

## O FATOR CULTURAL NA COMPREENSÃO DA LEITURA

Maria Izabel S. Magalhães e  
Stella Maris Bortoni

Departamento de Letras e  
Linguística, Universidade de  
Brasília.

### 0. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Um dos fatores que tem contribuído para o desenvolvimento da Sociolinguística é, sem dúvida, a aplicabilidade dos resultados de suas pesquisas à solução de problemas educacionais. A uma linguística preocupada com a descrição da "langue" abstrata de Saussure ou da competência do "falante-ouvinte ideal" de Chomsky, seguiu-se uma tendência ao estudo da língua no seu contexto social, baseado em dados empíricos. Esta abordagem veio permitir o levantamento e o estudo das variedades diastráticas das línguas e evoluiu, naturalmente, para a consideração de problemas decorrentes da estratificação linguística, dentre os quais se destacam os de ordem pedagógica e didática.

O presente trabalho insere-se nesta proposta de pesquisa: aplicação de estudos sociolinguísticos à elaboração de estratégias pedagógicas, e.g., estabelecimento de prioridades no ensino da leitura. Lidamos, especificamente, com as relações possíveis entre as características sócio-culturais do aluno e as deficiências na aquisição da habilidade da leitura.

Na primeira parte, seções 1 a 5, fazemos um levantamento bibliográfico das diversas teorias que procuram analisar o fenômeno do baixo rendimento escolar entre os estratos menos favorecidos da sociedade. Nas seções seguintes, 6 a 8, discutimos o experimento realizado e fornecemos sugestões concernentes ao ensino da leitura na escola primária.

### 1. A AQUISIÇÃO DO DIALETO PADRÃO<sup>2</sup>

Nos últimos dez anos a Sociolinguística vem se debatendo para esclarecer a perturbadora constatação de alguns professores, segundo a qual seus alunos estão divididos em dois grupos: aqueles que têm facilidade para aprender o dialeto padrão (DP), a linguagem considerada correta, e aqueles que têm dificuldade em aprendê-lo e, por isso, falam e escrevem mal. Parece ser generalizada a opinião de que os alunos de classe média (CM) e alta (CA) apresentam melhor resultado nas verificações de Comunicação e Expressão que os alunos de classe baixa (CB) e isto é aparentemente uma decorrência do maior domínio do DP pelos jovens de CM e CA.

O problema linguístico da criança de CB na escola tem, segundo Cazden (1972), duas explicações: ou ela adquiriu menor domínio da língua que a criança de CM ou aprendeu uma língua diferente. A explicação "menos língua" tem sido chamada de "limitação cultural, hipótese do déficit, ideologia do vácuo"<sup>3</sup> (p. 294). Defendem seus postuladores que a criança de CB é menos verbal que a criança de CM da mesma faixa etária. Os defensores da explicação "língua diferente" afirmam que a criança de CB fala um dialeto tão diferente do DP que sua comunicação oral e escrita se torna muito difícil na escola.

### 2. A TEORIA DO DÉFICIT

A hipótese do déficit teve origem no trabalho de Bernstein, a partir de 1965, segundo o qual a criança, de acordo com sua classe social, seria classificada como falante do Código Restrito ou Elaborado. Os membros de uma determinada classe, em virtude das relações sociais prevalentes em seu grupo, desenvolveriam um código linguístico específico, pois diferenças no relacionamento social teriam como resultado diferentes códigos de comunicação (cf. Bernstein, 1972:473). Desta maneira, a escolha de opções tanto sintáticas quanto lexicais seria relacionada com a forma de certas relações sociais. Tais relações, possivelmente, atuariam da seguinte forma: a predominância de trabalhos manuais que desfavoreceriam o exercício do planejamento, da criatividade e tomada de decisões; a ausência de estímulos intelectuais; a ênfase no coletivo, em detrimento do individual; o excesso de autoridade paterna e a conseqüente limitação de diálogo persuasivo implicariam um código de comunicação que "ênfatisa verbalmente o coletivo ao invés do individual, o concreto e não o abstrato, a substância ao invés da elaboração de processos, o aqui e agora e não a exploração de motivos e intenções, formas de controle pessoais, em detrimento da pessoais" (Bernstein, 1972:473)<sup>4</sup>.

O Código Restrito, embora não exclusivamente, seria encontrado, com mais freqüência, nas classes sociais menos favorecidas. Caracterizar-se-ia tal sistema por um vocabulário e estruturas sintáticas reduzidas, o que determinaria um alto grau de previsibilidade; os significados seriam condensados, dependentes do contexto, implícitos e não explícitos; as intenções do falante não seriam verbalmente elaboradas; e haveria baixo grau de generalização, entre outras características.

Por outro lado, o Código Elaborado caracterizar-se-ia por uma sintaxe mais complexa (que o Restrito) e teria, como consequência, menor grau de previsibilidade estrutural, um vocabulário mais amplo e menor dependência do contexto. O Código Elaborado enfatizaria o individual e não o coletivo. Revelar-se-ia quando o falante explicitasse seus significados e intenções. Tenderia, portanto, a uma elaboração verbal que consideraria a experiência do outro, enquanto indivíduo, e não em termos do grupo social ou status.

Desta forma, o Código Restrito poderia ser entendido como um código posicional e o Elaborado, como um código orientado para pessoas. Assim, para Bernstein, uma criança que falasse o Código Elaborado teria maiores oportunidades de aprender diferentes papéis sociais, o que lhe garantiria maior amplitude de elaboração intelectual. Além disso, o código lingüístico direcionaria a criança para diferentes valores, padrões de comunicação e estilos de aprendizagem. Como o estilo de aprendizagem favorecido na escola baseia-se no Código Elaborado, os falantes do Código Restrito poderiam encontrar uma descontinuidade cultural entre sua experiência prévia e a cultura que se lhes depara na escola.

O trabalho de Bernstein suscitou intensa discussão, pois eis que, finalmente, parecia surgir uma explicação para o baixo rendimento das crianças de CB na escola. Assim, ele gerou variadas interpretações. A mais difundida baseou-se em antigos preconceitos deterministas e, influenciada pela terminologia maniqueísta de Bernstein (Código Restrito e Código Elaborado), concluiu que a linguagem das crianças de CB seria pobre, truncada, sem imaginação, inadequada para abstrações, classificações e outras funções da linguagem. Déficit de linguagem implicaria déficit cognoscitivo que, por sua vez, resultaria em fracasso educacional. Esta falácia levou alguns psicólogos sociais americanos (e.g., Bereiter e Deutsch) a recomendar a criação de programas de intervenção, visando a suprir a deficiência lingüística da criança de CB, antes que o déficit se tornasse cumulativo, o que foi feito com grandes despesas e poucos resultados.

Embora sua teoria seja freqüentemente citada por educadores, a favor deste ou daquele argumento, Bernstein também tem sido bastante criticado, principalmente por sociolingüistas. Uma das críticas diz respeito às várias reformulações dadas aos códigos lingüísticos, que, em sua versão original (Bernstein, 1965), foram denominados Linguagem Pública (Código Restrito) e Linguagem Formal (Código Elaborado). A primeira designava a linguagem usada por grupos em situações informais, que, acrescente-se, raramente são públicas; a segunda abrangia todas as possibilidades estilísticas da linguagem, pelo menos na sintaxe, podendo incluir, portanto, a linguagem informal (cf. Rogers, 1976:17). Quanto às características dos códigos lingüísticos, a principal revisão, um acréscimo, tem a ver com o potencial de significado subjacente à expressão dos falantes de Código Elaborado e de Código Restrito (cf. acima). A reformulação da terminologia e dos critérios de distinção dos códigos lingüísticos pode levar o leitor à dúvida sobre a real posição de Bernstein em problema tão sério como a relação entre a linguagem e o papel sócio-econômico do indivíduo.

### 3. A TEORIA DA DIFERENÇA LINGÜÍSTICA

Postulada principalmente por sociolingüistas, a teoria da diferença surgiu como uma reação à teoria do déficit. Labov (1972), o principal defensor dessa corrente, ao descrever a língua falada na comunidade negra de Nova Iorque, interessou-se pelos problemas lingüísticos dos adolescentes na escola. Descobriu, entre outras coisas, que "O mito do déficit verbal é particularmente perigoso porque desvia a atenção dos defeitos reais de nosso sistema educacional para defeitos imaginários da criança"<sup>5</sup>. Este foi um duro ataque aos programas de compensação lingüística (e.g., o programa desenvolvido nos E.U.A.: "Headstart"), criados para suprir supostas deficiências de linguagem das crianças negras.

Na realidade, para Labov, o defeito não está na criança, mas na escola, sem a abertura necessária para aceitar seu dialeto desprestigiado, pois os adolescentes negros de Nova Iorque falam uma língua diferente do Inglês Padrão (IP), que está notoriamente em desvantagem com relação a este. A escola, ao deparar com essa língua diferente, não tendo conhecimento de teoria lingüística, nem a boa vontade para entender a natureza real do problema, simplesmente reprova os alunos negros que, quer por bloqueio ou por recusa a falar a variedade padrão da língua (entre outras razões), não aprendem o IP.

