

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E A FORMAÇÃO DO LEITOR *

Sílvia L. B. Braggio **

RESUMO

O principal objetivo deste artigo é mostrar que modelos recentes de leitura têm adotado a noção de variação lingüística para uma melhor compreensão do processo de ler. Apresenta, ainda, bibliografia de consulta sobre o assunto.

Em meados dos anos 60, podíamos distinguir, de acordo com Giglioli (1972), duas tendências distintas no campo da lingüística: uma que se ocupava com a lingüística teórica e postulava a existência de um falante-ouvinte "ideal", dotado biologicamente com uma competência gramatical de caráter universal e de "comunidades de fala homogêneas, cada uma utilizando um código lingüístico completamente uniforme, primeiramente para funções referenciais cujo objetivo... era a elaboração de regras lingüísticas livres do contexto a fim de dar conta daquela parte do comportamento lingüístico que é homogêneo e uniforme... (onde) ... as variações lingüísticas são consideradas desvios da norma (e), teoricamente insignificantes" e uma outra, denominada sociolingüística, que rejeitando aquela postura estava interessada na relação entre as formas da língua e o seu significado social e na influência dos fatores sociais sobre as estruturas lingüísticas, na crença de que a lingüística não poderia existir à parte de uma consideração dos fatores sociais influenciando o uso da língua e as atitudes das pessoas com relação à língua e seus usuários.

É dentro desta última perspectiva, que toma a fala como objeto de estudo, que surgem as noções de falante-ouvinte real, de competência comunicativa diferencial (Hymes, 1967) - conhecimento do falante do uso adequado de sua língua nos diferentes contextos sociais -, de comunidades heterogêneas de fala, dinamicamente organizadas e caracterizadas pelas variações lingüísticas, consideradas estas não como desvios da norma, mas como sistemáticas e governadas por regras sociolingüísticas.

Portanto, fazendo cair por terra as noções de bonito/feio, certo/errado que são atribuídas às variedades-padrão e não-padrão, respectivamente, embora aquelas por razões sócio-históricas desfrutem de caráter de prestígio e estas

* Este artigo foi preparado para o 8º Congresso de Leitura, realizado em Campinas, SP, de 23 a 25 de julho de 1991. Serviu como texto-gerador da área temática "Variação Lingüística e a Formação do Leitor".

** Doutora em Lingüística pela Universidade do Novo México. Professora Adjunto IV do Depto. de Letras da UFG

de não prestígio e, em muitos casos, de estigmatização, atitudes estas que refletem não propriamente um preconceito lingüístico, mas ideológico, de rejeição aos indivíduos pertencentes às classes sociais menos favorecidas, os quais na sua maioria dominam as variedades não-padrão.

Além do mais, por acreditar que “o conhecimento sociolingüístico deveria ser aplicado a problemas educacionais urgentes, com referência particular às minorias étnicas” (Peñalosa, 1981), rejeitam a teoria da deficiência - que afirma que as crianças pertencentes às minorias étnicas e a grupos sociais economicamente desfavorecidos por receberem pouco estímulo verbal e ouvirem uma língua mal formada em seu ambiente, são deficientes na sua expressão verbal, incapazes de formar conceitos ou transmitir pensamentos lógicos -, e concebem a teoria da diferença que mostra que, embora falem uma variedade de língua diferente da padrão, aquelas crianças “recebem uma grande quantidade de estimulação verbal, ouvem sentenças mais bem formadas. . . participam amplamente numa cultura altamente verbal . . . têm o mesmo vocabulário básico, possuem a mesma capacidade para a aprendizagem de conceitos e usam a mesma lógica. . .” (Labov, 1972).

Todavia, são estes indivíduos que ao adentrarem a escola são objetos de atitudes preconceituosas e estigmatizadoras onde seu léxico, sua fonética, suas construções sintáticas, seu modo de falar, de usar a sua língua são considerados inadequados, incorretos, portanto, passíveis de serem corrigidos e na pior das hipóteses, punidos seus usuários, através de avaliações pretensamente “científicas” que tornam a variedade-padrão, a norma culta como único parâmetro, como ideal de perfeição e beleza.

