Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org

# Lingüística Indígena e Educação na América Latina

Lucy Seki (Org.)

EDITORA DA UNICAMP

Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org

# EDUCAÇÃO BIDIALETAL — O QUE É? É POSSÍVEL?

*Stella Maris Bortoni*

## 1. Apresentação do tema

Muitos especialistas que têm examinado, à luz da sociolingüística, as diferenças entre a norma culta do Português brasileiro, cuja difusão é o principal objetivo dos currículos escolares de Língua Portuguesa, e a linguagem usada pelos educandos — e até mesmo pelos professores — têm apontado para a adoção de currículos bidialetais. Por contemplarem características da modalidade oral efetivamente usada nas escolas, estes currículos poderão facilitar a transição entre esta e a variedade padrão, nas suas modalidades oral e escrita. Argumentam os estudiosos, com razão, que tal política beneficiará principalmente os alunos provenientes dos segmentos mais isolados, geográfica e socialmente, cujo contato com a dita variedade padrão em outros domínios, que não a escola, é muito restrito.

A julgar pelo comprovado êxito dos currículos bilíngües de ensino, nos quais se inspira, a proposta de um currículo bidialetal poderá constituir uma contribuição efetiva na solução de graves problemas que enfrenta a escola brasileira: baixo rendimento, repetência, evasão etc. Também argumenta em favor da proposta a legitimidade de sua fundamentação filosófica e a comprovada tradição de sua base teórica. O princípio filosófio que norteia a proposta é o de que a oferta de oportunidades educacionais igualitárias é uma estratégia eficaz de superação das graves distorções sociais do País. Sua fundamentação teórica repousa, principalmente, na Etnografia da Comunicação (aperfeiçoada na Microetnografia) e na Sociolingüística Quantitativa.

Contudo, se no plano programático a proposta de um currículo bidialetal para a escola brasileira parece justificar-se tanto filosófica quanto cientificamente, no plano conceitual e, principalmente, opera-

cional, ela está a exigir mais reflexão e estudos. Esta é uma preocupação que afeta especialmente o grupo de sociolingüística da Universidade de Brasília, que iniciou há dois anos um projeto — Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau. A base de dados do projeto está sendo coletada em escolas de Brasília, Goiânia e Teresina. Partindo da análise dos dados recolhidos, procura-se responder a duas questões: *o que* ensinar (levando-se em conta o bidialetalismo nas comunidades de fala) e *como* implementar uma pedagogia sensível aos padrões culturais e lingüísticos dos educandos. Imbricada nessas duas dimensões da análise, encontra-se a questão central da conceituação de um programa bidialetal de ensino, bem como a de seu *modus operandi*. Neste texto, desejo refletir principalmente sobre esta questão central, apresentando os problemas que lhe são inerentes e discutindo algumas perspectivas de solução.

## 2. Um pouco da história da educação bidialetal

A idéia de adaptar-se para a situação de contato de dialetos sociais ou étnicos a metodologia de ensino bilíngüe e bicultural, que se desenvolveu inicialmente para a situação de contato de línguas em comunidades bilíngües, surgiu na década de sessenta e decorreu do próprio amadurecimento da pesquisa sociolingüística. Em 1953, a Unesco reconhecia que o melhor código para o ensino de uma criança é sua língua materna.

> É axiomático que o melhor meio para se ensinar uma criança é sua língua materna. Psicologicamente, este é o sistema de sinais significativos que, em sua mente, funciona automaticamente para a expressão e compreensão. Sociologicamente, é o meio de identificação entre os membros da comunidade a que ela pertence. Educacionalmente, ela aprende mais depressa através dele do que através de um código lingüisticamente estranho. (Unesco, 1953:17)

Nos anos que se seguiram à inauguração desta política de ensino, a pesquisa sociolingüística traria duas significativas contribuições para o reconhecimento dos direitos lingüísticos dos falantes de dialetos minoritários. Os estudos de dialetologia social sobre a estrutura e os usos do chamado Inglês Vernáculo Preto, empreendidos por William Labov e seguidores, a partir de 1965, demonstraram que tal dialeto não era uma corruptela do inglês padrão, mas se constituía num sistema

de regras lingüística e sociolingüísticas tão complexo e organizado como o sistema de outras variedades do inglês ou de outras línguas (Shuy, R., Wolfram, W. e Riley, W., 1967; Wolfram, W. 1969; Labov, 1972). Este conjunto de trabalhos permitiu a análise, de naturea contrastiva, da interferência da língua (dialeto) materna dos alunos, na aprendizagem da leitura e escrita do inglês padrão. Pesquisadores como Roger Shuy, Walt Wolfram, Joan Baratz, Ralph Fasold (*inter alia*) foram além da descrição lingüístico-contrastiva e desenvolveram material didático baseado no dialeto minoritário, bem como participaram de projetos de reciclagem de professores (Baratz, J. & Shuy, R. [eds.], 1969).