É possível que a pressão exercida pela escola para que a criança use a norma lingüística correta seja tão avassaladora que isto provoque nela uma predisposição para não usá-la e nem tampouco aprendê-la. A escola impõe regras que o aluno não tem como rejeitar, pois tal recusa implica o fracasso: a reprovação e conseqüente repetição de série ou a pura e simples evasão.

A escola relaciona instrução com papéis ditados pelas condições exigidas para que o aluno seja promovido de série. Ou ele aceita o papel que lhe é imposto ou é marginalizado. Ou ele demonstra competência no dialeto padrão (DP) ou é reprovado. Contudo, o objetivo da escola deve ser a aprendizagem, que Illich (1971) define como a aquisição de uma nova habilidade ou percepção. No ensino de linguagem, parece-nos indispensável o desenvolvimento de habilidades que permitam reconhecer relações de causa e efeito, resumir, sintetizar, inferir, avaliar, apreciar, etc. (cf. Clymer, 1972).

Por outro lado, há que se considerar, também, a recusa dos adolescentes a falar o DP, decorrente da antinomia que se instalou entre os valores culturais escolares e os valores prevalentes na cultura de rua dos guetos. Labov (1972) discute a história de Vaughn, um membro do grupo de rua "Jets"<sup>6</sup>, que, apesar de ter demonstrado, em entrevistas, toda a habilidade necessária para o sucesso acadêmico, simplesmente deu as costas à cultura da escola para permanecer com os "Jets"<sup>7</sup>.

A incompreensão do problema lingüístico do adolescente falante de dialetos desprestigiados torna-se realmente perigosa, quando se estabelece uma relação entre formação de conceito e diferença dialetal, como fizeram os defensores da teoria do déficit. Para eles, as crianças negras falantes da língua diferente têm dificuldade em desenvolver habilidades que envolvem o uso do raciocínio, e.g., relações de causa e efeito. Ora, como diz Labov, praticamente desconhecemos os correlatos cognoscitivos das diferenças gramaticais<sup>8</sup>. Torna-se, pois, difícil de aceitar a teoria do déficit, pelo menos em nosso atual estágio de conhecimento sobre as relações entre a aquisição de linguagem e a formação de conceitos.

Convém observar, entretanto, que pode haver interferência estrutural de um dialeto desprestigiado na aprendizagem do DP na escola. Labov (1972) indica uma série de variáveis fonológicas do "Black English Vernacular" (BEV) que se interseccionam com padrões morfossintáticos, resultando em graves problemas no desempenho acadêmico de seus falantes na escola primária. É o caso, por exemplo, da queda do /r/ pós-

vocálico, que transforma em homônimos palavras como "god" (deus) e "guard" (guarda); ou da simplificação de grupos consonantais, que torna igual a pronúncia de vocábulos como "pass" (passar) e "past" (passado)<sup>9</sup>. É indispensável, portanto, que o professor tenha conhecimento das características fonológicas e gramaticais dos dialetos falados por seus alunos, de tal maneira que possa prever os pontos de interferência e distinguir os "erros" que decorrem desse processo das verdadeiras falhas, que têm como causa deficiência no processo cognoscitivo.

A tarefa de descrição de dialetos urbanos falados nos E.U.A. tem recebido prioridade na lingüística americana, com vistas ao fornecimento de subsídios aos educadores. Tais estudos concluíram, porém, que o número de estruturas que são características exclusivas do "Black English Vernacular" (BEV) é relativamente pequeno. As principais diferenças entre este e o Inglês Padrão não subsistem a nível de estrutura profunda e, portanto, não devem ser responsabilizadas "pelo desastroso registro de fracasso na leitura observado nas escolas dos guetos" (Labov, 1972)<sup>10</sup>. A principal causa desse fracasso, segundo o autor, reside no conflito cultural subjacente ao comportamento das crianças negras na sala de aula. Tal conflito se daria entre os valores incorporados por estas crianças em seus grupos de rua e os valores de classe média (CM) ensinados na escola.

#### 4. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A teoria da diferença lingüística tenta superar as distorsões da hipótese do déficit; por exemplo, seus adeptos procuram mostrar, com seriedade científica, que ainda é cedo para se atribuir o baixo rendimento acadêmico dos alunos de classe baixa (CB) a deficiências cognoscitivas, haja vista o pouco que sabemos sobre esta área da psicolingüística. Observe-se, porém, que essa teoria, i.e., diferença lingüística, também, é questionável. Cazden (1972) considera ambas as posições inadequadas por dois motivos. Em primeiro lugar, elas se referem à forma estrutural e não ao uso da língua em situações reais. Em segundo lugar, elas pressupõem a aprendizagem pela criança de um único modo de falar, refletido da mesma maneira em todas as ocasiões.

Parece-nos que o problema da aquisição do DP pelos alunos de CB teria, talvez, um tratamento mais apropriado se transferíssemos o centro das discussões da correção gramatical para a estilística, i.e., para a adequação do estilo à

**situação social.** Vejamos o que dizem alguns autores sobre o assunto. Crystal e Davy (1969:11) definem **situação** como "um subconjunto de acontecimentos não-lingüísticos que são claramente relevantes para a identificação do(s) traço(s) lingüístico(s)". Por outro lado, Goffman (1964) afirma que praticamente todas as variáveis sociais têm efeito sistemático sobre o comportamento verbal, tais como: idade, sexo, classe, casta, país de origem, geração, região, escolarização, pressuposições cognoscitivo-culturais, bilingüismo, etc. Para ele, a **situação social** seria qualquer ambiente em que o indivíduo se relacione com outros indivíduos presentes, podendo ter um total de dois ou mais interlocutores e terminando com a partida do penúltimo. O contexto, ou seja, a situação social, é, pois, um elemento importante na interação verbal. Assim, a escola não deve se limitar ao ensino do DP. Poderia, por exemplo, treinar a criança a reconhecer características contextuais e a desempenhar papéis verbais/sociais de acordo com estas. Pensamos que se o educando aprender a selecionar um estilo (e.g., formal ou informal) segundo a situação que se lhe depara — e, para isto, deverá observar dados como idade, sexo, classe social (etc.) de seu interlocutor — ele estará mais bem preparado para seu desempenho como membro social.

O estilo formal implica o DP, com suas convenções normativas (e.g., correção gramatical), estruturas lingüísticas complexas (e.g., subordinação) e formas de tratamento formais (e.g., o senhor, a senhora), entre outras características. O estilo informal, por outro lado, encontra-se principalmente na conversação, apresentando três fatores importantes, segundo Crystal e Davy (1969:102): a linguagem não é explícita, pois se participantes interpretam o contexto extralingüístico, i.e., a situação em que se dá o ato de fala (cf. Searle, 1969), retirando daí grande parte de suas informações. Em segundo lugar, a linguagem da conversação se caracteriza pela falta de planejamento, não tendo, pois, um tema central. E em terceiro lugar, esse estilo apresenta grande proporção de "erros", envolvendo hesitação, lapsos lingüísticos e superposição de fala. Como se vê, "erros" são comuns no estilo informal.

A adequação do estilo à situação social, no que respeita ao ensino da linguagem na sala de aula, também foi examinada por Fishman e Lueders-Salmon (1972). Estes sociolingüistas, analisando o repertório verbal da Suábia, na Alemanha, se questionaram quanto à possibilidade de a escola ensinar **adequação comunicativa**, i.e., treinar o aluno para usar o estilo apropriado a determinado contexto social.

Na Suábia, o repertório verbal consiste de cinco varia-

des do alemão: "Bauernsprache" (Vernáculo rural), "Provinzielle Umgangssprache" (vernáculo coloquial provinciano), "Württembergische Umgangssprache" (vernáculo coloquial urbano (de Württemberg), "Honorationorenschwäbisch" (dialeto suábico de classe alta tradicional) e "Alto-alemão com influência do dialeto suábico", que é próximo do Alemão Padrão. A comunidade de fala aceita todas essas variedades, contanto que cada uma seja usada na situação apropriada. Observe-se, contudo, que existe uma **diferenciação funcional** no uso das variedades suábicas, segundo normas sociais estabelecidas de adequação comunicativa.

A escola não proíbe as crianças de usarem alemão regional na sala de aula, embora o Alemão Padrão (AP) seja ensinado através da recitação de provérbios, canções e poemas. Os alunos aprendem a falar AP, mas não precisam usá-lo na fala espontânea. Devido ao fato de os professores e alunos serem membros da mesma comunidade de fala, a mudança contextual de variedades dentro de um repertório verbal se torna possível na sala de aula. Portanto, a sala de aula faz parte da comunidade de fala, apresentando, ademais, as características desta comunidade: "A mudança contextual de uma variedade para outra dentro de um repertório verbal e a interpretação correta e desembaraçada da significância comunicativa de tal mudança são sinais inegáveis da existência e da operação funcional de uma comunidade de fala" (Fishman e Lueders-Salmon, 1972:79). Na situação alemã, emprega-se a alternância de variedade lingüísticas com objetivos comunicativos que são entendidos por **professores e alunos**.

