

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Sylvia Domingos Barrera¹
Maria Regina Maluf²*

Resumo

A pesquisa teve como objetivo investigar a influência da variação lingüística sobre a aquisição da linguagem escrita. Participaram da pesquisa 65 alunos de três classes da primeira série de uma escola pública de ensino fundamental. O material utilizado para avaliar o nível de variação lingüística das crianças foi aplicado no início do ano escolar. As provas utilizadas para avaliar os níveis de leitura e escrita foram aplicadas no início e final do ano letivo. A análise estatística mostrou correlação negativa significativa entre os níveis iniciais de variação lingüística e o desempenho final das crianças em leitura, sugerindo que a utilização de linguagem não-padrão pelos alunos pode dificultar o processo de alfabetização, sobretudo quando não trabalhada adequadamente pelas professoras. Os resultados obtidos sugerem a importância de uma efetiva difusão dos conhecimentos lingüísticos e sociolingüísticos, por intermédio dos cursos de formação de professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Variação lingüística; Norma culta; Linguagem popular.

LINGUISTIC VARIATION AND LITERACY: A STUDY CARRIED OUT AMONG FIRST ELEMENTARY GRADE CHILDREN

Abstract

This research aimed to investigate the influence of different linguistic patterns in written language acquisition.. Subjects were 65 first grade students at a public school. The material used to measure levels of linguistic variation was applied at the beginning of the school year. Reading and writing assessment tests were applied both at the beginning and the end of the school year so as to evaluate acquisition levels. Statistics analysis showed negative and significant correlation between initial levels of linguistic variation and final performance in reading evaluation. These results suggest that different linguistic patterns can difficult the written language acquisition if they aren't well working by the teachers that need to know and to use the linguistic and sociolinguistic knowledge in their literacy practice.

Keywords: Linguistic variation; Literacy; Standard language.

INTRODUÇÃO

A variação lingüística é tema da maior importância, sobretudo no início da escolarização, quando a criança é formalmente introduzida no ensino da linguagem escrita. Embora o estudo dos efeitos da variação lingüística no processo de aquisição da leitura e escrita seja teoricamente reconhecido como crucial, não tem sido objeto de suficiente atenção por parte dos formadores do professor alfabetizador, o qual em muitos casos não recebe informação e formação que lhe permitam lidar apropriadamente com essa questão

em sua atividade profissional.

Souza (1996) analisou as publicações sobre variação lingüística em 30 periódicos científicos brasileiros, tendo encontrado não mais de 37 textos referentes ao tema. Um dos resultados dessa análise consistiu em mostrar a importância e necessidade de se compreender o significado da variação lingüística e as responsabilidades da escola, no que diz respeito a esse problema que atinge prioritariamente as crianças das camadas populares, ao desqualificar sua fala, dificultando assim seu processo

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo e docente do Curso de Psicologia da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto.

² Doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain, Bélgica, docente titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e docente associada da Universidade de São Paulo.

de alfabetização. A distância entre a linguagem culta veiculada pela escola e a linguagem das camadas populares, associada ao conflito de valores subjacentes a esses padrões lingüísticos diferentes, pode ser vista como uma das causas do fracasso escolar das crianças provenientes das camadas populares.

Neste estudo, expõe-se alguns aspectos teóricos sobre o tema. Em seguida os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de avaliar relações existentes entre a variação lingüística, presente na fala de alunos da 1ª série do ensino fundamental, e o desempenho que apresentam em leitura e escrita.

A questão da variação lingüística

A língua, como fato social, é um fenômeno ao mesmo tempo dinâmico e conservador. É conservador porque necessita manter um certo grau de uniformidade para permitir a comunicação em uma dada comunidade lingüística; é dinâmico porque se modifica com o tempo, estando também sujeito às influências regionais, sociais e estilísticas responsáveis pelos processos de variação lingüística, como explica Preti (1994). Tais processos, que constituem o objeto de estudo privilegiado da sociolingüística, ramo da lingüística que estuda as relações entre linguagem e sociedade, são descritos mais detalhadamente a seguir.

A variação geográfica ou regional refere-se às diferenças lexicais (de vocabulário), fonológicas (de pronúncia ou “sotaque”) e/ou sintáticas (referentes à construção gramatical das frases), observadas entre falantes de diferentes regiões geográficas que utilizam a mesma língua. A variação social diz respeito às diferenças observadas na linguagem de diversos grupos sociais, os quais podem ser constituídos por critérios variados, tais como: classe social, grau de instrução, idade, sexo, etnia, profissão e outros. Com relação à influência da posição social e do grau de instrução, fatores esses que em geral se apresentam juntos, pode-se dizer que a oposição mais importante se dá entre a chamada linguagem culta (ou padrão) e a linguagem popular. A variação estilística refere-se às diferenças observadas na fala de um mesmo indivíduo, de acordo com a situação em que ele se encontra, ou seja, são diferenças lingüísticas determinadas pelas condições extraverbais que cercam o ato de fala, como, por exemplo, o assunto tratado, o tipo de ouvinte, a relação entre os interlocutores, o estado emocional do falante, o grau de formalidade do discurso. Assim, de acordo com a

situação, o indivíduo “escolhe” o tipo de linguagem que julga mais conveniente. Pode-se afirmar que a oposição básica se dá, portanto, entre um nível de fala ou registro formal, no qual predomina a linguagem culta, e um nível de fala ou registro coloquial ou informal, com predomínio de estruturas e vocabulário da linguagem popular.

