos de letramento. Em eventos de oralidade usam a variedade regional do português popular. A professora também usa linguagem bastante casual em eventos de oralidade.

Entre as estratégias de andaime usadas pela professora, três são recorrentes: a concessão da palavra aos alunos, que mantém o piso conversacional, como falantes primários, durante uma grande parte do tempo da aula, o fornecimento de modelos em língua padrão e as estratégias de ajuda, que podem ser da professora para os alunos ou entre estes. A pesquisadora constatou que todas essas estratégias contribuem para a implementação de padrões interacionais simétricos em sala de aula.

O episódio mais ilustrativo da aquisição de estilos monitorados pelos alunos é relatado durante a produção de um texto coletivo. Os alunos estão planejando oralmente o que vão escrever e os enunciados escritos/lidos se intercalam com os enunciados falados²⁷.

²⁷ Os enunciados sublinhados são os lidos.

Exemplo 7:

A1: (lendo o que escrevera) e ele deixou nós irmos rap/ e ele deixou nós irmos. Rapidamente arrumamos nossas malas e saímos, e fomos.

A2: ih:: aí cê tá (xxx) (lendo) e saímos e fomos. [falando] é claro que se nós saiu nós fomos. Não (lendo) e fomos , e fomos , rap/ e e ele deixou nós irmos rapidamente arrumamos nossas malas e fomos. (falando) apaga esse ponto aí e põe 'e fomos'.

A3: (falando) e falamos tchau e fomos

A1: não, e fomos, e a história tá grande demais

A2: (lendo) e nós despedimos

A1: (falando) nós num vai terminá hoje não

A2: (falando) tem que escrevê muito uai, pra gente ganhá nota.

Fica claro nesse episódio que os alunos são capazes de alternar os dois códigos. Quando estão negociando o que vão escrever, usam sua variedade local: ("é claro que se nós saiu, nós fomos" / "nóis num vai terminá hoje não"). Quando ensaiam o que vão escrever, ou quando estão lendo, aderem ao padrão coloquial. No repertório dessas crianças já existe um sistema sociolingüístico que lhes permite fazer distinção entre eventos de letramento e eventos de oralidade.

Esses exemplos, obtidos em escolas distintas, situadas em zona rural e zona urbana, nos confirmam que as estratégias de andaime são um recurso produtivo no ensino da língua, especialmente quando a escola recebe crianças cujos antecedentes culturais são predominantemente de oralidade. Cabe à escola, nesses casos, ampliar-lhes os recursos comunicativos e introduzi-los na cultura de letramento, respeitando suas peculiaridades e cuidando para que não sejam vítimas de insegurança no seu trato com pessoas que não pertencem a sua rede primária de relações sociais. Muitos professores brasileiros desenvolveram intuitivamente estratégias bem sucedidas para conduzir essas interações desenvolvendo em sua sala de aula uma pedagogia culturalmente sensível.

O conceito de pedagogia culturalmente sensível (A culturally responsive pedagogy) foi proposto por Frederick Erickson (1987) dentro da tradição dos estudos etnográficos interpretativos que focalizam a vida no interior das escolas e a relação entre a sociabilização das crianças no lar e nas escolas. De acordo com Erickson, essa proposta pedagógica consiste num tipo especial de esforço, empreendido pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese de conflitos que se movem rapidamente além dos mal-entendidos, evoluindo para o confronto amargo na troca de identidades entre alunos e professores.

Subjacente a esse conceito está a proposta avançada por Hymes e outros de “começar a trabalhar a partir de condições socioculturais e sociolingüísticas das crianças” (‘To speak to their condition’). O próprio Hymes observou que:

As crianças podem de fato ser “lingüisticamente deficientes” se a linguagem de sua competência natural não é a da escola; se os contextos que estimulam ou permitem o uso desta competência estiverem ausentes da escola; se os propósitos com que usam a língua e as formas como o fazem estão ausentes ou proibidas na escola. A situação das crianças, sem dúvida, é muito pior do que uma situação de deficiência se sua competência normal é punida na escola. Podemos falar mais apropriadamente de ‘repressão’ (Hymes, 1972: xx).

