

A VARIEDADE DO PORTUGUÊS NA ORALIDADE DE UMA CRIANÇA CONSIDERADA PORTADORA DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM¹

Mônica CARON

RESUMO *Nesse trabalho tenho o objetivo de abordar algumas questões relativas às variedades do português, sob a perspectiva da área de estudos sobre educação bilingüe, tomando como base a oralidade de uma criança considerada portadora de dificuldade de aprendizagem e a escrita de seu professor. A título de hipótese pretendo investigar se a criança rotulada como portadora de dificuldade de aprendizagem resiste a aprender na escola (assim como lhe é oferecida) devido a fatores relacionados à diferença lingüístico-cultural e não à organicidade e/ou patologia. Interessa-me investigar, a partir da oralidade da criança, os indícios que permitem apontar um aprendizado da linguagem escrita em construção.*

Palavras-Chave *educação bilingüe, letramento, dificuldade de aprendizagem.*

ABSTRACT *In this work my aim is to approach some aspects concerning the variations of Portuguese, under the perspective of the area of studies of bilingual education and taking as a base the orality of a child considered bearer of learning disability and his teacher's writing. As a hypothesis I intend to investigate if the child labeled as bearer of learning disability resists to learning at school (the way it is offered him) due to factors related to the linguistic-cultural difference and not to the pathological and/or neurological factors. I intend to investigate the indications that allow to point out a written language learning in construction, starting from the child's orality.*

Key-Words *bilingual education, learning disability.*

¹ O texto compôs um exame de qualificação na área de concentração de Educação Bilingüe no programa de doutorado do Departamento de Lingüística Aplicada-IEL/UNICAMP, no qual desenvolvo minha tese de doutorado sob orientação da Prof^a. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson e co-orientação da Prof^a. Dra. Maria Irma Coudry, com o apoio da FAPESP.

1. INTRODUÇÃO

Nesse trabalho tenho o objetivo de abordar algumas questões relativas às variedades do português, sob a perspectiva da área de estudos sobre educação bilíngüe, tomando como base a oralidade de uma criança considerada portadora de *dificuldade de aprendizagem* e a escrita de seu professor.

A área dos estudos sobre educação em contextos bilíngües de minorias no Brasil, uma *subárea* (Cavalcanti 1999) da Linguística Aplicada, focaliza o bilingüismo nos contextos mais diversos em que se faz presente, tais como: nas comunidades indígenas, contextos de imigrantes, de surdos e outros; considera-se que há o bilingüismo nos contextos em que se tem mais de duas línguas e/ou variedades linguísticas. Nesse trabalho o bilingüismo é abordado a partir das variedades do português reveladas na oralidade de uma criança e na escrita de seu professor. Os estudos sobre educação em contextos bilíngües focalizam, ainda, os mitos e os preconceitos na área da educação bilíngüe, os modelos e os programas, os contextos de minorias linguísticas no Brasil, as questões de política linguística, invisibilidade e elitismo², etc.

No trabalho procuro destacar alguns aspectos úteis para se entender a formação do grupo de crianças com *dificuldade de aprendizagem*, para o qual tem sido negado o livre acesso à escola, à escrita e à uma formação consistente; pois os alunos considerados portadores de *dificuldade de aprendizagem*, rotulados como *doentes*, formam um grupo excluído e isolado nos contextos educacionais, grupo enviado às Salas Especiais e aos hospitais para averiguações neurológicas³. Nessa condição, muitas vezes a interação de professores e alunos resulta na resistência e no conflito; à assimetria que é constitutiva do discurso escolar acrescenta-se outra que advém da própria condição do aluno: o estigma que ser *doente* (portador de *dificuldade de aprendizagem*) acarreta, a diminuição que o sujeito sofre uma vez que seu saber não encontra espaço na escola.

A título de hipótese pretendo investigar se a criança rotulada como portadora de *dificuldade de aprendizagem* resiste a aprender na escola (assim como lhe é oferecida) devido a fatores relacionados à diferença linguístico-cultural, às normas impostas, ao não reconhecimento da variedade linguística da criança, e não à organicidade e/ou patologia neurológica. Interessa-me, sobretudo, investigar os indícios que permitem apontar um aprendizado da linguagem escrita em construção,

² Cavalcanti (1999) atenta para outros termos relevantes para a área de estudos sobre educação bilíngüe, como o multi/bilingüismo, o inter/biculturalismo, o bidialetalismo e o (bi)letramento.