O trabalho acima discutido nos chama a atenção para a importância de o professor se aperceber das variedades regionais faladas por seus alunos. Afigura-se-nos fundamental que o ensino do DP (dialeto padrão) seja feito dentro de uma perspectiva de alternância estilística. O aluno de CB (classe baixa) precisa saber que, em situações informais, ele pode, perfeitamente, falar seu dialeto, embora necessite aprender o DP, para facilitar seu acesso a outras situações sociais.

Para concluir esta seção, diríamos que o aprendizado de uma língua envolve não apenas intuição sobre o mecanismos lingüísticos, a criatividade demonstrada pela criança ao aprender seu idioma (Chomsky, 1968), sua **competência lingüística** (Chomsky, 1965), mas, igualmente, **competência comunicativa**. E a colocação de Hymes (1972:274) é bastante oportuna aqui: "Não se trata apenas de que uma variedade seja obrigatória para alguns usos e uma outra, para outros (como é, frequentemente, o caso, diga-se, entre ocasiões públicas e relações

peçoais). Tais intuições refletem experiência e auto-avaliação sobre o que, de fato, pode-se fazer com uma dada variedade. Este tipo de competência diferencial nada tem a ver com "desvantagem" ou deficiência relativa a outros membros normais da comunidade."<sup>11</sup> Assim, parece-nos que a competência comunicativa, i. e., a adequação do estilo à situação social, deveria, também, ser um objetivo a alcançar nas aulas de linguagem. Quanto ao déficit, Hymes, provavelmente, oferece um argumento final para refutá-lo.

## 5. CONFLITO SÓCIO-CULTURAL

Como tentamos mostrar, o ensino de linguagem se relaciona a questões que envolvem relações sociais. Muitas destas questões têm sido analisadas na área de bilingüismo. Por exemplo, Gumperz e Hernández-Chavez (1972) lançaram a idéia de que é a **identidade social** e não a linguagem per se que determina a seleção de código. Em uma série de conversas gravadas, eles descobriram que bilingües mexicano-americanos falam o espanhol em situações em que sentem necessidade de mostrar afiliação a seu grupo e quando o tópico da conversa diz respeito a sua experiência mexicana anterior. A herança cultural contribui para conservá-los unidos como um grupo distinto, dado o receio de que seus filhos esqueçam o espanhol e neguem suas ligações culturais com o México.

Se a identidade social é tão importante na alternância de variedade lingüística, como enfatizam Gumperz e Hernández-Chavez, o professor de línguas deveria, talvez, procurar ver até que ponto tal identidade afeta o aprendizado da linguagem na sala de aula. É possível, por exemplo, que as atividades dos alunos de CB para com o grupo falante de DP afetem esse desempenho na escola. Poderia haver aí um conflito de valores culturais, que passamos a discutir, tomando como ponto de partida pesquisas feitas alhures.

Lambert (1972), em um estudo sobre os bilingües franco-ingleses do Canadá, discutiu as impressões estereotipadas elicitadas pela variação, lingüística. O procedimento que usou, conhecido como técnica "matched-guise", envolve a avaliação das características de personalidade dos canadenses que falam francês e inglês. Pediu-se a grupos de ouvintes (chamados "juizes") que ouvissem gravações de falantes bilingües, lendo, primeiro, um texto de dois minutos em uma das línguas (e.g., francês) e, depois, uma tradução do mesmo texto em sua segunda língua (e.g., inglês). A análise dos julgamentos mostrou que suas avaliações tiveram um forte preconceito contra os

franco-canadenses, a favor dos canadenses ingleses. Para Lambert, os resultados "refletem um estereótipo de toda a comunidade franco-canadense (FC), cujos membros são, relativamente, considerados pessoas de segunda categoria, um ponto de vista que é, aparentemente, endossado por certos subgrupos de franco-canadenses" (p. 338). Desta forma, é importante examinar as atitudes dos falantes de DP para com aqueles que falam dialetos desprestigiados e, também, ver as atitudes destes, com relação aos falantes de DP, pois tais comportamentos nos parecem bastante significativos para o desempenho acadêmico das crianças de CB, em virtude de estarem intimamente ligados com o problema da motivação, que analisaremos em seguida.

Há dois tipos de orientação no aprendizado de línguas que poderiam ser aplicados à aquisição do DP. Diz-se que o aluno tem uma orientação "instrumental" (cf. Lambert, 1972), quando sua motivação principal é a promoção no emprego; isto reflete o valor utilitário do desempenho lingüístico. Por outro lado, se a motivação implica curiosidade sobre a comunidade cultural onde a língua é falada, temos uma orientação "integrativa". Para se conseguir real aprendizagem na sala de aula, é preciso, pois, examinar o tipo de motivação do aluno e orientá-lo adequadamente.

Outro ponto que o trabalho de Lambert suscita diz respeito à provável perda de prestígio que sofre o indivíduo em seu grupo de origem, ao mudar seus hábitos lingüísticos. Segundo Lambert (1972:345), o aluno "poderia ser afetado por sentimentos de mortificação ou arrependimento, ao perder ligações com o grupo, misturados com a antecipação receosa de entrar em um grupo relativamente novo." Trata-se de observar até que ponto a incorporação de valores de CM pelo aluno de CB mudaria a posição deste em seu grupo de origem. Com relação a isto, diz Labov (1972)<sup>12</sup> que tal incorporação de valores marginaliza o indivíduo em sua própria cultura.

Analisando os grupos de rua do Harlem, em Nova Iorque, Labov<sup>13</sup> afirma que os valores destes grupos coincidem com o padrão de valores da CB: machismo, argúcia, agitação, excitação, autonomia e crença no destino. É através da aceitação de tais valores que o adolescente do Harlem firma seu prestígio no grupo. Segundo Labov, a incompatibilidade entre este sistema de valores e aquele da escola faz com que os grupos entrevistados se desinteressem pela aprendizagem de sala de aula.

Seria oportuno lembrar que nossos alunos emigrados do

campo trazem consigo uma bagagem cultural que parece entrar em conflito com os valores da escola. Ademais, seus valores culturais são refletidos em sua experiência lingüística. Em primeiro lugar, do ponto de vista do aluno, é irrelevante um tipo de conhecimento lingüístico que esteja dissociado dessa experiência. Em segundo lugar, o contato com a natureza gera horizontes lingüístico-culturais que podem entrar em choque com o ensino de sala de aula. John (1972) mostra que o ensino de sala de aula embota a curiosidade de crianças que, por viverem em contato com a natureza, desenvolveram um sentido de aprendizagem baseado na observação. Este tipo de aprendizagem, sendo visual, difere, basicamente, da ênfase na verbalização, que é uma das características do ensino dado na escola.

## 6. O EXPERIMENTO

### 6.1. Descrição

Considerando que a aprendizagem da leitura é uma das tarefas prioritárias na escola primária e levando-se em conta que entre as crianças de status sócio-econômico baixo há maior ocorrência de casos de rendimento escolar deficiente, procedemos ao seguinte experimento, cujo objetivo era o de pesquisar uma possível relação entre nível sócio-econômico e cultural e a compreensão da leitura. Para tanto, partimos dos seguintes tópicos:

(I) Será que a compreensão de um texto varia em função da classe social do aluno?

(II) Será que esta compreensão varia em função da maior ou menor identidade entre a experiência cultural e lingüística do aluno e as características do texto, quanto ao tema e vocabulário?

(III) Será que esta identidade favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno?

Foram postuladas duas variáveis independentes: classe social e nível lingüístico-cultural do texto. A primeira dividiu-se em classe média (CM), i.e., alunos residentes na Asa Sul, nas proximidades da Superquadra 204, de Brasília — uma área residencial habitada por famílias de renda média e alta — que freqüentam a escola-classe dessa superquadra, e alunos de classe baixa (CB), i.e., residentes na Ceilândia — cidade satélite de Brasília que abriga famílias de baixa (ou baixíssima) renda — que freqüentam o Centro de Ensino nº 3 — A.

A variável nível lingüístico-cultural do texto foi dividida em texto A e B, cada qual com as seguintes características:

**Texto A<sup>14</sup>:** texto narrativo, vazado em linguagem coloquial, sobre a decisão de um pai de vender um velho cavalo, ao qual o filho se afeiçoara, uma vez que o animal tinha se tornado inútil e oneroso. Pressupõe-se que o tema seja acessível ao aluno brasileiro de classe baixa e média.

**Texto B<sup>15</sup>:** texto narrativo sobre um episódio histórico ocorrido em Roma Antiga, no qual Cornélia, a mãe dos Gracos, considera seus filhos suas jóias. Sendo ambientado em Roma Antiga, não está relacionado às experiências cotidianas dos alunos. É vazado em linguagem mais formal que o texto A.

Os textos apresentam extensão aproximada. Ambos são factuais; referem-se a episódios concretos. Neles não ocorrem elementos mágicos, freqüentes na literatura infantil, que poderiam implicar uma variável interveniente, na medida em que existem, provavelmente, diferenças entre os universos mágicos da criança de classe baixa e média.

