

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ATIVIDADES DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA<sup>1</sup>

*Stella Maris Bortoni*

A aquisição da língua padrão por meio da exposição a modelos dessa variedade em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção apesar da grande ênfase que a pesquisa sociolinguística tem dedicado às consequências educacionais da variação linguística. Seriam as escolas veículos eficientes na transmissão da variedade padrão da língua?

Labov e Harris (1986) argumentam que o sistema básico da língua não é adquirido nas escolas, pelo contato com professores, nem tampouco pela exposição aos meios de comunicação de massa. De acordo com esses autores, os traços linguísticos não atravessam fronteiras de grupo simplesmente pela exposição a

- 
1. Este estudo é parte de um projeto mais amplo denominado *Currículo bidialetal de língua portuguesa para o primeiro grau*, que recebe financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na condição de projeto integrado. Participam do presente estudo as seguintes pesquisadoras: Maria Avelina de Carvalho; Alessandra Vanessa de Aguiar; Cintia da Costa Corrêa; Rosa Cecília Freire da Rocha; Vera Aparecida de Lucas Freitas; Márcia Gutierrez Aben-Athar e Rachel do Valle Detonni.

outros dialetos. Fasold (1984) observa, por sua vez, que os métodos de planejamento linguístico não têm influência sobre práticas linguísticas próprias da linguagem não-monitorada. É na arena da linguagem monitorada que a ação das agências de planejamento linguístico encontra êxito. Se considerarmos a ação pedagógica da escola como parte da política de planejamento linguístico, poderemos concluir que a influência da escola na língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes mas sim em seus estilos formais, monitorados.

A pergunta que deveríamos fazer, então, não é se as escolas são veículo eficiente de transmissão da língua padrão, mas, mais especificamente, se as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua.

Para responder a essa pergunta, a pesquisa de sociolinguística educacional precisa concentrar-se na linguagem usada em sala de aula. Temos de saber como as palavras usadas em sala de aula afetam o resultado da educação (Cazden 1988). Mas nossa atenção não deve se restringir à descrição dos traços linguísticos superficiais da linguagem da escola. Nosso objetivo é explorar como a conversa, as práticas de letramento e os processos intelectuais se influenciam mutuamente em sala de aula e quais as implicações para a educação (Bloome e Greene 1992). O presente estudo adota essa perspectiva. Examinamos como os padrões de mudança de código na fala de professores em uma escola bidialetal estão relacionados a práticas de letramento.

Esse tópico relaciona-se com outra questão bastante discutida: o uso de variedades não-padrão em sala de aula. Na história recente da pesquisa sobre dialetos e educação, o uso de dialetos foi recomendado como uma estratégia de transição. Esta proposta tem sido, porém, criticada. Argumentam os seus

críticos que o uso inicial do dialeto na alfabetização retarda o contato dos alunos com a língua padrão e contribui para o declínio dos padrões educacionais.<sup>2</sup>

Neste estudo, não nos aprofundaremos nesta discussão porque a posição que assumimos é que a língua padrão e o dialeto são componentes funcionais no repertório dos falantes. Ambos serão usados em sala de aula, cumprindo funções diferenciadas.

Podem-se encontrar no imaginário nacional pelo menos duas crenças referentes à linguagem usada contemporaneamente em sala de aula. Acreditam muitos que os professores hoje em dia, seja porque já não são recrutados nas classes sociais de elite como antigamente, seja porque a sociedade toda se tornou mais permissiva, usam em sala de aula uma linguagem excessivamente descuidada, distante dos padrões outrora cultivados no domínio da escola. Outros, e entre eles muitos linguistas, assumem uma posição oposta e acreditam que a linguagem praticada na escola, por ser muito formal, é inacessível aos alunos provenientes de classes populares.

Quando se deixa o terreno das conjecturas e se adentra a sala de aula com o objetivo de se registrar e estudar o que se passa ali, percebemos que há um pouco de verdade em ambas as posições, mas o fenômeno é de fato mais complexo do que as generalizações que a sociedade constrói.

No presente estudo, trabalhamos com uma base de dados recolhida em uma pesquisa etnográfica realizada numa escola rural multisseriada (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries) localizada a oito quilômetros

---

2. Para informações sobre o desenvolvimento da discussão a respeito do uso de dialetos na escola, ver Cheshire, J. 1989; Edwards, V. e Cheshire, J. 1989; Toohey, K. 1986. Sobre as críticas à contribuição da sociolinguística à educação, ver Cook-Gumperz, J. 1987 e Mehan, H. 1992.

de Goiânia, em uma comunidade constituída de aproximadamente 50 famílias, provenientes da zona rural de estados nordestinos e que ali se estabeleceram ao longo dos últimos 30 anos. Trata-se de uma comunidade bem fechada. Os homens trabalham na agricultura, a maioria como empregados, e as mulheres têm empregos domésticos em Goiânia ou sobrevivem produzindo e vendendo polvilho.

