Concepção de língua e desenvolvimento da oralidade na perspectiva do professor dos anos iniciais: transformações necessárias

Lucilene Lisboa de Liz
Alessandra Simões Trindade

Resumo: Este estudo tem como finalidade investigar concepções e percepções de docentes dos Anos Iniciais no que diz respeito ao ensino de língua materna. Mais precisamente, tem como foco averiguar qual a concepção de língua desses docentes e ainda investigar de que modo eles concebem o conhecimento linguístico com o qual as crianças ingressam na escola. O norte teórico é dado pelo Gerativismo chomskyano, para o qual a criança já chega à escola com sólidos conhecimentos sobre a língua. Nesta etapa da pesquisa, após a pré-testagem do questionário e ajuste das perguntas, coletaram-se inicialmente dados de dezenove professores que cursam Pedagogia a Distância pelo CEAD/ UDESC/UAB/, mediante a aplicação de questionários. Os dados foram analisados qualiquantitativamente. O resultado da análise dos dados até o momento indica a reprodução do senso comum pedagógico, com a experiência se sobrepondo à formação. Sugere ainda a pouca apropriação das teorias linguísticas estudadas durante a graduação por parte dos professores/acadêmicos, em particular no tocante ao conceito de língua e à necessidade de se trabalhar seu aspecto oral em sala de aula.
Palavras-chave: Concepção de Língua. Oralidade. Aprendizagem da Escrita. Formação de professores.

Language concept and development of orality in the early years teacher's perspective: changes needed

Abstract: This study aims to investigate conceptions and perceptions of the Early Years teachers with regard to mother language teaching. More precisely, it focuses on verifying the concept of the language teachers and also investigate how they conceive the linguistic knowledge with which children enter school. The theoretical north is given by Chomskian Gerativism, to which the child has come to school with solid knowledge of the language. At this stage of research, after pre-testing the questionnaire and set of questions, were collected data initially nineteen teachers who are studying Pedagogy at the Distance CEAD /UDESC/ UAB, by applying questionnaires. Data were analyzed quantitatively and qualitatively. The result of the analysis of data to date indicates the reproduction of pedagogical common sense with experience overlapping training. also suggests little appropriation of linguistic theories studied during graduation from teachers / scholars, particularly with regard to the concept of language and the need to work your oral aspect in the classroom.
Keywords: Language Concept. Orality; language leraning writing. Teacher training.

1 Introdução

Nos diferentes encontros de formação continuada por onde temos passado ainda são visíveis o desconforto dos docentes da Educação Básica com relação ao ensino de língua e a insegurança diante de conhecimentos basilares no que toca a esse ensino. Tratar de concepção de língua ou mesmo iniciar discussões sobre como tem ocorrido o trabalho com a oralidade em sala de aula tem provocado sempre muitas hesitações. Diante dessas reações, tem se mostrado fundamental uma investigação mais acurada sobre o que esses docentes concebem como língua, já que o que se tem evidenciado é a supremacia da escrita e a marginalização do trabalho com a língua oral. As questões que emergem desse cenário são: i. O que os docentes dos Anos Iniciais consideram como língua ? ii. Com quais conhecimentos sobre língua nossas crianças chegam às nossas escolas? iii. Qual a relação entre a concepção de língua e o conhecimento linguístico da criança e o efeito dessa relação para docente no ensino de língua portguesa nos Anos Iniciais?

A nossa hipótese é a de que essa marginalização da língua oral está diretamente relacionada à concepção de língua desse sujeito, o qual deve considerar como modalidade de língua a ser desenvolvida apenas a língua escrita. Dito de outro modo, esses docentes não consideram a oralidade como uma modalidade de língua que necessite ser desenvolvida no âmbito da sala de aula.

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo[1] é investigar de que forma o professor dos anos iniciais considera os conhecimentos linguísticos trazidos pela criança do período de aquisição da linguagem na aprendizagem da escrita, bem como verificar a concepção de língua desse professor em formação. Para tanto, coletaram-se dados, tendo como sujeitos de pesquisa alunos do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC/UAB que também atuam como docentes nos anos iniciais, mediante aplicação de questionário.

As discussões caminham respaldadas pela base teórica chomskyana, segundo a qual a criança já chega à escola com sólidos conhecimentos sobre a língua. De acordo com a Teoria Gerativa, o ser humano possui uma capacidade inata para adquirir qualquer língua a que estiver exposto. Os dados linguísticos extraídos via *input* linguístico são organizados mentalmente por meio de um conjunto de regras, a gramática universal, inscritas na mente do indivíduo. Disso resulta que, aos três anos de idade, aproximadamente, a criança já é um falante proficiente de sua língua. Os fenômenos linguísticos identificados na língua oral tendem a se projetar, por vezes, na

[1] Este artigo é parte integrante de uma pesquisa em andamento que tem como finalidade verificar o reflexo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na aprendizagem da língua escrita.

língua escrita, em especial durante a aprendizagem desta. Daí porque os estudos aquisicionistas são de grande valia para a compreensão do que se concebe como erro tanto na produção oral como escrita da criança e para sustentar uma intervenção precisa do professor ao orientar seus alunos.

