

ANÁLISE DO ENSINO DA NORMA PADRÃO PARA FALANTES DE DIALETOS NÃO PADRÃO

Márcia Elizabeth Bortone Reis
(UFU)

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios da escola hoje no Brasil, na área do ensino da norma padrão, é prover os alunos de classe social baixa de um material didático que atenda a suas necessidades básicas. Para tanto, é necessário que este material seja voltado para a realidade de seu meio ambiente e que respeite suas características dialetais, que aparecem em interações na sala de aula. Dessa forma, a escola terá maiores condições de impedir que se crie no educando uma ruptura com seus padrões sociais e suas representações culturais. Ao se levar em consideração esses aspectos, procura-se isolar fatores que possam resultar em sentimento de insegurança lingüística no processo educacional desses alunos.

Não se pode deixar de admitir que a sociabilização lingüística é a base para todas as outras sociabilizações, uma vez que a língua está diretamente relacionada com mobilidade social (cf. Williams 1973). Em relações sociais, onde prevalecem interações públicas e impessoais, o falante é primeiramente identificado por sua linguagem. Por esse motivo, criar condições para que o aluno pobre aprenda e utilize o dialeto padrão é fator básico para uma verdadeira democratização das oportunidades de ascensão sócio-econômica na sociedade. Considerando, portanto, este aspecto da educação brasileira como tarefa precípua, esta pesquisa procurou contribuir para o ensino da língua portuguesa no Brasil, mais especificamente na área de periferia do Distrito Federal, dentro das dimensões da sociolingüística.

2. A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGÜÍSTICA AO ENSINO DO DIALETO PADRÃO

Embora, há algumas décadas, os estudos lingüísticos não levassem em consideração fatores sociais e culturais em suas análises, correntes mais modernas, como a sociolingüística vêm dando a devida importância aos processos extralingüísticos, que influenciam a comunidade de fala, a ponto de considerar esta comunidade hoje

uma entidade tanto social como lingüística (cf. Gumperz 1968). Labov (1966) definiu comunidade de fala como um grupo de pessoas que manifestam as mesmas normas de avaliação em relação à sua língua.

Atualmente, os estudos desenvolvidos em vários países, na área de sociolingüística, vêm procurando explicar porque o ensino tradicional da norma padrão nas escolas que atuam com comunidades carentes não tem conseguido atingir seus objetivos. O distanciamento entre os livros-texto, que ensinam a norma padrão, e a realidade do aluno pobre pode estar gerando conflitos que, possivelmente, contribuem para perturbar seu aprendizado.

Labov (1974), que fez extensas pesquisas com o inglês de adolescentes negros do Harlem em Nova York, analisou o comportamento destes jovens em relação ao inglês padrão ensinado nas escolas. Ele nos esclarece que há um conflito de valores entre os padrões de classe média adotados pela escola e as expectativas destes adolescentes na comunidade em que vivem. Tanto a família como os amigos exercem forte influência no comportamento lingüístico destes jovens e lhes incutem sistemas de valores ligados à identificação com o grupo, dentre os quais o companheirismo e a masculinidade. Além desses fatores, Labov admite que outro fator negativo reside no conflito criado na escola pela diferença entre a fala dos professores e a dos alunos. Embora aqueles tenham sido treinados para tratar a variante simplesmente como diferente do inglês padrão, o que acontece frequentemente é a atitude do professor ao achar que o dialeto dos alunos é mau inglês ou fala desleixada.

No caso específico do Brasil, parece haver problema semelhante ao discutido acima. Temos a considerar que aqui o corpo discente do sistema oficial de ensino é composto de crianças advindas, em sua maioria, dos setores sociais menos privilegiados. A atitude dos professores em relação aos dialetos utilizados pelos alunos muitas vezes é negativa. Consideram erro a linguagem usada pelos alunos no seu ambiente cotidiano e dentro de sua comunidade. Talvez essa atitude do professor seja responsável pelo baixo rendimento dos alunos em relação à aquisição do dialeto padrão. (Cf. Caracho 1978).

Em relação ao problema de aprendizagem por parte da criança e do adolescente de classe baixa, várias teorias foram propostas. Uma delas, desenvolvida pelo psicólogo social Basil Bernstein (1973) que, partir de 1958, postula a existência de dois códigos: o restrito e o elaborado. Para Bernstein, a criança que se utiliza do código elaborado tem maiores oportunidades de desenvolver seus trabalhos intelectuais, o que lhe garante maiores facilidades na escola. Por sua vez, a criança que faz uso do código restrito encontra maiores barreiras na aprendizagem, já que a escola utiliza o código elaborado.

Quanto aos sociolingüistas, estes adotaram uma atitude de crítica ao trabalho de Bernstein. O problema dos códigos elaborado e restrito foi reavaliado por etnometodologistas como Garfinkel e Cicourel. O primeiro propõe uma nova interpretação à luz do conceito de indexicalidade (cf. Gumperz 1972)¹.