Em síntese, ao se contrapor à teoria lingüística que tem por objeto de estudo a “competência gramatical” - a qual, por sua vez, se opõe às concepções behavioristas de aquisição da linguagem oral e escrita propostas por Bloomfield e seus seguidores -, e à teoria da deficiência, a sociolingüística tem pavimentado, iluminado o caminho dos teóricos que se ocupam da leitura permitindo-lhes, entre outras áreas da lingüística e ciências afins, não só uma ruptura com a concepção mecanicista do processo da leitura, mas, sobretudo, uma outra forma de compreender e explicar esse processo e, sem dúvida, uma outra visão sobre a formação do leitor.

Sob esse aspecto, podemos observar que a noção de falante-ouvinte ideal, oriundo de comunidades homogêneas de fala que se utiliza de um código também homogêneo e uniforme extrapola o âmbito da fala, para se espalhar pelo âmbito das concepções sobre leitura. Também nesta área as expectativas se centram no “leitor-ideal” ao qual se nega qualquer “desvio” da linguagem escrita-padrão - sobre a qual se fundamenta a gramática tradicional - que acabam norteando o que se entende por ler corretamente.

É sob uma perspectiva mecanicista/behaviorista que esta postura encontra terreno fértil. É através dos *métodos* de alfabetização - entendidos

como “pacotes”, que se impõem ao professor como algo dado e acabado, prévio, anterior e exterior a ele, e que deles não tem controle, mas a eles se sujeita -, e da negação ao professor do seu direito ao conhecimento, ao saber, que vão se formando os leitores passivos, a-críticos, que dominam a técnica de ler, portanto, de ler “corretamente”, mas são incapazes de usar a leitura de maneira significativa e funcional, como um possível instrumento de reflexão e ação sobre sua realidade.

Sob uma outra perspectiva, que tem se fundamentado principalmente na lingüística e psicologia dialética - a abordagem sociopsicolingüística -, não só se valoriza o conhecimento anterior do indivíduo, de sua língua oral e escrita e de seu mundo, como se capitaliza em cima desse conhecimento tomando-o como base de desenvolvimentos posteriores. Ou seja, longe de privilegiar a aquisição da técnica da leitura e de ter como parâmetro o leitor ideal, esta abordagem centra-se, sobretudo, no caráter sócio-psicolingüístico da leitura na tentativa de formar leitores reais, ativos, críticos, agentes sócios-históricos.

Desta forma, o eixo que norteia o ler corretamente é o significado, i.é., é o “novo evento”, a síntese do encontro do leitor e do escritor através do texto, a criação de um significado calcado numa matriz pessoal, sócio-histórica e cultural, portanto, variável, não só entre diferentes leitores, como para os mesmos leitores em diferentes momentos anulando a concepção de erro, já que permite uma transformação do leitor, a cada ato de leitura:

novο evento

texto

leitor

foco no

(In: Braggio, 1991 - adaptado de Harste, 1985)

Portanto, ler pelo conteúdo, sobrepõe-se ao ler pelo domínio da técnica, pela mera decodificação. É neste sentido, que qualquer ato de leitura deve ser visto como “um evento envolvendo um indivíduo em particular e um texto em particular, acontecendo num momento específico, sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural específico, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo” (Rosenblat, 1978).

Isto significa que considerado primeiramente como um processo unitário, i.é., psicolingüísticamente unitário, o ato de ler é visto também como flexível já que ele variará de acordo com o objetivo do leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão do mundo, o momento sócio-histórico do indivíduo e do grupo, o que implica diversidade dentro da unidade (Goodman, 1984).

Esta constatação nos remete, entre outras, à questão da variação e do erro. Sob uma perspectiva mecanicista a variação na fala do indivíduo e sua manifestação na leitura e na escrita são vistos como erros de fato e, portanto,

severamente corrigidos. O erro, neste sentido, é visto como o não preenchimento de um paradigma pré-estabelecido e, em última análise, como uma deficiência. A avaliação, portanto, se dá num nível meramente quantitativo e comparativo entre os diversos indivíduos numa sala de aula.

Já sob uma perspectiva sociopsicolinguística a variação é encarada como um fato da língua e sua manifestação na leitura e na escrita como hipóteses que o indivíduo faz para chegar ao “novo evento”, ao tema ou sentido, em termos bakhtinianos (1986). Desta forma, o erro não é considerado negativa, mas positivamente, no sentido em que eles nos permitem verificar os processos que o indivíduo utiliza no seu aproximamento e desenvolvimento da linguagem escrita. A avaliação, portanto, se dá num nível qualitativo, longitudinal, para aquele indivíduo e não para outro qualquer na sala de aula.