Na próxima seção, apresenta-se brevemente o gerativismo, concebido pelo linguista Noam Chomsky, que norteia teoricamente o presente artigo. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na condução deste estudo, com destaque para a caracterização dos sujeitos investigados e a implicação do perfil desses sujeitos na qualidade dos dados coletados. A descrição e análise dos dados é realizada na seção subsequente, finalizando-se com as considerações finais.

2. Quadro teórico

Nesta seção, relacionaremos de forma muito breve os principais estudos que servem de base para a presente pesquisa.

2.1 A teoria de base linguística: concepção gerativista de língua e pesquisas relacionadas

De acordo com a teoria gerativista, a criança já chega a escola com conhecimentos sobre a língua, daí porque é fundamental o professor estar instrumentalizado com as teorias linguísticas para poder conduzir seu trabalho de maneira mais consciente e qualificada.

O gerativismo parte da ideia de que todo ser humano é biologicamente dotado da capacidade inata de adquirir uma língua, denominada *faculdade da linguagem:*

> para Chomsky, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a construir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como *faculdade da linguagem* (KENEDY, 2009, p. 129)

O referido conhecimento mental fica inscrito na gramática internalizada e nos torna capazes de adquirir qualquer língua humana. Os conhecimentos que vão sendo, pouco a pouco e ininterruptamente, desenvolvidos a partir das regras de funcionamento linguístico inscritas na gramática internalizada permitem ao indivíduo usar a língua de maneira criativa, proferindo

frases inéditas e originais (que nunca ouviram antes). Nesse sentido, ninguém precisa dizer à criança que sua língua é estruturada por sujeito-verbo-objeto, uma vez que esse conhecimento faz parte do mecanismo biológico humano denominado pela linguística gerativa como "gramática universal". A gramática universal pode ser entendida como "[...] uma matriz biológica responsável pela grande semelhança entre as línguas e pela rapidez com que as crianças aprendem a falar." (CEZARIO e MARTELOTTA, 2009, p. 208).

Os estudos aquisicionistas têm seu objeto na língua interna (língua-I), ou seja, no processamento mental da linguagem, não na performance no uso dessa linguagem (língua externa, língua-E). Segundo essa vertente teórica, a língua desenvolver-se-á conforme os *inputs* recebidos pelo sujeito. Aqui é importante destacar que o *input* não deve ser confundido com interação: o *input* consiste nos dados linguísticos recebidos pela pessoa, independente da interferência ou mediação de outrem, ou seja, não é preciso que um adulto se dirija a uma criança para que os dados de uma língua particular sejam parametrizados, já que a criança nasce com uma matriz biológica, a Gramática Universal, responsável pela semelhança entre as línguas, bastando, como referido acima, estar exposta a uma língua particular. Exemplificativamente, ao estar num ambiente linguístico em que as pessoas estão conversando entre si, mesmo sem uma fala dirigida à criança, ela já está recebendo os *inputs* necessários para adquirir uma língua.

Ainda que existam diversos modelos inatistas, optou-se por adotar o modelo chomskyano devido à especificidade de que ele se reveste:

> [...]as crianças nascem com faculdades mentais dedicadas especificamente ao desenvolvimento da linguagem. Trata-se de uma hipótese bastante revolucionária, uma vez que rompe com o pressuposto de que as crianças aprendem a falar por imitação. Se há uma faculdade inata para a linguagem, a tarefa da criança não é apenas a de imitar o que ouve no ambiente em que cresce. A sua tarefa será a de desenvolver a sua faculdade em função do ambiente que a rodeia. (COSTA e SANTOS, 2003, p.18)

Ao abordar a psicolinguística, Cagliari (2009, p.40) estabelece uma relação entre o processo de aquisição da linguagem pela criança e o ensino de língua portuguesa. Segundo ele, a criança adquire sua língua materna (ou mais de uma) no período de 1 ano e seis meses até 3 anos; ela apresenta um desenvolvimento linguístico tão veloz e extraordinário que, aos 7 anos, praticamente alcançou a maturidade linguística. Tudo isso, de acordo com o autor, é em boa parte ignorado pela escola.

É de se salientar que, embora o presente estudo parta de uma teoria específica para aquisição de língua oral, não se nega a importância do trabalho em sala de aula com diferentes perspectivas teóricas, a ser realizado por profissionais com formações diversas, envolvendo a aprendizagem da escrita. As teorias linguísticas têm muitas contribuições advindas de diferentes subáreas da linguística, as quais podem dar o suporte necessário para o ensino de língua.

> O uso da linguística no ensino de português tem que ser planejado em conjunto por linguistas e professores de português, com a colaboração de pedagogos, psicólogos etc. O linguista vai dar o conteúdo e as técnicas de investigação, o professor e os demais colaboradores do processo escolar vão dosar o ensino, programá-lo na sequência conveniente e buscar as motivações para o aluno estudas português. (CAGLIARI, 2009, p. 36)

Esses pressupostos teóricos são essenciais para que se possa compreender o estágio linguístico da criança ao iniciar sua escolarização e, a partir daí, desenvolver um trabalho ancorado em teorias que tornem a práxis do professor consciente e intencional, no sentido de favorecer a aprendizagem da língua escrita, bem como o desenvolvimento de habilidades orais necessárias ao bom desempenho nas diferentes situações de comunicação cotidianas.