Estes estudos de sociolingüística quantitativa forneceram ainda munição para o combate a interpretações equivocadas da teoria dos códigos sociais de Basil Bernstein, que explicavam o fracasso escolar das crianças dos grupos minoritários com a tese de *deficit* genético e cultural. (Para uma discussão da conhecida polêmica sobre as causas do fraco desempenho escolar das crianças falantes de línguas e dialetos minoritários, veja-se, *inter alia*, Magda Soares [1986], em Português, e Michael Stubbs [1980], em Inglês.)

Além dos estudos de dialetologia social, contribuíram para a implementação de estratégias de ensino de caráter bidialetal e bicultural estudos que se voltavam para o funcionamento dos processos comunicativos no interior da própria sala de aula. Os primeiros trabalhos deste grupo foram reunidos em Cazden, John & Hymes (1972). (Veja-se, a propósito, entre outros, Cazden, C., 1988 e Erickson, F., 1989.)

Desde o final dos anos sessenta, pesquisadores ligados à etnografia da comunicação — Dell Hymes, Susan Philips, John Gumperz, Fred Erickson, Hugh Mehan, Courtney Cazden *inter alia* — identificaram, no interior da própria escola, um fator que desempanhava papel importante no rendimento escolar e no ânimo dos alunos provenientes de grupos minoritários. Tal fator consistia na diferença no estilo de comunicação entre o professor e alunos. Esta posição, culturalmente relativista, enfatiza as falhas de compreensão, muitas vezes inadvertidas, entre professor e alunos. Especialmente nas séries iniciais, se os professores e alunos têm expectativas implícitas distintas com relação ao comportamento interacional apropriado, estão sujeitos a incorrer em falhas de interpretação mútua. Suas expectativas originam-se das experiências fora da escola, o que os sociolingüistas denominam comunidades de fala ou, mais recentemente, redes de fala. O ensino passa a ser visto, então, como um processo lingüístico.

Cook-Gumperz (1986) descreve assim esta nova vertente de pesquisa:

> O estudo de fenômenos lingüísticos no ambiente escolar deve buscar responder a questões educacionais. Estamos interessados em formas lingüísticas somente na medida em que, por meio delas, podemos obter um insaite dos eventos de sala de aula e, assim, da compreensão que os alunos atingem. Nosso interesse reside no contexto social de cognição onde a fala une o cognitivo e o social. O currículo real (oposto ao pretendido) consiste nos significados realizados ou assumidos por um professor específico e uma classe. A fim de aprender, os alunos devem usar o que já sabem de modo a conferir significado ao que a professora lhes apresenta. A fala torna passíveis de reflexão os processos por meio dos quais os alunos relacionam o novo conhecimento ao velho. Mas esta possibilidade depende das relações sociais, do sistema comunicativo que a professora estabelece (Cook-Gumperz, 1987:22, citando um relatório do NIE de 1974).

A ênfase em problemas educacionais na área da Sociolingüística e Etnografia da Comunicação nas décadas de sessenta e setenta é reflexo de movimentos sociais reivindicatórios dos direitos das minorias, que foram responsáveis, entre outras conquistas, pela promulgação, nos Estados Unidos, do *Bilingual Education Act* em 1968, complementado pelas Emendas da Educação Elementar e Secundária em 1974. Reconhecia assim, o Congresso Americano, *que era obrigação do Estado explorar novas abordagens educacionais a fim de atender às necessidades de crianças com limitada competência no uso da língua inglesa, padrão*. Os currículos bidialetais incluem-se certamente entre estas abordagens.

## 3. Problemas de implementação de uma educação bidialetal

Os primeiros problemas relacionados à implementação de uma educação bidialetal são de natureza conceitual. Numa situação de contato de línguas, os dois códigos são, em geral, reconhecidos como tais pelos seus usuários. Quando se trata de um bilingüismo com diglossia, o reconhecimento dos dois códigos ainda é mais claro, pois eles estão associados a funções e valores distintos na economia lingüística da comunidade. Numa situação de contato dialetal, contudo, a distinção entre as variedades empregadas costuma ser menos nítida para os falantes. Isto é especialmente verdadeiro no caso de variedades sociais (so-

cioletos) nas sociedades urbanas, onde a variação de natureza social se sobrepõe à variação funcional (estilos ou registros).

Instrutiva para a compreensão da diferença entre as duas situações acima é a tipologia de língua padrão proposta por Giles e Powesland (1975:15 ss). Segundo estes psicólogos sociais, que se notabilizaram pelo estudo de atitudes lingüísticas, a variedade padrão de uma língua pode estar associada ao contexto de uso (*context related*) ou a um grupo social de prestígio (*class related*). O primeiro tipo é assim definido:

> O padrão relacionado ao contexto é o estilo de fala considerado apropriado em certas situações socialmente definíveis, geralmente as mais formais e públicas, e pode ser geralmente encontrado, até certo ponto, na fala dos grupos sociais naquela cultura.

