

# *Fricções lingüístico-culturais na arena da sala de aula: fronteiras ou barreiras?*

Maria Inês Pagliarini COX\*  
Universidade Federal de Mato Grosso

**Palavras-chave:** sala de aula, descontinuidade interacional, fronteira/barreira à aprendizagem

**Resumo:** Este estudo revisita duas formas de interpretar a descontinuidade interacional casa-escola e seus efeitos na carreira dos alunos. A primeira se detém nos processos sociais de larga escala, perguntando-se: o que se passa fora da sala de aula, na sociedade mais ampla, que determina os resultados de dentro da sala de aula. A segunda, sem ignorar o que se passa no contexto macro-social, concentra-se nas interações cotidianas que têm lugar nas salas de aula. Nas duas interpretações, a correlação entre descontinuidade lingüística e fracasso escolar é também revisitada. O estudo culmina com uma reafirmação dos princípios basilares da pedagogia culturalmente sensível, mais adequada para orientar o processo de ensino-aprendizagem em contextos lingüístico-culturais complexos.

**Abstract:** This study reviews two forms of interpreting the discontinuity of interaction patterns between home and school and its effects in the school life of students. The first examines social processes of a broad scale inquiring about: what happens outside the classroom, in society at large, that determines the

---

\* Doutora em Educação pela UNICAMP, professora do Departamento de Letras da UFMT e do Programa de Pós-graduação em Educação. Endereço para correspondência: Rua Santiago, 159 - ap. 303, Jardim das Américas, Cuiabá/MT e-mail: lcox@terra.com.br

results inside school? The second, without ignoring what goes on in the macro-social context, focuses on the daily interactions that happen in the classroom. In both interpretations the correlation between linguistic discontinuity and school failures is also reexamined. The study culminates with the reaffirmation of the basic principles of the culturally responsive pedagogy more appropriate for complex linguistic-cultural contexts.

Há mais de quatro décadas o binômio *linguagem e educação* tem seduzido pesquisadores de diferentes campos disciplinares: sociologia, psicologia, antropologia, filosofia, lingüística aplicada, sociolingüística, psicolingüística, análise de discurso, pedagogia entre outros. Inúmeros estudos têm mostrado a imbricação entre linguagem e aprendizagem, sobremaneira aqueles filiados ao paradigma interacionista. Por exemplo, a psicolingüística não cessa de afirmar que as crianças adquirem a língua interagindo com quem sabe falar a língua. A sociolingüística e a antropologia não cessam de afirmar que as crianças se socializam, aprendem os padrões culturais de sua comunidade, interagindo com os adultos de seu grupo social. A psicologia e a pedagogia, por sua vez, não cessam de afirmar que os alunos aprendem o que não sabem interagindo com quem sabe. Enfim, em todos esses campos de conhecimento, a interação evidencia-se como o fulcro da aprendizagem, quer ela se dê fora ou dentro da escola.

É já um lugar comum dizer que interação e aprendizagem, uma alimentando a outra, ocorrem em todas as situações e encontros sociais: na família, na escola, na rua, no bar, no trabalho etc. Interagir e aprender são ações inerentes aos homens em todo o seu ciclo de vida. A aprendizagem é ubíqua na experiência humana. Por isso, quando se diz que as crianças não estão aprendendo na escola, isso não significa efetivamente que não estejam aprendendo nada, mas que não estão aprendendo o que é esperado que aprendam, ou seja, os saberes escolarizados deliberadamente ensinados pelos professores. Segundo Erickson,

[...] aprender e ensinar são intrínsecos aos fundamentos biológicos e sociais da adaptação humana, dentro do ciclo de vida e através das gerações. Aprender, deve-se assumir, não é opcional para os seres humanos, e não se poderia esperar que fosse diferente para os alunos na sala de aula. A questão básica não é, pois, que alguns alunos aprendem e outros não. A questão básica é que muitos alunos, por diferentes razões, parecem não aprender o que o professor e a escola dizem estar ensinando. (1990, p. 132)

Pressupondo que interagir e aprender são inalienáveis, pesquisadores interessados na educação têm buscado explicar o chamado fracasso de muitos alunos no processo de escolarização com base na descontinuidade nos modos de se usar a linguagem em casa e na escola. E, a despeito do viés interpretativo, a correlação entre descontinuidade lingüística e fracasso escolar é, por assim dizer, o ponto de intersecção de uma enorme safra de estudos realizados ao longo dos últimos quarenta anos.