Na próxima seção, apresentaremos os nortes metodológicos que guiaram a pesquisa até este momento.

3. Metodologia

Esta seção se dedica a explicar de forma breve a metodologia empregada na pesquisa em tela.

3.1 Sujeitos investigados

A presente pesquisa de natureza qualiquantitativa, tem como sujeitos investigados professores que atuam em sala de aula ao mesmo tempo em que são estudantes em formação, cursando Pedagogia a Distância, ou seja: são professores e, ao mesmo tempo, acadêmicos.

Os dados foram coletados em municípios da Grande Florianópolis, em três polos de EAD, junto a informantes que têm, em sua maioria, entre 40 e 50 anos de idade e ingressaram na escola entre as décadas de 1960 (6%) e 1990 (11%), com parcela mais significativa concentrada na décadas de 1970 (50%) e 1980 (11%)

Traçar o perfil desses sujeitos nos permite situá-los historicamente, de modo a ampliar a compreensão das suas respostas. Trata-se de um grupo heterogêneo, com sujeitos cuja diferença relativa ao começo da escolarização pode chegar até a 30 anos. Embora a escola não tenha sofrido mudanças estruturais nesse período, constata-se uma variedade de métodos adotados para ensino de língua no decorrer do tempo.

Dentre os investigados, 66% (37 informantes) começaram a cursar Pedagogia a distância no CEAD/UDESC/UAB no ano de 2011, em um cenário completamente diferente daquele em que cursaram os primeiros anos de escolarização, desde a legislação, com destaque para a atual Lei 9.293/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passando pelo desenvolvimento de teorias linguísticas que atualmente fazem parte da grade curricular do curso de Pedagogia e pela implantação de referenciais de qualidade na educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (daqui em diante denominados apenas PCN).

A média de idade dos informantes é de 38,9 anos, dado relevante que, aliado à média de idade de início da escolarização (entre 6 e 7 anos de idade) nos permite identificar o contexto histórico, a legislação vigente e as metodologias utilizadas na época para o ensino e a aprendizagem da escrita. Para preservar a identidade dos sujeitos, eles serão referenciados pelas iniciais do município do polo, seguida de um número entre colchetes, como em [SJ1] (equivalente ao informante 1 da cidade onde se situa o polo).

3.2 Coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de questionário composto por 10 (dez) questões na versão pré-teste e aplicado no segundo semestre de 2013. Após análise do pré-teste, partiu-se para o ajuste do instrumento de coleta, resultando na versão atual estruturada por 15 (quinze) questões, parte delas fechadas (ou com alternativas “sim” e “não”, ou de múltipla escolha) e outra parte, semiabertas, em que se busca investigar o porquê da(s) alternativa(s) escolhida(s), questionando “de que forma?”, “por quê?” etc.

Nesta etapa da pesquisa, após a pré-testagem do questionário e o ajuste das perguntas, coletaram-se dados de 56 professores. A sistematização dos dados encontra-se concluída e a análise está em andamento. As respostas foram analisadas prioritariamente pelo método

qualitativo, dando-se espaço para a abordagem quantitativa quando adequada aos propósitos da pesquisa.

Para esta discussão, realizamos um recorte no que tange às questões do instrumento de coleta. Nesse sentido, duas questões serão aqui analisadas, a saber, a questão 8, aberta, "O que é língua para você?" e ainda a questão 13, "Você considera que as crianças chegam à escola com algum conhecimento sobre a língua portuguesa?".

É importante ressaltar que as questões foram elaboradas em consonância com a grade curricular do curso de Pedagogia, no qual esses estudantes professores estudam diferentes disciplinas que abordam os temas presentes no instrumento de coleta. Sendo assim, a partir das disciplinas Análise e Produção Textual I, Análise e Produção Textual II, Análise e Produção Textual III, Alfabetização e Letramento, Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem I, Conteúdos e Metodologias do Ensino da Linguagem II, todas disciplinas que evocam concepções de língua, abordam questões relacionadas à aquisição de linguagem, esperava-se um domínio amplo das questões postas.

4 Descrição e análise de dados

De acordo com Cagliari (2011), é necessária uma sólida base linguística para que o professor possa ensinar português sem reproduzir tradições de ensino superadas e equivocadas e sem acolher concepções ultrapassadas de língua, já que as consequências de uma base linguística pouco consistente são crianças que acabam os anos inicias com traumas de se exporem oralmente, com baixas habilidades em leitura e escrita. Segundo o Portal EBC (2013), o Brasil ficou em 55º lugar de leitura entre os 65 países que participaram do no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em 2012.