A principal diferença entre os dois textos reside no vocabulário. O vocabulário do texto A pode ser considerado **vocabulário fundamental<sup>16</sup>**, enquanto que o do texto B inclui **vocabulário fundamental e cultural**. Vejamos como estes dois termos são definidos por Cardoso e Cunha (1970:247): "... é preciso distinguir, na classe das palavras de nomenclatura, que pertencem ao vocabulário lexicográfico, dois tipos: o que representa o VOCABULÁRIO FUNDAMENTAL, constituído de palavras essenciais às necessidades mínimas da expressão, e o que forma o VOCABULÁRIO CULTURAL, feito das palavras que vêm por acréscimo ao primeiro, no meio das quais avulta, por exemplo, a riqueza sinonímica. Ao vocabulário fundamental (...) pertencem os nomes de parentesco (pai, mãe, irmão, filho, etc.), das partes do corpo (cabeça, mão, pé, braço, etc.), de qualidades facilmente notáveis (duro, mole, branco, preto, etc.) e os verbos que designam atos fundamentais da vida (comer, beber, ir, vir, etc.). Ao vocabulário cultural (...) pertence tudo o mais."<sup>17</sup>

O experimento seguiu um delineamento fatorial 2 x 2 e partiu das seguintes hipóteses:

(I) de efeito principal de classe social — independentemente do nível lingüístico-cultural do texto, os sujeitos de classe média apresentarão melhor compreensão de leitura que os sujeitos de classe baixa;

(II) de efeito principal de nível lingüístico-cultural do texto independentemente de classe social, os sujeitos apresentarão melhor compreensão de leitura com o texto A que com o texto B.

A amostragem consistiu de 124 alunos, de 4ª série primária, de ambos os sexos, divididos em quatro grupos de 31, a saber:

Grupo I — alunos de CM, com média de idade de 9 anos e 10 meses, que leram o texto A;

Grupo II — alunos de CM, com média de idade de 10 anos e 2 meses, que leram o texto B;

Grupo III — alunos de CB, com média de idade de 12 anos e 3 meses, que leram o texto A;

Grupo IV — alunos de CB, com média de idade de 12 anos e 5 meses, que leram o texto B.

Todos os alunos de quarta série nas duas escolas, presentes no dia da aplicação dos testes, foram divididos em três grupos, seguindo, aproximadamente, a composição das próprias classes. Em cada classe, os testes foram conduzidos por uma das pesquisadoras e a auxiliar de pesquisa. Os testes foram distribuídos aleatoriamente. Em cada grupo, metade dos alunos recebeu o teste A e metade, o teste B.

Considerou-se como variável dependente (VD) a compreensão de leitura. O instrumento, para sua mensuração, baseou-se na taxionomia para avaliação de compreensão de leitura, proposta por Barrett<sup>18</sup>, que inclui dimensões afetivas e cognitivas, e nas "Evidências de Aprendizagem de Comunicação e Expressão", formuladas pelo Núcleo de Programação de Currículo da Fundação Educacional do Distrito Federal<sup>19</sup>.

Foram elaborados dois testes (em anexo), versando sobre os textos já descritos. Adotou-se, na elaboração das questões, um procedimento tão semelhante quanto possível. Cada questão visava à verificação de um aspecto na compreensão de leitura, conforme descrição a seguir.

Os testes constaram de duas partes: na primeira, o aluno forneceu informações sobre nome, idade e escola, leu o texto duas vezes e resolveu os exercícios de compreensão literal propostos. À medida que cada aluno terminava a primeira parte, o texto era recolhido e lhe era entregue outra folha, na qual

se pedia que o texto fosse reproduzido. Não houve tempo limite para aplicação dos testes, i.e., cada aluno dispôs do tempo de que precisou.

A VD foi dividida em três subvariáveis:

- ( I ) compreensão literal;
- ( II ) reprodução do texto;
- ( III ) uso de vocabulário.

Na subvariável compreensão literal foram avaliados os seguintes aspectos:

		número de pontos possíveis
(a) reconhecimento da idéia principal		0 ou 20
(b) reconhecimento das personagens	nenhuma	0
	1	5
	2	10
	3	15
	4	20
(c) reconhecimento da seqüência		0 ou 20
(d) reconhecimento de detalhes descritivos	1	10
	2 ou mais	20
(e) reconhecimento das características das personagens	1 acerto + de um certo	10 20
(f) reconhecimento de comparação		0 ou 20
(g) reconhecimento de relação de causa e efeito		0 ou 20

Na subvariável reprodução do texto, a avaliação constou dos seguintes itens:

		número de pontos possíveis
(a) presença do tema		0 ou 20
(b) referências às personagens:	nenhuma	0
	1	5
	2	10
	3	15
	4	20
(c) seqüência temporal <sup>20</sup> :	- de 2 episódios	0
	2 episódios	5
	3 episódios	10
	4 episódios	15
	5 ou 6 episódios	20
(d) presença de detalhes descritivos:	nenhum	0
	1	5
	2	10
	3	15
	4 ou mais	20
(e) ortografia e acentuação:	para cada erro foi descontado um ponto do total de 20;	
(f) pontuação e normas editoriais:	para cada erro foi descontado um ponto do total de 20;	
(g) morfossintaxe:	para cada erro (incluindo concordância verbal e nominal, uso de tempos verbais e truncamentos) foi descontado um ponto do total de 20.	

N.B. Os quatro primeiros itens compuseram a dimensão **conteúdo**, enquanto que os três últimos foram agrupados sob a denominação de **uso de linguagem**.

Na subvariável uso do vocabulário, foram apurados os seguintes escores:

- (a) total de ocorrências de verbos em cada reprodução<sup>21</sup>;
- (b) proporção de repetição de verbos;
- (c) total de ocorrências de substantivos comuns em cada reprodução;
- (d) proporção de repetição de substantivos comuns;
- (e) total de ocorrências de adjetivos em cada reprodução;
- (f) proporção de repetição de adjetivos.

Tomando-se como referência o escore mais alto nas ocorrências de verbos, substantivos e adjetivos, foram calculadas as ocorrências proporcionais das três referidas classes em cada reprodução.

## 6.2. Análise dos Dados

Os dados foram analisados através de programas do **Statistics Package for the Social Sciences (SPSS)**. Os resultados estão demonstrados nas tabelas e nos gráficos seguintes. Na primeira tabela, todas as média (X) variam numa escala que vai de 0 a 100.

Tabela nº 1

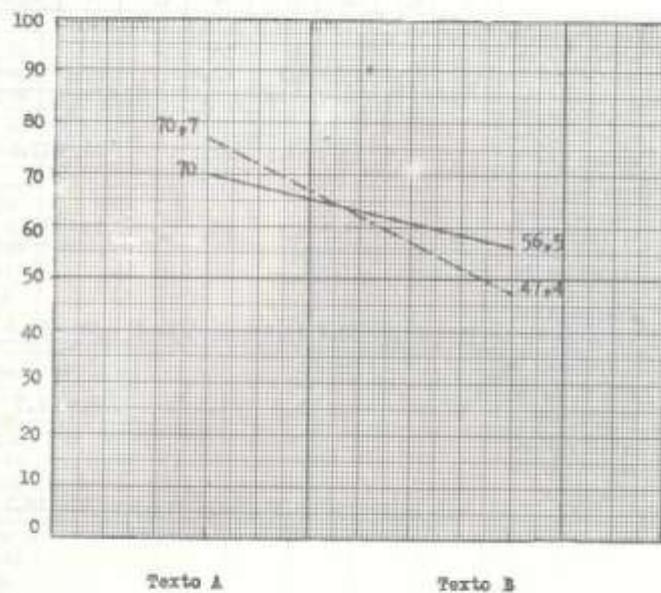
Variáveis	Amostragem total		Grupo I CM-Texto A		Grupo II CM-Texto B		Grupo III CB-Texto A		Grupo IV CB-Texto B	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Compreensão literal	61,2	19,5	70	13,1	56,5	16,8	70,7	15,8	47,4	21,6
Reprodução do texto - Digenção: conteúdo	51,2	29,2	67,9	28,8	43,9	22,8	64,5	26,9	28,6	19,4
Reprodução do texto - Dimensão: linguagem	70,2	20,8	81,7	11,4	76,3	16,7	72,1	13,8	50,6	24,4
Reprodução do texto (escore total)	60,7	20	74,8	15,1	60,2	15,0	68,3	15	39,6	16,7
Proporção de ocorrência de verbos na reprodução, relativamente ao maior escore ( $\bar{X}_i\%$ )	39,4	16,5	40,4	15	35,9	12,4	45,4	19,9	37,6	16,5
Proporção de ocorrência de substantivos na reprodução, relativamente ao maior escore ( $\bar{X}_i\%$ )	39,8	18,2	41,2	16,9	33,6	10,5	47,6	24,6	36,7	15,6
Proporção de ocorrência de adjetivos na reprodução, relativamente ao maior escore ( $\bar{X}_i\%$ )	30,9	20,5	32,2	22,6	33,2	20,2	29,6	17,2	28,7	22,4