Consideramos a escola um ambiente bidialetal porque todas as crianças são falantes de variedade rural do português e a linguagem da escola, pelo menos em nível programático, é a língua padrão. É preciso sempre lembrar, entretanto, que os dialetos no Brasil não são considerados como entidades distintas que os falantes podem alternar de acordo com a situação. A mudança de código em nossa ecologia linguística consiste simplesmente no aumento ou na diminuição da frequência de traços não-padrão. Ao falar nesses traços temos também de distinguir os que são graduais no *continuum* sociolinguístico brasileiro, *i.e.*, estão presentes, em maior ou menor intensidade, e dependendo do contexto, na linguagem de qualquer falante nativo do português brasileiro e traços que são descontínuos, *i.e.*, são característicos das variedades geográfica ou socialmente mais isoladas (Bortoni-Ricardo 1985). Observe-se, ainda, que temos no Brasil, de fato, uma peculiar situação de diglossia, porque à variedade padrão e às variedades populares cabem funções bem distintas, mas grande parte da população não é bidialetal já que o acesso à língua padrão é muito restrito. Temos, pois, uma situação de diglossia sem bidialetismo extensivo.

É preciso ressaltar, finalmente, que o uso de um dialeto popular/rural na escola pesquisada não é resultado de uma política linguístico-educacional, mas decorre simplesmente do fato de não terem os professores total domínio da língua padrão.

A pesquisa etnográfica conduzida na escola compreendeu observação e 20 horas de gravação, em vídeo e áudio, de aulas, reuniões comunitárias e festas na escola e um almoço na casa de uma das famílias. Durante a pesquisa, atuaram ali dois professores, um jovem professor de origem rural e uma jovem professora de origem urbana. O professor estava fazendo curso superior noturno e a professora é formada em pedagogia. Nenhum dos dois pode ser considerado um falante paradigmático de português padrão. Na linguagem de ambos observou-se uma ampla variação estilística, sendo que do repertório do professor constam traços típicos de variedades rurais que não surgem na linguagem da professora. O professor demonstrou também maior grau de monitoramento na linguagem que a professora.

Uma característica relevante dessa escola é que ali não identificamos problemas decorrentes de incongruência e desajustamento entre a cultura dos alunos e a cultura da escola. Os professores não têm formação sociolinguística, mas têm um grande respeito pelos alunos e predomina na sala de aula uma atmosfera de confiança e amizade. Os próprios professores, conforme nos informaram nas entrevistas, reconhecem que aquela escola é diferente de outras onde lecionaram, sujeitas a mais conflitos e problemas de relacionamento. Eles atribuem essa peculiaridade da escola ao fato de estar localizada numa comunidade homogênea e fechada.

A pesquisa etnográfica nos revelou que os professores não tinham consciência da variação em sua própria fala. Com relação à fala dos alunos, cultivavam alguns estereótipos referentes à linguagem rural e à diversidade regional. Além disso, a pesquisa etnográfica, que usamos como um recurso para a geração de hipóteses de trabalho, indicou que a mudança de código na fala dos professores era condicionada pelas crenças que estes alimentavam a respeito da maneira adequada de se lidar com a língua oral

e a língua escrita. Em outras palavras, pelo seu sistema de crenças sobre o letramento. Essas categorias que identificamos são categorias naturais, intuitivas. Os eventos de fala relacionados à língua escrita eram realizados predominantemente na língua padrão, enquanto os eventos tipicamente orais estavam sujeitos a maior variação linguística.

Os eventos, de acordo com a tradição da etnografia da comunicação, são percebidos como unidades com início, desenvolvimento e fim. Para Hymes (1974), um evento compõe-se de atividades ou aspectos de atividades, que são governados por regras ou normas no uso da fala. Para a identificação dos eventos recorrentes em sala de aula, usamos, principalmente, o conceito de configurações ou arranjos estruturais da interação, que Philips (1972) denominou de estruturas de participação, e que são marcados pelos “modos de falar, modos de ouvir, modos de tomar e sustentar o piso, modos de conduzir e modos de seguir” (Erickson, F. e Schultz, J. 1977, p. 6).

