

RETROSPECTIVA

A SOCIOLINGÜÍSTICA NA (E DA) ALFABETIZAÇÃO*

Fernando TARALLO (UNICAMP)

ABSTRACT: This study is an overview of the influence of labovian sociolinguistic studies on literacy and the issues that literacy problems raise for sociolinguistics both in the States and in Brazil. As in his studies on linguistic variation, Labov and collaborators embark, since the sixties, on formal and functional hypotheses on literacy failure among blacks. Their conclusion is that, though there is an apparent increase in phonological and lexical access of the dominant dialect by the minority group through schooling, the social and grammatical gap present signs of an increasing degree of segregation. In the Brazilian context, two centers deserve mention: UFRJ and UFMG. The former, with its strict variationist approach, tries to check the inter-dialectal intelligibility between literate and illiterate subjects, while the latter starts from "errors" in spelling, many of which are given a sociolinguistic-variationist interpretation.

1. Palavras iniciais: pressupostos gerais, teóricos e metodológicos da Sociolinguística

O principal objetivo desse capítulo é tecer, à luz dos estudos sociolinguísticos já realizados, algumas considerações sobre a presença da Sociolinguística na alfabetização de um lado, e de outro, investigar até que ponto e em que medida os processos de alfabetização podem ser melhor entendidos quando considerados de um ponto-de-vista

* A presente Retrospectiva é um inédito do saudoso Prof. Fernando Tarallo, escrito em 1988-89, não contendo, portanto, trabalhos posteriores a essa data. O original deste trabalho não foi encontrado e a publicação só foi possível graças à colaboração de várias pessoas que possibilitaram a recomposição do texto, a quem agradecemos, dentre outras: Prof. Marco Antonio de Oliveira (UFMG), Profª Nadja da Costa Ribeiro Moreira (UFCE), Profª Maria Amélia Azevedo e Sra. Nanci Vaissianas (USP-SP) e Srªs Bibliotecárias: da Biblioteca do IEL-UNICAMP, da PUC-SP e estagiárias do LAEL e CEPRIIL/PUC-SP.

sociolinguístico. Justifica-se nesse sentido o título do presente capítulo: a sociolinguística NA alfabetização procurará retomar resultados de análises sociolinguísticas que impliquem questões de alfabetização, enquanto a sociolinguística DA alfabetização examinará, em caráter de conclusões ao capítulo, os caminhos frutiferamente sociolinguísticos que a alfabetização pode e deve ainda percorrer em nosso território nacional.

Em primeiríssimo lugar, e a título de palavras iniciais, seria necessário fazer um recorte do próprio termo 'Sociolinguística'. De que Sociolinguística estaremos na realidade falando? O termo por si só evoca já algumas correlações: por exemplo, a do espelhamento entre relações linguísticas de um lado, e da estratificação social de outro, dentro das comunidades de fala. Tal correlação, entretanto, pode necessariamente remeter à Sociologia da Linguagem. Também nesta são importantes as correlações entre língua (uso linguístico) e estratificação social.

Toda disciplina híbrida em sua cunhagem inevitavelmente pesará cada uma das contrapartidas de seu termo. Será, pois, a Sociolinguística mais linguística e menos social do que a Sociologia da Linguagem, que, por exclusão, seria menos linguística e mais social? Não buscaremos, no presente capítulo, dissolver tal dilema imposto pelo próprio rótulo da disciplina. Faz-se necessário, entretanto, assumir uma linha de reflexão de tal modo que a revisão crítica sobre as contribuições da Sociolinguística às questões de alfabetização possa ser viabilizada.¹

Assumiremos, pois, o modelo de análise linguística que se convencionou chamar de Sociolinguística, instaurado durante a década de 60 desse século nos Estados Unidos, por William Labov. Trata-se de um modelo que assume a correlação entre o uso linguístico e estratificação social como pressuposto. Isto é: as gramáticas das comunidades de fala são, na realidade, regidas por fatores condicionadores de natureza interna (linguística) ao próprio sistema ativado e por fatores externos ao sistema (como categorias macro-sociais do tipo: classe sócio-econômica, sexo, faixa etária, escolaridade, estilo de fala, entre outros). Contrariamente ao modelo da Sociologia da Linguagem que desde sua implementação na mesma década de 60 tem constantemente enfatizado o foco de suas considerações no componente social da linguagem, o modelo laboviano tem passado por revisões severas quanto ao peso dos dois componentes que lhe compõem o rótulo. Assim, não seria injusto ou mesmo prematuro afirmar que nesses

25 anos de atuação, considerando-se 1963 como ano base de instauração do modelo, o modelo laboviano tem cada vez mais centrado sua atenção na "regulação" das regras através do próprio sistema interno.