³ É possível que este cenário venha a sofrer alterações diante da política governamental de inclusão. No entanto, penso que as propostas que a sustentam tendem a considerar muito mais a criança cuja deficiência é geneticamente comprovada, como por exemplo, as crianças com Síndrome de Down, surdas ou cegas. Nesse trabalho questiono não apenas o desconhecimento da variabilidade linguística da criança, mas sim a deficiência que lhe é atribuída. Neste sentido, questiono a veracidade da existência da propalada *doença* denominada *dificuldade de aprendizagem*.

a partir da oralidade da criança, oralidade que pertence à uma variedade lingüística diferente daquela que a escola (representada na figura do professor) espera e privilegia.

Assim, a perspectiva desse trabalho é a do lingüista aplicado, conforme definida por Kleiman “(...) a perspectiva metodológica e teórica que muito recentemente, ao se separar dos objetivos, métodos e paradigmas privilegiados na lingüística, passou a construir seus próprios objetos de pesquisa e, conseqüentemente, suas próprias perguntas, seus próprios métodos e reformulações teóricas. Assim, tem ficado evidente, no percurso dessa separação, que para o lingüista aplicado que trabalha com questões da escola, uma questão lingüística interessa apenas na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e a aprendizagem, e que essa perspectiva é, prioritariamente, uma perspectiva da ação social realizada discursivamente. Não constituem objetos do lingüista aplicado nem os processos cognitivos de um sujeito psicológico nem o texto enquanto objeto formal, mas o sujeito social em processo de constituição de sua identidade e de transformação social, que opera cognitivamente” sobre diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contextos de situações que podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes” (1998: 174).

2. BILINGÜISMO

2.1. Mitos e preconceitos

De acordo com Cavalcanti são recentes no Brasil os estudos sobre interação em contextos bi/multilíngües quando comparados com outras *subáreas* da Lingüística Aplicada, como ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) e tradução. Segundo a autora, este cenário se deve a três fatores, a saber: 1) ao mito de monolingüismo que existe no país, eficaz para apagar as minorias; 2) ao fato de o “bilingüismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilingüismo de elite” (1999: 387); 3) ao fato de esses contextos de minorias serem tomados como naturalizados (invisíveis) já que a escolarização bilíngüe ainda não faz parte da vida educacional brasileira, aceitando-se “(...) como natural que todos compartilhem de uma mesma e única cultura” (*op. cit.*: 403) quando na realidade os alunos provêm de distintos grupos culturais. Segundo Cavalcanti “(...) o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngüe no contexto de minorias lingüísticas” (*op. cit.*: 395), exceto nas comunidades indígenas, que na Constituição de 88 tiveram reconhecido o direito para educação bilíngüe, em decorrência, fundamentalmente, do trabalho de indigenistas e de ONGs.

De um modo geral, o bilingüismo é a situação lingüística na qual os falantes utilizam alternativamente, segundo as situações, duas diferentes línguas. De acordo com Dubois, “nos países em que vivem juntas comunidades de línguas diferentes o

bilingüismo é o conjunto dos problemas lingüísticos, psicológicos e sociais com que se defrontam os locutores levados a utilizar, numa parte de suas comunicações, uma língua ou **um falar que não é aceito** no exterior, e, numa outra parte, a língua oficial ou a língua comumente aceita” (1998: 87, grifos meus). A utilização das línguas, de acordo com Romaine, é motivada por razões sociais, históricas ou políticas “although two varieties may have very few linguistic differences and often are mutually intelligible (...) their speakers regard them as separate languages for a variety of social, historical and political reasons” (1995: 28).

Histórica e mundialmente o bilingüismo tem sido apontado como algo negativo. Segundo Maher, “o conceito de Estado-Nação, legado da Revolução Francesa, estabeleceu como verdade o binômio “unidade” = uniformidade: a formação de um Estado pressuporia e dependeria da existência de uma cultura, de uma língua nacional” (1997: 1). De acordo com a autora, este mito do monolingüismo impede o desenvolvimento de pesquisas que contribuiriam para o levantamento de diretrizes básicas “(...) para o estabelecimento de políticas e práticas educativas mais justas e democráticas para as minorias lingüísticas existentes no mundo” (*id. ibid.*).

Enquanto o bilingüismo é apontado como algo negativo, o monolingüismo, segundo Bortoni-Ricardo (1984), é um grande mito arraigado na nossa cultura, não obstante as dimensões continentais e a heterogeneidade étnica da população brasileira⁴. De acordo com Bagno “este é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito lingüístico no Brasil” (1999: 15). De acordo com o autor “esse mito é prejudicial à educação porque, **ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil**, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização *etc.*” (*id., ibid.*, grifos meus).