Foram identificados quatro tipos recorrentes de eventos de fala ao longo da aula. O primeiro tipo de evento, quase sempre curso, é altamente sensível ao contexto. Consiste de respostas, explicações curtas, repreensões, brincadeiras ou observações destinadas a controlar a fala dos alunos e as atividades de sala de aula em geral. A interação nesse tipo de evento remete sempre a uma circunstância presente no contexto imediato. O professor pode dirigir-se a um aluno, a um grupo, ou a toda a turma e sua intervenção geralmente provoca uma resposta do destinatário, que pode ser verbal ou não-verbal. No primeiro caso, o piso pode ser tomado livremente, sem que haja necessidade de solicitá-lo levantando-se o braço. O aluno pode tomar o piso principal e dar uma resposta ao professor, ou responder em tom baixo, audível apenas para os colegas vizinhos, ocupando um piso paralelo. O tom do

professor neste evento geralmente se eleva e o ritmo se acelera. Esse tipo de evento geralmente se instala no interior de outros eventos, ou nas fronteiras entre eventos, ocorrendo sempre que há uma motivação do contexto situacional da interação.

O segundo tipo de evento consiste em exposições instrucionais mais longas, como na explicação de um problema de aritmética ou no comentário de um texto. No interior dessas exposições, podem-se estabelecer diálogos entre professor e alunos, mas a tomada do piso pelos alunos não é tão livre quanto no evento 1 e é geralmente introduzida por um vocativo (“professor”) ou pelo levantar de braço. O tema da interação não é suscitado por circunstância do contexto situacional imediato e se atém a um conteúdo informacional que o professor quer transmitir. A maior parte do tempo da aula transcorre com este tipo de evento.

O terceiro tipo caracteriza-se por tratar-se de evento de oralidade secundária. O falante está lendo um livro, manuscrito ou do quadro-negro, ditando ou falando com base em um texto escrito ou, então, falando e escrevendo simultaneamente. Neste evento, há sempre um texto escrito que funciona como uma pauta para o que está sendo vocalizado. São também classificados como evento tipo 3 as preces que seguem uma fórmula ritualizada e decorada e as intervenções do professor para corrigir um aluno que comete um erro na leitura. Nessas intervenções, o professor corrige, quase sempre, com base no texto que está sendo lido.

O quarto tipo de evento segue a estrutura tripartite típica do discurso de sala de aula, proposta por Sinclair e Coulthard (1975), e se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta –, seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor. Chamamos este evento de IRA: iniciação, resposta, avaliação.

Seguindo nossa hipótese de trabalho sobre o uso intuitivo de português padrão em eventos relacionados ao letramento, examinamos os eventos identificados à luz de alguns traços do discurso oral e escrito (ver Chafe 1985; Tannen 1985). O primeiro e talvez mais importante desses traços é a contextualização. Já vimos que a condução dos eventos 1, 2 e 3 implica sucessivamente menor apoio no contexto imediato para a construção da fala.

Um segundo traço é envolvimento. No evento 1, o falante envolve-se diretamente com seus ouvintes ou ouvinte; nos eventos 2 e 3, o falante torna-se, sucessivamente, mais envolvido com o conteúdo de sua fala.

Um terceiro traço é o grau de rigidez das regras interacionais. As regras que presidem o evento 1 são praticamente as mesmas que presidem as situações informais e espontâneas de fala, que prescindem de planejamento pois são localmente administradas. O planejamento aumenta nos eventos 2 e 3. Este último segue regras próximas das que predominam numa situação formal como um discurso ou um sermão religioso.

Vejamos alguns exemplos dos quatro tipos de eventos em interações em sala de aula. O evento 1 é indicado em **negrito**; o 2 está escrito com letra normal; o 3, em maiúsculas e o 4, em *itálico*; pausa curta é indicada com + e pausa longa, com ++; [xxx] indica trecho ininteligível.

Foram usados os sinais de pontuação para indicar o contorno entoacional. P indica a fala do professor e A e As, a fala de um aluno ou vários alunos.

#### TRANSCRIÇÃO 1

- P a nossa aula de hoje pra num num esquecê aquilo que nós aprendemos é + esses dias atraí aí nós vamos fazê uma revisão

lá. vô começá aqui pela segunda seri mesmo. o que eu passá aqui cês vão copiá tá? [xxx] eu vô subdividi o quadro aqui pra ficá mais menó. (Escreve no quadro e dita simultaneamente.) quantas dezenas há nos **emendado**, **ó** nos números **dois ponto** aí + primeiro letra a [xxx] vô colocá aqui + ó + eu vô fazê o primeiro tá? eu vô dexá feito pra servi de inzemplu + aí vocês bota [xxx] pelo exemplo que tem lá vocês fazem é o resto. copia igualzinho aqui ó que lá. cento e trinta e cinco quantas dezenas tem aqui? que que cê acha? todo mundo aí + ah + só uma? treze dezenas. aqui ó eu tenho cinco aqui na casa das unidades né isso? o treis [xxx] as dezenas o um na casa de quem? então que vale uma centena? cem. *treis dezena?*