Para verificar a apropriação das diferentes teorias linguísticas, enfocadas ao longo do curso, pelos sujeitos de pesquisa, perguntou-se: "o que é língua para você?". Dos 56 (cinquenta e seis) informantes, apenas 30 (trinta) apresentaram uma concepção de língua, 8 (oito) não responderam e 18 (dezoito) não apresentaram uma noção de língua. Dos que tinham alguma concepção, a maioria (vinte e seis informantes) entende a língua como instrumento de comunicação, conforme demonstra o dado em (1):

(1)

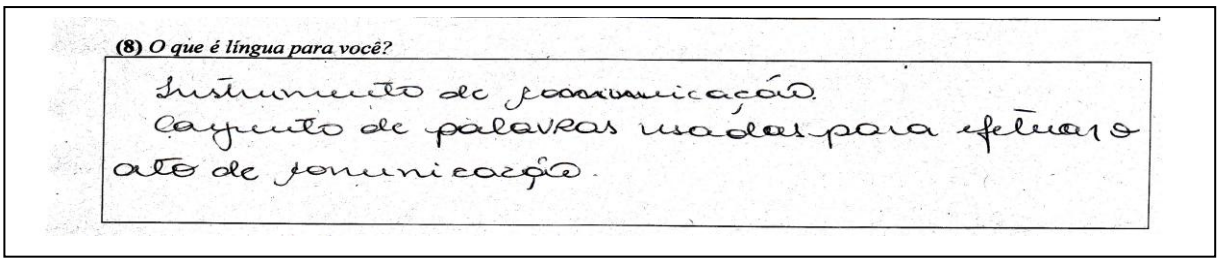

Figura 1: dado do sujeito de pesquisa [SJ18]. "Instrumento de comunicação. Conjunto de palavras usadas para efetuar o ato de comunicação."

É preciso ressaltar que estudos problematizadores acerca dessa concepção de língua foram extensivamente trabalhados tanto no material teórico, quanto em webaulas e vídeoaulas no curso de Pedagogia em tela.

A despeito de a noção de língua como instrumento de comunicação ter sido sistematicamente reproduzida e perpetuar-se a visão de um senso comum pedagógico ao conceber como função única da língua a comunicação ao longo dos anos, ela tem se mostrado precária e insuficiente para sustentar o ensino de língua. Cagliari (2009, p.35) defende que

> [...] a teoria da comunicação não é uma teoria sobre a linguagem, mas sobre um aspecto dela, que é a função comunicativa, a qual, por sinal, nem sequer representa a função principal da linguagem. A linguagem pressupõe, estabelece um jogo de direitos e deveres, é usada para marcar pessoas, classes sociais, reveste as pessoas de poderes e de fraquezas, de estigmas, de preconceitos.

Assumir a concepção de língua como instrumento de comunicação implica em atitudes pedagógicas tais como fazer com que a criança trabalhe apenas com a noção de correção linguística de maneira mecânica e pouco refletida; vá ao texto procurando capturar o que o autor do texto "quis dizer" com o uso de uma determinada expressão, como uma espécie de adivinhação, na qual impera a ideia de que o sentido está contido no autor e, nesse caso, o leitor nada tem a contribuir para a construção de sentidos de um texto; finalmente, aliado a isso, faz com que a criança produza textos em situações artificiais de produção, no âmbito da dissertação, da narração e da descrição. Em suma, a partir desta concepção de língua estão ocultas pedagogias do fracasso em formar cidadãos proficientes em escrita na sua língua materna.

Além disso, tal concepção põe em relevo a ideia amiúde defendida nos livros didáticos de Alfabetização e língua portuguesa, a saber, de que língua se reduz à escrita. Graças a isso,

percebe-se a supremacia da escrita e a marginalização do desenvolvimento da oralidade no âmbito da sala de aula. Veja-se, por exemplo, a concepção de língua do docente, no dado em (2):

(2)

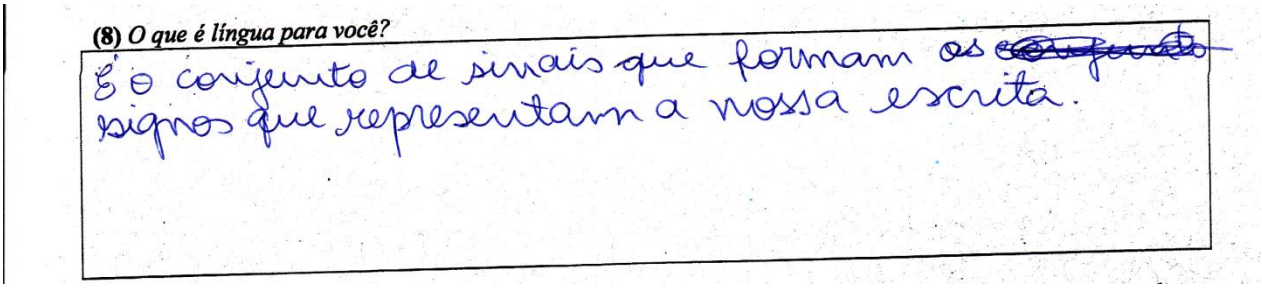

Figura 2: dado do sujeito de pesquisa [FLN13]. "É o conjunto de sinais que formam os signos que representam a nossa escrita."