Os mitos que envolvem a língua são acompanhados dos preconceitos que ajudam engendrar⁵. Segundo Bagno, o “(...) português apresenta um alto grau de

⁴ Além das diferentes variedades da língua portuguesa faladas no Brasil, há inúmeras línguas indígenas. Cavalcanti (1999) aponta que existem hoje, das 1300 línguas faladas por volta de 1500, cerca de 170, (algumas delas com poucos falantes) e também línguas trazidas pelos imigrantes. Cada uma dessas línguas tem características próprias e diferente *status* social. De acordo com Ferroni (2000), editor-assistente de “Ciência” no jornal **Folha de São Paulo**, no livro *As línguas amazônicas hoje* (organizado por F. Queixalós e O. Renault-Lescure) é apresentada a pesquisa de A. Rodrigues, na qual foi feita uma análise da distribuição atual das línguas indígenas no norte do país (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, parte do Mato Grosso, Tocantins e Maranhão) e identificadas cerca de 150 línguas na região, muitas delas correndo o risco de extinção.

⁵ Bagno (1999) aponta e discute sete mitos que envolvem a linguagem e são responsáveis pelos preconceitos lingüísticos, a saber: o brasileiro não sabe português pois somente em Portugal se fala bem o português; o português é muito difícil; pessoas sem instrução falam tudo errado; o lugar onde melhor se fala o português no Brasil é no Maranhão; se fala como se escreve; é preciso saber gramática para falar e escrever bem; o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

diversidade e de variabilidade” (*op. cit.*: 16) devido à grande extensão territorial do país e à distribuição injusta da renda, fatores responsáveis pela emergência de diferenças regionais e por graves problemas sociais. De acordo com o autor “o preconceito lingüístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*” (*op. cit.*: 9). Como poucos têm acesso à educação em nosso país, grande parte da população permanece à margem do domínio de uma norma culta. Bagno os denomina os *sem língua*: “é claro que eles também falam português, uma **variedade de português não padrão**, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é **desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão** (*op. cit.*: 16, grifos meus).

A principal consequência danosa, citada por Bortoni-Ricardo (*op. cit.*), do não reconhecimento da existência dos problemas de comunicação entre os falantes de diferentes variedades da língua, refere-se ao fato de que também nada se faz para resolvê-los. Para Bagno, é fundamental o reconhecimento da existência de muitas normas lingüísticas diferentes “(...) para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma lingüística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma lingüística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão” (1999: 19).

Sabemos que no Brasil, além disso, o processo de *alfabetização* não é acessível à toda a sociedade: na distribuição do saber (Gnerre 1985/1991) há muitos grupos excluídos do processo de produção e os conhecimentos lingüísticos não são partilhados homogeneamente, mas distribuídos socialmente. Para tornar isso evidente, basta observar-se a alta taxa de analfabetismo do país - gerada pela classe hegemônica, marginalizadora da grande maioria pobre, que nega as condições mínimas para a realização da escolarização das camadas populares, ou as oferece sob condições precárias, embora diga-se que a escola é para todos. Soma-se a isso o fato de que, para esses grupos sociais, a escolarização tem uma importância secundária, já que não está ligada de forma tão direta ao problema da sobrevivência, como a alimentação, a saúde, a habitação e o emprego.

2.2. O letramento

No processo de caracterização das línguas e do *status* social que elas ostentam é essencial especificar a concepção que se tem do termo *letramento*.

Inaugurado entre as questões relacionadas à linguagem essencialmente a partir da segunda metade da década de 80, o termo letramento cobre, segundo SOARES “(...) uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais (...) sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (1998: 66).

De acordo com a autora a dificuldade na definição do letramento decorre das duas principais dimensões do termo: letramento remete ao *individual* e ao *social*. Se

o foco da definição é posto na primeira dimensão, de acordo com a autora, o letramento “(...) é visto como um atributo *pessoal*”, se o foco é centrado na segunda, o letramento é encarado “(...) como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (*id., ibid.*). É dessa forma que, para Soares, “as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos” (*op. cit.*: 70).

É por não poder ser avaliado e medido de forma absoluta que não é possível definir-se de modo inequívoco e indiscutível o conceito de letramento. De acordo com Soares, “(...) qualquer avaliação ou medição desse fenômeno será relativa, dependendo de *o quê* (quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado e medido, *por quê* (para quais fins ou propósitos), *quando* (em que momento) e *onde* (em que contexto sócio-econômico e cultural) se está avaliando ou medindo, e *como* (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou a medição” (1998: 115, grifos da autora).