Sem a preocupação de ser exaustiva, aponto aqui duas formas de interpretar a descontinuidade interacional e seus efeitos na carreira daqueles alunos que a vivenciam. A primeira se detém nos processos sociais de larga escala, perguntando-se: o que se passa fora da sala de aula, na sociedade mais ampla, que determina os resultados de dentro da escola? A segunda, tomando como pano de fundo o quadro revelado pela primeira, concentra-se na química das interações cotidianas que efetivamente têm lugar nas salas de aula.

Nos anos 60 e 70 do século XX, a primeira interpretação impôs-se como uma explicação não só razoável, mas principalmente conveniente para explicar o fracasso dos filhos de uma imensa classe trabalhadora que, reivindicando “igualdade de oportunidades”, conquistara o direito à educação escolar. Nesse cenário, o conflito entre a cultura e a linguagem popular, trazidas pelo aluno, e a cultura e a linguagem da elite, legitimadas e naturalizadas pela escola como os únicos conhecimentos verdadeiros,

torna-se patente e emerge como um problema a ser pesquisado e solucionado.

As pesquisas em educação, postulando, então, de modo categórico a relação de causa e efeito entre a condição de classe e os resultados, negativos ou positivos, do processo de escolarização, conduziam os pesquisadores para longe da sala de aula. À classe social e não à classe escolar, atribuíam-se o (in)sucesso da educação formal. Quer dizer, os resultados eram previsíveis de antemão. Da escola, não se podia esperar que mudasse o destino sentenciado pelo pertencimento a essa ou àquela classe social. Não fugindo à regra, os estudos que examinavam a correlação linguagem e escola também se fizeram sob o signo da causalidade externa, imputada à classe social.

À pergunta *Por que crianças das classes média e alta são bem sucedidas e as da classe baixa fracassam na escola?*, uma resposta dada com frequência era: as primeiras são bem sucedidas porque falam a língua da escola, as segundas são mal sucedidas porque não falam a língua da escola. O sociólogo inglês Basil Bernstein constatou através de pesquisas que uma sociedade dividida em classes é também dividida quanto aos modos de se usar a linguagem. Observou que os filhos da classe média, educados/socializados em ambientes bem letrados, no seio de famílias tipicamente centradas na pessoa, aprendem a usar a linguagem e a construir significados independentes do contexto, que podem ser compreendidos por interlocutores alheios às condições imediatas de produção do discurso. Já as crianças da classe baixa, educadas/socializadas em ambientes onde predomina a oralidade, no seio de famílias tipicamente centradas na posição hierárquica, aprendem a usar a linguagem e a construir significados que, abstraídos do contexto, não podem ser compreendidos por aqueles que não compartilhem as condições imediatas de produção.

Para ilustrar essas duas formas de construir significados, recorro a dois textos produzidos por duas crianças de segunda série, uma de classe baixa e outra de classe média, no início da década de 80, em pesquisa

realizada por mim sob a égide das idéias de Bernstein (1979). A tarefa solicitada às crianças consistia em narrar uma história a partir de uma seqüência de três quadrinhos: o primeiro quadrinho exibia um aquário com três peixes sobre uma mesa, onde havia também um vaso com flores; o segundo, um gato no chão à espreita dos peixes; o terceiro, o gato com um dos peixes na boca sendo surrado por uma mulher. A partir desse estímulo visual, as crianças produziram os seguintes textos, aqui reproduzidos na íntegra:

TEXTO 1

*No a Aquario tima um peixe*

*O gato pego um pixibo do Aquario*

*Ela pego o sapato dar no gato*

*O gato coreo da dona*

(aluno de E.Pública, 8 anos, classe baixa)

TEXTO 2

*Numa casa linda, e feliz havia três bonitos peixinhos que nadavam dentro de um aquário, junto com um vaso de rosa.*

*Mas essa casa não era só os peixinhos, havia também um gato guloso que adorava comer peixes.*