Os autores citam como exemplo desta situação a Grécia, os Estados Árabes, a comunidade de fala de crioulo haitiano e o alemão suíço. O exemplo na literatura que me parece caracterizar mais de perto tal situação é o descrito por Blom & Gumperz (1972) em um vilarejo norueguês.

Numa situação de língua padrão associada a contexto, todos os membros da comunidade precisam ter acesso a ambos os códigos. Como as funções de cada código são bem definidas na economia lingüística da comunidade, a escola não estimula o uso da variedade padrão, de caráter supra-regional, nas interações domésticas e rotineiras, reservando-a para certos eventos de fala. Em outras palavras, a escola reforça o *status quo* diglóssico.

A situação de língua padrão associada à classe social é familiar para nós brasileiros. Segundo os autores citados,

> um padrão associado à classe pode ser definido como um estilo de fala considerado como a variedade de maior prestígio numa dada cultura, independentemente de contexto, e característico de um grupo social, geralmente o mais elevado em *status* socioeconômico.

Em seu antológico artigo "Dialect, language and nation", Haugen (1972:101) descreve magistralmente esta situação, referindo-se aos dialetos nos Estados Unidos. Segundo ele, na América são vítimas de estigma não tanto os dialetos locais, mas o que se denomina "inglês ruim", que é tão-somente o dialeto das classes baixas. A forma correta de expressão é a das classes altas, que poderiam dizer não só *L'état c'est moi*, mas também, *Le langage c'est le mien*.

Ao contrário do que se observa em situações diglóssicas, em comunidades de fala como a dos Estados Unidos ou a do Brasil, a distinção entre dois ou mais dialetos não é clara, a não ser que um deles tenha caráter de variedade étnica.

A língua padrão no Brasil, desde os tempos da colônia, sempre esteve associada às classes de prestígio. Ademais, não se podem identificar no Português brasileiro fronteiras dialetais entre a chamada língua padrão efetivamente usada, e as variedades no padrão. No Brasil, o parâmetro geográfico, considerando-se a dimensão rural vs. urbano, sobrepõe-se aos parâmetros socioeconômicos na caracterização das variedades populares, já que boa parte da população de baixa renda vive na zona rural ou constitui o grande contingente de migrantes rurais, que permanece razoavelmente marginalizado do sistema de produção nas cidades. Além disso, não se pode perder de vista, como recomenda Halliday (1978:3), que os registros a que uma pessoa tem acesso são uma função de sua posição na estrutura social, e que uma mudança de registro pode determinar uma mudança de dialeto.

Em vista da complexidade de que se reveste a variação lingüística na comunidade de fala brasileira, um recurso metodológico para se descrever as variedades populares do Português é trabalharmos com um cenário de um *continuum* dialetal. Em um dos seus pólos situar-se-á a língua padrão efetivamente usada nas áreas urbanas pelas pessoas cultas, da qual o *corpus* do projeto Nurc é representativo. Na extremidade oposta, estarão as variedades usadas nas comunidades mais isoladas geográfica e socialmente, pelos falantes analfabetos ou semi-analfabetizados. Neste *continuum* distribuem-se traços lingüísticos que são graduais, isto é, estão presentes no repertório de todos os grupos sociais, variando apenas a sua freqüência e a maneira como se associam aos diversos estilos ou registros, e traços descontínuos. Exemplos de traços graduais são a perda do *-r* final nos infinitivos verbais e o uso do pronome lexical *ele* como objeto direto, para citar apenas dois, entre muitos.

Os traços descontínuos marcam o repertório de grupos isolados, de raízes rurais, e são muito estigmatizados. Exemplos desses traços são a vocalização do fonema lateral palatal (*muié, trabaio*), metáteses como em *eles drome* e variantes de formas verbais como *nóis vinhemu*. (Para uma discussão detalhada do *continuum* dialetal brasileiro, ver Bortoni-Ricardo, 1981 e 1985.)

A sociedade brasileira tem muito pouca consciência deste *continuum* lingüístico. De fato, existe no País o mito de uma uniformidade

lingüística convivendo com o também mitificado — pluralismo cultural. As únicas diferenças lingüísticas que têm realidade psicológica são vagos estereótipos regionais (*e. g.* a fala dos nordestinos *vis-à-vis* a fala do Centro-Sul, a fala dos caipiras mineiros e paulistas etc.) e os chamados erros gramaticais, que, na sua maioria, consistem nas variantes estigmatizadas daquelas regras variáveis da língua sistematicamente corrigidas na escola. Entre estes estão os "erros" de concordância, de regência etc. Há, naturalmente, muitas outras regras variáveis que não são corrigidas na escola porque a escola não tem consciência de sua existência. São questões cruciais na implementação de um currículo bidialetal a definição da natureza dos traços dialetais — graduais ou descontínuos — e o preconceito que a sociedade brasileira desenvolveu, ao longo de sua história, quanto ao "português errado". Para a grande maioria dos brasileiros, as noções de dialeto (ou variedade) ou de variação dialetal não têm qualquer realidade psicológica. O que existe, como um valor cultural bem arraigado, é a noção de erro gramatical.