A autora acresce à faceta conceitual da avaliação e medição do letramento a sua polêmica faceta ideológico-política e considera que “o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre o letramento representam, assim, o grau em que esse direito está sendo distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela” (*id.*: 120).

Assim, as dificuldades na definição do termo letramento decorrem do fato de o processo contemplar aspectos históricos, ideológicos e sociais presentes no uso da linguagem escrita.

A concepção de letramento que esse trabalho adota é sócio-histórica e define o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência da (con)vivência com a escrita. Tal concepção abrange uma ampla gama de pesquisas que investigam as habilidades e práticas sociais de leitura e escrita, a ausência da escrita e suas consequências, as práticas culturais orais dos grupos sociais compostos por indivíduos analfabetos - relegadas ao esquecimento já que não são valorizadas socialmente - os discursos das práticas de produção de texto, de leitura e as relações autor-texto-leitor - e suas consequências na produção de diferentes práticas e diferentes gêneros discursivos. Nesse trabalho, portanto, a concepção do letramento é aquela que Kleiman considera ser da grande maioria dos estudiosos: o letramento “(...) como maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo” (1998: 175).

Os estudos sobre o letramento consideram tanto a escrita como o seu processo de inserção nas sociedades, com efeitos importantes na oralidade, compreendendo a dimensão instrumentadora e capacitadora que a escrita tem na sociedade moderna.

Assim, conforme aponta McGroarty (1996), as escolas não são, certamente, as únicas instituições nas quais se informam a linguagem (e as normas) pois as instituições religiosas e governamentais, a mídia e a imprensa escrita e eletrônica, contribuem para a criação, a manutenção e a mudança da linguagem.

Buscando apreender essa dimensão do letramento, sob a perspectiva da área de estudos sobre educação bilíngüe, considerarei nesse trabalho a oralidade de um aluno excluído da escola por ser considerado portador de *dificuldade de aprendizagem*, pretendendo investigar a construção de seu conhecimento da linguagem escrita e sua variedade lingüística. Considerarei, também, a variedade lingüística de seu professor a partir de texto produzido na forma de uma carta endereçada à psicóloga.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nesse trabalho adoto, como metodologia de análise, a proposta do método interpretativo, centrado nos resíduos e nos dados marginais, como lugar privilegiado de reflexão sobre os usos de diferentes variedades lingüísticas do português. Esses dados marginais, que possibilitam momentos abduativos, revelam sujeitos reais (e não ideais ou universais) e comportamentos singulares.

Esse paradigma de pesquisa das Ciências Humanas, denominado paradigma indiciário e discutido em Ginzburg (1986), emergiu por volta do final do século XIX (mais precisamente na década de 1870-80) apesar de suas raízes serem muito antigas e estarem localizadas em hábitos milenares da humanidade, tais como o de caçar, nos quais, durante inúmeras perseguições, o homem, segundo Ginzburg “(...) aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (...) o caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (*op. cit.*: 151-152).

Nesse modelo epistemológico, qualitativo, pormenores considerados sem importância ou triviais fornecem a chave, segundo Ginzburg, para “(...) captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (*op. cit.*: 150). Afirmando essa opacidade da realidade, para o autor, esse paradigma de fato operante encontrou implícita legitimação em diferentes esferas de atividades: na medicina, psicanálise, historiografia, política, olaria, carpintaria, marinha, caça, pesca, entre outras. As ciências que partem desse modelo epistemológico, denominadas indiciárias, se põem em sintomas, pistas, detalhes ou lapsos e se caracterizam como disciplinas

essencialmente qualitativas. Os elementos imponderáveis com que lidam não são apreensíveis através de testes ou de esquemas previamente construídos.

De acordo com o historiador, esse paradigma ajuda a “sair dos incômodos da contraposição “racionalismo” e “irracionalismo”” (1986: 143) e para ser bom conhecedor, nessa perspectiva, é preciso admitir a importância do sujeito individualmente concebido e da realidade que lhe é acessível. Instaurado esse novo modelo de se fazer ciência, diferente daquele imposto pelas ciências exatas - nas quais o importante são os resultados e as comprovações estatísticas ou matemáticas a que se pode chegar - redefiniu-se a noção de rigor científico, que passou a ser construído pela relevância dos dados analisados e respectivos resultados das análises.