Enfatizava Dell Hymes que a descontinuidade entre normas culturais, características dos lares e das redes sociais das crianças e as da escola, seria responsável por seu desajustamentos e conseqüente fracasso escolar. E a pesquisa de fato confirmava que ele tinha razão. Para citar apenas um exemplo bem conhecido, Philips (1972) demonstrou que crianças índias da reserva de Warm Springs, no Oregon, mostravam-se relutantes em participar das atividades escolares sempre que tinham de agir individualmente, mas eram produtivas em trabalhos de grupo, porque era assim que trabalhavam em sua

comunidade. Pesquisas nesta mesma linha mostraram também que a introdução em sala de aula de padrões de participação social, de modos de falar e de rotinas comunicativas que são familiares aos alunos facilitava o seu ajustamento e aproveitamento escolar.

De acordo com Mehan (1992), a Etnografia de sala de aula permitiu-nos entender que o fracasso escolar não pode ser atribuído a características associadas à cultura dos alunos que não são bem sucedidos na escola, tais como práticas deficientes de sociabilização ou código lingüístico deficiente. A pesquisa sociolingüística (etnográfica) ajudou a mudar o foco de atenção, que deixou de concentrar-se nas explicações caracterológicas sobre o desempenho e voltou-se para as escolas, que geram tanto o êxito quanto o fracasso.

A variação lingüística nos Estados Unidos, onde a Etnografia de sala de aula mais se desenvolveu, está ligada primariamente à etnicidade e só secundariamente à estratificação social e proveniência regional. No Brasil, a variação sociolingüística nas comunidades monolíngües caracteriza-se por uma diglossia sem bidialetalismo extensivo, uma vez que às diversas variedades do português são atribuídas funções diferentes no repertório das comunidades de fala, mas o bidialetalismo não se estende a toda a população em virtude das dificuldades de acesso à variedade de prestígio. A variação do português do Brasil está primariamente associada à secular má distribuição de renda e à oposição rural-urbano. Levando em conta essas características, entendemos que a análise etnográfica do discurso em sala de aula não deve privilegiar o estudo da variação lingüística e resumir-se à descrição dessa variação. O ponto de partida é o processo interacional. O etnógrafo tem de pesquisar minuciosamente esse processo, examinando o papel que nele assumem os atores envolvidos, procurando interpretar os significados que eles atribuem às suas ações comunicativas. A micro-análise do processo interacional poderá desvelar a importância e as conseqüências que a variação lingüística e cultural tem na construção do processo educacional, bem como a que têm as crenças e preconceitos que os professores, pessoal

administrativo, pais e alunos nutrem em relação às diferenças socioculturais.

Para tornar mais claras estas idéias, recorreremos a mais uma pesquisa de sala de aula que mostra como podem acirrar-se os conflitos em sala de aula, quando não se pratica uma pedagogia culturalmente sensível. Trata-se da dissertação de mestrado de Maria da Glória Soares Barbosa Lima, defendida na Universidade Federal do Piauí em 1995 e publicada no ano seguinte.

A pesquisa inclui uma análise bastante abrangente de uma comunidade de um bairro periférico em Teresina. O objetivo era examinar a integração da escola na cultura que a envolve, em suma, comparar padrões organizacionais culturais e sociolinguísticos dentro e fora da escola. Para isso a autora empreendeu detalhada descrição das situações de fala e de escrita e igualmente dos eventos de fala e de escrita nos diversos domínios sociais no interior da comunidade estudada e fez análise paralela na escola. A asserção geral que conduziu a pesquisa e foi confirmada é a de que não há, na escola, oportunidade de referência ao mundo real dos participantes. Suas regras são de outro mundo e a formalidade e ritualização da aula têm raízes numa instância exterior à da cultura dos participantes e é para eles colocada como sendo a única e exclusiva forma possível de interação, e, por conseguinte, de aprendizagem, inclusive da própria fala.

Veja-se, por exemplo, o seguinte depoimento de um aluno a quem a etnógrafa perguntou se ele gostava de escrever sobre um sapo.