Tabela nº 2

Variáveis	Amostragem total		Grupo I CM-Texto A		Grupo II CM-Texto B		Grupo III CB-Texto A		Grupo IV CB-Texto B	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Ocorrência de verbos na reprodução	15	6,3	15,5	5,7	12,9	4,7	17,2	7,5	14,3	6,3
Proporção de repetição de verbos ( $\bar{X}_i\%$ )	23,8	13,8	23,5	17,3	20,1	12	26,5	11,1	25,3	13,7
Ocorrência de substantivos na reprodução	15,9	7,2	16,5	6,7	13,4	4,2	19	9,8	14,7	6,2
Proporção de repetição de substantivos ( $\bar{X}_i\%$ )	31,7	15,9	33,8	12,4	21,5	14,4	38	15,9	33,3	16,2
Ocorrência de adjetivos na reprodução	3	2	3,2	2,2	3,3	2	2,9	1,7	2,8	2,2
Proporção de repetição de adjetivos ( $\bar{X}_i\%$ )	6,6	14,3	1,6	8,9	8,3	14,3	7,3	16,1	9,2	16

Relação entre classe social e texto

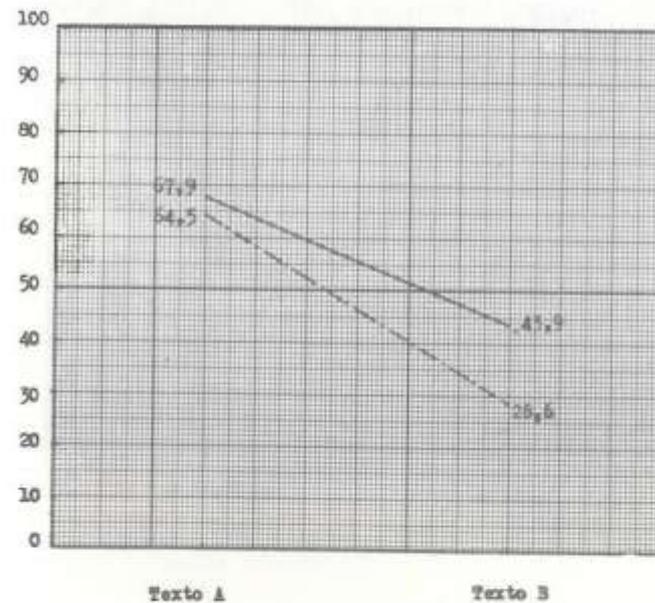
Resultado da compreensão literal.



— Classe média  
 - - - Classe baixa

Relação entre classe social e texto

Resultado da reprodução do texto; dimensão; conteúdo

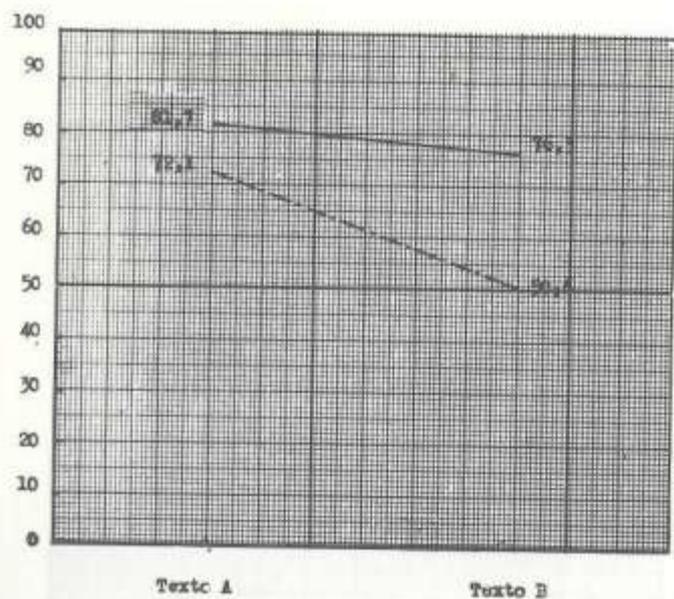


— Classe média  
 - - - Classe baixa

GRÁFICO Nº 3

Relação entre classe social e texto

Resultado da reprodução do texto; dimensão: linguagem

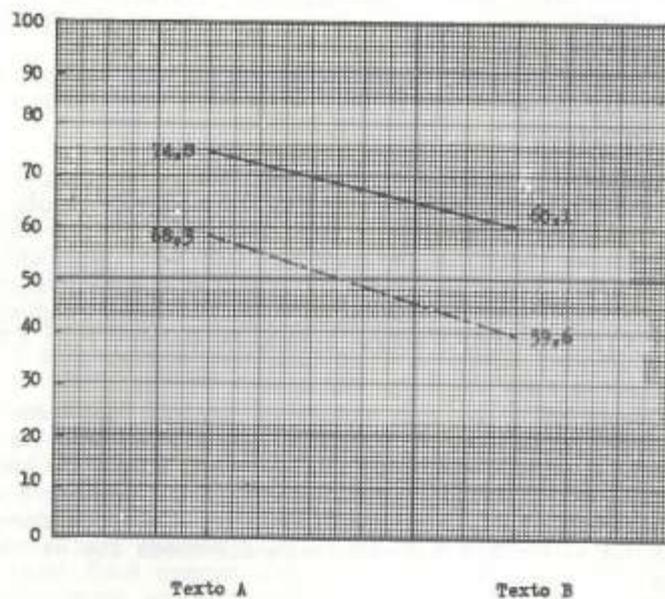


— Classe média  
 - - - Classe baixa

GRÁFICO Nº 4

Relação entre classe social e texto

Resultado da reprodução total do texto



— Classe média  
 - - - Classe baixa

Para determinação do efeito das variáveis independentes, classe social e texto, sobre as diversas dimensões da variável compreensão de leitura, foram realizadas 21 análises de variância, cujos resultados expomos a seguir.

Foi encontrado efeito do fator texto em todas as dimensões da variável dependente, exceto na ocorrência de adjetivos na reprodução. (A ocorrência de objetivo, porém, foi tão baixa em todos os tratamentos, como é verificável nas tabelas 1 e 2, que este dado torna-se pouco significativo.) O efeito do fator texto sobre a compreensão literal ( $F = 34,8604$ ), sobre a reprodução do texto na dimensão de conteúdo ( $F = 43,685$ ) e na dimensão de linguagem ( $F = 14,3144$ ), sobre a reprodução (total) do texto ( $F = 50,808$ ) e sobre a proporção de ocorrência de substantivos ( $F = 8,5087$ ) foi comprovado a um nível de 0,01 de significância. Seu efeito sobre a proporção de ocorrência de verbos ( $F = 6,2657$ ) comprovou-se ao nível de 0,05 de significância.

A análise permitiu, portanto, concluir-se que, independentemente de classe social, o texto A foi mais bem compreendido e reproduzido que o texto B.

Além disso, verificou-se efeito do fator classe social em duas dimensões da variável dependente: na reprodução do texto, dimensão linguagem ( $F = 26,9182$ ) e na reprodução (total) ( $F = 15,693$ ), a um nível de 0,01 de significância. Constatou-se, ainda, um efeito de interação dos fatores texto e classe social sobre reprodução, na dimensão linguagem ( $F = 4,7271$ ,  $p 0,05$ ) e sobre reprodução (total) ( $F = 3,8303$ ,  $p 0,10$ ).

Conclui-se, então, que, independentemente de texto, os alunos da classe baixa encontraram maior dificuldade na reprodução da leitura que os alunos da classe média. Os efeitos de interação constatados são observáveis nos gráficos 3 e 4, pois na classe baixa a diferença entre as médias de compreensão dos textos A e B é muito mais acentuada que na classe média.

## 7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 7.1. Texto e Fator Cultural

Os resultados expostos permitem-nos chegar a algumas conclusões, que passamos a expor. A primeira delas refere-se à influência do tipo de texto sobre a compreensão. O texto A, de vocabulário simples e temática familiar ao cotidiano dos

alunos, favoreceu os processos de raciocínio interpretativo. Em todos os itens compreendidos na primeira dimensão, compreensão literal<sup>22</sup>, o texto A foi mais facilmente compreendido e interpretado. Vejamos, como exemplo, os resultados referentes ao tópico: reconhecimento de relação de causa e efeito.

Texto A		Texto B	
CM	CB	CM	CB
12,9	11,6	5,1	2,5

É igualmente significativo o resultado referente à percepção exata do tema dos textos.

Texto A		Texto B	
CM	CB	CM	CB
13,5	15,4	5,8	4,5

Teceremos maiores comentários sobre esses resultados na análise do fator sócio-econômico.

Coloca-se, a propósito, uma questão: no ensino de linguagem, na escola, o que deve ser prioritário: o enriquecimento do vocabulário ou a aquisição de habilidades lingüísticas correlatas a processos cognoscitivos (tais como: percepção de causa e efeito, análise, síntese, percepção da idéia central, dos detalhes, etc.)? Parece-nos evidente que, no ensino de leitura, o desenvolvimento dessas habilidades é prioritário, pois elas são indispensáveis ao progresso acadêmico do aluno. Aquele que não sabe ler, i.e., não é capaz de apreender o conteúdo lido, organizado mentalmente as informações recebidas, não está apto para cumprir as diversas etapas de sua formação intelectual. Será sempre deficiente, pois não conseguirá ter auto-suficiência em seu estudo. Esta deficiência se tornará cumulativa e poderá resultar em repetências sucessivas ou em evasão. Se, a despeito dela, o aluno lograr concluir o primeiro grau, carregará por toda sua história escolar posterior um problema de sérias conseqüência.