A teoria de déficit, no entanto, encontrou seu maior opositor em William Labov, que critica a posição dos psicólogos educacionais, intérpretes de Bernstein, e propõe uma interpretação alternativa para o problema do baixo rendimento escolar dos alunos carentes, conhecida como a teoria da diferença lingüística.²

Labov e outros sociolingüistas, adeptos da teoria da diferença lingüística, insistem que o fato crucial da questão não está em uma incapacidade da criança em aprender um dialeto mas no comportamento do professor em relação ao aprendiz. Se algo está interferindo no processo de aprendizagem, a ineficácia está na estrutura da escola, que deve ser alterada.

Giles e Powesland (1975), no artigo "Speech Style and Social Evaluation", analisam com propriedade o problema da hipótese do valor inerente do dialeto padrão. Esta hipótese está relacionada à teoria do déficit, discutida anteriormente, pois se aceitamos esta, implicitamente estaremos aceitando aquela. Giles e Powesland clarificam explicando que a aceitação de uma norma como a melhor encontra sua única razão em fatores culturais e históricos. Há de se levar em consideração aqui duas dimensões no uso da língua. Uma é a dimensão estrutural, descritiva da própria língua, e outra é a funcional, descritiva dos usos sociais desta língua (cf. Haugen 1972). E é por este motivo que se recomenda que o dialeto padrão seja ensinado nas escolas sem discriminar a variedade não-padrão que o aluno adquiriu em suas interações na comunidade. A norma culta, assim vista, deverá significar uma ampliação da competência lingüística do aluno, que aprenderá a usar uma ou outra, adequando à sua situação de fala.

A aplicação da teoria da diferença lingüística, apesar de trazer uma grande contribuição para a solução das questões educacionais, parece não resolver totalmente o problema do aluno falante de dialeto não-padrão. Cadzen (1973) considera esta teoria inadequada por dois motivos: não leva em consideração situações reais e não se preocupa com a inadequação da língua às diversas ocasiões e situações. Ele esclarece que a norma não é só uma questão de correção gramatical, mas também estilística. Assim, a escola poderia treinar a criança a reconhecer características contextuais e a desempenhar papéis verbais e sociais de acordo com estas. O conceito de competência comunicativa, proposto por Hymes, é sobretudo relevante na operacionalização dessa proposta (cf. Hymes 1972)

2.1. A situação brasileira

Ao estudarmos a situação lingüística brasileira, deparamos com características bem específicas, que fazem com que teorias como a da competência comunicativa, adequada para outros países, receba certas adaptações no seu uso. Há de se levar em conta, o fato de a língua padrão estar, no Brasil, diretamente ligada à classe social. Decorre daí que as variedades não-padrão são altamente estigmatizadas pelas classes economicamente dominantes, o que cria uma visão elitista da língua (cf. Lemle

1976).

O estigma associado aos traços do dialeto popular do aluno é um dos fatores que dificultam sua ascensão social. Diante de tal fato, a presença daquela variedade no repertório do aluno merece muito cuidado e reflexão. Desse modo, uma análise dos desvios da língua padrão presentes na fala do aluno é fator primordial para a elaboração de um material didático que atenda a todas essas exigências; leve em consideração a variação na fala do educando, orientando-o para flexibilidade linguística, não deixando de observar, entretanto, os traços descontínuos em sua fala, i.e., pertencentes, principalmente, às variedades rurais ou a classe baixa urbana e os traços graduais, que aparecem em situações informais de fala na linguagem de todas as classes (cf. Bortoni Ricardo 1981a).

Dessa forma poderá ser levantado o perfil sociolinguístico do aluno, o que irá servir de base para a formulação de uma política pedagógica que, ao garantir o acesso do aluno à forma padrão, respeite suas peculiaridades culturais.

O objetivo da presente pesquisa é, justamente, o de diagnosticar quais os traços do dialeto do educando que estão interferindo no processo de aprendizagem da norma padrão, fornecendo, desse modo, subsídios para a elaboração de um material didático que atenda a essas exigências.

Foram realizados dois experimentos: uma análise de desvios observada em duzentas redações de alunos de sétima série do setor P de Ceilândia (cidade satélite de Brasília) e a aplicação e os resultados de um teste de percepção subjetiva. A análise de desvios e o teste levaram-me a identificar, pelo menos, parcialmente, o repertório linguístico desses alunos e a traçar, em linhas gerais, o seu perfil sociolinguístico.

3. ANÁLISE DE DESVIOS

A análise de desvios é uma análise contrastiva entre o dialeto do aprendiz e a língua padrão, através do levantamento dos traços não-padrão presentes em sua fala. Esta análise é possível já que há uma sistematicidade nos erros e estes podem ser previsíveis.

Labov (1972 (c)) observa que um dialeto desprestigiado, apesar de ser visto por muitos como desarticulado e sem organização interna, na realidade é um sub-sistema de regras coerentes e formais que constituem diferenças sistêmicas.