Diferenças entre língua popular e língua culta

No caso do português, como ocorre também em outras línguas, é possível identificar duas variantes básicas que, embora compartilhando o mesmo núcleo lingüístico, apresentam diferenças consideráveis quanto aos aspectos morfossintático, léxico e fonológico: a linguagem culta ou padrão e a linguagem popular. A primeira detém maior prestígio social, sendo usada pelo grupo social dominante e/ou em situações de maior formalidade, enquanto a segunda, de menor prestígio, é utilizada pelas classes populares e/ou nas situações sociais de menor formalidade. De modo geral pode-se afirmar que a variante padrão está mais relacionada às regras da gramática tradicional e aos exemplos da língua escrita literária, que são mais conservadores, enquanto a variante popular está mais aberta às transformações da linguagem oral.

De acordo com Preti (1994) pode-se classificar as principais diferenças existentes entre a língua padrão e a língua popular. Do ponto de vista morfossintático, observa-se que a língua popular caracteriza-se pela economia nas marcas de gênero e número, com redução na utilização das pessoas gramaticais dos verbos e dos tempos verbais, como por exemplo, predomínio da utilização da 1ª e 3ª pessoas do singular e perda quase total do futuro do presente, do futuro do pretérito e do pretérito mais-que-perfeito do indicativo, além do presente do subjuntivo. Caracteriza-se também pela simplificação gramatical das frases por meio da redução das estruturas subordinadas em benefício das frases simples, justapostas e da coordenação (como por exemplo o uso excessivo de “ai”, “então”, etc.), maior emprego da voz ativa em lugar da passiva e predomínio das regências diretas nos verbos e do emprego de pronomes pessoais retos como objetos (Exemplos: “vi ele”, “encontrei ela”). No aspecto lexical pode-se observar um vocabulário mais variado na língua padrão, com maior precisão no emprego dos significados e maior incidência de vocábulos técnicos, enquanto na língua popular predomina um vocabulário mais restrito, empregado amplamente nos mais diversos sentidos, com

maior freqüência de gírias e de recursos enfáticos. Com relação às diferenças fonológicas observadas na língua popular, verifica-se que, embora não cheguem a comprometer a comunicação, servem para marcar as formas lingüísticas de maior ou menor prestígio social. Como exemplo, podemos citar as seguintes formas não-padrão: *pobrema, craro, falaro, oio, homi*.

Apesar dessas diferenças e dado o caráter dinâmico da língua, que se modifica e evolui com o tempo, muitas vezes torna-se difícil estabelecer uma distinção clara entre língua padrão e língua popular, pois vários elementos de uma acabam sendo assimilados pela outra. Além disso, tanto do ponto de vista da sintaxe quanto do léxico e da fonologia, há estruturas comuns que pertencem às duas formas de linguagem, já que se trata de uma única língua. Por essa razão, alguns lingüistas têm sugerido o estabelecimento de um nível hipotético intermediário entre a língua padrão e a popular, o qual denominam “*linguagem comum*” e que estabeleceria uma espécie de integração entre essas duas formas de linguagem (Prete, 1994). Como exemplo, podemos citar, no que diz respeito ao vocabulário, a generalização na linguagem comum de gírias populares e de termos técnicos próprios da língua padrão. Do ponto de vista fonológico, alguns exemplos de estruturas populares que já começam a fazer parte da língua comum são a tendência a não pronunciar os *r* finais dos infinitivos verbais (*falá; dizê; comê*), os *u* finais de certas formas verbais do pretérito (*falô; cantô, parô*), etc.

A escrita como fator de unidade lingüística e seus determinantes sociais

Segundo Mattos e Silva (1995) há um paradoxo entre a heterogeneidade lingüística que compõe qualquer língua e a necessidade de sua unificação nas sociedades complexas e letradas. Lemle (1995) também aponta a escrita como o principal fator responsável pela existência de uma forma padrão para representar todas as variedades de uma determinada língua. A língua escrita atua, portanto, como um fator de unificação lingüística, uma vez que as modificações gramaticais e ortográficas são bem mais lentas do que as transformações apresentadas pelos atos de fala. Pode-se afirmar então que uma das funções da escrita é manter a unidade lingüística das sociedades letradas, por oposição à diversidade observada em termos de fala.

Dentre as variedades lingüísticas existentes, a língua padrão é quase sempre a variedade escolhida para a

escrita. Tal escolha, entretanto, não se baseia em critérios de correção lingüística, mesmo porque tais critérios cientificamente não existem, mas, sim, por ser a língua padrão a utilizada pelo grupo social dominante. Dessa forma, o prestígio que o grupo social detém acaba sendo atribuído à sua linguagem, que passa a ser associada à escrita e a ser considerada a norma-padrão. Da mesma forma, a estigmatização da linguagem popular como “*incorreta*” é conseqüência do status inferior que os seus falantes ocupam na sociedade, ou seja, a valoração lingüística está baseada numa valoração social (Gnerre, 1987).

Historicamente, a gramática tradicional que é a normativo-prescritiva, surge a partir da antigüidade grega, tomando como modelo de língua correta os textos dos grandes escritores. Posteriormente baseia-se nos usos lingüísticos da elite aristocrática e em seguida, da elite burguesa, como modelos da linguagem que deve ser reproduzida pela instituição escolar. A lingüística moderna rompe com essa tradição normativa, ao propor a prevalência do falado sobre o escrito, bem como a igualdade de valor entre todas as línguas. A gramática passa a ser entendida então como um ramo da Lingüística, havendo uma separação entre a gramática normativa e a gramática descritiva, sendo que esta última passa a ser considerada o centro da lingüística (Mattos & Silva, 1995, 1996).

A gramática normativa trabalha com o conceito de normas prescritivas, que servem como diretrizes para a representação escrita da língua, sendo qualificado de “*erro*” o que não segue esse modelo, mesmo em termos de língua oral. Essas normas são codificadas nas gramáticas pedagógicas, sendo parcialmente atualizadas ao longo do tempo, por imposição das mudanças lingüísticas ocorridas. Já a lingüística moderna trabalha com o conceito de normas sociais, que dizem respeito às variantes lingüísticas utilizadas pelos diferentes grupos sociais, como por exemplo as normas regionais, normas etárias, norma culta e outras.