Portanto, não só se respeita o conhecimento lingüístico anterior do indivíduo, como é amplamente preconizado pela sociolingüística, mas se parte do que o indivíduo já sabe, expandindo sobre esta base e tratando-a como ponto forte ao invés de fraco, numa perspectiva sociopsicolinguística (Goodman, 1980).

Logo, só pode ser considerado erro aquilo que realmente impeça a construção de um sentido ou tema para o que se lê, já que este é o princípio, o meio e o fim de qualquer ato de leitura.

Desta forma, exemplificando, uma criança que leia:

O *garrote* come capim, ao invés de:

O *boi* como capim, como pedido, só o fez porque leu a palavra *boi*, substituindo-a por uma de sua vivência, mantendo o significado, não sendo portanto passível de ser considerado erro.

Ou uma outra que leia:

O menino colocou *o* sapato no armário, ao invés de:

O menino colocou *seu* sapato no armário, não pode ser considerado como erro, pois embora *o* e *seu* sejam graficamente distintos, têm a mesma função gramatical, a de serem marcadores do nome *sapato* e semanticamente semelhantes para a criança naquele momento (Goodman, 1967).

Uma outra, ainda, que leia:

Us mininu corri nu campu, ao invés de:

Os meninos correm no campo, está num determinado momento de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita expressando através de sua leitura a língua que ela usa em sua comunidade com a variação fonética tão arraigada no português de passar *o* e *e* para *u* e *i* em posições não acentuadas e de marcar o plural somente no primeiro elemento da frase, já que a redundância de nossa língua o permite sem que com isso se oblitere o significado da frase.

Além do mais, dado o caráter não biunívoco da maioria das correspondências grafema/fonema no português, na escritura podem se manifestar coisas do tipo:

Eu queria te dar um abraço porque você merece nesse dia das mães (Braggio, 1991a), ao invés de:

Eu queria te dar um abraço porque você merece nesse dia das mães, o que não se constitui como erro, mas como hipóteses para chegar à forma convencional.

Sem dúvida, um dos objetivos da escola é fazer com que os indivíduos se apropriem da variedade-padrão, por razões sociais, políticas e ideológicas. Na realidade, como afirma Soares (1986), o ideal seria adicionar a variedade-padrão à do indivíduo.

Todavia, acreditamos que a maneira *como* isto se dá seja o ponto crucial, já que quando falamos de variação estamos tocando no cerne das diferenças entre as classes sociais, que levam uns a adquirir uma variedade de língua e outros uma outra.

Desta forma, se estamos falando na formação do leitor, vista a leitura como um instrumento de formação da consciência crítica que possibilite ao indivíduo refletir e agir sobre sua realidade, discutir e compartilhar como estamos fazendo isto é de importância fundamental para a nossa prática pedagógica.

ABSTRACT

The main goal of this article is to show that up to date reading models have adopted the notion of language varieties in order to better understand the reading process. It also provides a bibliography on the subject.

BIBLIOGRAFIA PARA CONSULTA SOCIOLINGÜÍSTICA

EM PORTUGUÊS:

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura & alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. 1991. cap. 3 (no prelo).
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo, Ed. Scipione, 1989.
- DAMERGIAN, S. Algumas Considerações sobre Educação e Contexto Cultural/Regional e Sócio-Político. In: *Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*, S. P.; PUC, 1983.
- FONSECA, M. S.; NEVES, M. F., (Orgs.) *Sociolingüística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974.
- LYONS, J. *Linguagem e Lingüística*. Rio de Janeiro, Zahar, cap. 9.
- MARCHESCHI, L. *Linguagem e classes sociais*. Ed. Movimento, 1975.
- PRIDE, J. B. Sociolingüística. In: J. Lyons, org. *Novos horizontes em Lingüística*, Ed. Cultrix, 1976.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.
- TARALLO, F. A *Pesquisa sociolingüística*, São Paulo, Ática, 1985.