Miriam Lemle (1978) afirma que o estudo das diferenças estruturais regulares entre a norma padrão e cada uma das demais variedades da língua constitui etapa básica para uma boa metodologia no ensino da língua portuguesa, pois somente tendo em mãos os resultados empíricos de tais pesquisas contrastivas, terão os organizadores de currículos as informações essenciais para o planejamento das etapas didáticas.

Foram analisados desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Os desvios encontrados nas redações foram divididos em desvios de natureza fonológica e morfossintática e foram analisados de acordo com os seguintes critérios: descontínuos e graduais³ (cf. Wolfram e Fasold 1974).

Não se pretendeu esgotar o assunto, uma vez que a análise baseou-se na descrição de um corpus limitado. A análise obedeceu a três etapas, i.e., descrição estrutural dos desvios, avaliação social do desvio, análise e sistematização dos mesmos.

O quadro seguinte mostra, de forma esquemática, as categorias de desvios que foram analisadas.⁴

Quadro descritivo das categorias de desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita		
Desvio \ Nível	Variável Gradual	Variável Descontínuo
Fonológico	Interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	Interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.
Morfossintático	Interferência de regras morfossintáticas variáveis graduais	Interferência de regras morfossintáticas variáveis descontínuas.

3.1. Algumas definições operacionais: insegurança lingüística e hipercorreção⁵

A questão da insegurança lingüística e hipercorreção está ligada às pressões lingüísticas, como a de obrigar o aluno em nossas escolas, a usar somente a norma padrão. Esta coerção cria no aluno uma insegurança lingüística. Principalmente quando se trata de classes mais baixas da sociedade, onde os indivíduos usam um dialeto desprestigiado, a insegurança que já existe a nível oral, agrava-se mais ainda na escrita. A insegurança lingüística, como definida e analisada por Labov⁶ (1966/1972), resulta dos seguintes fatores:

- 1) a mobilidade social, pois os indivíduos, quando aspiram a mudar de classe social, deparam com uma modalidade nova de fala, o que acarreta insegurança, pois os indivíduos recebem pressões sociais do novo grupo;

2) e doutrina de correção trazida pela escola, que leva à hiper-correção, pois o aluno que tem consciência do distanciamento que existe entre a língua que usa e a ensinada na escola, hesita e preocupa-se em demasia com os aspectos formais de seu trabalho em detrimento da fluência de idéias, e no afã de escrever corretamente, complica-se, incorrendo na hipercorreção.

O fenômeno da hipercorreção foi frequente e sistemático no corpus analisado, como demonstra o quadro geral de ocorrência de desvios em anexo. Nos vinte e dois tipos de desvios analisados, dez registram hipercorreção.

3.2. Descrição dos desvios⁷

A análise dos desvios fonológicos foi dividida em análise de vogais e consoantes. Na análise de vogais, o fenômeno da hipercorreção aparece nos seguintes casos:

1. Elevação das vogais: de [e] para [i] e de [o] para [u] (46 ocorrências)

a) Pretônicas:

campeão > campião

chover > chuve

b) átonas finais:

dele > deli

louco > loucu

1.1. Hipercorreção (21 ocorrências)

a) Pretônicas:

pulei > polei

dizer > dezer

b) Final verbal

aconteceu > aconteceo

surgiu > surgio

c) Início da palavra, sílaba nasal

incrível > encrível

impressão > erpressão

2. Redução de ditongos decrescentes (20 ocorrências)

roubos > robos

besteira > bestera

ouvir > ovir

2.1. Hipercorreção (10 ocorrências)

fosse > fouse
esposa > espousa
novo > nouvo

Na análise de consoantes, encontrei exemplos de hipercorreção que contrastam com os seguintes desvios:

3. Vocalização do [l] (22 ocorrências)

calçada > cauçada
calma > cauma

3.1. Hipercorreção (11 ocorrências)

partiu > partil
autores > altores

4. Queda do [l] (4 ocorrências)

multidão > mutidão
colchão > coxão

4.1. Hipercorreção (3 ocorrências)

disputando > despultando
escutam > escultam

5. Síncopa do [r] (10 ocorrências)

a) após vogal:
perturbando > pertubando
marcianos > macianos

b) grupo consonantal
problema > poblerna
alastrou > alastou

5.1. Hipercorreção (9 ocorrências)

corçava corerçava
segunda cergunda

6. Apócope do [r] (87 ocorrências)

a) nos verbos: (infinitivos)

chamar chama
ler > le
assistir > assisti

b) nos nomes e adjetivos em or

melhor > melho
autor > auto

6.1. Hipercorreção (43 ocorrências)

a) nos verbos

ele dá > ele dar
eu li > eu lir
ele ia > ele iar

b) nas outras classes gramaticais

até > atér
aí > air
sofá > sofar

O desvio caracterizado em 6 (apócope do [r]) merece algumas considerações, uma vez que o número de ocorrências do desvio e de hipercorreção é bem significativo. A respeito do contexto que influencia a supressão do [r], Miriam Lemle (1978) esclarece que esta supressão é certamente um fenômeno que se verifica numa extensão geográfica ampla em se tratando de infinitivos verbais e de registro coloquial.