*Em uma manhã, bem cedo o gato foi junto do aquário de mansinho e de repente pegou um dos peixinhos mas bonitos.*

*Quando ia comer apareceu a dona dos peixinhos que se chamava D. Sarita.*

*D. Sarita pegou seu chinelo e começou a bater no gato até ficar quase morto*  
(aluno de Escola Particular, 8 anos, classe média)

Nos moldes da teoria de Bernstein (1979), a respeito do primeiro texto, produzido por uma criança de escola pública, de origem operária, poder-se-ia dizer que se trata de uma narrativa cujas significações dependem dos quadrinhos motivadores para serem compreendidas, já que os

referentes (*o aquirio, o gato, ela, o sapato*) são retomados de forma definida, como se fossem familiares para o interlocutor. A criança narra a história para alguém que imagina presente no contexto imediato. Age como se se tratasse de um processo de interação face a face e, por isso, constrói significações implícitas, particularistas, vinculadas à situação que as originou.

Já a respeito do segundo texto, produzido por uma criança de escola particular, pertencente à classe média, poder-se-ia dizer que se trata de uma narrativa cujas significações independem dos quadrinhos motivadores para serem compreendidas. Os referentes são apresentados ao interlocutor como desconhecidos, num processo em que se passa da indefinição para a definição (*um aquário ⇒ o aquário, um gato ⇒ o gato, três peixinhos ⇒ os peixinhos*). A criança narra a história para alguém que imagina ausente. Demonstra compreender a função básica da escrita – ser lida por alguém num outro tempo e num outro espaço – e, por isso, constrói significações explícitas e universalistas, que transcendem o contexto que as originou.

Consoante Bernstein, o processo de socialização das crianças da classe média as capacita a construir significações implícitas e explícitas de acordo com as exigências das condições de produção do discurso, ao passo que o das crianças da classe baixa as limita a construir significações implícitas em quaisquer contextos. Essa limitação seria uma das causas do fracasso escolar, uma vez que a escola lida o tempo todo com significações universalistas, independentes do espaço-tempo imediatos. Assim, enquanto a criança da classe média vai à escola para expandir um modo de usar a linguagem já iniciado nas situações sociais de interação com a família e a comunidade, a criança da classe baixa vai nua e crua e, além disso, vê discriminada, negada, a sua forma de falar, interagir e construir significados.

Bernstein pretendia chamar a atenção para a lógica perversa que preside o processo de escolarização nas sociedades de classe que não faz senão reproduzir e perpetuar a divisão e a desigualdade social. Porém, na contramão do que pretendia, suas idéias foram indevidamente usadas para justificar a hipótese da “deficiência lingüística” e a proposição de programas

de educação compensatória que antecipavam o início do processo de escolarização, objetivando compensar as carências culturais vividas pelas crianças no seio de sua família e comunidade. Se as famílias constituíam ambientes cultural e lingüisticamente pobres, a lógica recomendava que as crianças entrassem mais cedo e passassem mais tempo na escola. Porém, essa lógica redundou em fracasso ao passar pelo teste da prática. Soares (2000) aponta três razões para o fracasso dos programas de educação compensatória.

A primeira delas está relacionada com o pressuposto da privação, da deficiência e da carência cultural e lingüística que permeia tais programas. Esse pressuposto leva os professores a não apostarem na capacidade das crianças que, por sua vez, se desvalorizam e não se empenham na aprendizagem. Subestimando o potencial das crianças, realizam uma subescolarização que “acentua as discriminações e, ao contrário do esperado, as medidas compensatórias antes confirmam o fracasso que promovem a ‘compensação’ das ‘deficiências’.” (Soares, 2000, p. 34). Dos alunos da classe baixa, espera-se menos e, conseqüentemente, dá-se-lhes menos também.

A segunda está relacionada com o fato de a educação compensatória ser planejada tão somente a partir de falhas imputadas às crianças. A escola é cega em relação a si própria, não se vê repudiando “os estilos cognitivos e lingüísticos das crianças das camadas populares, porque os julga, erroneamente, em função de uma norma, que é o comportamento das classes socioeconomicamente privilegiadas” (Soares, 2000, p. 35). Em resumo, a educação compensatória é inconsciente quanto à sua postura etnocêntrica.