As *trinta*

P *e uma centena tem quantas dezenas?*

As *deiz*

P *e trinta unidades quantas dezenas?*

As *treis*

P *então deiz dezena mais treis dezenas dá quantas centenas?*

As *treze*

P *então aqui eu tenho quantas dezenas? treze dezena tá? **tá feito o primeiro aqui + agora cês vão fazê esses aqui** ó oitenta. vão dizê quantas dezenas tem aqui. Número trezentos e quarenta e nove, duzentos e setenta. **pó copiá ingualzinho esse aqui do quadro tá?** Quatrocentos e dezesseis e oitenta e trei , sessenta, setecentos e cinquenta e um, oitocentos e quarenta e cinco, oitenta + já tem lá né?*

## TRANSCRIÇÃO 2

P **é + aquela folha que eu falei que eu ia tomá a leitura de vocês + aquela folha do homem do campo e da cidade.**

(Alunos procuram a folha.)

P não + essa é de ciências ++ aqui ó (lendo) A VIDA NO CAMPO E NA CIDADE ++ que eu falei que a segunda série ia trabalhá estudos sociais e terceira e quarta série vão trabalhá com leitura e português + num foi isso que eu falei?

As é

P então vamu pegá pra gente podê lê, tá?

(Alunos procuram a folha; alguns dizem que não a têm.)

A num tem outra não?

P dex'ovê + acho que num tem não ++ cabô + tem não, ô ++ esse texto tava muito ruim porque ano passado nós trabalhamos com essa folha, né, só trabalhamos com estudos sociais + esse ano nó vamo trabalhá só português com ela.

[xxx]

P então vam fazê igual o Edmilson falô, né Edmilson? quem leu pega emprestado com quem num leu, né? ++ começa a leitura pra nós aí.

A (lendo) AS PESSOAS MORAM NOS LUGARES ONDE PASSAM ONDE POSSAM TRABALHAR E GANHAR O NECESSÁRIO PARA VIVER

P presta atenção [xxx]

A (lendo) AS PESSOAS QUE MORAM NA CIDADE E OUTRAS QUE MORAM NO CAMPO. AS PESSOAS QUE MORAM NA CIDADE FORNECE + COMUNIDADES NO BAIRRO + NOS BAN + NOS BANCOS NOS ESCRITÓRIOS E NAS RESPATI REPARTIÇÕES PÚBLICAS NAS LOJAS E OUTROS MUITOS LUGARES. O CORRE-CORRE DA CIDADE + O MOVIMENTO DAS PESSOAS, CARROS PORP PROPORCIONAM UMA VIDA AGITADA + BARULHENTA E + CANSATIVA AS PESSOAS VIVI NO CAMPO NA ZONA RURAL FORNECE + A COMUNIDADE RURAL TEM MUITO TRABALHO. TAMBÉM MAS A VIDA + A VIDA NO CAMPO É TRANQUILA + SOSSEGADA + O HOMEM DO

CAMPO TRABALHA PRINCIPALMENTE NA AGRICULTURA E  
NA CRIAÇÃO DE ANIMAIS. A AGRICULTURA É UM DOS

**P Leni, pára um pouquinho e explica pros seus colega que que  
cê tá lendo até agora.**

A a vida no campo e na cidade.

P certo + má que vida de quem?

A dos dois + na cidade e no campo.

P pois é ma de quem?

A das pessoas.

P isso + de que que tá falando aí?

A ta falando como as pessoas da cidade vevi e a pessoa da zona  
rural vé + zona rural ++ veve. u jeito que eles são, o jeito que eles  
trabalham, a vida deles. como ++ a a vida do pessoal da de Goiã  
da cidade é corrida + trabalha em outros lugares + em escritórios,  
lojas e a a vida do homem do campo é em roças, lavoras, é isso.

**P passa pra Tatiane e deixa a Tatiane continuar a leitura.**

Desejando testar a hipótese de trabalho com recursos quantitativos, segmentamos todo o *corpus* em unidades discursivas (UD's). Para caracterizar unidade discursiva, seguimos proposta de Shiffrin (1987), e levamos em conta critérios discursivos, *i.e.*, mudança de turno; critérios semânticos, *i.e.*, a unidade de ideia ou informacional; e critério fonético, *i.e.*, o padrão entoacional e as pausas. A unidade discursiva foi usada como variável dependente para a aplicação da metodologia de análise sociolinguística variacionista denominada análise de regra variável.<sup>3</sup>

Foram postuladas duas variantes da regra: unidades discursivas realizadas em português padrão coloquial e unidades discursivas