A lingüística moderna tem demonstrado, portanto, que é cientificamente incorreto realizar uma classificação hierárquica das diversas variedades de uma língua com base em critérios de “*inferioridade*” ou “*superioridade*” lingüística. De acordo com os conhecimentos da sociolingüística pode-se afirmar que as diferentes formas de linguagem decorrem de um processo natural de variação lingüística, o qual visa atender às diversas situações comunicativas existentes no meio social. Desse

ponto de vista, o prestígio ou estigmatização associados às diferentes variedades de linguagem presentes numa dada comunidade constituem um fenômeno social e não lingüístico, expressando na verdade a contradição existente entre as classes sociais que a compõem.

Embora do ponto de vista lingüístico seja infundado postular uma superioridade da língua padrão culta sobre suas variantes regionais e sociais, não se pode negar que é a primeira que detém o prestígio social. A maioria dos pesquisadores da área concorda com a idéia de que é função da escola ensinar a língua padrão a todos os alunos, como forma de garantir a eles a assimilação dos conhecimentos escolares básicos, até mesmo a alfabetização, possibilitando assim que eles possam desfrutar dos benefícios da educação formal.

Variação lingüística e fracasso escolar

O conhecimento produzido a respeito da questão da variação lingüística, sobretudo a partir de uma perspectiva sociolingüística, tem contribuído para destruir o mito da “deficiência lingüística” das crianças provenientes das classes populares, substituindo-o pela idéia da existência de “diferenças lingüísticas” entre as várias formas de linguagem observadas em uma mesma comunidade lingüística.

Atualmente, salienta Abaurre (1984), constitui consenso entre aqueles que possuem algum conhecimento sobre questões lingüísticas, o reconhecimento de que o aluno, “por mais marginalizado que seja, possui, ao iniciar o processo de alfabetização, um repertório lingüístico perfeitamente adequado e suficiente para a expressão de seu universo de experiências” (13). Entretanto, tal repertório é muitas vezes desvalorizado pela escola que ainda não assimilou esse conhecimento, sendo o aluno e sua cultura discriminados e marginalizados.

De acordo com Franchi (1983) há um aspecto imposto pela sociedade e sobretudo pela escola que mais contribui para a regressão da criatividade verbal oral e escrita em crianças provenientes de classes sociais menos favorecidas. Esse aspecto diz respeito ao fato de terem a sua linguagem marcada como “vulgar”, “incorreta” e “feia”, o que pode levar a um bloqueio na expressão da linguagem oral e profundas dificuldades na aquisição da escrita.

Segundo Abaurre (1984), o fato de a escola não considerar a língua padrão como meta a ser atingida, mas antes como parâmetro de comparação com base

no qual se avaliam desempenhos considerando-os como “certos” ou “errados”, acaba por reforçar diferenças socialmente estabelecidas, em vez de questioná-las e de favorecer a sua superação. Assim, todos os alunos são avaliados da mesma forma e com o mesmo grau de exigência, sem que seja levado em conta a peculiaridade das crianças cuja linguagem está mais distante da norma-padrão. Entretanto, além das dificuldades ortográficas inerentes ao sistema de escrita da língua (no qual duas ou mais letras podem representar o mesmo som e dois ou mais sons podem ser representados pela mesma letra), que afetam igualmente a todos os alfabetizando, é bastante evidente, em se tratando de um sistema alfabético, que uma criança que diz “alembrei”, “zóio”, “frauta” terá muito mais dificuldade em escrever corretamente as palavras “lembrei”, “olhos” e “flauta” se comparada a uma criança que fala uma variedade lingüística mais próxima da forma padrão.

Uma vez que a língua padrão constitui o veículo de todo saber cultural, científico e artístico que se manifesta sob a forma escrita. Muitos autores têm proposto que a função da escola não deve ser a de substituir a norma popular, que os alunos já dominam em sua linguagem falada, pelos modelos da norma culta, mas, sim, a de ensinar-lhes que ambas as formas de linguagem podem coexistir e ser utilizadas na comunicação, de acordo com as circunstâncias (Prete, 1994).

Tal proposta, conhecida por “bidialetismo”, também tem sido alvo de críticas, como a de Soares (1986) que alerta para a diferença, aparentemente sutil, porém com graves conseqüências práticas, entre a proposta do bidialetismo como instrumento de integração/adaptação social ou de transformação social. Na verdade, a possibilidade de uma pedagogia bidialetal para a transformação social tem como pressuposto a inter-relação entre aspectos políticos e educacionais. É necessário que os educadores desenvolvam não apenas sua competência técnica, mas também seu compromisso político, no sentido de poderem fazer uma opção mais consciente com relação aos objetivos da sua prática pedagógica.

A partir do exposto, é possível perceber que a literatura existente sobre a questão das relações entre variação lingüística e ensino/aprendizagem da leitura e escrita tem sido consistente em atribuir a esse fator lingüístico um papel importante no fracasso escolar das crianças falantes de variantes lingüísticas mais afastadas da língua padrão. As explicações para essa relação,

entretanto, variam desde a atribuição de deficiências lingüísticas aos alunos pobres, passando pela idéia da diferença lingüística (busca explicar as dificuldades de escolarização das classes populares pela maior distância entre o sistema fonológico utilizado por falantes de variantes lingüísticas não padrão e o sistema ortográfico a ser aprendido). E por fim, a uma visão mais crítica do problema, que relaciona tais dificuldades. Sobretudo, ao preconceito e discriminação com que a linguagem do aluno pobre vem sendo tratada pela escola, a qual, ao desqualificar a sua fala e conseqüentemente a sua origem e identidade sociocultural, teria uma influência negativa sobre o processo de aquisição da linguagem escrita.