Mas os problemas de implementação de um currículo bidialetal não param aí. Segundo Kjolseth (1973:5), um programa de educação bilíngüe pode visar à assimilação ou ao pluralismo. O modelo assimilatório promove a substituição gradual do código minoritário pelo código hegemônico, enquanto o modelo pluralístico, estimulando a diglossia na comunidade, tem o compromisso de preservar o código minoritário. Ora, em se tratando de uma realidade dialetal, onde não existem fronteiras entre as variedades nem tampouco consciência dos usuários quanto às funções psicossociais das diferenças lingüísticas, como se pode implementar uma educação bidialetal que não seja necessariamente assimilatória? Explico melhor, como poderemos fornecer uma educação escolar que, a par de municiar o aluno de recursos lingüístico que o habilitem a desempenhar-se com eficiência e segurança em domínios onde o uso da variedade padrão é de rigor, preserve-lhe, ao mesmo tempo, os hábitos lingüísticos típicos de seu grupo primário? Aparentemente esta tarefa não é fácil. A pesquisa contemporânea tem mostrado que o bilingüismo equilibrado não é impossível de se atingir nem prejudicial ao indivíduo. Em relação a um bidialetalismo estável, porém, não se sabe se tal condição pode ser atingida. É William Labov (1972:215) quem diz:

> Ainda que se possa atingir um certo insaite, trabalhando-se com informantes bilíngües, é duvidoso que o mesmo possa ser dito de informantes "bidialetais", *se é que, de fato, tais falantes existem*. Nunca encontramos falantes que houvessem ganhado um bom con-

trole da língua padrão e ainda assim tenham preservado bom controle do vernáculo não-padrão. (Grifo meu.)

Diante deste quadro pode-se, simplesmente, descartar a viabilidade de uma educação bidialetal, mas se pode, alternativamente, levar em conta as peculiaridades que cercam o contato de dialetos em determinada macro ou microcomunidade e planejar uma educação bidialetal que aproveite da educação bilíngüe aquilo que for pertinente, mas que, tanto nos seus objetivos quanto na sua operacionalização, adapte-se às características sociolingüísticas — e principalmente psicossociais — da situação de contato dialetal. Numa proposta assim, desloca-se o eixo prioritário da filosofia da educação bilíngüe, que é a questão da preservação do código minoritário, para dois outros aspectos, que são igualmente importantes: a) o respeito às características culturais e lingüísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua auto-estima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha, e b) o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar.

Nas seções seguintes, discutirei duas propostas de viabilização de uma política bidialetal e bicultural.

## 4. Um exemplo de educação bidialetal e mudança de código como categorias naturais de um professor (bidialetal) de escola rural

Os dados que transcrevo abaixo provêm de pesquisa etnográfica em uma escola rural na periferia de Goiânia, que está sendo conduzida por Maria Avelina de Carvalho e por mim. O episódio transcrito é uma aula de leitura na classe multisseriada (segunda, terceira e quarta séries do primeiro grau). O professor tem *background* rural — nasceu e se alfabetizou (tardiamente) na roça, mas mudou-se para Goiânia há alguns anos e freqüenta um curso universitário noturno. Como era de se esperar, este professor não tem idéias bem definidas sobre variação lingüística. As poucas diferenças lingüísticas salientes para ele, ele as atribui à proveniência regional dos alunos. Em entrevista realizada após visionamento de um teipe feito em sua sala de aula, ele fez o seguinte comentário a propósito de sua intervenção quando um dos alunos nasalizou, na leitura, a sílaba inicial da palavra "ilusão".

Em *inlusão* ele está colocando um "n". Ele tem de ver a diferença entre "i" e "in". Não sei se é devido à região de onde eles vinheru, eles têm certas dificuldade. Água, eles não falam água, falam *auga*. É aquele sotaque bem nordestino mesmo.

Muitos traços não-padrão, graduais e descontínuos, não são salientes para o professor. Quando um dos alunos lê *As flori*, o professor não identifica aí a concordância nominal não-padrão e não intervém, corrigindo-o. No entanto, ele intervém sistematicamente sempre que a decodificação das letras, sílabas e palavras é defeituosa. Os "erros" provenientes da interferência do dialeto local na leitura (quando percebidos) e os erros de decodificação propriamente recebem assim o mesmo tratamento.

Durante a aula, o professor pratica continuamente a mudança de código entre o dialeto local — que é afim ao seu dialeto materno — e o dialeto padrão. No entanto, ele não tem consciência da existência destas duas entidades. O que ele percebe claramente (e fica patente em seu comportamento sociolingüístico) é que *existem formas lingüísticas que são usadas para se ler e escrever e formas lingüísticas adequadas à comunicação que não é mediada por um texto escrito*. Trata-se de categorias naturais, intuitivas, mas que são funcionais e benéficas no processo e ensino/aprendizagem naquela escola rural.