Convém, pois, enfatizar a influência da complexidade do vocabulário de um texto na sua compreensão. Textos de vocabulário acessível são recomendáveis porque favorecem o ra-

**ciocínio interpretativo.** Processos mentais, tais como o reconhecimento da idéia central, o reconhecimento da seqüência dos fatos, o estabelecimento de relações de causa e efeito, a análise do texto em partes e a posterior síntese de seus elementos fundamentais já são por si mesmos bastante complexos e representam dificuldades que têm de ser gradualmente superadas pelo aluno, à medida que sua capacidade mental se desenvolve. Não convém, portanto, tornar-se essa tarefa mais difícil, apresentando ao aluno textos de vocabulário complexo.

A essa altura, cabem duas observações. A primeira diz respeito a uma idéia freqüentemente defendida pelos educadores: a de que é função primordial da escola aumentar o vocabulário dos alunos e desenvolver-lhes competência numa variedade lingüística culta. Não discordamos da proposta. Nosso argumento apenas discute **prioridades.** Entendemos que é necessário, antes de tudo, desenvolver no aluno as habilidades mentais que lhe permitam a compreensão da leitura e a organização dos dados apreendidos. À medida que ele for demonstrando eficiência nessas habilidades, os textos poderão ir-se tornando mais complexos. Os textos vazados em linguagem muito elevada, i.e., difícil, resultam duplamente inúteis: impedem o desenvolvimento do raciocínio interpretativo e não favorecem um aumento do vocabulário do aluno. Ficou comprovado, no experimento, que a reprodução do texto mais difícil apresentou vocabulário mais reduzido que a do texto mais acessível, haja vista os resultados seguintes:

	Texto A		Texto B	
	CM	CB	CM	CB
Proporção de ocorrência de verbos na reprodução	40,8%	45,4%	33,9%	37,6%
Proporção de ocorrência de substantivos na reprodução	41,2%	47,6%	33,6%	36,7%

A segunda observação relaciona-se com o conceito de "acessibilidade" do vocabulário. O vocabulário está intimamente ligado à temática. Um tema regional, por exemplo, vai implicar o emprego de palavras e expressões regionais. Para se decidir, portanto, se determinado texto é acessível, há que se levar em conta a experiência cultural prévia do aluno.

Consideremos, como ilustração, que alunos com experiência rural — e isto se aplica tanto à criança residente em zona rural, como àquela egressa do campo, com pouca experiência urbana — terão mais facilidade de interpretar textos com tema e vocabulário relacionados à cultura rural. Poderão, provavelmente, ter acesso a textos que abordem temas regionais. Quanto a textos urbanos, que, também, devem constar de seu material bibliográfico — pois está é uma das formas de se promover sua adequação à vida citadina — deverão, igualmente, abordar assuntos que estejam compreendidos no âmbito de sua experiência. Assim como em todo processo de aquisição de conhecimento, na aprendizagem da leitura, é necessário partir do conhecido para o desconhecido, da experiência anterior para a experiência nova, do concreto para o abstrato, do universo infantil para o universo<sup>23</sup>.

E necessário, também, não confundir textos acessíveis com textos pobres. O material a ser apresentado deve ser bem estruturado, de maneira a estimular o raciocínio e dar azo ao desenvolvimento de processos mentais, e, também, atraente, pois a motivação é essencial para que o aluno se envolva na tarefa da leitura. É recomendável, portanto, que sejam selecionados textos de boa qualidade — literários ou não — evitando-se traduções, adaptações apressadas e, principalmente, temas que se situem fora da realidade vivida pelo aluno brasileiro.

## 7.2. O Fator Sócio-econômico na Aprendizagem da Leitura

Até aqui, discutimos somente a importância didática da adequação do texto. Não levamos, ainda, em consideração os resultados do experimento associados ao status sócio-econômico dos alunos. É precisamente este aspecto que merece análise mais aprofundada. O experimento confirmou a hipótese de que os alunos de classe baixa têm maior dificuldade na interpretação de textos que os de classe média. Este fato poderia ser simplesmente explicado pela teoria do déficit lingüístico, mas os dados revelam aspectos do fenômeno, que exigem uma explicação menos simplista. Vejamos:

(a) Nas questões de múltipla escolha do teste, referentes à compreensão literal (CL), não houve efeito significativo de classe social. Observe-se, no entanto, que os alunos de CB apresentaram escore ligeiramente superior àquele apresentado pelos alunos de CM, no texto A. No texto B, pelo contrário, houve uma diferença de 15 pontos a favor dos alunos de CM.

(b) Na questão referente à percepção do tema no texto A, os alunos de CB tiveram resultado superior ao de CM. As médias foram, respectivamente, 15,4 e 13,5.

(c) Nas questões de reprodução que avaliaram conteúdo (RC), a diferença entre o resultado de CM e CB no texto A é pouco significativa, acentuando-se bastante no texto B:

	Texto A	Texto B
Classe Média	67,9	43,9
Classe Baixa	64,5	28,6

(d) O fator classe social determinou significativas diferenças nas dimensões: reprodução total (RT) e reprodução, dimensão linguagem (RL). (e) Os resultados obtidos pelos alunos de CB em RT e RL, embora inferiores aos obtidos pelos alunos de CM, foram relativamente bons no texto A e muito fracos no texto B.

		Classe Média (CM)	Classe Baixa (CB)
RT	Texto A	74,8	68,3
	Texto B	60,1	39,6
RL	Texto A	81,7	72,1
	Texto B	76,3	50,6

(f) O resultado inferior apresentado pelos alunos de CB em RL e RT indica uma menor proficiência destes alunos nas convenções que regem a língua escrita, tais como ortografia, acentuação, pontuação e normas editoriais, bem como em determinadas regras de morfossintaxe, e.g., concordância nominal e verbal.

(g) Os alunos de CB usaram, na reprodução de ambos os textos, um número mais elevado de verbos e substantivos que os alunos de CM. Outrossim, apresentaram uma percentagem maior de repetição.

Todos os pontos acima arrolados parecem evidenciar que os argumentos concernentes à adequação do texto à experiência cultural prévia do aluno agravam-se quando se leva em conta o fator sócio-econômico. Se o texto inadequado pode implicar deficiências interpretativas, tais deficiências tenderão

a afetar, desigualmente, os diferentes níveis sócio-econômicos: os alunos socialmente desfavorecidos são mais penalizados nessas circunstâncias que os alunos de classe média.

Considerando que o principal óbice para a compreensão da leitura parece residir na falta de experiência anterior, vicária ou real, do aluno com o assunto abordado e com o vocabulário empregado, é natural que o aluno de CB, cujas oportunidades de experiência são limitadas ao bairro proletário onde vive e ao convívio dentro de uma comunidade formada em sua maior parte por pessoas de baixo nível de escolarização, seja mais prejudicado, quando submetido à interpretação de um texto que verse tema estranho a sua cultura. O "localismo" inerente à própria cultura das classes menos favorecidas concorre para que a linguagem usada nestes estratos da população seja mais restrita às experiências comuns do grupo e mais dependente do contexto. Estudos baseados nas propostas mais recentes de Bernstein têm demonstrado que "a criança de classe baixa parece ser menos capaz de atingir a 'decentralização' para analisar coisas no mundo a partir de um perspectiva que não seja sua perspectiva pessoal e local" (Bruner, 1971:147).

Já foi esclarecido neste trabalho que a teoria do déficit é inadequada, pelo menos por duas razões: conduz a um determinismo sócio-cultural cujas conseqüências últimas seriam considerar-se os indivíduos de CB como inerentemente inferiores e leva à hipótese falaciosa de que a uma manifestação lingüística deficiente corresponde uma capacidade cognoscitiva deficiente. Trabalhos, como os de Labov<sup>24</sup> e outros, têm alertado quanto ao perigo decorrente da primeira razão que mencionamos e têm comprovado a falta de evidência científica que dê suporte à hipótese referida na segunda razão. Entendemos, entretanto, que mesmo repudiando uma teoria que considera as crianças de CB como indivíduos menos dotados, há que se conferir credibilidade às pesquisas científicas cujos resultados evidenciam as desvantagens que tais crianças têm de enfrentar em seu processo educacional, decorrentes, principalmente, do fato de ser sua cultura considerada marginal numa sociedade onde prevalecem os valores de classe média.

Estudos discutidos por Bruner (1971) demonstram que as formas de socialização adotadas nas diferentes famílias têm influência no uso da linguagem. Na interação mãe/criança na CM, verificou-se que prevalecem aspectos cognoscitivos. A mãe formula mais perguntas e incentiva respostas, sugere, motiva e, diante de uma situação problemática, encoraja a criança à aquisição de estratégias de aprendizagem, e.g., generalização

e síntese. Na CB, por outro lado, prevalece uma tendência de discurso denominada imperativa. A mãe dá ordens ou faz queixas, prescindindo de uma resposta da criança. É, também, mais passível de realizar intromissões não-verbais nas atividades dos filhos, diante de situações problemáticas.