---

3. Para informações sobre a metodologia *Variable rule analysis*, remetemos o leitor a Mollica, Maria Cecília (org.) (1992). *Introdução à sociolinguística variacionista*, Rio de Janeiro, Cadernos Didáticos Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

realizadas em variedade popular/rural do português. Estas últimas continham uma ou mais regras fonológicas graduais, tais como haplogogias em formas cristalizadas: “cumê”, “dexovê”, “prestenção”, “vão bora”; assimilação e degeminação da segunda consoante nas sequências homorgânicas “mb” e “nd” (“tamém”; “fazenu”); redução de “você” para “ocê” ou “cê”; perda da sílaba inicial nas formas do verbo “estar”; supressão do /r/ em grupos consonânticos; perda do /r/ medial em “porque”; perda do /s/ final no morfema de primeira pessoa do plural; espirantização ou perda do /r/ medial na palavra “mesmo”; desnasalização e redução dos ditongos átonos finais “ão” e “em”; perda da sílaba final no sufixo diminutivo “inho”; uso da forma “vim” como infinitivo; bem como regras fonológicas de caráter descontínuo, altamente estigmatizadas, como a metátese em “barderna”, queda da lateral nos pronomes “eles”, “elas”, “aqueles”, “aquelas” e regras morfossintáticas, como o uso de pronome sujeito com função de objeto; uso do pronome “mim” como sujeito do infinitivo e ausência de concordância nominal ou verbal.

Os seguintes grupos de fatores (ou variáveis independentes) foram incluídos na análise: 1. Tipos de eventos; 2. Origem (rural/urbana) dos professores e os seguintes traços característicos do discurso oral (ver Koch *et al.* 1990); 1. Marcadores discursivos; 2. Dêiticos; 3. Descontinuidades no fluxo de informação (inserção com suspensão temporária do tópico, repetição com hesitação, correção; adjunções etc.); 4. Truncamentos sintáticos (anacolutos e elipses). Com exceção do grupo de fatores origem dos professores, todos os demais foram selecionados como estatisticamente relevantes pela análise.

Foram incluídos na análise 2.934 UD's, sendo 1.962 da variante padrão e 972 da variante popular/rural. A variante padrão foi tomada como valor de aplicação, isto é, os resultados em

frequência e em peso relativo devem ser entendidos como favorecendo/desfavorecendo a variante padrão. As tabelas 1 a 5 trazem os resultados da análise.

Tabela 1 – Marcadores Discursivos

	aplicação/total	frequência	peso relativo*
Presença	459/831	55%	.45
Ausência	503/2103	71%	.52

\* Numa análise de regra de variação binomial, *i.e.*, a análise de uma regra com duas variantes, quanto mais próximo de um valor do peso relativo mais o fator favorece a aplicação da regra.

Tabela 2 – Dêiticos

	aplicação/total	frequência	peso relativo
Presença	304/593	51%	.41
Ausência	1658/2341	70%	.52

Tabela 3 – Descontinuidade no fluxo da informação

	aplicação/total	frequência	peso relativo
Presença	140/316	44%	.31
Ausência	1822/2618	70%	.52

Tabela 4 – Truncamentos sintáticos

	aplicação/total	frequência	peso relativo
Presença	90/209	43%	.34
Ausência	1872/2725	69%	.51

Tabela 5 – Tipos de Eventos

	aplicação/total	frequência	peso relativo
Evento 1	587/1009	58%	.39
Evento 2	748/1198	62%	.43
Evento IRA	205/280	73%	.52
Evento 3	422/447	94%	.86

Os resultados indicam eloquentemente que a presença de traços da oralidade (marcadores, dêixis, descontinuidades e truncamentos) favorece a realização de regras da linguagem não-padrão em sala de aula. Com relação aos tipos de eventos, ficou quantitativamente confirmado que a um *continuum* que vai do evento mais caracteristicamente oral (evento 1) ao evento mais caracteristicamente letrado (evento 3) corresponde um *continuum* de padronização da língua. A língua padrão é usada em sala de aula preferencialmente no evento 3, que é um evento de letramento, e no IRA, que é um evento típico da interação em sala de aula.

À guisa de conclusões parciais, podemos observar que os professores em sala de aula alternam o uso da língua padrão com o uso de português popular, predominando, porém, a língua padrão.

Esta alternância não é aleatória. Segue normas interacionais decorrentes da natureza do evento de fala. O grau de padronização da língua, ou dito de outra forma, a modulação estilística do professor, está condicionada ao tipo de evento que está sendo realizado. Nessa modulação parece ser fator decisivo a concepção do professor sobre eventos de oralidade e eventos de letramento.

Além das informações sociolinguísticas quantitativas que obtivemos, submetendo os dados a um tratamento próprio do paradigma da variação, cabe também observar alguns dados qualitativos sobre a reação dos professores à linguagem popular usada pelos alunos.