O modelo sociolinguístico proposto por Labov (1966, 1972a) é, pois, um modelo de comunidade de fala no sentido de estabelecer, via procedimento estatístico-quantitativo, a gramática dessa comunidade. Assim, se considerássemos viabilizar um projeto de pesquisa em sociolinguística, na linha laboviana, começaríamos por escolher uma comunidade de fala e dela recolher o material em estado bruto para ser analisado. Colhido o material, nosso projeto levantaria sua grande questão, seu principal objetivo. E tal objetivo aparece no modelo codificado como uma variável dependente, de tipo binário, a ser medida em uma escala de probabilidade de 0 a 1. Em relação a essa variável dependente são então consideradas, a seguir, as variáveis independentes, ou seja: todos os possíveis candidatos à resolução da probabilidade. Esses candidatos, ou variáveis independentes, são, na realidade, hipóteses de trabalho: condicionamentos variados que supomos poderem reger a variável dependente. É precisamente nas variáveis independentes que se cruzam o social e o lingüístico presentes no rótulo do modelo. Isto é: as variáveis independentes são agrupadas de acordo com sua natureza, estritamente lingüística vs. extra-lingüística.

Exemplifiquemos: a fala distensa tal qual empregada no território nacional aponta para uma série de variações no sistema fonológico nas comunidades de fala já examinadas. Assim, são vários os estudos que, via teoria da variação ou Sociolinguística laboviana, descrevem e analisam o fenômeno da perda do /s/ no português falado, perda essa que reflete no sistema de marcação de plural, prescrito pela nossa norma gramatical padrão. Nesse caso a variável dependente poderia ser expressa da seguinte forma: presença vs. ausência de /s/. Como a norma gramatical prevê e prescreve a marcação de plural redundantemente ao longo dos sintagmas nominais, poderíamos então propor, como forma subjacente ao sistema, a realização do /s/ e a ela atribuiríamos em nossa codificação o dígito 0. Contrariamente, a outra face da variável dependente, que constituiria a não-realização do /s/ e, portanto, a forma não padrão na gramática da comunidade de fala, receberia o dígito 1, assim estruturando a perda do /s/ como uma regra.

Estabelecida a variável dependente, cuja configuração retoma em um certo sentido a própria ideologia da gramática conforme aventado acima, passa-se ao elencamento dos possíveis condicionadores à implementação da regra, ou seja: à perda do /s/. Tomemos dois exemplos: 'casas verdes' e 'casas amarelas'. Ao analisarmos os dados coletados, percebemos, por exemplo, que /s/ cai muito mais freqüentemente em 'verdes' e 'amarelas' do que em 'casas' nos dois conjuntos (sintagmas) considerados. Com esse resultado inicial poderíamos tentar motivar um fator condicionador: a posição do /s/ ao longo do sintagma em termos da primeira, segunda e/ou terceira posição. Assim, todos os exemplos de /s/ realizado e de /Ø/ seriam computados com vistas à sua posição dentro do sintagma. Os estudos já realizados para o português do Brasil e também para o espanhol das Américas demonstraram efetivamente que a primeira posição, independentemente da classe gramatical da palavra na qual se insere a variável, fortemente condiciona a retenção da marca de pluralidade. E nem poderia ser diferente, pois somente a norma gramatical padrão preconiza a marcação redundante do plural. Assim, funcionalmente, uma vez já marcada a primeira posição, a retenção do /s/ nas demais posições constitui um exagero de marcação.

Além desse fator sobre a posição do /s/ dentro do sintagma, um segundo fator estritamente lingüístico poderia condicionar a retenção vs. o apagamento do /s/: a estrutura silábica básica do sistema, consoante + vogal. Uma primeira análise aponta, por exemplo, que nos mesmos dois conjuntos considerados acima o /s/ é mais freqüentemente retido em 'casas' quando se segue 'amarelas', e menos freqüentemente preservado quando o termo 'casas' aparece seguido de 'verdes'. A explicação para tal condicionamento é óbvia: em 'casas amarelas' o /s/ de 'casas' aparece mais freqüentemente retido por constituir com o /s/ de 'amarelas' uma sílaba, por sobre a fronteira de palavras. Tal não é o caso de 'casas verdes', em que o /s/ de 'casas' se choca com o /v/ de 'verdes', levando a um encontro consonantal que não constitui o padrão silábico do português.