Assim como a frequência da queda do [r] é grande nos verbos, o mesmo ocorre com o uso hipercorreto do [r] que parece ser um fenômeno bastante produtivo nas redações de alunos. No caso desta pesquisa, apesar de não ser um caso de hipercorreção estatística como em Nova Iorque (cf. Labov 1971), os alunos também preocupam-se com a presença do [r] final em estilos cuidados e em situação de insegurança lingüística. O fenômeno da hipercorreção ocorre com uma frequência mais baixa nos desvios morfossintáticos, mas, mesmo assim, está presente em quatro deles, como é o caso da ausência de concordância verbal ilustrado abaixo.

Ausência de concordância verbal (71 ocorrências)

Os soldados matavam e judiavam os soldado matava e judiava (sujeito anteposto)
Corçaram as aulas corçou as aulas (sujeito posposto)

As pessoas que não resolvem > as pessoas que não resolve (sujeito relativo que, cujo antecedente é um sintagma nominal plural)

Os livros que eu já li foram vários > os livros que eu já li foi vários (sujeito afastado pela oração relativa).

No português falado no Brasil, há uma tendência à simplificação flexional, que se manifesta principalmente em oposições implementadas no sistema de maneira redundante. Bortoni Ricardo (1981) explica que este fenômeno de redução flexional no português parece ser implementado por fatores fonéticos de articulação e percepção. A desnasalização das vogais átonas finais que concorre para a neutralização dos sufixos verbais de terceira pessoa do singular e do plural, explica-se em função de as sílabas átonas finais serem pouco perceptíveis em nossa língua. Esta homofonia determina a perda do conteúdo informacional que é compensada pelo uso obrigatório do pronome, um recurso redundante oferecido pelo sistema.

Hipercorreção⁸

A ocorrência de concordância verbal por hipercorreção parece mais produtiva com sujeitos que semanticamente indicam plural como nos exemplos abaixo:

A gente perde > a gente perderos

O casal ia chegando > o casal iam chegando

Espero que o Brasil seja campeão > espero que o Brasil sejam campeão.

3.3. Conclusão

A análise de desvios permitiu-me chegar a duas conclusões. A primeira diz respeito ao fato de os traços descontínuos (isto é, aqueles traços que despertam alta carga de avaliação negativa) ocorrerem com uma frequência muito baixa na amostra de língua escrita dos alunos estudados. Tal fato levou-me a admitir que, de um lado, a escola está exercendo uma pressão corretiva, ou "correção de cima" nos termos labovianos (neste processo, os traços mais estigmatizados seriam os primeiros a serem suprimidos do repertório dos alunos; é possível que tais traços apareçam na língua oral em situações descontraídas, mas em exercícios escolares escritos, que exigem alta dose de atenção, os alunos os evitam), e, de outro, estes informantes estão submetidos na escola, e mesmo em seu ambiente social, à influências da cultura urbana o que, certamente, os leva a evitar os traços linguísticos que nesta cultura são objeto de forte avaliação negativa e estão mesmo associados ao estereótipo caipira. A segunda conclusão foi a de que o fenômeno da hipercorreção

ocorre frequentemente na linguagem dos alunos e influencia a aprendizagem do dialeto padrão. Paralelamente à sua ação de ensinar o dialeto padrão, a escola acaba por incutir um grave sentimento de insegurança lingüística nos alunos. Portanto, o aluno enfrenta na escola duas desvantagens: a diferença lingüística em seu repertório e uma forte dose de insegurança lingüística. Este fenômeno de hipercorreção resulta de dois fatores, um deles é a própria insegurança lingüística do aluno frente às pressões do ensino: mesmo do aluno que não conseguiu interiorizar bem certas regras do dialeto padrão, a escola exige uma observância rígida dos padrões da norma culta, o que faz com que o estudante, no afã de escrever o mais correto possível, incorra em hipercorreção. Por outro lado, essa insegurança, não só o faz incorrer em erro, mas também torna penoso o processo de aprendizagem. Outro fator é a tendência do aluno a imitar os padrões de prestígio da classe média quando, por meio da própria escola, ele começa a perceber o estigma associado à sua linguagem. Essa situação caracteriza perfeitamente o que Labov (1972a) denominou de "hipercorreção de cima" e representa um claro processo de correção social aplicado às formas lingüísticas.

4. TESTE DE PERCEPÇÃO SUBJETIVA

Este experimento destina-se a mostrar os resultados de aplicação de um teste de percepção subjetiva de traços estigmatizados e de traços padrão. A escola ensina de um modo categórico e, na maioria das vezes, o aluno não aprende porque ele não sabe distinguir o dialeto padrão do não-padrão. Para que o aluno use a língua padrão, ele precisa saber reconhecê-la e saber reconhecer sua própria variante como estigmatizada. Por esse motivo, torna-se importante a aplicação deste teste, pois ele nos mostrará até que ponto o aluno tem consciência dos traços estigmatizados de sua linguagem. Wolfram e Fasold (1974) observam que talvez mais importante do que a estratificação de traços em termos de traços-diagnósticos-sociais são os tipos de reações subjetivas a eles.