Na escola, a desqualificação da linguagem do aluno pode se dar em dois níveis: no nível oral, por meio do bloqueio de sua expressão verbal, como resultado de correções inadequadas feitas pelo(a) professor(a), e no nível da escrita, por meio do impedimento de que o(a) aluno(a), durante a etapa inicial do processo de alfabetização, escreva foneticamente, de acordo com a variedade lingüística por ele(a) utilizada, a qual é considerada errada, em comparação com a norma-padrão adotada como modelo. De acordo com Franchi (1988), os erros ortográficos costumam ser tratados diferentemente pela escola, havendo maior discriminação quando as escritas fonéticas se baseiam na transcrição de formas lingüísticas não-padrão, utilizadas por alunos pertencentes às classes populares (por exemplo, escrever muié por mulher, óia por olha), do que quando os erros cometidos baseiam-se em meras arbitrariedades ortográficas do sistema ou em formas que estão mais próximas da língua oral culta (por exemplo escrever caza por casa, comi por come, papeu por papel).

Alguns autores como Soares (1986), Abaurre (1984) e Garcia e Roncarati (1992) têm defendido a idéia da existência de um intervalo ou hiato entre a fala da criança que se alfabetiza e a fala do professor alfabetizador. Intervalo esse que estaria relacionado a um conflito lingüístico, como expressão de conflitos socioculturais mais abrangentes, vivenciado nas situações de interação verbal presentes no cotidiano escolar. Tal conflito se constituiria num foco permanente de tensão nas interações verbais, gerando movimentos contraditórios de assimilação e resistência lingüística e cultural. De acordo com essa perspectiva, o fracasso na aquisição da norma culta pode ser visto como uma forma de resistência. No sentido de preservação da identidade, por meio da manutenção da própria linguagem, uma vez que o sucesso

no processo de alfabetização significaria, para esses indivíduos, a vitória do processo de aculturação, implicando no silêncio de sua fala e, em última instância, dos seus desejos (Labov, 1974; Assis, 1988).

É importante observar que, do ponto de vista lingüístico e cognitivo, a maior distância existente entre o sistema fonológico utilizado por alunos falantes de variantes lingüísticas não-padrão e o sistema ortográfico a ser aprendido dificulta, sobretudo, o acesso à escrita ortograficamente correta. Isso porque para se alfabetizar a criança inicialmente deve construir a hipótese de uma correspondência biunívoca entre letras e sons. É somente no decorrer do processo de alfabetização que essa hipótese inicial deverá ser reformulada, no sentido de englobar as irregularidades na correspondência entre letras e sons derivados do contexto ortográfico, da estrutura morfológica das palavras e também da distância entre a fala do aluno e a língua padrão na qual a escrita se baseia. Além disso, é possível esperar que as crianças, cuja fala apresenta maior grau de variação lingüística, enfrentem maiores dificuldades no processo de aquisição da linguagem escrita, quando submetidas a práticas interativas e pedagógicas inadequadas baseadas na rejeição de sua linguagem. Poderia resultar num bloqueio da sua expressão oral e escrita, como bem mostrou Damergian (1981) em pesquisa realizada em escolas da cidade de São Paulo, que atendem a um grande contingente de crianças migrantes nordestinas. Contudo, ainda são poucas as contribuições das pesquisas empíricas destinadas a demonstrar, de forma sistemática, esse “intervalo” entre a linguagem da escola e a linguagem popular e suas conseqüências para o processo de alfabetização.

Em concordância com as contribuições teóricas apresentadas, as propostas mais recentes de diretrizes curriculares para a educação nacional, no que se refere ao ensino da língua materna, têm enfatizado a importância de se considerar as variedades lingüísticas faladas pelos alunos sem discriminá-las. Entendendo a variedade padrão como socialmente, mas não lingüisticamente, privilegiada. Por outro lado, enfatizam também a necessidade de proporcionar ao aluno o domínio da norma culta, de modo que ele possa utilizá-la como meio de acesso aos bens culturais e à participação política no contexto social. O objetivo não é substituir pela língua culta a variedade lingüística utilizada pelo aluno, mas acrescentar esta modalidade à sua fala, de tal forma que ele possa produzir discursos adequados aos diferentes contextos sociais.

Portanto, é relevante verificar como este conhecimento tem sido difundido e assimilado pelas professoras alfabetizadoras em sua prática docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa contribuir para a questão, adotando um delineamento longitudinal breve. Tem como objetivos: identificar e descrever os diferentes tipos de variação lingüística utilizada, no início da alfabetização escolar, por um grupo de alunos provenientes das classes populares; verificar se os alunos que apresentam maior variação lingüística no início do ano são os mesmos que enfrentam maior dificuldade na aquisição da linguagem escrita no fim do ano. E observar como as professoras desses alunos se comportam frente a manifestações de variação lingüística.

A hipótese norteadora da pesquisa é de que a variação lingüística interfere negativamente, o que dificulta ou impede a aprendizagem da leitura e escrita, quando estigmatizada e/ou trabalhada pedagogicamente de forma inadequada.

MÉTODOS

Participantes

A pesquisa foi realizada em três classes de primeira série do ensino fundamental de uma escola pública municipal, localizada na periferia da cidade de São Paulo. Atende predominantemente crianças provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico.

Inicialmente foi feita uma sondagem, de aplicação coletiva, sobre o nível de escrita dos alunos. Foram solicitados a escrever os nomes dos animais que lhes eram mostrados em gravuras. Foram selecionadas para participar da pesquisa as crianças que apresentaram nível pré-silábico de concepção da escrita (conforme a terminologia de Ferreiro & Teberosky, 1986) e que estavam cursando a 1ª série pela primeira vez. O grupo de participantes ficou constituído por 65 crianças, sendo 38 meninos e 27 meninas. A média de idade foi de 7,3 anos com desvio padrão de 0,6 conforme se vê na Tabela 1.

Procedimentos de coleta e análise de dados.