Focalizamos a reação dos professores ao uso da linguagem não-padrão pelos alunos porque estes são episódios cruciais na dinâmica de sala de aula. É no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não-padrão e o professor intervém, fornecendo a variante padrão, que os dois dialetos se justapõem. Como proceder nesses momentos é uma dúvida sempre presente

entre os professores. Nas últimas duas décadas, os educadores brasileiros, com destaque especial para os linguistas, seguindo uma corrente que nasceu da polêmica entre a teoria do déficit e a teoria da diferença, fizeram um trabalho importante, mostrando que é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson 1987) está atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e a da escola e alerta para encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, este comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

Na análise de nossos dados, identificamos alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra não-padrão pelos alunos.

1. O professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;
2. O professor não percebe uso de regras não-padrão. Isso se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele.
3. O professor percebe o uso de regras não-padrão, mas prefere não intervir para não constranger o aluno.
4. O professor percebe o uso de regras não-padrão, e não intervém, mas apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

O padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não-padrão pelos alunos depende basicamente do tipo de evento em que estas ocorrem. Como regra geral, observamos que quase nunca o professor intervém para corrigir o aluno durante a realização de eventos do tipo 1, ou seja, dos mais coloquiais de nossa escala. As intervenções também não são frequentes em eventos do tipo 2, mas ocorrem com certa regularidade nos eventos do tipo 3.

Corrêa (1993), trabalhando com um *corpus* referente a dez horas de gravação do presente estudo, constatou que em 81 ocorrências de uso de regras não-padrão pelos alunos em eventos dos tipos 1 e 2, somente três mereceram algum comentário do professor. No evento 3 e no IRA, a autora analisou 178 ocorrências de “erros de alunos”, 86 dos quais eram simples erros de decodificação na leitura e 92 eram resultado da interferência dialetal. A percentagem de correções no primeiro grupo foi de 77,5% e, no segundo, de 22,4%. Esses números mostram que os professores consideram apropriado corrigir os alunos em eventos relacionados ao letramento mas não em eventos de oralidade.

Vejamos alguns exemplos.

- 1 A (aluno/a) Hoje é vinte e quatro?  
P (professor/a) São vinte e cinco (5-A.2)

Este é excepcionalmente um caso de intervenção registrada em evento 1.

- 2 A – (lendo) A onça resolveu atraí-la a sua furna fazendo corrê notícia de que tinha morrido e deitando-se no chão da caverna fingiu-se de cadáver. Todos ós bichos vinheru olhá a defunta contentíssamos.

P – Contentíssimos. Ó, psi, depois de contentíssimos tem ponto, tá? Todos os animais, né, vinheru olhá a defunta contentíssimos. (5-B-27)

O professor corrige a pronúncia de “contentíssimos” e a entoação, mas lhe escapa a realização da forma verbal “vinheru”, que ele próprio reproduz.

- 3 A – (lendo) Mas qual, se o pai sempre sempre com chero forte de suó, cachaça e cigarro. em casa sempre os mesmo medo, briga e as tristeza. (5-B-3)

O professor não intervém para corrigir a concordância nos três sintagmas nominais, mas logo em seguida corrige a acentuação tônica de uma forma verbal e a má decodificação de uma palavra, como vemos no exemplo seguinte. Observe-se que a concordância de número é uma das regras não-padrão mais frequentemente corrigidas durante eventos de leitura.

- 4 A (lendo) Conhecia aquele choro. Aquele aquele modo novo da mãe sófre.  
P – Da mãe o quê?  
A – Da mãe sófre.  
p – Sofrê, rapaiz.  
A – (lendo) O pai também não entendeu e virou para o filho crês crescendo sabê.  
P – Querendo  
A Querendo sabê. (5-A-23)
- 5 P ... fazê um esforçozinho e continuar lendo em casa, tá bom?  
A – Zé, é pra mim lê em casa também?  
P – É, muitas veze, num é só uma veiz não. (5-B-32)

Este é um evento do tipo 1 e o professor parece não ter-se apercebido da regra não-padrão usada pelo aluno. No exemplo seguinte, temos novamente um evento do tipo 1 e a realização da regra não-padrão não suscita qualquer reação do professor.

6 P – Renaldo, que que foi que cê num vei ontem?

A – Num deu tempo.

P – Num deu tempo por quê?

A – Tava trabaianu.

Em 7, observamos um padrão muito frequente nos dados. O professor repete a frase enunciada pelo aluno, fornecendo a variante padrão. Observe que o evento é do tipo 3.

7 A – (lendo) Sônia ganhô três quinto de sessenta balas e Marlene ganhô treis meios de cinquenta balas.

P – Espera aí. Vai devagar. (Escreve no quadro e fala simultaneamente.) Treis quinto de sessenta, e o outro?

A – Treis, treeis meio de cinquenta.