Labov (1974) em seu trabalho sobre o B.E.V.⁹, percebeu que havia uma influência contínua de fatores sociais sobre a mudança lingüística. Havia jovens que, apesar de estarem aprendendo o dialeto padrão há vários anos, não o usavam. Labov, então, concluiu que a maior parte dos fatores que influenciam o desempenho da fala do aluno estão abaixo do nível da percepção consciente. Isto faz com que se torne necessária a aplicação de testes que informem com uma maior precisão, os fatores que estão influenciando na escolha de determinado dialeto. Além desse aspecto, estes testes nos mostram até que ponto o aluno tem consciência das diferenças entre o seu dialeto e o dialeto de prestígio, já que a capacidade do aluno de ouvir a diferença entre duas formas consistentemente está intimamente relacionado com o seu significado social (cf. Labov 1964).

Como o acesso à norma no Brasil é bastante limitado, isto pode colaborar para uma pouca conscientização de seu próprio dialeto como estigmatizado já que o estigma aparece após a percepção do traço como não-padrão.

4.1. Descrição do teste

Foi aplicado um teste escrito de percepção subjetiva que constou da avaliação de nove pares de variáveis divididas em padrão e não-padrão como nos mostra a lista seguinte:

Lista de Variáveis

1 - Redução do ditongo

- 1.1. - P O ladrão fez vários roubos
- 1.2. - N O ladrão fez vários robos

2 - Vocalização do [ɛ]

- 2.1. - P O moço está passando mal
- 2.2. - N O moço está passando mau

3 - Apócope do [r]

- 3.1. - P A criança foi brincar no jardim
- 3.2. - N A criança foi brincá no jardim

4 - Acréscimo de [r]

- 4.1. - P Cuidar de criança dá muito trabalho
- 4.2. - N Cuidar de criança dar muito trabalho

5 - Síncope do [r]

- 5.1. - P As guerras perturbam a paz mundial
- 5.2. - N As guerras pertubam a paz mundial

6 - Elevação das vogais

- 6.1. - Aquele menino gosta de folia
- 6.2. - Aquele menino gosta de fulia

7 - Uso do pronome mim em vez de eu

- 7.1. - P Este livro é para eu ler
- 7.2. - N Este livro é para mim ler

8 - Ausência de concordância verbal

- 8.1. - P Aquelas flores, que ontem eu coloquei no vaso, já murcharam
- 8.2. - N Aquelas flores, que ontem eu coloquei no vaso, já murchou.

9 - Uso inadequado da preposição na regência verbal

- 9.1. - P Fui à casa de Maria
- 9.2. - N Fui na casa de Maria

O aluno avaliou as sentenças de acordo com a seguinte tabela:

Setença correta	nota 10
Setença errada	nota 0
Se você não tem certeza se está certa ou errada	nota 5

Oitenta alunos fizeram a avaliação de todas as sentenças. Cada aluno fez dois testes que se convencionou chamar de tipo A e tipo B, nos quais estão misturadas frases padrão e frases não-padrão, de forma que ele teve em mãos todas as frases padrão e sua respectiva versão não-padrão. Os testes foram aplicados em dois dias em duas turmas de sétima série do 1º grau, de quarenta alunos cada. Após a aplicação do teste, foram escolhidos aleatoriamente, quarenta testes para análise. Cada variável foi, então, analisada para aplicação do teste t.¹⁰

$$\text{teste } t = \frac{\Sigma D}{\sqrt{\frac{N \Sigma D^2 - (\Sigma D)^2}{N - 1}}}$$

onde:

D = diferença entre um par de escores (traço padrão e não-padrão)

N = número de pares de escores

O resultado será significativo, se a diferença entre as sentenças padrão e não-padrão for maior ou igual a 2,021.