O peculiar "bidialetalismo" do professor tem certamente um efeito muito positivo no estabelecimento de um bom *rapport* com os alunos e, conseqüentemente, na construção conjunta da atenção — tarefa especialmente difícil em uma classe multisseriada — e no rendimento do trabalho escolar.

Vejamos como se desenvolve este processo, acompanhado os dados seguintes.

Na transcrição, os negritos indicam ênfase; (...) indicam pequena pausa na fala;* indica falas engatadas;/indica pausas na leitura; (XXX) indica trechos ininteligíveis; indica alongamento da vogal; um ponto entre as sílabas de uma palavra, leitura silabada.

I — Atividade de orientação de leitura para a 3ª série

P. (*Dirigindo-se a todos os A's.*): Escuta aqui, ó, psiu, (XXX) escuta aqui ó, o que qu'eu **vô falá**. Quando a gente vai lê, a primeira coisa qu'ocê tem que observá é a pontuação, entendeu? Depois (XXX), pra que que serve a vírgula, pra que que serve o **pon**to, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, observa isso aí, quando fô perguntá quando tivé perguntano,

fazeno uma pergunta quando tivé exclamanu, é exclamanu, quando fô ponto final, ponto final antes da linha, ponto final, ponto de afirmação, nós afirmamos, né? Então vamu vê, tá? Então olha, quando que você que-fô lê, cê pega põe o livro assim na cara não, ó

(*Encosta o livro que está segurando no rosto.*)

é aqui, ó, tá? O livro aqui, ó, tá? Ainda tem um detalhe. Quando cê tivé lenu

(*Afasta o livro do rosto.*)

na última linha, aqui, ó, fô preciso virá a página assim (XXX), num deixa pa virá a página depois que terminá não, assim, ó. Terminô aqui, fica passanu

(*À medida que vai falando, vai demonstrando.*)

a página não, cê quando fô na última página, coloca o dedo aqui, ó, pa num demorá passá.

(*Uma aluna vem até a frente, espera um pouco, depois mostra-lhe o texto pedindo ajuda. O P. volta-se para a aluna.*)

P. (*Para a aluna.*): Compreendeu?

(*A aluna volta para sua carteira.*)

P. (*Retomando a explicação anterior.*): Então vamu lê aí agora (...), tá?

II — Atividade de leitura da 3ª série, em voz alta pelo P.

P. *Lendo.*): Gotinha d'água dois/Lucila Peres da Costa./Quinta lição/No dia seguinte, gotinha da

(*Interrompe a leitura, dirige-se a um aluno.*)

P. O Márcio, **senta aqui, num atrapalha não, ô, ô, ô, ô psiu**. Começa, cê começa a atrapalhá, **Márcio!**

(*A aluno dirige-se para sua carteira.*)

P. (*Continua a leitura.*): No dia seguinte, gotinha d'água levantou bem cedo, tomou café da manhã e foi para *a* escola. Estudou com bastante **afin**co, perguntava à professora todas as suas dúvid**as**, quando chegava em sua casa almoçava, fazia a lição, ajudava a mamãe, ia brincar com suas amig*as*. (*Pára a leitura*. Psii, os otros acompanha aí, num é pa dizê nada não. (*Volta-se para uma aluna.*) O Liliane, fala mais baixo, por favor.

Se comparamos (I) e (II), fica claro que o professor usa, para dar instruções aos alunos ou para chamar-lhes a atenção, o dialeto local. Quando está lendo, porém, sua linguagem sofre um monitoramento, principalmente quanto à realização do morfema de plural nos sintagmas nominais. A supressão do morfema de plural em posições não-iniciais do sintagma é uma regra muito produtiva na linguagem coloquial no Brasil.

Acredito que a mudança de código que o professor realiza tenha, pelo menos, duas conseqüências benéficas. Em primeiro lugar, torna patente para as crianças que *existem maneiras diferentes de usar-se a língua, maneiras estas que são circunstancialmente definidas.* Em segundo lugar, propicia às crianças contato com a norma de prestígio da língua, à qual elas têm pouco acesso.

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, a mudança de código de nosso professor de zona rural tem, possivelmente, ainda uma terceira conseqüência. Como mostrou Piestrupp (1973; *apud* Erickson, 1987), a ênfase excessiva na correção de diferenças dialetais, em uma escola pluriétnica, nos Estados Unidos, teve resultado negativo na aprendizagem da língua padrão. As crianças submetidas à constante sanção de suas características dialetais desenvolveram uma atitude de resistência à aprendizagem do Inglês padrão, enquanto as crianças que podiam falar mais livremente, sem a constante correção, por parte da professora, de suas características dialetais, desenvolveram atitude menos regressiva em relação à língua padrão.