A avaliação das variações lingüísticas utilizadas pelas crianças foi realizada no início do ano letivo. O desempenho das mesmas crianças em tarefas de leitura e escrita foi avaliado no início e no final do mesmo ano. Todos os instrumentos foram aplicados individualmente por uma das pesquisadoras, numa sala de aula disponibilizada pela escola, conforme relatado a seguir.

Avaliação do uso de variações lingüísticas

A tarefa para avaliação da variação lingüística consistiu em solicitar a cada criança que contasse uma história a partir da observação das figuras de um livro infantil. Foi utilizado o livro infantil *A bruxinha atrapalhada*, o qual é composto por várias histórias em quadrinhos que não apresentam texto escrito, apenas o título. Foi escolhida a história intitulada “Pega Ladrão”, cujo título era lido pela pesquisadora. A criança era então solicitada a contar uma história a partir da observação dos desenhos. Não havia tempo determinado para a duração da tarefa e a pesquisadora anotava o tempo utilizado pela criança. As verbalizações dos alunos foram audio-gravadas. Posteriormente a pesquisadora ouvia a gravação e anotava em protocolos as formas lingüísticas não-padrão utilizadas pela criança.

Um índice de variação lingüística foi obtido para cada criança, dividindo-se a soma dos tipos de variação utilizados, pela duração em minutos da execução da tarefa. Esse índice permitiu uma comparação do desempenho dos alunos nessa tarefa, bem como uma análise da correlação entre o escore de variação lingüística e os desempenhos obtidos em leitura e escrita.

Avaliação da leitura e escrita

As provas utilizadas para avaliar o desempenho dos alunos em leitura e escrita foram aplicadas individualmente pela mesma pesquisadora no início do ano letivo e aplicadas novamente no fim do ano. Constataram das seguintes tarefas: Escrita – para avaliar o nível de escrita foi solicitado às crianças que escrevessem o nome de algumas figuras de meios de transporte, desenhadas em

Tabela 1: Distribuição das crianças participantes da pesquisa por classe, sexo e idade.

	SEXO MASC.	SEXO FEM.	TOTAL	IDADE (X)	IDADE (DP)
CLASSE 1	10	08	18	7,9	0,9
CLASSE 2	13	14	27	7,0	0,2
CLASSE 3	15	05	20	7,2	0,3
TOTAL	38	27	65	7,3	0,6

uma folha de papel sulfite. As figuras utilizadas foram bicicleta, caminhão, trem, avião, carro e navio. Foram atribuídos pontos, variando de zero a dez, a cada palavra escrita, de acordo com critérios baseados nos níveis de evolução da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1986), considerando escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Leitura – na prova de leitura as crianças foram solicitadas a ler, ou dizer o que poderia estar escrito, em cartões contendo palavras ou frases curtas, escritas em letras de forma maiúsculas, acompanhadas de figuras. O objetivo desta prova era avaliar principalmente aspectos relativos à habilidade de decodificação em leitura, sendo possível também, nos momentos iniciais da aprendizagem da leitura, observar tentativas de estabelecimento de relações entre segmentos das linguagens oral e escrita. Os itens utilizados na prova de leitura podem ser observados no Quadro 1.

por elas, no que se refere à questão das variações lingüísticas utilizadas por seus alunos. Com esse objetivo foram realizadas, durante o ano letivo, em cada uma das classes estudadas, oito observações sistemáticas de um dia de aula, sendo quatro em cada semestre, totalizando assim 96 horas de observação. Foram feitas anotações cursivas dessas observações, dando-se especial atenção às interações verbais entre professoras e alunos.

Visando caracterizar tais interações e os comportamentos adotados pelas professoras com relação ao fenômeno da variação lingüística, foram estabelecidas as seguintes categorias a) aceitação passiva/indiferença – a variação lingüística não é percebida e/ou trabalhada pedagogicamente pela professora; b) aceitação ativa/correção pedagógica – a professora trabalha de modo positivo a variação lingüística, considerando as normas sociais e enfatizando o papel do contexto e das diferenças

Quadro 1: itens utilizados na prova de leitura.

Texto Escrito	Figura
1. Natal	Uma árvore de natal
2. Pulando amarelinha	Uma menina pulando amarelinha
3. Um dia de sol	Duas crianças brincando na praia
4. Chuva	Duas crianças sob um guarda-chuva
5. Animais selvagens	Vários animais numa floresta
6. Que delícia de sorvete	Um sorvete pingando

Foram atribuídos pontos a cada item, de acordo com os seguintes critérios: coerência entre enunciado verbalizado e figura; respeito à segmentação lexical do texto escrito (quantidade de palavras verbalizadas igual à quantidade de palavras escritas); início de decodificação por meio da utilização de pistas gráficas (reconhecimento de letras, por exemplo); decodificação bem-sucedida (leitura com recortes silábicos) e leitura fluente.

entre linguagem escrita e linguagem oral; c) correção puramente prescritiva – a professora corrige a fala do aluno apresentando a forma padrão como a única correta e d) estigmatização – a linguagem utilizada pelo aluno é considerada abertamente feia ou incorreta.

Observações em sala de aula

Como o estudo foi feito em três classes regidas por três diferentes professoras, tivemos interesse em verificar quais eram as práticas interativas e pedagógicas utilizadas

RESULTADOS

Os resultados obtidos por meio de uma análise estatística preliminar (análise de um modelo de efeitos aleatórios, conforme Neter e cols., 1996) mostraram não

Tabela 2: Comparação do desempenho médio dos alunos das três classes, nas tarefas realizadas no início do ano.