4.2. Conclusões

Os resultados do teste de percepção subjetiva levou-me a identificar diferenças bastante percebidas, pouco percebidas e não percebidas. A diferença entre as sentenças padrão e não-padrão, com relação à variável número 1 (redução do ditongo: roubos/robos) e à variável número 3 (apócope de [r]: brincar/brincá), foi bastante percebida pelos alunos, uma vez que os resultados mostraram que a hipótese nula foi rejeitada a um grau de significância de 0,001. Os alunos demonstraram ter consciência do caráter desviante da monotongação do ditongo, e da supressão do [r] nos infinitivos verbais. Embora sejam ambos traços graduais, é possível que essa percepção resulte de um maior esforço da escola na recuperação dos segmentos que foram perdidos na língua oral, possivelmente porque são duas tendências antigas na língua oral amplamente discutidos na literatura, para as quais, os professores, mesmo não dispendo de conhecimento sociolinguístico, estão devidamente alertados. A diferença entre as sentenças padrão e não-padrão, com relação às variáveis número 4 (acréscimo de [r] final (hipercorreção: dá/dar) e número 9 (uso inadequado da preposição na regência verbal: a casa/na casa), foi pouco percebida pelos alunos, uma vez que os resultados mostraram que a hipótese nula foi rejeitada a um grau de significância de 0,02. No caso deste grupo, a primeira variável é uma hipercorreção para a qual os professores não estão alertados. A segunda variável é um fenômeno de regência generalizado até mesmo na linguagem escrita, inclusive na literatura contemporânea. A diferença entre as sentenças padrão e não-padrão, com relação às variáveis número 2 (vocalização do [ɛ]: mal/mau), número 5 (síncopa do [r]: perturbam/pertubam), número 6 (elevação das vogais: folia/fulia), número 7 (uso do pronome mim em vez de eu: para eu ler/para mim ler), e número 8 (ausência de concordância verbal: flores murcharam/flores murchou) não foi percebida pelos alunos, uma vez que os resultados mostraram que não se rejeitou a hipótese nula. Neste terceiro grupo, cinco variáveis não foram percebidas, talvez porque venham recebendo menor ênfase na escola, principalmente no caso das variáveis número 7 e número 6 ou porque constituir problemas sérios na técnica de alfabetização que tendem a persistir como é o caso da variável número 2 (mal/mau). A concordância verbal que não foi percebida (variável número 8) deve-se ao fato de o sujeito estar longe do predicado, separada por criação relativa, uma vez que neste contexto a concordância verbal é minimamente percebida.

Este teste levou à conclusão de que, em sua maioria, as sentenças padrão não foram percebidas como mais corretas do que as sentenças não-padrão. E que as sentenças não-padrão das variáveis nº 5 e nº 8 receberam uma avaliação mais alta em relação à diferença de suas médias do que suas respectivas sentenças pa-

drão.

Se os alunos não conseguem diferenciar um traço padrão do não-padrão, estes alunos não têm consciência do significado social do dialeto padrão e não estigmatizam seu próprio dialeto. Se isto ocorre, torna-se mais difícil ensinar o dialeto padrão a alunos que não percebem as diferenças dialetais, já que o significado social de diferenças dialetais precede a aquisição de estilos consistentes de prestígio.

5. CONCLUSÕES GERAIS

Os resultados da análise de desvios e do teste de percepção confirmaram o pressuposto de que as técnicas didáticas atualmente usadas nas escolas que recebem alunos de baixa renda não têm conseguido lidar convenientemente com as interferências dialetais quando do ensino do dialeto padrão. A introdução dos novos padrões linguísticos não parece estar sendo feita com uma metodologia que enfatize os pontos cruciais das diferenças dialetais e que evite a criação de hipercorreção na fala do aluno. Desse modo, a escola, hoje, ao invés de favorecer a aquisição do dialeto padrão, está colaborando para tornar o aluno linguisticamente inseguro.

Assim, pode-se afirmar que se torna urgente uma política educacional de reformulação das técnicas didáticas atualmente empregadas na escola, observando-se quatro pontos básicos: (i) reavaliação pelo professor de sua postura didática em relação ao dialeto e à cultura de seus alunos; (ii) estudo e levantamento dos traços não-padrão presentes na fala dos alunos para que se possa detectar os pontos de interferência do dialeto de origem na aprendizagem do dialeto padrão; (iii) análise do significado social de traços padrão e não-padrão, por meio de testes de percepção e avaliação de traços padrão e dos traços estigmatizados presentes no dialeto do educando; (iv) observação dos postulados das teorias sociolinguísticas principalmente da teoria da diferença linguística e da competência comunicativa, sobretudo quando se trata de ensino a alunos carentes.

NOTAS

1. A mensagem falada é uma realização imperfeita do pensamento e que depende, para sua total compreensão, de pressupostos prévios (culturais, linguísticos, existenciais, etc.), compartilhados pelos falantes. Dessa forma, a escolha entre um código elaborado, ou seja, aquele que possui uma maior precisão vocabular, ou um código restrito, aquele que se vale mais de elementos não lexicais (entonação, tonicidade e mudança de código), vai depender do grau de conhecimento compartilhado pelos participantes daquele ato de fala. Em interações onde não há nenhum conhecimento entre os falantes, e o tópico é mais formal, eles certamente farão

uso de um código elaborado. Por outro lado, em interações informais, com prévio conhecimento dos falantes, predominará o código restrito. Conclui-se então, de acordo com Garfinkel e Cicourel, que ambos estão presentes na fala de todos e não estão, necessariamente, associados, de uma forma determinista, com grupos sociais. (cf. Gumperz, 1972).