Discutindo os modos de fazer ciência das disciplinas que utilizam o paradigma indiciário, Ginzburg observa que “o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (...) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade dedutíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade (...) ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (*op. cit.*: 156-179). A idéia que constitui o ponto essencial desse paradigma, de acordo com Ginzburg, é a de que existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrar a realidade.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. As condições de produção do *corpus*

O *corpus* desse trabalho foi produzido por um sujeito de 8 anos e 2 meses, ML, aluno matriculado na 1ª série do primeiro grau de escola pública do interior do estado de São Paulo, enviado para a psicóloga (e investigadora) para ter analisada sua condição de portador de *dificuldade de aprendizagem*, o que normalmente implica no envio da criança à Sala Especial. A criança estava impedida de freqüentar a escola até que a psicóloga atestasse que era apta para isso.

Os três textos que a criança narrou são baseados em três desenhos que ela fez, em três folhas brancas. Optei por apresentar as histórias do mesmo modo - similar à poesia - como as escrevi na frente da criança, enquanto ela me ditava. A variedade lingüística do professor, como uma contra-palavra, será abordada a partir de seu texto, produzido na forma de uma carta endereçada à psicóloga.

4.2. Resultados obtidos

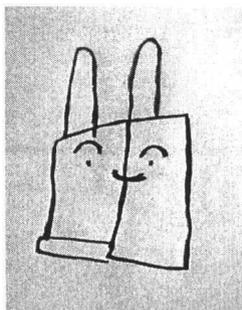
4.2.1. A oralidade da criança

A criança nomeou seus desenhos de *girafa, casa com antena e maçã*. Em seguida, ela narrou as três histórias abaixo reproduzidas, ditando-as para a investigadora, que tenta representar (reproduzir) na escrita a oralidade da criança. Suas histórias constam de uma repetição de verbos de movimento e de uma série de idéias dispostas em seqüência.

A complicação da História 1 é constituída por tudo o que acontece com a girafa. No texto a personagem girafa é caracterizada como uma grande trapalhona (cai, tropeça *etc.*) e violadora de regras sociais (bagunça o quarto, cospe no chão, quebra os objetos mais variados *etc.*), o que revela o *trabalho do sujeito*⁶ com a escrita.

História 1: Girafa

ela caiu, nadou
tropeçou na preda
bateu a cabeça
deitou na cama
bagunçou o quarto
quebrou a porta
cuspiu no chão
rasgou o caderno
pintou as unhas
sentou em cima da mesa
quebrou a mesa i
rasgou a pasta



quebrou o lápis
subiu no teiado
perdeu o estojo
se escondeu
caiu da parede
quebrou o estojo
quebrou a perna
quebrou a tigela
quebrou o espelho
quebrou o piso
quebrou a cadeira
quebrou a borracha

Os psicólogos clínicos poderiam argumentar que no texto haveria indícios da existência de um processo conflituoso, já que os verbos privilegiados são os que representam ações que se pode dizer “violentas” ou destrutivas (machucar, quebrar, cortar *etc.*).

Mas, da perspectiva da Linguística, teríamos no texto, sobretudo, a reprodução e a repetição de estruturas freqüentemente encontradas nas narrativas. A criança certamente está narrando uma história; ela se vale do pretérito perfeito do indicativo,

⁶ Essa formulação origina-se em FRANCHI (1977) e foi aplicada a estudos discursivos relativos à presença do sujeito na afasia (COUDRY, 1986/1988), no estilo (POSSENTI, 1986/1988) e no ensino (GERALDI, 1991/1997).

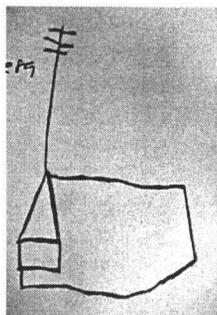
o tempo da narrativa, evidenciando, assim, que adquiriu um conhecimento do funcionamento da escrita e, portanto, dá indícios da emergência do processo de letramento.

Conforme aponta McGroarty (*op. cit.*), vemos que o contexto social proporciona para alguns grupos certos tipos de linguagem ou atividades de letramento, o que exige que os professores sejam sensíveis ao que ocorre nas comunidades em que ensinam a leitura e a escrita, implementando métodos, materiais e atividades pedagógicas de modo a usar muitas variedades linguísticas, incluindo mas não necessariamente se limitando à norma. No entanto, a despeito de sua idade, a criança estava fora da escola, que exigia um diagnóstico que confirmasse que esta lhe era útil e possível.

Na História 2 é como se a criança contasse sobre a *casa com antena* em duas partes: o que aconteceu à casa é narrado nas cinco primeiras linhas do texto, a partir daí, numa segunda parte, aparecem as estruturas repetidas, todas iniciadas com a forma verbal quebrou que especifica o tudo que caiu quando a casa desbarranco.