	CLASSE 1 Média - DP	CLASSE 2 Média - DP	CLASSE 3 Média - DP	TOTAL Média - DP	p
Variação lingüística	0,89 - 0,33	0,86 - 0,33	0,70 - 0,24	0,82 - 0,32	0,106
Leitura inicial	7,1 - 1,5	7,2 - 1,2	6,9 - 1,4	7,0 - 1,3	0,878
Escrita inicial	13,5 - 5,8	10,3 - 4,8	10,2 - 5,3	11,1 - 5,5	0,267

haver diferenças significativas ($p < 0,05$) no desempenho médio dos alunos das três classes estudadas, no que se refere às tarefas de variação lingüística, de leitura e de escrita, aplicadas no início do ano letivo. Conforme pode ser visto na Tabela 2.

Esses resultados nos permitiram tratar todas as crianças como um único grupo de sujeitos. Foi realizada então uma análise estatística com o objetivo de verificar em que medida a frequência de utilização de variações lingüísticas pelos alunos estaria associada ao desempenho deles nas tarefas de leitura e escrita. Foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, obtendo-se uma correlação negativa significativa entre o escore de variação lingüística avaliado no início do ano e o desempenho em leitura obtido no final do mesmo ano letivo ($r = -0,27$; $p < 0,05$), conforme pode ser visto na Tabela 3.

Analisando mais detalhadamente os dados obtidos foi possível perceber que, das 65 crianças pesquisadas, 11 apresentavam, no início do ano letivo, um alto grau de variação lingüística (1 DP ou mais acima da média). Dez crianças apresentavam baixo grau de variação lingüística (1 DP ou mais abaixo da média) e as outras 44 crianças apresentavam resultados em variação lingüística situados na faixa média (entre $-1DP$ e $+1DP$ com relação à média).

Das 11 crianças que iniciaram o ano letivo com alto grau de variação lingüística, utilizando, portanto, uma linguagem mais afastada da norma-padrão, sete tiveram desempenho abaixo da média nas provas finais de leitura e/ou escrita, três apresentaram desempenho médio em ambas as provas e nenhuma apresentou desempenho acima da média em leitura ou escrita. Sendo que uma das crianças saiu da escola durante o ano letivo, não tendo realizado as provas finais de leitura e escrita, como se vê na Tabela 4.

Tabela 3: Correlações obtidas entre as variáveis pesquisadas.

	Leitura Inicial	Escrita Inicial	Leitura Final	Escrita Final
Variação Lingüística	-0,06	-0,04	-0,27*	-0,21

Esse resultado mostrou que as crianças com maior utilização de variação lingüística, isto é, aquelas com linguagem mais afastada da norma-padrão, tenderam a apresentar desempenho inferior nas tarefas de leitura, no final do ano letivo, quando comparadas às crianças que mostraram utilizar formas de linguagem mais próximas da norma-padrão.

Quanto às dez crianças que começaram o ano com baixo grau de variação lingüística, apresentando, portanto, linguagem mais próxima da norma-padrão utilizada pela escola, conforme se vê na Tabela 5. Seis obtiveram resultados médios nas provas finais de leitura e escrita, duas obtiveram resultados superiores à média em leitura e escrita e uma obteve resultado superior em

Tabela 4: Desempenho final em leitura e escrita dos alunos com alto grau de variação lingüística.

SUJEITOS	DESEMPENHO FINAL EM LEITURA			DESEMPENHO FINAL EM ESCRITA		
	ALTO	MÉDIO	BAIXO	ALTO	MÉDIO	BAIXO
1			X		X	
2	-	-	-	-	-	-
3		X			X	
4		X			X	
5			X			X
6			X		X	
7			X			X
8		X			X	
9			X			X
10			X		X	
11			X			X

leitura e médio em escrita. Apenas uma criança, embora tendo resultado médio em leitura, obteve resultado abaixo da média em escrita. Nesse caso, a exploração qualitativa dos dados mostrou-nos que essa criança provavelmente apresentou pouca variação lingüística mais pelo fato de ter verbalizado muito pouco durante a prova do que por apresentar efetivamente uma linguagem mais próxima da norma-padrão.

Consideramos importante, para maior compreensão da questão em estudo, ilustrar os tipos de variação lingüística (fonológica, lexical e sintática) encontrados com maior frequência durante as entrevistas e que caracterizam formas estigmatizadas do falar urbano.

ôto/ôta (outro/outra), quato (quatro). Contrações, aglutinações, abreviações e outras variações relacionadas ao contexto fonético e/ou aos aspectos prosódicos do ritmo geral da fala. Exemplos: ca/cas (com a/as), cu/cus (com o/os), cê (você), ni (em). Outras variações frequentes: árvri/árvi, tamém, ingual.

As variações fonológicas que se estendem à maioria dos falantes do português brasileiro, não sendo em geral motivo de estigmatização, não foram consideradas nesta pesquisa como índices de variação lingüística. Como exemplo podemos citar a) vogais [e] e [o] pronunciadas como [i] e [u] quando ocorrem em posição final não acentuada das palavras. Exemplos: alegri, sorveti,

Tabela 5: Desempenho final em leitura e escrita dos alunos com baixo grau de variação lingüística.

SUJEITOS	DESEMPENHO FINAL EM LEITURA			DESEMPENHO FINAL EM ESCRITA		
	ALTO	MÉDIO	BAIXO	ALTO	MÉDIO	BAIXO
1		X			X	
2		X				X
3	X				X	
4		X			X	
5	X			X		
6	X			X		
7		X			X	
8		X			X	
9		X			X	
10		X			X	