2. Para uma análise mais profunda sobre a questão da teoria da diferença linguística, confira LABOV, William. Language in the inner city. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972 (b).
3. Os traços graduais determinam uma estratificação gradual ao longo do continuum socioletal e funcionam também como marcadores de registros, i.e., do mais informal ao mais formal. Os traços descontínuos estão sujeitos a forte estigmatização na sociedade.
4. No desvio gradual, a discrepância da frequência da variável entre um grupo e outro é menor que nos desvios descontínuos (cf. Wolfram e Fasold, 1974). Uma regra de variação é aquela que pode se aplicar ou não, dependendo de fatores estruturais lingüísticos ou extra-lingüísticos (cf. Lemle, 1978).
5. O termo hipercorreção usado aqui é tradução do inglês hypercorrection, no lugar do termo adotado por Mattoso Câmara ultracorreção.
6. Para Labov, (1971) o fenômeno da hipercorreção é um índice seguro de mudança social. Labov se refere à "hypercorrection from above" que parece ser o caso dos alunos de classe baixa em contacto com um dialeto de prestígio. Se o modelo de prestígio da classe dominante não corresponde a uma forma usada por outras classes, os outros grupos demonstrarão um tipo de hipercorreção que vem de cima, ou seja, substituirão, em discursos formais, a sua forma por uma forma ulterior àquela usada pelo grupo de prestígio.
7. Os desvios foram descritos obedecendo-se à grafia dos alunos.
8. Em relação ao significado social dos desvios, constata-se que:
 - a) a elevação das vogais, a vocalização do [ɛ], a apócope do [r] em infinitivos verbais e a queda do [ɛ] são quase imperceptíveis ao nível da fala e, portanto, não chegam a caracterizar desvios neste nível.
 - b) a redução de ditongos parece ser um traço gradual, uma vez que está presente em todas as classes sociais em situações informais.
 - c) a síncope do [r] e a apócope do [r] nos nomes são fenômenos mais sujeitos à estigmatização, o que os caracteriza como desvios descontínuos.

d) no caso da ausência de concordância verbal, configuram-se várias situações: se a saliência fônica for grande entre singular e plural, teremos um desvio descontínuo. Se, em relação à posição do sujeito na frase, este estiver próximo e anteposto ao verbo a percepção do desvio será bem maior do que se ele estiver mais distante ou posposto ao verbo.

9) Black English Vernacular.

10) O teste T é um teste estatístico paramétrico mais comumente utilizado na testagem de significância da diferença entre duas médias. O teste T permite determinar se a eventual diferença encontrada entre duas médias nos dois grupos aleatórios considerados é ou não significativamente diferentes de 0, tal como postula a hipótese nula.

$$\begin{array}{ll} X_1 = X_2 & \text{rejeita a hipótese nula} \\ X_1 \neq X_2 & \text{não rejeita a hipótese nula.} \end{array}$$

Este tipo de teste é muito freqüente em pesquisas educacionais, uma vez que permite a comparação de dois grupos diversos, através da verificação da significância da diferença entre as médias obtidas nos grupos A e B (cf. Rodrigues, Aroldo. A pesquisa experimental em psicologia e educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1975.

BIBLIOGRAFIA

BARATZ, Joan C. Teaching reading in a urban negro school system. In: Williams, Frederick (ed.). Language and poverty; perspectives on a there. Austin. University of Texas, 1973. pp. 11-23.

BELL, Roger T. An introduction to applied linguistics; approaches and methods in language teaching. London, Batsiford Academic and Educacional, 1981.

BEREITER, C. e ENGELMANN, S. Teaching disadvantaged children in the preschool. Englewood Cliff, N.J. Prentice-Hall, 1966.

BERNSTEIN, Basil. A sociolinguistic approach to socialization with some reference to educability. In Williams, Frederick (ed.). Language and poverty; perspectives on a there. Austin University of Texas, 1973, pp. 25-59.

BLOM, J.P. e GUMPERZ, J. Genesis maintenance and change of linguistic codes. In Gumperz, J. e Hymes, D. (eds.) Directions in sociolinguistics. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972, pp. 407-433.

BORTONI RICARDO, Stella M., Diversidade lingüística: uma nova abordagem do processo educacional. Revista Brasileira de Tecnologia. 12(4): 33-38, 1981a.

_____. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. In: Couto, Hildo H. (org.). Ensaio de lingüística aplicada ao português. Brasília, Thesaurus, 1981b, pp. 79-97.

_____. Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna. Comunicação apresentada no VI Encontro Nacional de Lingüística. Rio de Janeiro, PUC, novembro de 1981c.

BORTONI RICARDO, Stella M. e GUIMARÃES, Lytton L. Language change and social network: an exploratory study of rural migrants in Brasília. Comunicação apresentada no X Congresso Mundial de Sociologia. México, 1982.

_____. Social factors in the perception of phonetic differences. Cadernos de estudos lingüísticos. Campinas, UNICAMP 2:158-166, 1981.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: Pride, J.B. e Holmes J. (eds.) Sociolinguistics. London, Penguin, 1972, pp. 269-293.

LABOV, William. The social stratification of English in New York City. Washington, D.C., Center for Applied Linguistic, 1966.

_____. Hypercorrection by the lower middle class as a factor in linguistic change. In: Bright, William (ed.). Sociolinguistic. Haia, Mouton 1971, pp. 84-113.