Concepções como a apresentada acima, além do que apontamos anteriormente, restringem o objeto multifacetado que é a língua e limitam a ação docente a atividades que reproduzem situações artificiais de desenvolvimento da própria escrita, pois acabam desconsiderando, por exemplo, fenômenos próprios da oralidade que se refletem na aprendizagem inicial da língua escrita.

O dado em (3) abaixo, por sua vez, exibe a resposta de um dos informantes que parece mesclar as concepções linguísticas diversas (no caso, a interacionista com a que entende a língua como instrumento de comunicação):

(3)

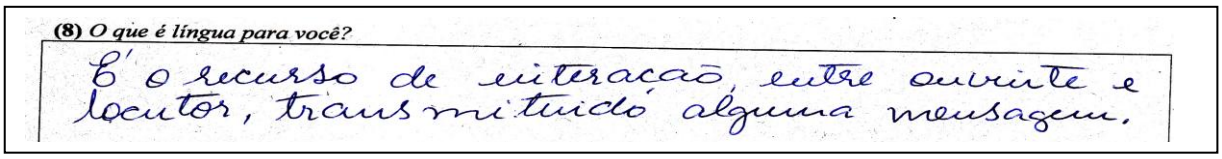

Figura 3: dado do sujeito de pesquisa [SJ13]. "É o recurso de interação, entre ouvinte e locutor, transmitindo alguma mensagem."

Observe que na resposta acima está presente a concepção de língua como um recurso de interação, mas em seguida, o sujeito pesquisado põem em cena elementos como "locutor", "transmissão" e "mensagem; característicos da concepção de língua como instrumento de comunicação.

Ainda no que diz respeito à concepção de língua, três informantes a concebem como expressão do pensamento, conforme exemplificado abaixo:

(4)

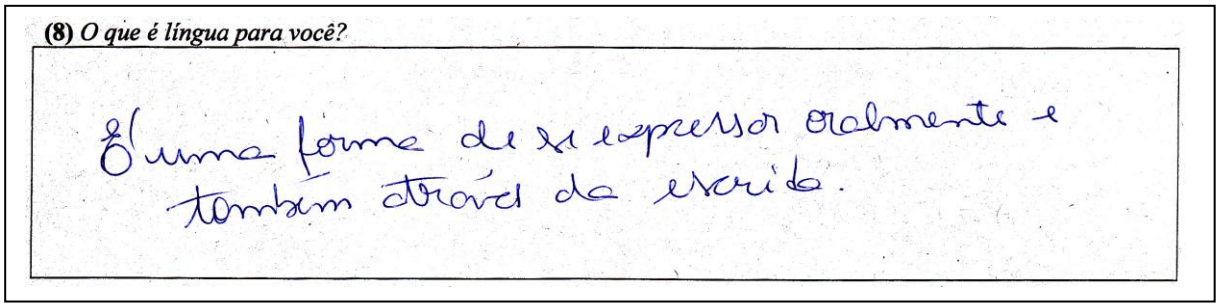

Figura 4: dado do sujeito de pesquisa [SJ10] "É uma forma de se expressar oralmente e também através da escrita"

Essa concepção de língua tem origem na abordagem tradicional das gramáticas gregas. À luz da herança grega, tal concepção compreende a língua como externalização ou materialização do pensamento, conceitos estes atrelados à gramática normativa. Assim, à esteira de tal concepção, o indivíduo não escreve/fala bem porque não pensa ou seu pensamento é desordenado. Ao optar por uma visão de língua como esta, o docente não está simplesmente escolhendo uma concepção, mas está elegendo determinados encaminhamentos metodológicos que guiarão a sua docência em língua portuguesa. É preciso entender que a adoção deste modo de conceber a língua põe em cena o ensino mecânico de regras da gramática normativa, a qual privilegia o ensino de uma única forma de se falar a língua, "o padrão". Trata-se, portanto, da imposição de um modelo de língua a ser seguida; tradição ainda prevalecente nas nossas escolas. Veja, não estamos negando a importância do ensino de gramática, mas o modo como se opera este ensino no âmbito da sala de aula: como imposição de uma única forma de falar/escrever a língua, descontextualizado do uso tanto no registro formal como informal da língua.

O quadro de respostas parece se agravar ainda mais à medida que verificamos respostas em que nenhuma concepção de língua se coloca, ou seja, quando o docente não consegue sequer fazer uma reflexão sobre o que seja um dos seus principais objetos de ensino. É o que ilustram respostas como as presentes em (5), em que o informante não apresenta uma concepção clara de língua, conforme aponta o dado em (5):

(5)

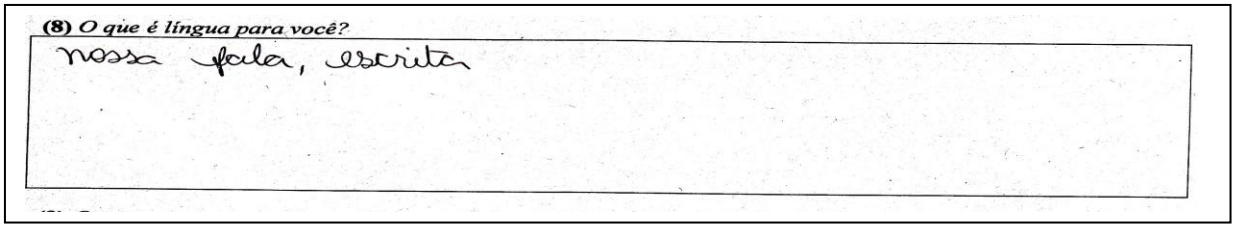

Figura 5:dado do sujeito de pesquisa [SJ4]. "Nossa fala, escrita" [SJ4]