Ao alternar o dialeto local com o dialeto que usa para a atualização da linguagem escrita, o professor está trabalhando para a formação de um clima de maternal confiança e amizade, que pudemos, de fato, identificar em sua sala de aula.

Estas asserções encontram mais apoio na análise dos dados que se segue.

III — Atividade de leitura em voz alta pelos alunos
A. (*Aluno-leitor levanta-se lendo),*: Gotinha d'água dois/Lu- Lucila Peres da Costa/Nó dia seguinte, gotinha d'água levantou bem cedo, tomou ó café da manhã é foi/para a escola/es-estudou com bastante afinco,/perg-perguntava à professora/todas/as suas dúvid-
P. *gente, fala baixo
A. *quando chegava em casa/,almoçava/fazia a-*a*
lição, ajudava *a* mamãe, é ia brincar com suas amigas./À noite mamãe gota continuou a sua história/*as* gota*s* se reúnem na nuvem esperando o momento de descer à terra./
Ao chegar a última gota a nuvem deixa que elas partam/em forma/dé chuva./A- a- a descida é gostosa, pa-parece uma brincadeira./Elas encontram com o arco-iri é com ós pássaros./Nó fim da descida, cada gota cai em um lugar/diferente./A paisagem é linda./ós rios são limpinh*os*, as flori é as árvori esp-esperam a- ansiosas por elas/ós animais as acolhem com carinho é alegria/ó mar é seus peixes dão as boas-vindas/ós homens ficam feliz por

P. *felizes
A. *felizes por suas plantações é
P. *e, é e
A. *e a nôssa amiga terra
P. *sorri
A. *sorri com a chegada da chuva,
depois temos (...) temos a espera. **(Pára a leitura)**

Observe-se, primeiramente, que o aluno realiza muitas vezes as vogais [e] e [o] como vogais abertas. Este fato decorre de estratégias desenvolvidas pelo professor para que os alunos grafem corretamente o "e" e o "o" pretônicos ou átonos finais, que são reduzidos e realizados como vogais altas na linguagem oral. À medida que os alunos aperfeiçoam sua capacidade de leitura, abandonam naturalmente este hábito que, nas fases inicias da aprendizagem da língua escrita, parece funcionar como um marcador do discurso escrito/lido em oposição ao discurso oral.

Observe-se, ainda, que o aluno realiza os [s] finalis, enfatizando mesmo alguns deles, exceto nas palavras "arco-iri", "flori" e "árvori", que passam despercebidas ao professor. Este intervém, contudo, quando o aluno não flexiona o adjetivo "feliz".

IV — Exercício de interpretação de texto da segunda série
*(P. vai ao quadro e começa a escrever o exercício. Os alunos copiam em silêncio; retoma a palavra quando conclui a escrita.)*
P. Quem sabe fazê aqui agora? Pest'entenção aqui, ó. Depois cês copia aí, tá? Tá escrito aqui. (*Lendo do quadro.*) Responda. Com quem se parecia o palhacinho? (*Pára de ler.*) Como é o nome da leitura lá? Pega a leitura lá que cê sabe. Pega lá no livro, tá? É o quê? O palhacinho. Como é o nome da leitura lá? Diga aí.
A. O palhacinho.
P. O palhacinho, né? Vamu trabalhá exatamente. O trabalho é a leitura lá. Nós vamu vê se nóis entendemos o não o que tá escrito lá. Então vamu, tá? Tá escrito aqui, ó. (*Lendo.*) Com que se parecia o palhacinho? (*Pára de ler.*) Cê vai voltá lá naquela leitura lá. Vai olha. O palhacinho se parecia com um negócio lá. Com quê? Com um boneco. Então cê vai deze. Parecia com um boneco, né) (*Lendo.*) Por que todos gostavam dele (*Pára de ler*?) tá? Por que todos gostavam dele? Depois. (Lendo.) Qual era a maior felicidade do palhacinho? Como costumavam chamá-lo? (Pára de ler.) Tá ? As crianças chamavam ele é (...) de um nome, sei lá. Um apelido lá, né? Qual era esse apelido dele, tá? (*Lendo.*) Um dia o palhacinho chorou. Por que

ele chorou? (*Pára de ler.*) Tá? Aí cê vai dizê qu'ele chorou por isso, por isso, isso, isso, isso, assim, assim, tá? Isto tá escrito lá no livro. (*Lendo.*) Quantas crianças haviam mais o menos no palco? (*Pára de ler.*) Ele entrô lá pra fazê a brincadeira com as crianças. Quantas crianças tinha mais o menos lá, tá bom? Então cê vai respondê-la, olha nu livro e responde, tá? (*O P. volta-se para outros alunos e inicia outra atividade.*)

Neste evento é flagrante a mudança de código que o professor realiza quando alterna a leitura e a linguagem oral. Após a leitura de cada pergunta, redigida no quadro de giz com sintaxe padrão (onde parece até mesmo uma ultracorreção), ele fornece uma paráfrase, usando, então, o dialeto local.