História 2: Casa com Antena

A casa desbarranco
a casa caiu
caiu a antena
caiu tudo
só os pedaços no chão
quebrou o alicerce
quebrou as paredes
quebrou a porta
quebrou as janela
quebrou os bicos de luz
quebrou as lâmpadas



quebrou o armário que tava dentro
quebrou o chão
quebrou os piso
quebrou é
o balde que tava dentro
quebrou é
a cadeira
quebrou a mesa
quebrou as teia
quebrou as mudança

Na História 2, além disso, a criança discorre sobre uma série de componentes de uma casa, indicando um interesse pela construção civil, provavelmente responsável pela sua percepção de que desta constam alicerce, parede, porta, janela, bico de luz, lâmpadas, armários, chão *etc.*

Acredito que interesses como esse da criança, pela realidade que lhe é imediatamente acessível (casas, no caso de ML), são desconhecidos dos professores que lhes ensinam a ler e escrever e ignorados pelas avaliações de linguagem dos testes psicodiagnósticos e neurológicos que pretendem investigar as *dificuldades de aprendizagem*. São esses interesses, no entanto, que indiciam (e permitem avaliar) a atenção - como um processo ativo - por parte dos sujeitos

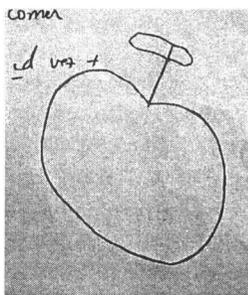
É possível observar que a criança pronuncia *i* para o som *lh* em *teiado* (História 1) e *teia* (História 2), o que evidencia que na variedade de português que ela fala não existe este som consonantal, do mesmo modo como não existe no português-padrão, por exemplo, a consoante que em inglês se escreve *th*, como em *thing*, segundo Bagno (1999a). Penso, como o autor, que o aluno deve ter respeitada e valorizada sua peculiaridade lingüístico-cultural ao chegar à escola falando *teiado*, *preda*, *carderno* ou *drento*, mas também que ele tem o direito de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhe pode negar esse conhecimento, fechando para ele as portas, já estreitas, da ascensão social.

MCGROARTY (1996) aponta para alguns fatores que contribuem para o sucesso da aprendizagem de linguagem em sala de aula, considerando atitudes e motivações de professores e alunos, cujos indicadores são dados pelo gênero, idade, *background* lingüístico, tipo de escola, entre outros aspectos. De acordo com a autora, é necessário que os professores reconheçam as tensões que envolvem o uso/o ensino da linguagem, encarando-as com realismo e criatividade, criando oportunidades para o uso e a exploração de diferentes formas da linguagem. De sua perspectiva, o desafio que se coloca para os professores é o de proporcionar aos alunos a oportunidade de expandir seu repertório lingüístico, na fala e na escrita, participando (suas habilidades) efetivamente na sociedade.

Na História 3 a complicação, criada por ML, é corolário do que vai acontecendo com a personagem maçã: apodreceu, foi roída, caiu do pé, foi comida, pisada, esmagada até morrer, como desfecho. Entusiasmado-se ao contar suas histórias (quantas vezes ML terá tido esta oportunidade?) a criança como que insere trechos da História 2 na História 3 (quebrou as tomada...) lembrando-se, no entanto, de retomar o fio (quebrou as lâmpada que a maçã fez) antes de encerrá-la.

História 3: Maça

A maçã apodreceu
a maçã apodreceu
o rato foi lá e roeu
a maçã caiu do pé
e o rato pegou
a maçã rachou
ai ele terminou de comer
ai a maçã apodreceu
cada vez mais



ai a maçã foi pisada em cima
foi esmagada
quebrou as tomada
quebrou as lâmpada que a
maçã fez
quebrou a pia
entrou drento do sabão
caiu
a maçã morreu

O comportamento lingüístico de ML é um indicador claro da estratificação social. As produções *preda*, *carderno*, *drento* e *apodreceu*, presentes nas suas

narrativas, nos dão pistas (indícios) de que a criança pertence a um meio no qual fala-se *diferente* do português-padrão.

Penso que a análise dessas produções (fenômenos fonéticos) assemelha-se à mesma que BAGNO faz, relativa à *chicrete*, *praca* e *pranta*, e pertencem “(...) a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas *diferente* da língua ensinada na escola” (1999: 38).

O importante aqui é ressaltar que, da perspectiva do letramento, a criança dá indícios de que começa a “conceber” (o funcionamento da) a linguagem escrita. Este fato, por si só, lhe garantiria a aprendizagem caso seu professor o explorasse.

4.2.2. A escrita do professor

O texto do professor de ML aponta como *problemas (sintomas da dificuldade de aprendizagem)* do aluno fatos ligados ao seu comportamento.