A terceira está relacionada com um certo cinismo subjacente às boas intenções dos programas compensatórios. Nas sociedades estratificadas em classes sociais, a escola deve seguir reproduzindo, de uma geração a outra, desigualdades que mantenham sua hierarquização. A educação não é mais do que um epifenômeno vinculado às exigências de

um sistema econômico. “É por isso que a educação compensatória nada consegue fazer: ela não pode prevalecer sobre a função social atribuída à escola pela sociedade capitalista” (Soares, 2000, p. 36). Por sua vez, os alunos são pessimistas quanto às chances de a escola mudar sua condição social. Enfim, o fatalismo orienta tanto a percepção dos professores quanto a dos alunos.

A essa interpretação sociológica, feita do lado de fora da sala de aula, dos efeitos da descontinuidade interacional na história de escolaridade dos filhos das classes populares, herdeiros de culturas marginais e falantes de dialetos não reconhecidos pela escola, contrapôs-se uma interpretação antropológica. Desconfiados do determinismo e etnocentrismo da interpretação sociológica, alguns pesquisadores com perfil mais antropológico e orientação sociolinguística propõem-se a investigar a descontinuidade interacional casa-escola, observando-a do lado de dentro da sala de aula. Não negam que a interação engendrada dentro da sala de aula seja influenciada pelo que se passa fora da escola, mas recusam-se a aceitar que ela se reduza a isso. O que professores e alunos fazem juntos, quando se encontram, está sujeito à influência de fatores externos como economia, mercado de trabalho, posição e classe social, raça, etnia, religião, crenças, padrões culturais e linguísticos mais amplos, mas essa influência não determina totalmente o que acontece quando interagem efetivamente nos encontros sociais. Não negam que os modos de usar a linguagem em casa e na escola sejam diferentes, mas assumindo uma postura culturalmente relativista, não interpretam diferença como deficiência. Não negam que as diferenças linguísticas sejam “consideradas um fator de risco na experiência escolar de alunos e professores; não necessariamente têm de causar problemas, mas freqüentemente criam oportunidades para que eles existam” (Erickson, 1987, p. 346).

Contrariando, pois, a tendência hegemônica de investigação, os pesquisadores alinhados com a tradição antropológica e etnográfica entram no território da sala de aula para observar, principalmente, a micropolítica



das relações sociais efetivas entre professores e alunos engajados em situações transculturais de interação face a face. Elegendo, como locus para investigação, principalmente as salas de aula que concentram populações de crianças originárias de camadas populares e grupos minoritários, quer dizer, falantes de diferentes dialetos e com estilos interacionais diversos, tais pesquisadores passam a focalizar os conflitos que têm lugar nos encontros escolares. Quer dizer, a sala de aula se lhes apresenta como um espaço privilegiado para a fricção e o conflito entre outros culturais. Compreender como professores e alunos lidam com essas fricções é a principal aposta teórica dessa segunda vertente interpretativa. Erickson (1987) observa que as diferenças culturais, nas situações de interação social, podem ser assumidas como fronteiras ou como barreiras culturais:

Fronteiras culturais podem ser consideradas como evidência de padrões distintos de comportamentos apropriados – por exemplo, duas maneiras subculturalmente distintas de pronunciar consoantes finais. Fronteiras – a presença manifesta de diferenças culturais – são fenômenos politicamente neutros; nenhuma diferença em direitos e deveres é atribuída a pessoas que se comportam de um ou de outro modo culturalmente distinto. Em situações de conflito intergrupar, entretanto, fronteiras culturais podem ser tratadas como barreiras culturais, isto é, os traços de diferenças culturais deixam de ser fenômenos politicamente neutros; direitos e deveres são distribuídos diferentemente, dependendo de a pessoa revelar-se como portadora de um tipo de conhecimento cultural e não de outro. (Erickson, 1987, p. 345)