Pode-se, certamente, identificar falhas de natureza pedagógica nestes eventos, que seriam sanadas tivesse o professor um melhor treinamento. No entanto, não se pode deixar de reconhecer méritos no trabalho desenvolvido. O principal deles, para mim, é o respeito às características culturais e lingüísticas dos educandos, que lhes garante a manutenção da auto-estima e viabiliza sua integração na cultura escolar, que lhes é razoavelmente estranha. Como vimos, este é o primeiro objetivo que se quer atingir com uma educação bidialetal.

Para se atingir o segundo objetivo de uma educação bidialetal, qual seja, o conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar, é necessário que se desenvolvam programas de treinamento dos professores. O que apresento a seguir é uma proposta para um programa desta natureza.

## 5. Proposta de curso de treinamento para professores

5.1 Curso de atualização em sociolingüística educacional destinado a professores de zona rural e/ou bairros de periferia que trabalham com alunos provenientes de famílias iletradas ou semiletradas.

5.2 As escolas de zona rural ou de periferia atendem a uma clientela com características socioculturais específicas, que se distinguem das características da clientela das escolas urbanas dos bairros de classe média, principalmente no que se refere ao repertório lingüístico. Estas especificidades não são devidamente contempladas nos livros didáticos nem tampouco nas propostas curriculares, cabendo aos professores de

crianças provenientes de uma cultura iletrada a pesada tarefa de fazer a adequação dos conteúdos programáticos aos antedecentes culturais de seus alunos. Alguns desses professores são membros da comunidade onde trabalham, outros são "forasteiros", com *background* cultural diferente. Tanto uns quanto outros, porém, precisam aprender a *identificar as características sociolingüísticas e culturais de seus alunos, de forma sistemática*. Esta identificação é pré-requisito para a implementação de estratégias pedagógicas e interacionais que sejam sensíveis aos traços culturais dos alunos e proporcionem melhores resultados na aprendizagem. O presente curso pretende justamente capacitar estes professores a identificar essas características e desenvolver estratégias de ensino adequadas.

5.3 O curso tem por objetivo geral proporcionar ao professor-aluno uma visão científica dos processos de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa na língua materna, que leve em conta as variações que caracterizam as diversas comunidades de fala, habilitando-o a realizar intervenções construtivas nas estratégias heurísticas desenvolvidas pelo próprio educando.

5.4 O curso compõe-se de quatro módulos. Cada módulo é constituído de: a) aulas e oficinas de trabalho; b) atividades de auto-aprendizagem com os instrumentos; c) realização de tarefas pedagógicas.

5.5 As Unidades cobrirão os seguintes conteúdos programáticos:

*1.ª Unidade*: "Quem são nossos alunos?" (O perfil sociolingüístico e os antecedentes socioculturais dos alunos)

1.1 Língua e identidade social;
1.2 As características sociolingüísticas da sociedade brasileira;
1.3 As funções da norma-padrão e das variedades não-padrão;
1.4 Fatores estruturais e funcionais de variação;
1.5 A socialização primária (na família) e a secundária (na escola).

*2.ª Unidade*: "Existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa?" (Variação fonológica e morfossintática)

2.1 Variação fonológica do Português: estudo das regras variáveis mais produtivas nas variedades faladas pelos professores-alunos e pelos seus alunos;
2.2 Variação morfossintática do Português: estudo das regras variáveis mais produtivas nas variedades faladas pelos professores-alunos e pelos seus alunos.

*3.ª Unidade*: "Falar e escrever são a mesma coisa?" (As diferenças formais e funcionais entre linguagem oral e escrita)

3.1 O uso da fala e da escrita nas sociedades complexas;

3.2 A inter-relação entre modalidade (oral e escrita), gênero de discurso e grau de formalidade;

3.3 Aprendendo a falar e aprendendo a ler em diferentes comunidades de fala;

3.4 o desenvolvimento da oralidade na sala de aula (emprego da metodologia de tarefas);

3.5 Convenções ortográficas: interferência de regras fonológicas de variação na grafia.

*4.ª Unidade*: "Eu falo e vocês escutam..." (A interação professor-alunos na sala de aula)

4.1 A interação assimétrica na sala de aula: os papéis sociais do professor e dos alunos;

4.2 A interação professor x alunos x texto didático;

4.3 As carcaterísticas estruturais das atividades comunicativas e as práticas verbais na sala de aula;

4.4 A mudança de código como estratégia legítima.

5.6 São as seguintes as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas pelos alunos em grupos nas diversas unidades:

* Identificar nos episódios apresentados em vídeo traços lingüísticos que caracterizam a variedade local;
* Relacionar na vida social da comunidade, eventos de fala e de escrita que são conduzidos na variedade padrão e outros que são conduzidos na variedade local;
* Identificar nas atividades de sala de aula algumas que são conduzidas quase que exclusivamente na variedade padrão (*e. g.* oração) e algumas nas quais são usadas a variedade padrão e a variedade local;
* Fazer levantamento de regras de variação presentes na linguagem de amigos e familiares observados durante vários tipos de interação;
* Gravar-se a si mesmo interagindo com colegas e familiares e identificar posteriormente as regras variáveis no seu repertório;
* Apreciar as características da linguagem do personagem Chico Bento de Maurício de Sousa;