EM INGLÊS E FRANCÊS:

- GIGLIOLI, P. P., Org. *Language and social context*. Penguin Books, 1972.
- HYMES, D. On communicative competence. In: HUXLEY & INGRAM, eds. *Mechanisms of language development*. London, 1967.
- LABOV, W. *Language in the Inner City*. University of Pennsylvania Press, 1972.

- MARCELESÍ, J. B.; GARDIN, B. *Introduction à la sociolinguistique*. Librairie Larousse, 1974.
- PEÑALOSA, F. *Introduction to the sociology of language*, Newbury House Publishers, 1981.
- TRUDGILL, P. *Sociolinguistics: an introduction*. Penguin Books, 1974.

BIBLIOGRAFIA PARA CONSULTA: ABORDAGEM SOCIOPSIKOLINGÜÍSTICA

- BRAGGIO, S. L. B. A abordagem sociopsicolingüística da alfabetização. *Leitura: Teoria & Prática*, ALB, v. 5, n. 8, 1986.
- _____. *Leitura & alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*, 1991, (no prelo).
- BRAGGIO, S. L. B. & LINHARES. Da influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita. *Letras em Revista*, v. 01, n. 01, jan./jun., 1990.
- GOODMAN, K. Behind the eye: what happens in reading. In: GOODMAN, K. & NILES, O. S., eds. *Reading process and program*. National Council of Teachers of English, 1970.
- _____. The Reading Process. In: *Proceedings of the Western Learning Symposium*. Arizona University Press, 1974.
- _____. Learning to read is natural. In: *Conferência sobre Teoria e Prática da Instrução do Começo da Leitura*. University of Pittsburg, 1976a.
- _____. Acquiring literacy is natural: who skilled Cock Robin?, In: *Congresso Mundial de Leitura*, 6, Singapura, agosto, 1976b.
- _____. A reading program to live with: focus on comprehension. *Language Arts*, nov/dez. 1977.
- _____. The know-more and the now-nothing movements in reading: a personal response. *Language Arts*, setembro, 1979.
- GOODMAN, K. Needed for the 80'S: schools that start where learners are. Artigo apresentado para o Comitê sobre Educação e Trabalho do Congresso dos Estados Unidos.
- _____. Reaging and readers, In: *Conferência em Memória de Catherine Molony* de 1981. Arizona, University Press, 1981.
- Unity in reading, In: PURVES & NILES, eds. *Becoming readers in a complex society*. 1984.
- GOODMAN, K. & GOODMAN, Y. Reading and writing relationships: pragmatic functions. *Language Arts*, v. 60, n. 05, maio 1983.
- GOODMAN, Y. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G., coord. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1987.
- HARSTE, J. Portrait of a new paradigm: reading comprehension research. In: *Landscapes: a state-of-the-art assessment of reading comprehension research*. Crismore: Indiana University Press, 1985.
- HARSTE, J.; BURKE, C. Toward a socio-psycholinguistic model of reading comprehension. *Viewpoints in teaching and learning*, v. 54, 1978.
- HARSTE, J.; CAREY, R. F. Classrooms, constraints, and the language process. In: Flood, J. ed. *Promoting reading comprehension*. IRA, Newark, 1982.
- HARSTE, J.; BURKE, C.; WOODWARD, V. Children's language and world: initial encounters with print. In: LANGER, J. A.; SMITH-BURKE, M. T., eds. *Reader meets author bridging the Gap*. IRA, Newark, 1982.
- JOHN-STEINER, V.; ELSASSER, N. An interactionist approach to advancing literacy. *Harvard Educational Review*, v. 47, n. 05, August, 1977.
- JOHN-STEINER, V.; TATTER, P. An interactionist model of language development. In: Bruce Bain, ed., *The sociogenesis of language and human conduct*, Plenum Publishing Corporation, 1983.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- RIVIERE, A. *La psicologia de vygotsky*. Madri, Visor Libros, 1985.
- ROSENBLATT, L. M. *The reader, the text the poem: transactional theory of literary work*. Southern Illinois University Press, 1981.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Boston: M. I. T. Press, 1962.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, São Paulo: Icone Ed., 1988.
- WERTSCH, J. V. The semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtine. In: MERTZ, E.; PARMENTIER, R. J., eds., *Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives*. New York: Academic Press, 1985.