Nas salas de aulas das sociedades complexas, via de regra, as fronteiras culturais e lingüísticas se transformam em barreiras. À guisa de ilustração,

trago aqui um episódio, registrado durante uma pesquisa etnográfica<sup>1</sup>, realizada numa classe de alfabetização de uma escola pública, situada num bairro de classe média, próximo da Universidade Federal de Mato Grosso. Pela sua situação geográfica, é uma escola freqüentada por uma clientela bastante heterogênea quanto ao perfil econômico, social, cultural e lingüístico. Uma boa parcela dos alunos vem de famílias com poder aquisitivo razoável e alto grau de letramento (são filhos de professores universitários, funcionários públicos etc), porém outra parcela vem de famílias com baixo poder aquisitivo e baixo grau de letramento (são filhos de caseiros, domésticas, prestadores de serviço etc). É um cenário onde proliferam conflitos interculturais de toda ordem, a exemplo do episódio mostrado abaixo:

A professora estava passando um exercício no quadro que consistia em completar os espaços com as sílabas dadas, de modo a formar palavras. O aluno T. levanta-se de sua carteira, aproxima-se da professora e entabula com ela o seguinte diálogo:

T. – Tia, comu qui é pra fazê essi du compreti?

P. – Não é comprete, T., é com-plee-te, pleee, fala, como é?

T. – Com-plee. . .

P. – Com-plee-te! (Diz a professora, alterando o tom da voz)

T. – Com-pe-le-te (Esforça-se T., com ar de constrangimento)

A professora vira-se para o quadro e volta a escrever. T., sem o esclarecimento que buscava, retorna para sua carteira em meio a risadas e gracejos de algumas crianças que repetem debochadamente: “Compreti tudo, T.!”

---

<sup>1</sup> Este episódio foi extraído da página 73 da dissertação de mestrado *Vovó ainda vê a ma? A prática de uma alfabetizadora nos tempos dos PCNs*, defendida por Cláudia Graziano Paes de Barros, junto ao programa de Pós-graduação em Educação da UFMT.

Nesse episódio, a criança se aproxima da professora para pedir um esclarecimento quanto a tarefa que teria de realizar. Porém, o uso de uma variedade lingüística não-padrão de português, aqui indiciada pelo fenômeno do rotacismo do encontro consonantal /pl/, um fenômeno altamente estigmatizado, fez com que a professora se concentrasse na correção do detalhe de pronúncia, perdendo-se o objetivo inicial da interação desencadeada pelo aluno – afinal, T. volta para seu lugar sem saber como fazer o exercício. Além disso, o modo como a professora lida com a pronúncia de T. revela que, para ela, diferença lingüística é sinônimo de deficiência. Sua correção absolutiza uma variante em detrimento das outras: *Não é comprete, T., é com-plee-te, plee, fala como é?*. A língua não é vista como um complexo de variedades, mas tão somente como a norma padrão, modelada e gramatizada a partir da língua escrita literária clássica. As divergências são lidas como corrupções da norma, devendo, portanto, ser corrigidas. O pedido de esclarecimento vira, assim, uma ocasião para se realizar um exercício de ortoépia. Quer dizer, *o quê* da interação é esquecido, porque *o como* comete, na perspectiva da professora, um atentado contra as normas do bem dizer.

Através desse episódio, que, infelizmente, não é raro nas salas de aula, percebe-se como as diferenças culturais podem, de fronteiras, derivar para barreiras. T. vê sua língua materna ser discriminada publicamente pela professora e pelos colegas, que transformam um traço peculiar de sua fala em motivo para chacotas. Aparentemente, a professora venceu a pequena batalha contra a pronúncia “defeituosa” do aluno, mas isso pode significar, a longo prazo, perder a guerra contra a evasão e o fracasso escolar.