Falamos anteriormente, ainda que brevemente, sobre a coleta de dados para a análise. Temos aqui, na questão metodológica, um outro ponto que nos remeterá posteriormente às nossas reflexões sobre a sociolingüística na (e da) alfabetização. Labov, ao instaurar seu novo modelo de análise, propôs uma metodologia que se destinava primordialmente a eliciar, segundo ele, o único alvo da análise a ser

considerado pela lingüística: a fala natural, não monitorada, em situações normais de interação social, ou seja: o vernáculo da comunidade de fala. Como a presença de um investigador e de um gravador poderia, por definição, inibir o surgimento do vernáculo na medida em que se criaria uma situação de estranhamento e de distanciamento entre o informante e a naturalidade da situação, a metodologia laboviana procurou estabelecer maneiras de se contornar tal efeito de estranhamento, chamado na literatura sociolingüística de 'paradoxo do observador'.² Assim, das técnicas ou recursos testados a narrativa de experiência pessoal despontou na metodologia laboviana como o grande trunfo para se tentar minimizar o efeito de estranhamento da situação sobre o informante entrevistado.

Essas narrativas são provocadas pelo pesquisador através de um módulo de perguntas, um questionário que prevê situações de relato de vida pessoal e de vida em comunidade. Cada conjunto de módulos deve, obviamente, ser adaptado às comunidades de fala em estudo. A recomposição das respostas e das narrativas provocadas pelos módulos permite, assim, elaborar um retrato da comunidade em questão através do levantamento de itens, de demográficos a sociais, que mais caracterizam o perfil dos informantes na rede de interação investigada.

A naturalidade da situação de fala, a conquista do vernáculo em outras palavras é conseguida através das narrativas de experiência pessoal. Assim, em uma narrativa de cunho pessoal o informante se envolveria a tal ponto com o que estaria falando que dificilmente monitoraria a narrativa. Ou seja: privilegiar-se-ia o 'o quê' sobre o 'como' a narrativa é contada.

Há ainda um outro item metodológico a ser considerado: a questão da representatividade da amostra. Em centros urbanos como São Paulo, uma cidade com aproximadamente 12 milhões de habitantes, como garantir que a gramática da comunidade de fala a ser projetada pela análise sociolingüística seja representativa do centro urbano como um todo? A saída para esse impasse reside, na metodologia proposta por Labov na década de 60, na amostragem aleatória. Assim, estabelecidos, via descrição sociológica da comunidade, os parâmetros que regem a configuração social dos grupos nela presentes, procura-se na realidade garantir, via amostragem aleatória, um mínimo de contingente numérico (em torno de 5 informantes) para preencher as

diversas células sociais resultantes do cruzamento dos parâmetros escolhidos para a análise. Por exemplo: se considerarmos que as variáveis independentes extra-lingüísticas, tais como: sexo e local de nascimento (entendendo-se aqui nascidos em São Paulo vs. nascidos em outro estado), são relevantes para o item em estudo, deveríamos aleatoriamente preencher um número de informantes equivalente a 20, ou seja: 5 homens nascidos em São Paulo vs. 5 homens nascidos fora do estado de São Paulo vs. 5 mulheres nascidas em São Paulo vs. 5 mulheres nascidas fora do estado de São Paulo. Se, por outro lado, se procurasse estabelecer uma correlação entre o uso lingüístico de determinada variável e o provável comportamento diferenciado de homens e mulheres ao longo da escolaridade, seriam necessários mais informantes. Ou seja: a variável independente 'sexo' seria cruzada com os vários níveis de escolaridade a serem estabelecidos pelo analista. Exercitemos: falante com primário incompleto vs. falantes com primário completo vs. falantes com 2º grau completo vs. universitários; quatro níveis, portanto, os quais, cruzados com sexo, desencadeiam a necessidade de se garantir a representatividade da amostra com um mínimo de 40 informantes, distribuídos em 8 células.

Em resumo: essas palavras iniciais sobre as fronteiras, os limites, os pontos de encontro e desencontro entre a Sociolingüística laboviana e a Sociologia da Linguagem, bem como essas primeiras considerações de natureza metodológica sobre a Sociolingüística quantitativa são importantes na medida em que o restante desse capítulo, que será uma apreciação da sociolingüística na (e da) alfabetização, as pressupõe e com base nelas, pode revelar, em última instância, os pontos de contato entre a sociolingüística laboviana e a alfabetização.