Variações fonológicas: A vogal [o] é pronunciada como [u], no início das palavras. Exemplos: buné, tumati, cumeu. A terminação “am” [ãu] dos verbos na 3a pessoa do plural é pronunciada como [o]. Exemplos: Eles saíro, fizero, brigaro, ficaro, foro. A terminação nasal [em] é pronunciada como [i]. Exemplos: homi, ontí. Substituição de [lh] por [i]. Exemplos: trabaia, paiço, oio, oreia, muié, agüia, moiadu, vermeio, veia, véio. Substituição de [l] por [r]. Exemplos: armoço, pranta, bicicleta, compreto. Substituição do [r] por [l]. Exemplos: Tlem, tliste, tlês. Omissão do [d] no grupo consonantal [nd] das formas do gerúndio. Exemplos: correno, falano, chorano, pulano, fazeno, brincano, conversano, pegano. Prócope de um [a] em algumas palavras. Exemplos: gulha/güia, bacaxi, rancá, sustô, marelo, ranhá, cabô, inda. Prótese de um [a] em algumas palavras. Exemplos: atropeçô, alemandu, avoar. Omissão do [r] em alguns grupos consonantais. Exemplos: pá (pra); tabalha (trabalha),

trabalhu, cachorru, denti, passarínu, árvuri; b) omissão generalizada do [r] nos infinitivos verbais. Exemplos: brincá, passeá, fazê, mordê, durmi, istudá, iscová.

c) vogais [e] e [o] pronunciadas como [i] e [u] mesmo não estando em posição nas palavras. Exemplos: minino, mintira, pudia, durmia, cumida, iscola, istuda; d) redução sistemática dos ditongos [ei], [ai] e [ou]. Exemplos: caxa, dexa, pipoquero, dinheiro/u, poquinho, tornera, ôtro, feção, arrumô, limpô, ficô, pegô e

e) expansão de monotongos em ditongos. Exemplos: mais (em lugar de mas), feiz, deiz, faiz, tambeim, ninguem.

Variações lexicais: Catá (=pegar); tacá (=jogar, atirar); buchuda (=grávida); tropicá (=tropeçar); caçá (=procurar); abano (=ventilador); pexera (=faca); coisá (= fazer alguma coisa); mor (= para) e mais (=com)

Variações sintáticas: Ausência de concordância nominal (singular/plural). Exemplos: As criança, minhas

amiga, meus irmão, as menina, muitas letra, as pranta, às vez, duas gota, ficamos duente, as coisa; ausência de concordância verbal: Exemplos: Elis volta, as pessoa gosta, as criança foi, é eu, elis pega, é essas, nós brinca, elis si separô, elis vai, elis fica, os dois é.

Foram observados também alguns exemplos de construções de frases atípicas, com relação à linguagem padrão: Mor deli tropcá i caí; eu venhu mais o meu amigu; a bruxa tava durminu mais u gatu; mandô eli num mais robá; não se lembriu; agué as pranta; você ponhava; ela se acordô; meu pai vai demorá de ir; ela vai dá um castigu neli.

Com relação à questão do tratamento dado pelas professoras aos episódios de variação lingüística observados em sala de aula, percebeu-se que a postura predominante nas três classes consistiu na realização de correções puramente prescritivas, acompanhadas de julgamentos mais ou menos explícitos da fala da criança como incorreta e da apresentação do modelo padrão a ser seguido. Como exemplo, pode-se citar: Professora – “Trouxeram os cadernos de desenho?” Aluno – “Eu truxi”. Professora – “Não é ‘truxi’, é ‘trouxe’”. Ou ainda, professora, respondendo ao comentário de um aluno – “Prá começo de conversa, não é ‘ingual’ que a gente fala. A gente fala ‘igual’”.

Embora não tenham sido observados episódios claros de discriminação ou críticas à criança com base em sua linguagem, que a considerassem abertamente feia ou errada, há que se reconhecer a necessidade de que essas professoras do ensino fundamental dispusessem de maior conhecimento lingüístico. Nesse caso estariam mais bem instrumentalizadas para trabalhar pedagogicamente com as crianças a questão das diferentes formas de linguagem oral e a possibilidade de utilizá-las em diferentes situações, enquanto que a escrita é uma só. Tais conhecimentos também possibilitariam às professoras uma interpretação mais acurada dos diferentes tipos de erros de escrita apresentados pelos alunos na tentativa de transcrever sua própria fala.

A seguir apresenta-se um exemplo de intervenção observado, que se aproxima da correção pedagógica mais adequada do ponto de vista sociolingüístico, defendida por nós para tratar os episódios de variação lingüística em sala de aula.

Os alunos estão realizando a leitura coletiva de um texto que contém a palavra sorte, quando a professora intervém. Professora – “Não é sorti com i, é sorte com e. Quando a gente conversa correndo, a gente fala sorti,

mas escreve sorte”. Aluna – “Mas tem umas pessoa que fala errado...”. Professora – “Tem um monte de gente que fala errado. A professora mesmo fala errado. Quando a gente tá conversando a gente não se preocupa muito se está falando certo ou errado. Mas pra escrever tem que prestar atenção. Tem palavras que a gente escreve como a gente fala, mas tem outras que enganam a gente”.

Foi observado também que muitas vezes as variações lingüísticas utilizadas pelos alunos eram desconsideradas pelas professoras, fato esse que pode ser interpretado, por um lado, como resultado da maior importância dada pela professora à situação comunicativa e ao conteúdo da mensagem, evitando interromper o aluno para fazer observações sobre sua linguagem. Por outro lado, é possível supor também, como fazem Mattos e Silva (1995), que a tão comentada distância entre a fala do professor, representante da língua padrão, veiculada pela escola, e a linguagem dos alunos das classes populares esteja diminuindo. Assim, o fato de o atual professor da escola pública pertencer, muitas vezes, a camadas sociais próximas àquelas dos alunos para os quais leciona poderia diminuir sua capacidade de discriminação auditiva das formas lingüísticas não-padrão utilizadas pelos alunos. Alguns exemplos observados encontram-se a seguir: Aluno – “Th, professora, nós já feiz isso um monti di vez”. Professora – “É”. Aluno – “Por que qui nós num intregô aquela sacola lá?”. Professora - (responde a pergunta do aluno sem fazer comentários sobre sua linguagem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância fundamental da linguagem no contexto escolar pode ser explicada pelo fato de que ela é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para a sua transmissão (Soares, 1986). Especificamente no processo de alfabetização, a linguagem constitui-se em meio e objeto da aprendizagem (Nicolau & Mauro, 1986), exigindo que as crianças a utilizem de maneira nova, que pode ser para elas mais ou menos familiar, de acordo com a classe social à qual pertencem.