De acordo com Erickson (1987), a atitude de chamar a atenção para o estilo comunicativo das crianças e deliberadamente corrigi-lo, quando destoante daquele legitimado pela escola, pode ter como resposta não a mudança desejada mas a resistência. Entre os resultados de pesquisa que o autor evoca para sustentar sua afirmação, inclui aqueles descobertos

por Piestrup (apud Erickson, 1987, p. 347). Piestrup observou por um ano, em diferentes contextos, as reações de professores ao estilo de fala de crianças negras da classe operária e seus efeitos na aquisição do inglês padrão. Descobriu que, nas salas onde os professores sancionavam negativamente a língua materna dos alunos, eles, no final do ano, usavam uma forma ainda mais carregada do seu vernáculo. Já nas salas onde os professores não chamavam a atenção para a língua materna dos alunos, eles, no final do ano, usavam, durante as aulas, uma variedade lingüística mais próxima daquela da escola. A propósito dessas descobertas, Erickson faz a seguinte reflexão:

Consideremos as implicações disso. O desempenho oral culturalmente distinto das crianças negras de classe operária estava inicialmente presente em ambos os tipos de sala de aula. Nas salas do último tipo não se tornou um pretexto para estigma e resistência. Naquelas do primeiro tipo, entretanto, o uso do vernáculo negro do inglês tornou-se ocasião para um estigmatizante trabalho de barreira para os professores e de resistência para as crianças. À medida que isso ocorria e o ano avançava, o estilo de fala das crianças tornava-se mais e mais distante daquele dos professores. Isso significava que a diferença cultural estava crescendo numa situação de contato transcultural. Este é um exemplo de um fenômeno mais geral – progressiva diferenciação cultural ao longo do tempo como meio de distanciamento simbólico entre grupos competidores que são subsistemas de um sistema maior. (Erickson, 1987, p. 347-348)

As reações negativas que os alunos dia a dia experimentam em relação à sua identidade cultural, acumuladas ao longo de uma mal sucedida carreira escolar, evoluem para um conflito enraizado, praticamente sem saída. Segundo Bortoni-Ricardo (1999, p. 117), “as relações interpessoais, positivas ou regressivas, que se estabelecem entre professor e alunos são fator, favorecedor ou inibidor, respectivamente, da aprendizagem”. O que

começa como um conflito de natureza eminentemente cultural pode evoluir para um quadro de conflito político, acentuando-se as diferenças e desigualdades. As sucessivas experiências fracassadas desenvolvem nos alunos uma atitude de oposição ao sistema que passam a ver como ilegítimo, opressivo e cínico. A resistência pode se manifestar como rebeldia (são os chamados alunos-problema que perambulam de escola em escola) ou como passividade e alienação (são os chamados alunos desmotivados e letárgicos). “Os alunos podem recusar-se a aceitar a identidade negativa, recusando-se a aprender” (Erickson, 1987, p. 350). Os alunos aprendem a resistir ao massacrante processo de deterioração de sua identidade que permeia a negação de sua cultura e língua maternas, através de que se designaram “eu” e se constituíram como pessoas.

Quando a escola, mesmo que bem intencionada, trabalha no sentido de acentuar o estigma que envolve a língua materna do aluno na sociedade, trabalha a favor da manutenção do *status quo*. Embora seja essa a forma típica de a escola lidar com as diferenças lingüísticas, não é a única. O caso de Piestrup, aqui mencionado, mostra como, entre populações de crianças previsivelmente sentenciadas ao fracasso, há histórias de sucesso. Também no Brasil inúmeros trabalhos têm dado relevo a práticas escolares bem sucedidas em contextos presumidamente fadados ao fracasso. Para ficar num único exemplo, cito o trabalho recente de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), que relata casos, observados e registrados em pesquisas de campo de natureza etnográfica, onde a não-estigmatização, pelo professor, do modo de falar dos alunos, durante o processo de letramento, favorece a aquisição de estilos monitorados da língua portuguesa, numa perspectiva de diversificação da competência comunicativa e não de aniquilamento do vernáculo.

As autoras revisitam dados da pesquisa realizada por Oliveira (1995) numa turma de 5ª série de uma escola pública urbana em Goiânia, freqüentada por alunos, em sua maioria, advindos de famílias pertencentes à classe baixa. A pesquisadora, perscrutando a aquisição de estilos