Essas tendências diferentes, embora não estejam obrigatoriamente relacionadas com classes sociais, parecem decorrer do sistema de comunicação prevalente em cada comunidade (cf. Bernstein, 1972). Um sistema de comunicação aberto, no que respeita à tomada de decisões, favorece o desenvolvimento da linguagem, como instrumento de análise e síntese, na solução de problemas, bem como facilita as abstrações e a independência contextual. Da mesma forma, a criança criada num sistema de comunicação fechado, onde se espera que ela receba ordens e as cumpra sem discutir, está prejudicada no desenvolvimento da capacidade analítica em sua linguagem e, principalmente, desenvolve uma linguagem mais dependente de seu contexto e de suas experiências comunitárias. Isso pode explicar, em parte, porque a criança de CB se ressentia mais que aquela de CM, quando depara com uma situação de aprendizagem na escola, e.g., a interpretação de um texto, que foge ao âmbito de sua experiência anterior.

Não se pode, entretanto, concluir que, por apresentar maior dificuldade em transcender os limites de sua vivência comunitária — e isto, como vimos, é decorrência do caráter pouco eclético de sua cultura, que prescinde dos valores escolásticos e cosmopolitas da cultura de classe média — as crianças de CB sejam menos capazes de elaborar raciocínios complexos que as de CM. Como observa Bruner (1971:147), "se a situação é pessoal, egocentricamente organizada, então uma criança de classe baixa pode ser tão complexa quanto uma de classe média". O presente experimento confirma isto. No texto A, que versava tema relacionado à experiência pessoal e a um problema cotidiano dos alunos de CB, estes apresentaram resultado superior, em compreensão literal, ao resultado dos alunos de CM. Mesmo na reprodução, apesar da dificuldade decorrente de uma possível interferência dialetal (e.g., concordância verbal), os resultados dos alunos de CB foram elevados no texto A.

## 8. CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Essas evidências conduzem a, pelo menos, duas conclusões que têm sérias implicações no planejamento e na execução da política educacional proposta para o atendimento à

população menos favorecida, urbana e rural. A primeira tem a ver com a descrição das variedades lingüísticas desta população. A segunda, com o estudo de suas características culturais — psicossociais e lingüísticas — visando a uma adequação do processo didático.

Embora este trabalho tenha se preocupado, principalmente, com a segunda dimensão, i.e., características culturais, teceremos, aqui, algumas considerações sobre a necessidade da descrição das variedades não-padrão da língua.

É tarefa necessária e urgente proceder-se à pesquisa lingüística das referidas variedades<sup>25</sup>, fazendo um levantamento de seus traços estigmatizados, por meio de técnicas descritivas, aliadas a controle estatístico, de tal modo que se possa indicar quais traços estão generalizados na linguagem coloquial da classe média e alta urbanas e quais os que se conservam restritos às camadas socialmente desfavorecidas ou geograficamente isoladas e que são, portanto, mais estigmatizados.

Em seguida, há que se distinguir entre os traços decorrentes apenas de regras fonológicas, i.e., que não afetam a gramática do falante, e os traços fonológicos que se interseccionam com padrões sintáticos básicos, tais como a desnasalização das átonas finais e a supressão do arquifonema /S/ final. É, portanto, necessário que cada variedade seja estudada como um subsistema de regras coerentes e estruturadas, de tal maneira que, ao se constatar a ausência de determinado morfema na linguagem do aluno, seja possível saber se ele foi suprimido por uma regra fonológica ou se, simplesmente, inexistia na gramática do falante. Exemplo do primeiro caso seria a supressão, nos sintagmas nominais, da marca de plural no determinado e sua conservação no determinante. Provável exemplo do segundo seria a ausência da preposição diante do relativo em frases do tipo: "O homem (de) que eu lhe falei". O levantamento desses traços permitirá estabelecer-se uma estratégia didática para se lidar com o problema de interferência dialetal na aprendizagem da língua padrão.

Quanto aos pontos pertinentes ao discurso da sala de aula, discutidos no presente trabalho, nas seções 4 e 5, gostaríamos de propor o seguinte: em primeiro lugar, seria importante examinar até que ponto o uso do estilo informal (i.e., uma variedade da língua que não segue as convenções que regem a língua escrita) pelos alunos de CB, na escola, estaria criando nos professores uma expectativa de fracasso para com estes alunos, pois tal atitude poderia ter influência em seu rendimento. Uma técnica possível para esse tipo de pesquisa seria

aquela usada por Lambert (1972), "matched-guise", já comentada aqui.

Um segundo ponto a ser discutido em futuros trabalhos diz respeito à necessidade de se fazer um levantamento para ver se a formalidade da sala de aula e/ou a pressão da escola, no sentido de o aluno se expressar em DP, afetariam seu desempenho, i.e., sua aceitação ou rejeição de tarefas acadêmicas. Parece-nos que, sendo isto verdadeiro, o aluno mais prejudicado seria aquele proveniente de classes sociais desfavorecidas. Por outro lado, há que se considerar que o aluno precisa conhecer o dialeto padrão, para que não seja estigmatizado por falar dialetos desprestigiados (cf. Trudgill, 1975). Trata-se, pois, de encontrar uma forma de ensinar a variedade padrão sem criar conflito no aluno. À guisa de sugestão, achamos que o ensino de linguagem deveria partir do estilo informal e, gradualmente, introduzir o estilo formal.

Em terceiro lugar, propomos que sejam enfatizadas, no planejamento das aulas de linguagem, atividades verbais que levem ao reconhecimento e uso das funções da linguagem (cf. Halliday, 1973), tais como: persuadir, argumentar, discutir, protestar, descrever, narrar, etc. Tais atividades, como sugere Trudgill (1975), seriam mais proveitosas que duvidosos programas de compensação lingüística.

Finalmente, enfatizamos, uma vez mais, a necessidade de que se respeite as características culturais dos alunos dos diferentes estratos sócio-econômicos, principalmente os das classes menos favorecidas, que estão em evidente desvantagem. Respeitando seus valores e adequando as práticas didáticas a suas características sócio-psicológicas, estaremos dando-lhes verdadeira oportunidade de aprendizagem, o que há de significar oportunidade de mobilidade social.

## NOTAS

(1) Agradecemos ao Prof. Dr. Luiz Pasquali pela orientação referente à programação dos dados em *Statistics Package for the Social Sciences (SPSS)* e a Marcia Elizabeth Bortone pela ajuda na condução da pesquisa.

(2) Preferimos denominar a norma da língua ensinada nas escolas "dialeto padrão" e não "norma culta", em virtude das implicações que poderiam advir da escolha desta denominação, uma das quais resume-se no seguinte: o falante de um dialeto não-padrão seria "inculto". Isto, em lingüística moderna, é incorreto, pois, em geral, o indivíduo domina mais de um dialeto, que ele usa de acordo com a situação e o status do ouvinte (cf. Hymes, 1972).

(3) A tradução das citações utilizadas no presente trabalho são de responsabilidade das autoras.

(4) Nas formas de controle posicionais, a capacidade decisória é uma função do status formal dos membros da família — há uma clara separação de papéis sociais; por outro lado, nas formas de controle pessoais, as possibilidades de decisões, modificações e julgamentos repousam nas qualidades psicológicas da criança.

(5) LABOV, W. — *The Logic of Nonstandard English*. In: GIGLIOLI, P. P., ed. *Language and Social Context*. Harmondsworth, Penguin, 1972. p. 202.

(6) Grupo de adolescentes do Harlem (Nova Iorque), com estrutura própria, criado por iniciativa dos garotos e desaprovado pelos adultos ("peer-group").

(7) LABOV, W. — *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972. p. 250.

(8) LABOV, W. — *The Logic of Nonstandard English*. In: GIGLIOLI, P. P., ed. *Language and Social Context*. Harmondsworth, Penguin, 1972. p. 204.

(9) LABOV, W. — *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

(10) Op. Cit. p. 241.

(11) Grifo nosso.

(12) LABOV, W. — *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972. p. 258-87.

(13) LABOV, W. — Op. Cit. p. 241-54.

(14) CEGALLA, D. P. — *João de Barro — Comunicação e Expressão*, 4ª série do 1º grau, Rio de Janeiro, Série Cadernos Didáticos, s/d. p. 67 ss.

(15) LEITE, N. de C. & GENEROSO, M. E. — *Pingos de Leitura*. São Paulo, Editora do Brasil S/A., Fename, p. 78-9.

(16) Consideramos o *vocabulário fundamental* como básico para as duas classes sociais, i.e., CM e CB. É constituído de palavras comuns na língua falada. Quanto ao *vocabulário cultural*, para nossos objetivos aqui, ele se constitui de palavras incomuns na língua falada.

(17) Relação dos substantivos, adjetivos e verbos que ocorrem nos dois textos, divididos em vocabulário fundamental e cultural. Os itens seguidos de um ponto de interrogação suscitaram dúvida, quanto a sua classificação, pois, como não existe estudo prévio sobre o assunto, a divisão é, em alguns casos, problemática.