As causas e conseqüências das diferenças existentes entre a linguagem utilizada pelas classes populares e a linguagem formal utilizada pela escola são interpretadas

de forma bastante diferente segundo a orientação teórica e ideológica dos educadores. Assim, os adeptos da teoria da deficiência/carência lingüística pressupõem que a falta de experiências lingüísticas adequadas seja uma das principais causas das dificuldades de escolarização dos alunos provenientes das camadas populares, baseando-se numa suposta privação e/ou inadequação das situações de interação e comunicação vivenciadas por essas crianças. Já os adeptos da teoria da diferença lingüística defendem a idéia de que a escola é a principal responsável pelo problema escolar enfrentado por essas crianças, uma vez que não sabe lidar com a linguagem desses alunos, estigmatizando-a e transformando diferenças em deficiências.

Os resultados obtidos nesta pesquisa sugerem que um elevado grau de variação lingüística no início do ano letivo pode exercer influência negativa sobre o processo de alfabetização, dificultando a aquisição da linguagem escrita, mesmo quando não se observa um padrão claro de estigmatização da linguagem oral dos alunos, como foi o caso da presente pesquisa. Esses resultados podem ser explicados se levarmos em consideração que a utilização de variantes dialetais supõe a necessidade de domínio/memorização de um número maior de irregularidades na correspondência entre letras e sons, bem como de um trabalho pedagógico adequado e lingüisticamente fundamentado por parte das professoras alfabetizadoras.

Sendo assim, é importante que os professores do ensino fundamental tenham maior acesso aos conhecimentos fornecidos pela abordagem sociolingüística do ensino da língua materna, de modo a

possibilitar aos seus alunos uma aprendizagem mais efetiva da língua padrão falada e escrita, sem desvalorizar ou negar sua linguagem espontânea. Tal objetivo se justifica, uma vez que a linguagem constitui um dos mais poderosos instrumentos de ação e transformação social, sendo a aquisição da norma-padrão fundamental para o exercício da cidadania.

Dentre as contribuições da lingüística e sociolingüística que consideramos fundamentais e que precisam ser assimiladas e utilizadas na prática pedagógica pelos professores alfabetizadores, encontram-se a compreensão de que diferença lingüística não significa deficiência, o que obriga a não estigmatizar formas de linguagem não-padrão, consideradas muitas vezes como “erradas” e/ou “feias”. Tal perspectiva supõe que a língua padrão seja ensinada pela escola como uma outra forma de linguagem (bidialeto), que o aluno deve dominar para ter acesso aos bens culturais de uma sociedade letrada. A compreensão de que a classificação das falas humanas em “certas” e “erradas” não tem base em critérios científicos, sendo antes expressão de avaliações e preconceitos de origem social. A compreensão de que, em sociedades letradas e complexas, a relação entre língua oral e língua escrita não é de identidade. Cada uma dessas modalidades tem a sua especificidade, sendo que a língua escrita não é superior ou mais correta do que a língua oral. E por fim, a necessidade de que o professor alfabetizador conheça a realidade lingüística dos alunos, para que possa trabalhar de modo mais consciente com as especificidades fonológicas, morfosintáticas e semânticas das variantes lingüísticas utilizadas por eles.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M. B. (1984). Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo. *Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*. Brasília: Inep. p. 13-18.
- Assis, R. M. (1988). Variáveis lingüísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolingüística. *Ilha do Desterro*, 20, 59-91.
- Damergian, S. (1981). *A fala regional e o contexto social: um estudo sobre como são recebidos os falantes que se utilizam do português não-padrão nordestino em um contexto onde só o português padrão é admitido*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franchi, E. P. (1988). *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo, Cortez.
- Franchi, E. P. (1983). A norma escolar e a linguagem da criança. *Educação e Sociedade*, 16 (5), 85-110.
- Garcia, R. L. & Roncarati, C. (1992). *Caminhos e descaminhos na pesquisa da oralidade e suas implicações para a alfabetização de crianças de classes populares*. Abralín, 13, 99-109.
- Gnerre, M. (1987). *Linguagem, escrita e poder* (2ª. ed.). São Paulo, Martins Fontes.
- Labov, W. (1974). Estágios na aquisição do inglês standard. Em Fonseca, M. S. V. & Neves, M.F. (Orgs.), *Sociolin-*

- güística*, (p. 49-85). Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca. (p.49-85).
- Lemle, M.(1995). *Guia Teórico do Alfabetizador* (10ª ed.). São Paulo: Ática.
- Mattos e Silva, R. V. (1995). *Contradições no Ensino do Português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. Salvador: Edufb.
- Mattos e Silva, R. V. (1996). Variação, mudança e norma (movimentos no interior do português brasileiro). Em S. A. M. Cardoso (Org.), *Diversidade Lingüística e Ensino. Anais do Seminário Nacional sobre a Diversidade Lingüística e o Ensino da Língua Materna*, (p. 23-25). Salvador: Edufb.p. 23-25.
- Neter, J., Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J. & Wasserman, W. (1996). *Applied Linear Statistical Models* (4ª. ed.). Chicago: Irwin.
- Nicolau, M. L. M. & Mauro, M. A. (1986). *Alfabetizando com sucesso*. São Paulo: EPU.
- Preti, D. (1994). *Sociolingüística: Os níveis de fala*. São Paulo: Edusp.
- Soares, M. (1986). *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Souza, M. A. (1996). *Variação Lingüística e Alfabetização no Brasil: o estado da arte de 1980 a 1994*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Recebido em: 19/09/03

Revisado em: 28/11/03

Aprovado em: 18/02/04