A: "Iscrevo e desen'o a istora do sapo, mais só lá em casa...
Aqui eu só iscrevo do jeito que a tia pede, se a gente fizê douto jeito ela briga" (Lima, 1996:105)

O estudo permitiu concluir que a escola:

Não conhece nem reconhece o mundo concreto que a circunda. A maioria dos eventos em sala de aula são

'artificiais', na medida em que as regras de interação em sala de aula "impedem ou proíbem a fala real, como cotidianamente produzida e interpretada em conformidade com as regras da sociedade. (Lima, 1995:135).

Pretendemos com esses exemplos mostrar como tem sido praticada a pedagogia culturalmente sensível em ambientes bidialetais, entre nós. Pretendemos, principalmente, demonstrar como a pesquisa etnográfica pode trazer uma contribuição efetiva para uma melhor compreensão do processo educacional, na questão da diversidade cultural e variação lingüística, num sentido lato. Em todas as pesquisas aqui resenhadas, fica demonstrado que, para se lidar com a variação lingüística e cultural de nossas crianças, a escola precisa tornar-se culturalmente sensível. As formas de implementação dessa pedagogia culturalmente sensível são múltiplas: aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional.

2. Bibliografia

ABIORANA I. C. *A interação verbal em uma comunidade de aprendizagem freireana*. Dissertação de Mestrado, inédita. Brasília, UnB, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995,

pp. 119-144. (Reproduzido na Revista Internacional de Língua Portuguesa. Vol. 12, 1994, pp. 82-94).

BORTONI-RICARDO, S. A análise do português brasileiro em três continua: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum de monitoração estilística. In: GROßE & ZIMMERMANN (Orgs.) *Substandard e mudança no português brasileiro*. Frankfurt am Main: TFM, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. & DETTONI, R. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.), *Cenas da Sala de Aula*, Campinas: Mercado das Letras, 2001, pp. 81-103.

BRUNER, J. *Child's talk: learning to use language*. Nova York: W.W. Norton, 1983.

CAZDEN, C. *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Tradução de Gonzalo Hernandez. Barcelona: Paidós, 1991.

COOK-GUMPERZ, J. *Toward a sociolinguistics of education*. Berkeley: University of California, Mimeo, 1987.

DETTONI, R. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Dissertação de mestrado, inédita. Brasília, UnB, 1995.

ERICKSON F.). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987, pp. 335-56.

FIGUEROA, E. *Sociolinguistic metatheory*. New York: Pergamon, 1994.

FREITAS, V. A. L. *A variação estilística de alunos de 4ª série em ambiente e contato dialetal*. Dissertação de mestrado, inédita. Brasília, UnB, 1996).

GABBIANI & PELUSO. *Lenguaje, pensamiento y educación: matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo: Editorial Amauta, 1993.

GUMPERZ, J. El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno. In: MUÑOZ & LEWIN (orgs.) *Investigaciones Lingüísticas 2*. Ciudad del Mexico: UAM/INAH, 1996.

HYMES, D. Introduction. In: CAZDEN, J. & HYMES, D. (Eds.), *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College, 1972.

LIMA, M. G S. B. *Os usos cotidianos da escrita e as implicações educacionais: uma etnografia*. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOPES, I. A. *Estratégias comunicativas na interação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado, inédita. Universidade de Brasília, 1989.

MEHAN, H. Understanding inequality in schools: the contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*. Vol.65 (11), 1992, pp. 1-20.

OLIVEIRA, I. *Bidialetalismo: uma proposta para o ensino de língua materna*. Dissertação de Mestrado, inédita. Goiânia: U F G, 1995.

PHILIPS, S. Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. In: CAZDEN, J. & HYMES, D. (Eds.) *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

RESNICK L. Cognition and instruction: recent theories of human competence and how it is acquired. *Psychology and learning: the Masse Lecture Series*. Vol 4, comp. por B. L. Hammond. Washington D.C.: American Psychological Association, 1985.

VYGOTSKY L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1978.