Carta do Professor de ML

O aluno ML é irrequieto, se movimenta muito, mesmo sentado agita o corpo, com os pés empurra a carteira e cadeira, fazendo barulho, falando alto. Vai na carteira dos colegas e troca o material dos mesmos, tendo que revistar as bolsas no final da aula para encontrar os mesmos. No recreio corre muito, luta e vem todo suado para sala de aula, às vezes tendo que diminuir seu recreio por indisciplina.

- Coordenação motora com um só movimento  : faz um pouco e diz que já copiou toda lição do quadro
- Sem noção de espaço; limite, cores etc....
- Números faz sempre no sentido contrário.
- Não tem paciência para ouvir mesmo nas histórias, mas quer ficar olhando as figuras de qualquer livro que pegue.
- Para observar as figuras franze a testa coloca o livro uns 20 cms do olho.

Nas aulas de pesquisa, recortes e colagem, não tem condições de participar até o final, agita a classe toda pegando figuras dos colegas, material dos outros, e cola uns sobre os outros não sabe ordenar o trabalho.

O aluno foi colocado em outra sala de nível com aprendizado “inicial” e teve a mesma reação com a outra professora →

→ chamar a atenção na sala, se recusa a fazer as atividades e levou os colegas a terem o comportamento igual ao seu. não parar no lugar.

No texto do professor é importante observar a atenção dada ao corpo do aluno e à disciplina na elaboração do *sintoma da doença* (Foucault 1979/1992) – no caso, a *dificuldade de aprendizagem: é irrequieto, se movimenta muito, mesmo sentado*

agita o corpo, com os pés empurra a carteira e cadeira, fazendo barulho, falando alto (...) no recreio corre muito, luta e vem todo suado para sala de aula. A atenção dada ao corpo do aluno, no entanto, não leva o professor a suspeitar de um problema de visão de uma criança que para observar as figuras franze a testa coloca o livro uns 20 cms do olho. Ao invés de encaminhá-la para exame oftalmológico o professor opta por mandá-la ao hospital pois suspeita que a criança é portadora de doença mental.

Tomar o comportamento como evidência da *doença mental* ou *déficit* evidencia que são subjetivos e culturais os atributos usados para a caracterização daqueles que fogem às ordens locais e às normas ditadas por um grupo privilegiado - que fazem parte, portanto, das minorias lingüísticas e estão à margem na sociedade, deixando de desfrutar plenamente dos direitos dos cidadãos. Tais atributos estão ligados, sobretudo, às normas sociais locais e a carta do professor de ML é especialmente representativa desse fato.

É interessante dar destaque para o fato de que as únicas menções que o professor faz às produções escritas da criança referem-se ao fato de a criança ter *coordenação motora com um só movimento*. Tal afirmação pode ser contestada se tomarmos como ilustração os dados que nos fornecem os desenhos da criança da *girafa*, da *casa com antena* e da *maçã*, nos quais a criança, para representar a *girafa*, desenha um animal com orelhas altas, dois olhos, boca e sobrelanceira, além de desenhar uma *casa com antena* e uma *maçã* com folhas.

O professor, como a criança que ele avalia, utiliza uma variedade popular do português e domina uma variedade lingüística do português diferente do padrão. Tal fato, sabemos, tem inúmeras implicações para as pesquisas da área, de ordem prática, política e ética.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos sociolingüísticos são sempre complexos e, de acordo com Cavalcanti "(...) os cursos de magistério e de Letras, não formam professores para enfrentar essas realidades. Continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie (...) A diversidade lingüística e cultural precisa ser parte da sala de aula, das comunidades envolventes, dos cursos de formação" (1999: 402-403).

A diversidade lingüística e cultural do país e o panorama sociolingüístico apresentado nesse trabalho apontam implicações para a formação de professores, implicações que adentram os estudos da área de educação bilíngüe. A dimensão territorial brasileira exige que coloquemos em discussão a educação bilíngüe pois, conforme Rickford, o exame da região geográfica e da classe social permite apontar influências nos aspectos lingüísticos e nos usos individuais. De acordo com o autor,

há variedades determinadas pela região e por fatores sociais (1996: 185). Essas variedades implicam problemas adicionais e desafios para os professores que ensinam linguagem, mas elas são parte da riqueza multicultural que caracteriza a sociedade moderna e devem ser consideradas como um rico recurso para a discussão na sala de aula, para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, para a intensificação das identidades individuais e sociais e para a melhora das relações interculturais (Rickford 1996).