Texto A: Vocabulário Fundamental

Substantivos Comuns:	Adjetivos:	Verbos:
água	afiita	adorar
alegria	doido	acostumar
brinquedo	feio	arranjar
beira	marrom	apurar (?)
cavalo	magro	brincar
carroça	pobre	beber
cidade	velho	colher
capim	zangado	conversar
coisas		comer
córrego		comprar
casa		começar
cobres		convencer
criação		dar
chapéu		dizer
dia		deixar
dinheiro		esquecer
galinhas		ficar
hora		ir
leite		levar
menino		puxar
mãe		passar
mulher		precisar
marido		poder
pena		pensar
pangaré (?)		pegar
porção		responder
pa		resolver
susto		ser
tempo		servir
vaquinha		saber
verduras		ter
		trazer
		ver
		vender

Texto B: Vocabulário Fundamental

Substantivos Comuns:	Adjetivos:	Verbos:
anos	luzes	abrir
amiga	leite	brincar
anéis	manhã	dizer
braços	meninos	falar
cidade	mãe	jantar
companhia	malu	ir
costume	ouro	levar
colares	pés	mostrar
cofre	puíços	olhar
cordões	punhados	ouvir
céu	rapazes	responder
dedos	refeição	ser
dia	sol	ter
filhos	senhora	terminar
fogo	sorriso (?)	trazer
Irmãos	tempos	valer
jardim	verão	vestir
jóias	verdade	

Texto B: Vocabulário Cultural

Substantivos Comuns:	Adjetivos:	Verbos:
áscuas	custosos	atrair
cadeias	(no sentido de valiosos)	aproximar-se (?)
colo (?)	deslumbrados	cerrar-se
cetim (?)	esplêndida	contemplar
dama	enrubecidos	despender
diamante	famejante	falscar
festival	fascinante	fulgurar
gemas	frugal	haver
(no sentido de jóias)	límpida	indagar
latadas (?)	nobre	ornar
pérolas (?)	nus (?)	ostentar
rubis	singela (?)	
safiras	terno	
servo		
túnica		
videiras		

18) Apud CLYMER, T. — What is 'Reading?': Some Current Concepts. In: MELNIK, A. & MERRITT, J., eds. *Reading: Today and Tomorrow*. London, University of London Press, 1972. p. 56-8.

(19) FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL — Documento Básico para Elaboração do Currículo Pleno das Unidades Escolares. 2ª fase. Brasília, 1976.

(20) No texto A, foram encontrados os seguintes episódios: (1) relações entre o menino e o cavalo (narrativa generalizada); (2) o pai comunica a decisão da venda à mãe; (3) a mãe argumenta contra; (4) o pai contra-argumenta; (5) o pai vai vender o cavalo; (6) a mulher se conforma. No texto B, foram considerados os seguintes episódios: (1) os meninos brincam no jardim; (2) a mãe e a amiga se aproximam; (3) diálogo/convide para jantar; (4) jantar; (5) apresentação das jóias; (6) diálogo final. Nos diálogos, foram aceitos tanto discurso direto como indireto.

(21) Não se considerou como verbos os auxiliares: *ter*, seguido de particípio passado; *estar*, seguido de gerúndio; e *ir*, seguido de infinitivo. Por outro lado, foram alistados como verbos os participípios passados usados como adjetivos.

(22) A única exceção foi no item reconhecimento de seqüência, pois ocorreu uma falha no instrumento de avaliação: o último elemento da seqüência foi impresso em folha separada e a maioria dos alunos não o percebeu.

(23) Cf. *Language in the Classroom*. Bletchley. The Open University Press, 1973. Bloco 4.

(24) LABOV, W. — *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972. p. 241-54, 258-87.

(25) É recente o interesse por esse assunto no Brasil, e.g., o trabalho de Naro & Lemle (1977) sobre concordância verbal na língua falada. Por outro lado, diversos autores têm afirmado que, não obstante as diferenças regionais, existe relativa uniformidade morfosintática nas variedades populares da língua em todo o Brasil (cf. Melo, 1971:90, e Vázquez Cuesta & Luz, 1971: 141), porém tal afirmativa carece de uma pesquisa de campo.

## BIBLIOGRAFIA

- BEREITER, C. & ENGELMANN, S. — *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. New Jersey, Prentice Hall, 1966.
- BERNSTEIN, B. — A Socio-linguistic Approach to Social Learning. In: GOULD, J., ed. *Penguin Survey of the Social Sciences*. London, Penguin, 1965. (Replicado em BERNSTEIN, 1971.)
- BERNSTEIN, B. — *Class, Codes and Control*. St. Albans, Paladin, 1971. v. 1.
- BERNSTEIN, B. — A Sociolinguistic Approach to Socialization: With Some Reference to Educability. In: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D., eds. *Directions in Sociolinguistics*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 465-97.
- BRUNER, J. S. — *The Relevance of Education*. New York, Norton & Company, 1971.
- CARDOSO, W. & CUNHA, C. — *Português Através de Textos*. Belo Horizonte, Bernardo Alves S/A., 1970.
- CAZDEN, C. B. — The Situation: A Neglected Source of Social Class Differences in Language Use. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J., eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972. p. 294-313.
- CEGALLA, D. P. — João de Barro — *Comunicação e Expressão*. 4ª série do 1º grau. Rio de Janeiro, Série Cadernos Didáticos, s/d. p. 67 ss.
- CHOMSKY, N. — *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, The M. I. T. Press, 1965.
- CHOMSKY, N. — *Language and Mind*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

CLYMER, T. — What is 'Reading?': Some Current Concepts. In: MELNIK, A. & MERRITT, J., eds. *Reading: Today and Tomorrow*. London, University of London Press, 1972. p. 48-66.

CRYSTAL, D. & DAVY, D. — *Investigating English Style*. London, Longman, 1969.

DEUTSCH, M. et al. — *The Disadvantaged Child*. New York, Basic Books, 1967.

FISHMAN, J. A. & LUEDERS-SALMON, E. — What Has the Sociology of Language to Say to the Teacher? On Teaching the Standard Variety to Speakers of Dialectal or Sociolectal Varieties. In: CAZDEN, C. B., JOHN, V. P. & HYMES, D., eds. *Functions of Language in the Classroom*. New York, Teachers College Press, 1972. p. 63-83.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL — Documento Básico para Elaboração do Currículo Pleno das Unidades Escolares. 2ª fase. Brasília, 1976.

GOFFMAN, E. — The Neglected Situation. In: GIGLIOLI, P. P., ed. *Language and Social Context*. Harmondsworth, Penguin, 1972. p. 61-6.

GUMPERZ, J. — The Speech Community. In: GIGLIOLI, P. P., ed. *Op. Cit.* p. 219-31.

GUMPERZ, J. & HERNÁNDEZ-CHAVEZ, E. — Bilingualism, Bidialectalism and Classroom Interaction. In: CAZDEN, C. B., JOHN, V. P. & HYMES, D., eds. *Op. Cit.* p. 84-108.

HALLIDAY, M. A. K. — *Explorations in the Functions of Language*. London, Edward Arnold, 1973.

HYMES, D. H. — On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J., eds. *Op. Cit.* p. 269-93.

ILLICH, I. D. — *Deschooling Society*. Harmondsworth, Penguin, 1971.

JOHN, V. P. — Styles of Learning-Styles of Teaching: Reflections on the Education of Navajo Children. In: CAZDEN, C. B., JOHN, V. P. & HYMES, D., eds. *Op. Cit.* p. 331-43.

LABOV, W. — The Logic of Nonstandard English. In: GIGLIOLI, P. P., ed. *Op. Cit.* p. 179-215.

LABOV, W. — *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

LAMBERT, W. E. — A Social Psychology of Bilingualism. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J., eds. *Op. Cit.* p. 336-49.

*Language in the Classroom*. Bletchley, The Open University Press, 1973. Bloco 4.

LEITE, N. de C. & GENEROSO, M. E. — *Pingos de Leitura*. São Paulo, Editora do Brasil S/A., Fename, 1976. p. 78-9.

MARCUSCHI, L. — *Linguagem e Classes Sociais — Introdução Crítica à Teoria dos Códigos Lingüísticos de Brasil* Bernstein. Porto Alegre, Movimento — Editora da URG, 1975.

MELO, G. C. de — *A Língua do Brasil*. Rio de Janeiro, FGV, 1971.

NARO, A. J. & LEMLE, M. — Syntactic Diffusion. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 29(3): 259-68, mar. 1977.

ROGERS, S. — The Language of Children and Adolescents and the Language of Schooling. In: ROGERS, S., ed. *They Don't Speak our Language*. London, Edward Arnold, 1976. p. 13-42.

ROSEN, H. — *A Critical Look at the Theories of Basil Bernstein*. Bristol, Falling Wall Press, 1974.

SEARLE, J. R. — *Speech Acts*. London, Cambridge University Press, 1969.

TRUDGILL, P. — *Accent, Dialect and the School*. London, Edward Arnold, 1975.

VAZQUEZ CUESTA, P. & MENDES DA LUZ, M. A. — *Gramática Portuguesa*. Madrid, Gredos, 1971. v. 1.