P – Isso. Treis meios?

A – De cinquenta.

P – Tem certeza que é treis meios?

A – É.

P – (Escreve no quadro e fala simultaneamente) treis meios de cinquenta. (6-A-20)

8 P – Cadê a música do senhor Mabel?

As – (ininteligível)

P – Não, mas é vereador. Ceis tão confundindo.

A – Profesora, profesora, nós sabe a música.

A – Ó nós sabe a música, vem cá, vem cá.

P – Como que é a música? (6-A-40)

Neste episódio as crianças ficam agitadas e querem contribuir com uma informação sobre a propaganda das eleições. O evento é do tipo 1 e a concordância verbo nominal não-padrão passa despercebida para a professora.

O evento seguinte também é do tipo 1. A professora fornece a variante padrão no caso da vocalização da lateral, mas não intervém diante da realização de “deusde”.

- 9 P – Espera um pouquinho, Agnaldo. Deixa seus colegas sentarem por favor. Gente, num escolhe a mesma leitura que o colega lê não, tá?
- A – Eu escuí, mai ei escueiu [xxx]
- P – Ai cê escolhe otro, tá?
- A – Não, essa aqui eu tô lenu deusde ontem.
- P – Agnaldo, sem encostá na parede, tá? Bem bonito. (7-B-5)
- 10 P – Que que você entendeu?
- A – É que que [xxx] na floresta [xxx] o amigo dele o amigo dele foi na ar... subiu, subiu na arvri e o oto ficô, lá, é que o amigo, se fô amigo mesmo num pode [xxx] fazê essas covardia. (7-B-7).

Neste evento em que o aluno está fazendo a interpretação da leitura a professora prefere valorizar o conteúdo e não intervém na correção da forma. O mesmo ocorre no exemplo que temos a seguir. Observe-se que o aluno realiza a variante padrão da lateral palatal quando está lendo e a variante padrão e a popular quando está comentando a leitura.

- 11 A – (lendo) Chove só quando a água cai no telhado do meu galinheiro escareceu a galinha. Ora que bobagem, disse o sapo de dento de dento da lagoa. Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas. Como assim? disse a lebre.

Está visto que chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas que tem dentu. Nesse momento começou a chover. Viram [xxx] a galinha. O telhado do meu galinheiro está pingando e isso é chuva [xxx] não. Não vê que é chu – a chuva é água da da lagoa borbulhanu? disse o sapo. Mas como assim assim? tornou a lebre. Não vê que a água cai das folhas das árvores?

P – Explica pra nós agora o que você leu. Gente o pessoal num está prestando atenção na leitura dos colegas, tá conversa nu muito. Presta mais atenção, tá?

A – Eu li sobre u a galinha, o sapo e a lebre que eles tava contanu que muitos meses num tava choven e eles começaram a discuti. Só chovia quando a água da telha da galinha começasse a pingá. E aí o sapo dizia que só chovia quando começasse a borbulhá, e a lebre dizia que só chovia quando caísse é água das folhas da [xxx].

P – Isso, qual deles que tava co'a razão. Qual deles que tava co'a razão?

A – É todos.

P – Todso?

/.../

P – O que é a chuva pra você?

A – Pra mim é quando cai a chuva das arvi, quando cai assim da teia da casa lá de cima. (7-B-15/16)

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a) a identificação e b) a conscientização da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que o professor tem da regra. Para muitos professores,

principalmente aqueles que têm *background* regional e rural, regras do português popular são “invisíveis”, o professor as tem em seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais.

O segundo componente – a conscientização – suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a modular seu próprio estilo, mas essa conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não-intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou, então, o desinteresse ou a revolta do aluno.

Comentando a pesquisa de Piestrupp (1973) sobre a interação professor-alunos em uma escola multiétnica nos Estados Unidos, Erickson (1984) observa que, quando a professora faz dos modos de falar da criança uma área de conflito, a criança adere ao conflito e torna seu estilo interacional progressivamente mais distinto do estilo da professora. Quando os modos de falar da criança não são um campo de conflito, a criança se adapta na direção da língua padrão.

Vimos neste trabalho que os padrões de mudança de código e de intervenções dos professores estão associados a estratégias intuitivas que estes desenvolveram com base em seu sistema de crença sobre o letramento. Estas estratégias têm a vantagem de deslocar o eixo da oposição entre “português ruim e bom portu-

guês” para uma oposição entre “o português que usamos para ler e escrever e o português que usamos para conversar”. Esta segunda dicotomia é mais fácil de ser administrada na escola pelos professores, pois nenhum de seus elementos tem associações negativas. Ademais, à medida que os alunos desenvolvam hábitos linguísticos para a prática de eventos de letramento, poderão, naturalmente, transferir tais hábitos para tarefas comunicativas orais que partilham traços com eventos de letramento, *i.e.*, tarefas comunicativas que pressupõem razoável nível de planejamento do discurso. A exposição aos padrões de mudança de código que descrevemos certamente contribuirá nesse processo.