De acordo com Kleiman “a primeira exigência, que poderia reduzir os pontos de conflito, certamente implica a presença de um professor extremamente sensível às diferenças culturais, tanto para fazer a leitura e interpretação do discurso do aluno quanto para criar os suportes necessários para a compreensão mútua, condição necessária para a aprendizagem” (1998: 178).

De acordo com Bortoni o prestígio do português-padrão é um valor cultural que podemos questionar e desmistificar “(...) demonstrando sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais” (mimeo. s/d: 1). Segundo a autora “qualquer posição que coloque ou pareça colocar em risco a pureza e a propriedade do idioma pátrio será sempre recebida no mínimo com perplexidade, quando não com veemente resistência. É interessante constatar que, nas sociedades modernas, os valores culturais associados à norma lingüística de prestígio, considerada correta, apropriada e bela, são ainda mais arraigados e persistentes que outros de natureza ética, moral e estética” (*id. ibid.*).

Pode-se afirmar que a distribuição desigual de bens materiais e oportunidades é paralela à distribuição injusta de bens culturais - entre os quais Bortoni coloca a língua como o mais importante - principalmente das formas valorizadas de falar. Da perspectiva da autora “os professores, e por meio destes os alunos, têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. E mais, que estas formas alternativas servem propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentado-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades” (*id.*: 3).

Examinando-se a escola, da perspectiva de Heller, compreendemos que ela contribui para “(...) a produção e a reprodução das categorias sociais, e para a construção e a distribuição do que é considerado conhecimento” (1998: 27). A linguagem, conforme defende a autora, “(...) deveria ser considerada como um lugar privilegiado para o estudo da sociedade e da cultura” (*op. cit.*: 25) e, ao ser avaliada, não se poderia ignorar diferenças sociolingüísticas.

O importante, de acordo com Cavalcanti, é “(...) efetivar uma política lingüística de inclusão que tenha influência na modificação dos cursos de formação de professores e de técnicos e agentes educacionais. O importante nessa trajetória é rever, repensar e trabalhar as negações e os apagamentos da diversidade e da diferença (...) e os preconceitos (...) decorrentes que são parte integrante do cenário sociohistórico, cultural e lingüístico brasileiro. Essa reflexão e esse trabalho

precisam ser vistos de modo amplo e integrado nas escolas (professores e agentes educacionais, alunos e suas famílias), nas comunidades e na sociedade envolvente” (1999: 407).

Talvez assim pudéssemos minimizar os danos decorrentes da exclusão e da estigmatização de crianças, rotuladas como *doentes* quando são, na verdade, apenas diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. (1999). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. (1999a). *A língua de Eulália*. 3ª ed. São Paulo: Contexto.
- BORTONI, S. M. (mimeo, s/d). ““Nós chegemu” à escola, e agora?”.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (1984). “Problemas de Comunicação Interdialetal”, *In Sociolingüística e o ensino do vernáculo*. (Revista *Tempo Brasileiro*, nº 78/79).
- CAVALCANTI, M. (1999). “Estudos sobre educação bilingüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil”. *In D.E.L.T.A.*, 15: 385-417.
- COUDRY, M. I. (1986/1988). *Diário de narciso - discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos*. São Paulo: Martins Fontes.
- DUBOIS, J. (1998). (*et. allii*) *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Editora Cultrix.
- FERRONI, M. (4 de junho de 2000). “As línguas amazônicas”. *Folha de São Paulo*, São Paulo. Caderno Mais!
- FRANCHI, C. (1977). “Linguagem – atividade constitutiva”. *In Almanaque – Cadernos de literatura e ensaio*. São Paulo: Brasiliense:9-27.
- FOUCAULT, M. (1979/1992). *Microfísica do poder*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- GERALDI, J. W. (1991/1997). *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GINZBURG, C. (1986). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GNERRE, M. (1985/1991). *Linguagem, escrita e poder*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- HELLER, M. (1998). “A Análise do Discurso Interacional”. *In Trabalhos de Lingüística Aplicada*, nº 31. Campinas: IEL: 21-33.
- KLEIMAN, A. (1998). “Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação”. *In Alfabetização e Letramento*. R. Rojo (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MCGROARTY, M. (1996). “Language attitudes, motivation, and standards”. *In S.L. McKay & N. H. Hornberger (orgs.) Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press: 3-46.

- MAHER, T. M. (1997). "O Dizer do Sujeito Bilíngüe: Aportes da Sociolinguística". *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*. Rio de Janeiro: INES & Editora Littera Maciel.
- POSSENTI, S. (1986/1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- HICKFORD, J. (1996). "Regional and social variation". In S.L. McKay & N. H. Hornberger (orgs.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press: 151-194.
- SOARES, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.