* Recolher exemplares de literatura popular (canções, contos, trovas, poemas, narrativas de experiência pessoal, histórias das famílias), apreciando e descrevendo suas características lingüísticas e literárias;
* Identificar em dois textos (o primeiro originalmente escrito e o segundo, a transcrição fiel de um texto falado) as características formais e funcionais das duas modalidades;
* Gravar dois discursos de aproximadamente 5 minutos cada um, sendo o primeiro planejado e o segundo não planejado;
* Identificar erros de ortografia (em eventos de escrita produzidos na comunidade) decorrentes da transposição de regras variáveis da fala para a escrita, identificando as que são regras graduais e as que são regras descontínuas;
* Recolher exemplos de *grafitti* e de outros textos espontâneos, analisando as interferências de regras fonológicas dialetais na ortografia.

## 6. Conclusão

Procurei, neste trabalho, conceituar educação bidialetal, descrevendo alguns aspectos em que esta se distigue da educação bilíngüe. Meu principal objetivo foi o de demonstrar que, não obstante os diversos problemas que se apresentam no processo de sua implementação, a educação bidialetal comprometida com o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível é viável e desejável. Para tanto recomenda-se que os professores que trabalham em comunidades onde predominam dialetos estigmatizados da língua freqüentem cursos especiais de sociolingüística educacional.

Procurei demonstrar também que alguns professores primários desenvolvem intuitivamente estratégias de bidialetalismo. No caso que relatei e que estamos acompanhando no âmbito do projeto Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau, o peculiar bidialetalismo do professor tem certamente um efeito muito positivo no estabelecimento de um bom relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, na construção conjunta da atenção durante as tarefas de sala de aula, o que contribui para o rendimento do trabalho escolar.

# BIBLIOGRAFIA


BARAZ, J. & SHUY, R. W. (eds.). *Teaching black children to read*, Washington D.C.; Center for Applied Linguistics, 1969.

BLOM, J.-P. & GUMPERZ, J. J. "Social meaning in linguistic structures: code switching in Norway", *in* Gumperz, J. e Hymes, D. (orgs.), *Directions in sociolinguistics*, Nova Iorque, Holt, Rinehart and Winston, 1972.

BORTONI-RICARDO, S. "Diversidade lingüística: uma nova abordagem do processo educacional", *Revista Brasileira de Tecnologia, 12*(4), 1981, pp. 33-38.

_____. *The Urbanization of rural dialect speakers: A sociolinguistic study in Brazil*, Cambridge, CUP, 1985.

CAZDEN, C., JOHN, V. & HYMES, D. (orgs.) *Functions of language* in the classroom, Nova Iorque, Teachers College, 1972.

CAZDEN, C. *Classroom discourse — The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann, 1988.

COOK-GUMPERZ, J. "Toward a sociolinguistics of education" (mimeo), University of California, Berkeley, 1987.

ERICKSON, F. "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18(4), 1987, pp. 335-56.

_____. "Qualitative methods", *in Research in teaching and learning*, vol. 2, Nova Iorque, Macmillan Publishing Company, 1990.

GILES, H. & POWESLAND, P. F. "Speech style and perceived *status*: some conceptual distinctions", *in* Giles, H. e Powesland, P. F. (orgs.), *Speech style and social evaluation*, Londres, Academic Press, 1972.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*, Baltimore, University of Park Press, 1978.

HAUGEN, E. "Dialect, language, nation", *in* Pride, J. e Holmes, J. (orgs.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Education, 1972.

KJOLSETH, Rolf. "Bilingual education programs in the United Statesin for assimilation or pluralism?" in Turner, P. R. (org.), *Bilingualism in the Southwest*, Tucson, The University of Arizona Press, 1973.

LABOV, William. *Language in the inner city*, Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

PIESTRUPP, A. *Black dialect interference and accommodation in reading instruction in first grade*, Monograph, 4, Berkeley, CA, Language Behavior Research Laboratory, 1973.

SHUY, R.; WOLFRAM, W. & RILEY, W. *A Study of social dialects in Detroit*. Report on project 6-1347, Washington, D.C., Office of Education, 1967.

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

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, São Paulo, Ática, 1986.

STUBBS, M. "Language and Literacy", *The Sociolinguistics of reading and writing*, Londres; Routledge & Kegan Paul, 1980.

UNESCO. *The Use of vernacular languages in education*, Monographs on Fundamental Education, 8, Paris, Unesco, 1953.

WOLFRAM, Walt. *A Sociolinguistic description of Detroit Negro speech*. Urban Language Series 5, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1969.



Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org