monitorados em eventos de letramento escolar, percebe que a adoção de estratégias próprias de uma pedagogia culturalmente sensível evidencia bons resultados. Dentre essas estratégias destacam-se: a ratificação da fala dos alunos que interagem como falantes primários durante grande parte da aula; o *scaffolding*<sup>2</sup>, ou seja, a ajuda garantida pela participação de um par mais competente (professor ou outro aluno) no jogo interativo, capaz de promover o menos competente; o tratamento natural dispensado às variedades lingüísticas que afloram na fala espontânea dos alunos, ao lado da oferta sistemática de modelos de língua padrão. Com essas estratégias, as crianças vão ampliando sua competência comunicativa e adquirindo estilos monitorados, sem, contudo, desenvolver uma atitude estigmatizada em relação aos estilos não monitorados e às variedades vernaculares de que se servem cotidianamente em suas comunidades de origem. À guisa de ilustração, transcrevo trecho de um evento em que uma complexa alternância de estilos e gramáticas entram em cena na interação de um grupo de alunos envolvidos e empenhados na tarefa de produzir um texto coletivamente. O estilo monitorado e a língua padrão, que se manifestam nos momentos de efetiva produção textual, contrastam com o estilo não monitorado e a língua não padrão presentes nos momentos em que a escritura do texto é suspensa:

1. A1 – “. . . ele deixou nós irmos rap-
2. e ele deixou nós irmos
3. rapidamente arrumamos nossas malas.
4. e saímos
5. e fomos.”
6. A2 – ih:: aí cê tá xxxx “e saímos e fomos”

---

<sup>2</sup> O termo “scaffolding” vem sendo traduzido na bibliografia da sociolingüística interacional como “andaime”.

7. é claro [que se nós saiu nós fomos
  8. [NÃO (+) “e fomos”
  9. “rap- e ele deixou nós irmos”
  10. rapidamente arrumamos nossas malas (+)
  11. e fomos.”
  12. apaga esse ponto aí e põe “e fomos”
  13. A3 – “e falamos tchau e fomos”
  14. A1 – não:: “e fomos”
  15. a a a história tá grande demais
  16. A2 – [“e nos despedimos”
  17. A1 – [nóis num vai terminá hoje não
  18. A2 – tem que escrevê muito uai (+)
  19. pra gente ganhá nota.<sup>3</sup>
- (Oliveira, 1995 apud Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001, p. 101)

Histórias de sucesso, como essa aqui lembrada, se fundam, primeiro, no estabelecimento de um vínculo de confiança mútua entre professores e alunos e, segundo, na adoção de uma pedagogia culturalmente sensível que se desloca das práticas simbólicas hegemônicas opressivas e se abre, compreensiva e amorosamente, para as práticas simbólicas periféricas, com o desejo não mais de substituir o estilo comunicativo das crianças, mas de diversificá-lo, ampliá-lo. Concluo este trabalho relembando os princípios basilares de uma pedagogia culturalmente sensível, tal como se encontram expostos nas seguintes palavras:

As formas de implementação da pedagogia culturalmente sensível são múltiplas: aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares;

---

<sup>3</sup> Nesse excerto são usadas as seguintes convenções: XXX para trecho incompreensível, (+) para pausa, maiúsculas para ênfase, aspas para enunciados escritos e :: para alongamento.

respeitar-lhes as peculiaridades; desenvolver recursos 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; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhes modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional. Tem também de conscientizar-se de que às diversidades sociolingüísticas correspondem desigualdades sociais. Na medida em que não somos sensíveis às primeiras, estamos contribuindo para agravar essas últimas. (Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001, p. 102)

## **Bibliografia**

BARROS, C. G. P. de. *Vovô ainda vê a uva?* A prática de uma alfabetizadora nos tempos dos PCNs. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p.43-57.

BORTONI-RICARDO, S. M. Interação professor/aluno em sala de aula. In: HORA, D.; CHRISTIANO, E. *Estudos lingüísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: Idéia, 1999. p. 115-124.

\_\_\_\_\_.; DETTONI, R. V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture



of educational achievement. *Anthropology & Education*. v. 18, dec. 1987, p. 335-356.

\_\_\_\_\_. Qualitative methods. In: \_\_\_\_\_.; LINN, R. L. *Research in teaching and learning*. v. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1999.

OLIVEIRA, I. B. *Bidialetalismo: uma proposta para o ensino de língua materna*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PIESTRUP, A. *Black dialect interference and accommodation of reading instruction in first grade* (Monograph No. 4) Bekerley, CA: Language Behavior Research Laboratory, 1973.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.