Ao analisar as respostas, é importante uma vez mais ressaltar que os sujeitos de pesquisa tiveram exploradas diversas teorias linguísticas, pois até o período de coleta de dados já haviam cursado ao menos cinco disciplinas específicas da área da linguagem no curso de Pedagogia do CEAD/UDESC/UAB. Tais disciplinas foram elaboradas à luz de teorias que já foram vencidas, de ideias que superam o senso comum e se propõem a induzir à reflexão, entre outros aspectos, em torno da concepção de língua. Entretanto, ainda que os sujeitos de pesquisa tenham tido contato recente com discussões mais amplas envolvendo diferentes e atualizadas concepções de língua durante a formação acadêmica, suas respostas indicam pouca apropriação teórica dessas discussões, segundo o dado em (6):

(6)

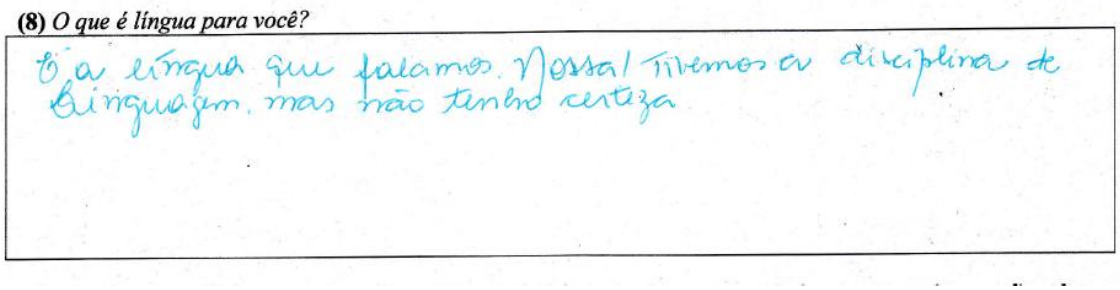

Figura 6: dado do sujeito de pesquisa [FL 8] "[...] Nossa tivemos a disciplina de linguagem, mas não tenho certeza"

A média de idade dos sujeitos pesquisados é outro fator relevante para esta análise, à medida que permite situar o início da escolarização desses sujeitos em meados dos anos 1980, quando as pesquisas em torno do ensino de língua estavam em um estágio aquém do que se encontram atualmente, embasando uma práxis docente sustentada por bases menos sólidas. A questão que emerge é se as bases atuais foram incorporadas aos currículos não só no aspecto formal, mas apreendidas durante os cursos de formação de professores de maneira a alicerçar um ensino de língua consistente. Ao considerar as análises de duas questões em torno da língua, é

possível identificar visões já vencidas pelos estudos recentes e propagação de noções de senso comum. As respostas sugerem, portanto, prevalência e permanência entre os investigados da ideia pertencente ao senso comum de que a função primeira da língua "é" a comunicação e perpetua entre as concepções, predominantemente, a concepção de língua como instrumento de comunicação. Ao admitirem que a língua tem a função única de comunicar, o docente evoca e reelabora uma concepção de língua como instrumento de comunicação

Santos (2002, p. 108) reconhece que o senso comum inspira sensações de confiança e segurança, por se reproduzir calcado nas experiências de vida de um certo grupo social - no caso o dos professores, inseridos desde a infância no contexto escolar. Por outro lado, o autor constata que essa reprodução espontânea verificada no cotidiano privilegia a ação que não promova uma transformação significativa da realidade. Ou seja: embora confira segurança, o senso comum é superficial e não modifica a realidade. Sob a ótica da construção de uma práxis reflexiva e transformadora, portanto, o senso comum deixa a desejar. Santos (2006) aponta a necessidade de uma ruptura epistemológica dentro da ciência moderna, que simbolizaria o "salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico".

A segurança conferida pela experiência e a inaptidão para uma mudança considerável na realidade dada são características identificadas nos dados obtidos e sistematizados para esta análise inicial, os quais evidenciam que a experiência parece se sobrepor à formação.
Saviani (2007, p.2), por sua vez, identifica uma contraditoriedade do senso comum,

> [...]dado que se constitui num amálgma integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos, caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica. (SAVIANI, 2007 p. 3)

Um dos aspectos do presente estudo consiste, justamente, em questionar a concepção hegemônica de língua que, conforme os dados coletados até agora, sustenta a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, práticas essas que têm se mostrado ineficazes quando se pensa no papel da escola diante do ensino de língua materna, a saber, de tornar os cidadãos hábeis para o uso da língua oral, da língua escrita e da leitura.