_____. Sociolinguistics patterns. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972(a).

_____. Some Sources of reading problems for speakers of the black English vernacular. In: _____. (ed.). Language in the inner city. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972(b) pp. 3-35.

_____. The logic of nonstandard English. In: _____. Language in the inner city. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972(c) pp. 201-240.

_____. Estágios na aquisição do inglês standard. In: Fonseca, M.S.V. e Neves, M.F. (orgs.) Sociolingüística. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974, pp. 49-86.

LEMLE, Miriam e NARO, Anthony J. Competências básicas do português. Rio de Janeiro, Mobral e Fundação Ford, 1977.

LEMLE, Miriam. Heterogeneidade dialetal um apelo à pesquisa In: Tempo Brasileiro 53-54: 60-94 1978.

_____. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. Rio de Janeiro, Museu Nacional/UFRJ, Inédito.

MATTOSO CÂMARA Jr., J. Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. In:----- (ed.) Dispersos. Rio de Janeiro F.G.

- V., 1972, pp. 35-31.
- CAMACHO, Roberto G. A variação lingüística. Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa, para o 2º grau. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, pp. 8-31.
- CASTILHO, Ataliba T. Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna. Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1972, pp. 32-43.
- CAZDEN, Courtney B. The neglected situation in child language research and education. In: Williams, Frederick (ed.). Language and poverty; perspectives on a theme. Austin, University of Texas, 1973, pp. 81-99.
- DITTMAR, Norbert. Sociolinguistic competence of speakers correlative and functional studies. In: _____. (ed.) A critical survey of sociolinguistics. London, Edward Arnold, 1976, pp. 187-239.
- GARFINKEL, Harold. Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1967.
- GILES, H. e POWESLAND, Peter F. Speech style and perceived status: some conceptual distinctions. In: _____ (eds.). Speech style and social evaluation. London, Academic Press, 1975, pp. 9-23.
- GUMPERZ, John J. Introduction. In: Gumperz, John J. e Hymes, D. (eds.). The ethnography of Communication. New York Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- HAUGEN, E. Dialect, language, nation. In: Pride, J.B. e Holmes, J. (eds.) Sociolinguistics. Minddlesex, Penguin Education, 1972, pp. 97-111.
- HEAD, Brian E. O estudo do "r caipira" no contexto social. Revista de Cultura Vozes 8: 43-47, 1973.
- MAGALHÃES, Maria Izabel S. e BORTONI RICARDO, Stella M. O fator cultural na compreensão da leitura. In: Couto, Hildo H. do (org.). Ensaio de lingüística aplicada ao português. Brasília, Thesaurus, 1981, pp. 103-146.
- SHUY, Roger W. Sociolinguistics and teacher attitudes in a southern school system. In: Smith, David M. e Shy, Roger W. (eds.). Sociolinguistics in cross-cultural analysis. Washington, Georgetown University Press, 1972, pp. 67-81.

SHUY, R.W. e FASOLD, R.W. (eds.) Language attitudes: current trends and prospects. Washington, D.C., Georgetown University Press, 1973.

SOARES, Magda Becker. Redação: documento - síntese. Seminário sobre Aprendizagem da língua materna - uma abordagem interdisciplinar. Brasília, INEP/MEC, 3 a 5 novembro de 1982.

WILLIAMS, Frederick. Language and poverty: perspectives on a Theme. Austin, University of Texas, 1973.

WOLFRAM, W. e FASOLD, R.W. The social variable. In: _____. (eds.). The study of social dialects in American English. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1974. pp. 73-98.

3.4. Quadro geral de ocorrência de desvios

3.4.1. Desvios fonológicos

Vogais	Sub Total	Consoantes	Sub Total
Elevação de vogais Hipercorreção	46	Vocalização de [ɛ] Hipercorreção	22
	21		11
Redução de ditongos decrescentes Hipercorreção	20	Passagem de [ɛ] a [r] Queda do [ɛ] Hipercorreção	8
	10		4
	47		3
Ditongação	13	Apócope do [r] Hipercorreção	87
			43
Nasalização	13		
Desnasalização	4	Síncope do [r] Hipercorreção	10
			9
Prótese da vogal	9	Redução de [nd] a [n]	5
T O T A L	170	T O T A L	202

3.4.2. Desvios morfossintáticos

	Sub Total		Sub Total		Sub Total		Sub Total
Uso do pronome reto como objeto	6	Reforço da negativa ao final da frase	3	Ausência de concordância nominal Hipercorreção	21	Ausência de preposição na regência nominal Uso indevido de preposição Hipercorreção	4
Confusão entre construções pronominais e desinências verbais	3	Uso da negativa acompanhada da conjunção aditiva <u>nen</u>	3	Ausência de concordância verbal Hipercorreção	8		2
Uso do pronome oblíquo tônico em vez do átono	3				71	Ausência de preposição na regência verbal Uso indevido de preposição Hipercorreção	13
Uso do pronome oblíquo em vez do pronome reto					15		7
T O T A L	16		6		115		35