Entendemos que as estratégias intuitivas usadas pelos professores para lidar com a complexa questão da variação linguística podem contribuir para a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível. Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código que for usado – a variedade ou variedades não-padrão – qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. Uma forma efetiva de o professor conferir esta ratificação é dar continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a. Se esta contribuição foi veiculada numa variedade não-padrão, no momento em que o professor retomar a contribuição para ampliá-la, ele poderá justapor a variante padrão e tecer comentários sobre as diferenças entre as duas variantes, permitindo, assim, que se desenvolva a consciência do aluno sobre variação linguística. É importante observar, como fez Cazden (1988), porém, que há diferença entre a “expansão” da contribuição do aluno e a “correção”. A primeira é positiva, ao passo que a segunda pode ter um componente negativo. O processo de expansão faz parte do que vem sendo reconhecido como *scaffol-*

*ding*, termo metafórico usado para denominar o processo interativo por meio do qual o professor, como um parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento. A justaposição de dialetos em sala de aula é um momento propício para desencadear ações de *scaffolding* que contribuam para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e de sua consciência crítica das diferenças linguísticas.

### *Referências bibliográficas*

- BLOOME, D. e GREENE, J. (1992). "Educational contexts of literacy", *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, pp. 49-80.
- BORTONI-RICARDO, S. (1985). *The urbanization of rural dialect speakers*. Cambridge, Univerity Press.
- CAZDEN, C. B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, Heineman.
- CHAFE, W. L. (1985). "Linguistic differences produced by difference between speaking and writing", in: OLSON, D. *et al.* (orgs.). *Literacy, language and learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHESHIRE, J. (1989). "Great Britain", in: AMMON, U. e CHESHIRE, J. (orgs.). *Dialect and the school – sociolinguistics: international yearbook of european sociolinguistics*, vol. 3.
- COOK-GUMPERZ, J. (1987). "Toward a sociolinguistic of education", mimeo.
- CORRÊA, C. (1993). "Uso de linguagem não-padrão em uma escola bidialetal: reação dos professores", mimeo.
- EDWARDS, V. e CHESHIRE, J. (1989). "The survey of british dialect grammar", in: CHESHIRE, J. *et al.* (orgs.). *Dialect*

- and education: some european perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- ERICKSON, F. (1987). "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement", *Anthropolgy & Education Quartely*, vol. 18, nº 4, pp. 335-356.
- \_\_\_\_\_ e SCHULTZ, J. (1977). "When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence", *The quartely Newsletter" of the Institute for Comparative Human Development*, vol. 1, nº 2, pp. 5-10.
- FASOLD, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Nova York, Basil Blackwell.
- HYMES, D. (1974). *Foundations of sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadélfia, University of Pennsylvania Press.
- KOCH, I. *et al.* (1990). "Aspectos do processamento do fluxo de informações no discurso oral dialogado", *in*: CASTILHO, A. de (org.). *Gramática do português falado*, São Paulo, Editora da Unicamp, vol. 1.
- LABOV, W. e HARRIS, W. A. (1986). "De facto segregation of black and white vernaculars", *in*: SANKOFF, D. (org.). *Diversity and diachrony*. Amsterdam, John Benjman.
- MEHAN, H. (1992). "Understanding inequality in schools: the contribution of interpretive studies", *in*: *Sociology of Education*, vol. 65, nº 1.
- MOLLICA, M. C. (org.) (1992). *Introdução à sociolinguística variacionista*. Rio de Janeiro, Cadernos Didáticos, UFRJ.
- PIESTRUPP, A. (1973). "Black dialect interference and accommodation of reading instruction in first grade", Monograph nº 4, Berkely, Language Behavior Research Laboratory.
- PHILIPS, S. U. (1972). "Participant structure and communicative competence: warm springs children in community and classroom", *in*: Cazden, C.; John, V. e Hymes, D. (orgs.).

- Functions of language in the classroom.* Nova York, Teachers College Press.
- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse markers.* Cambridge University Press.
- SINCLAIR, J. e COULTHARD, M. (1971). *Towards an analysis of discourse.* Londres, Oxford University Press.
- TANNEN, D. (1985). “Relative focus on involvement in oral and written discourse”, in: OLSON, D. *et al.* (org.). *Literacy, language and learning.* Cambridge, Cambridge University Press.
- TOOHEY, K. (1986). “Minority educational failure: is dialect a factor?”, in: *Curriculum Inquiry*, vol. 16, n° 2.