Vale destacar que não se propõe a eliminação sumária dos métodos e das técnicas tradicionais de ensino de língua; propõe-se, isto sim, a reflexão em torno do conjunto de procedimentos que têm norteado o ensino da língua escrita pela escola, conferindo aos professores amparo teórico capaz de sustentar escolhas metodológicas eficientes. Este estudo se

situa de modo a mostrar a necessidade de apropriação das teorias linguísticas pelos professores desde a formação inicial, sugerindo alternativas para a ruptura com o senso comum. Nesse sentido, Saviani (2007, p.2) aponta para o surgimento de uma "consciência filosófica" (que, de certa maneira, pode ser comparada à ruptura epistemológica mencionada por Santos) em substituição ao senso comum, quando afirma que:

> Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma consciência fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2007, p.2)

É, pois, desejável (se não necessário para a obtenção de resultados mais satisfatórios no tocante ao ensino escolar da língua), que o professor rompa efetivamente com a reprodução automática do senso comum, com concepções vencidas pelas mais distintas concepções teóricas advindas da linguística contemporânea – demonstradas, aqui, nas concepções de língua exibidas pelos dados – e, assim, atinja a consciência filosófica, incorporando-a e aplicando-a no exercício da atividade docente. Ao se esquivar do senso comum e revestir suas práticas com as características da consciência filosófica, o professor tende a levar em conta, além do desenvolvimento global do seu aluno, a especificidade dos conhecimentos linguísticos trazidos por esse indivíduo do período de aquisição da linguagem.

Com o intuito de verificar a percepção do professor acerca desses conhecimentos, perguntou-se: "v*ocê percebe se as crianças chegam à escola com algum conhecimento sobre a língua portuguesa?".* Mesmo diante do estágio atual das pesquisas linguísticas, 8 (oito) informantes (15%) não responderam à pergunta. Alguns mencionam o desenvolvimento de maneira generalizada e sequer adentram no aspecto linguístico, referindo-se à natureza desse conhecimento como relacionada à "cultura", como se verifica no dado em (7):

(7)

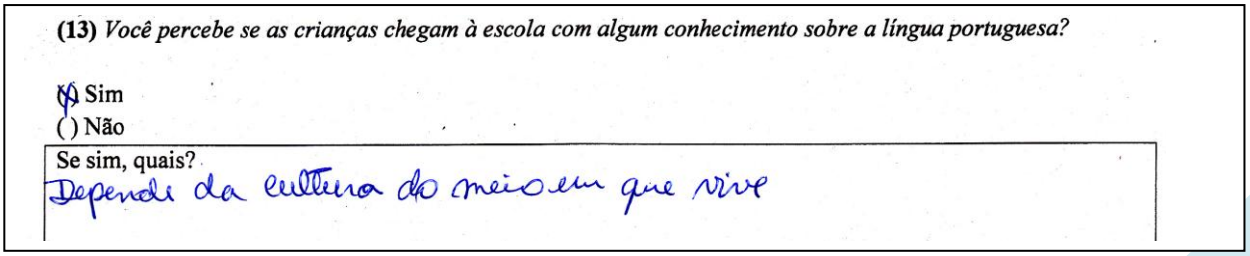

Figura 7: dado do sujeito de pesquisa [SJ7] "Depende da cultura do meio em que vive"

Três informantes parecem atribuir um papel que está longe de ser uma função ou mesmo uma consequência do uso das mídias para o aprendizado da língua, como se "as mídias", sozinhas, fossem capazes de fornecer os *inputs* necessários para a aquisição de uma língua ou de substituir o papel de mediador do professor e/ou de outro adulto na aprendizagem da língua escrita, quando não o são.

(8)

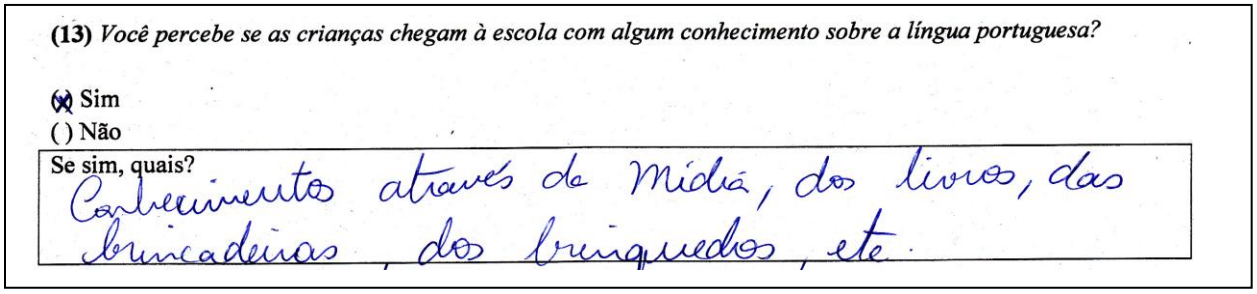

Figura 8: dado do sujeito de pesquisa [SJ5] "Conhecimentos através da mídia, dos livros, das brincadeiras, dos brinquedos, etc."

Apenas 07 docentes, do total de 56, reconhecem na fala uma modalidade de língua, ainda que de maneira vaga, conforme aponta o dado em (9):

(9)

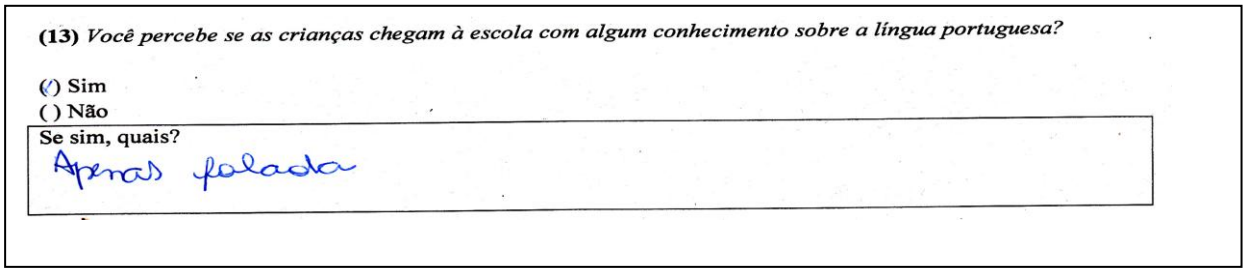

Figura 9: dado do sujeito de pesquisa [SJ9] "Apenas falada"

A resposta acima, ainda que se coloque de forma bastante vaga, é uma entre as poucas que levam em conta o conhecimento linguístico "oral", o que nos coloca frente a um cenário de que a supremacia da escrita prevalecerá ainda por um bom tempo em nossas escolas e, por consequência, a oralidade continuará sendo ignorada no âmbito da sala de aula onde esses docentes atuam.

5 Considerações finais

As análises realizadas até o momento permitem considerar que, a despeito de a pesquisa linguística recente evidenciar que a aquisição da linguagem ocorre de maneira inata, o que se percebe é que a escola continua se valendo dos princípios e métodos behavioristas de estímulo>resposta>reforço para ensinar língua aos alunos. Talvez isso justifique a importação do conceito inglês de letramento, esquecendo-se, por vezes, que o uso social da linguagem deveria estar incorporado ao processo de alfabetização.

As informações coletadas expressam que o senso comum pedagógico continua a ser reproduzido dentro da escola, uma vez que tende a conferir certa segurança aos professores no dia a dia em sala de aula. Entretanto, índices de desempenho dos estudantes em avaliações de leitura e escrita demonstram a necessidade de se repensar essas práticas.

Adicionalmente, esses dados têm evidenciado que as experiências do professor, como docente e como aluno, durante a durante a Educação Básica, sobrepõem-se à formação acadêmica em curso. Além disso, também foi possível verificar a baixa apropriação das teorias da linguagem pelos professores, tanto ao (des)considerarem os conhecimentos linguísticos com o qual as crianças chegam à escola, como ao que pensam sobre de que forma, a partir desses conhecimentos, se constrói e se consolida a aprendizagem da língua escrita. Boa parte das respostas refletem uma visão de senso comum em relação aos pressupostos linguísticos basilares para o trabalho com língua materna nos anos iniciais. Entre os obstáculos para um ensino de língua eficaz encontra-se a ausência de concepção de língua, seguida por um conceito de língua como instrumento de comunicação. A despeito de, entre os sujeiros investigados, predominar a ideia de língua como instrumento de comunicação, suas práticas parecem relegar o trabalho com a oralidade a um plano secundário, quando não o ignoram completamente.

Assim é que as análises sinalizam a existência de uma lacuna teórica importante na formação desses professores, o que corrobora o que mencionamos anteriormente a respeito do acolhimento e da reprodução do senso comum pedagógico, em vez da filiação a alguma vertente teórica. É perceptível, além disso, a falta de clareza sobre a natureza do conhecimento linguístico que a criança já possui (sobre a língua oral) e o conhecimento que precisa ser aprendido, via instrução, mediação. Esses docentes parecem menosprezar um conhecimento linguístico oral ao mesmo tempo em que enfatizam com exclusividade a necessidade da aprendizagem da língua

escrita. As consequências disso são vislumbradas até hoje na docência que supervaloriza a escrita em detrimento da oralidade e concepções equivocadas como, por exemplo, a de que a oralidade é o lugar das irregularidades, enquanto apenas a escrita obedece a regras.

Referências

BRASIL. Lei 5692/71. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em: 28/05/2014
_____Lei 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 28/05/2014

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística.11 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

Confira o ranking dos países com melhor desempenho no PISA. **Portal EBC.** Criado em 03/12/13 17h10 e atualizado em 03/12/13 18h01 Disponível em: http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012

COSTA, João; SANTOS, Ana Lúcia. **A falar como os bebés:** o desenvolvimento linguístico das crianças. 2ª ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

GÜNTHER, Harmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa**: Esta É a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-139.

LIZ,Lucilene Lisboa de; QUAREZEMIN,Sandra. **Formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica na modalidade EaD**: ensino de língua materna e a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (a sair)

MORATTI, Maria Rosario Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Disponível em: http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos.pdf Acesso em: 19/06/2014

PONTE, João Pedro da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**: que desafios? Revista Iberoamericana de Educación. nº 24 (2000), pp. 63-90

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007