2. A sociolingüística na alfabetização

Dissemos anteriormente, no início deste capítulo, que sob o subtítulo 'A Sociolingüística na Alfabetização' procuraríamos resgatar quanto o modelo sociolingüístico laboviano conseguiu, ao longo dos 25 anos que marcam sua presença no cenário lingüístico, capitalizar de conhecimento que implique questões diretamente relacionadas à alfabetização.

A título de entrada nesse terreno da 'Sociolinguística na Alfabetização', necessário se faz ressaltar que a grande maioria dos estudos sociolinguísticos comprometidos com a alfabetização, já realizados até o momento, concentra seu interesse na questão do ensino da língua padrão a grupos minoritários na sociedade americana e, em particular, no fracasso escolar dos grupos latinos e negros. Assim, a literatura sociolinguística apresenta um considerável número de trabalhos cujo foco central de interesse são os conflitos entre a escola padrão, ideologicamente instituída, e o rendimento escolar dos grupos minoritários: entre outros, destaquem-se os trabalhos de Labov (1964, 1967, 1968, 1969, 1981); Labov e Robins (1969); Labov, Cohen e Robins (1965); Labov, Cohen e Lewis (1968); Labov e Harris (1986); Fasold e Shuy (1970); Baratz e Shuy (1969); Shuy (1964), e Stewart (1964).

Faremos o percurso de 25 anos de 'Sociolinguística na Alfabetização' através de 3 textos: o primeiro de 1967, o segundo de 1969 e o terceiro de 1986. Estes três textos, tomados conjuntamente, representam, na realidade, três momentos de participação efetiva da sociolinguística laboviana em questões de alfabetização.

2.1. O primeiro momento: 1967 e os conflitos estruturais

O primeiro texto, Labov (1967), intitulado "Some Sources of Reading Problems for Speakers of Black English Vernacular", apareceu publicado em uma coletânea de textos organizada por Frazier (1967), destinada a discutir novos caminhos para o ensino do inglês básico. O mesmo texto apareceria novamente publicado em 1972 no livro de Labov (1972b, *Language in the Inner City*) que primordialmente tematiza a linguagem dos negros nos guetos.

A principal motivação para esse estudo de 1967 aparece expressa já no início do texto: considerando-se o ensino de leitura, "in what way can an understanding of structural differences between Black English Vernacular and the standard language help teachers of reading" (p.3, edição de 1972b), assumindo-se que há, por parte dos falantes de inglês não padrão, ignorância sobre o uso de regras do sistema padrão de um lado, e de outro, na mesma proporção, ignorância, por parte dos professores e dos autores didáticos, quanto ao uso de regras do inglês não padrão. Por outro lado, uma vez que o sucesso escolar é, de certa forma, medido através da aprendizagem de habilidades específicas, à

página 5 do texto Labov elenca uma lista de 8 problemas a serem resolvidos, de forma prioritária:

- a. Habilidade para entender inglês oral (do professor)
- b. habilidade para ler e compreender
- c. habilidade para se comunicar (com o professor) em inglês oral
- d. habilidade para se comunicar através da escrita
- e. habilidade para escrever na gramática do inglês padrão
- f. habilidade para soletrar corretamente
- g. habilidade para empregar a gramática do inglês padrão ao falar
- h. habilidade para falar o padrão prestígio de pronúncia, evitando formas estigmatizadas pela comunidade.

A premissa-base do texto coloca a questão do fracasso escolar. A aprendizagem das oito habilidades acima listadas pode ser dificultada, daí gerando fracasso, através da atuação de duas forças que ocorrem, segundo Labov, paralela e simultaneamente. Ou o fracasso escolar por parte dos grupos minoritários se justifica através de diferenças estruturais presentes na fala padrão do branco e na não-padrão do negro (p.6: *Structural conflicts of standard and nonstandard English: interference with learning ability stemming from a mismatch of linguistic structures*), ou o conflito se coloca no plano dos valores funcionais, normalmente atribuídos à fala padrão e à não-padrão pelos respectivos grupos sociais (p.6: *Functional conflicts of standard and nonstandard English: interference with the desire to learn standard English stemming from a mismatch in the functions which standard and nonstandard English perform in a given culture*”).

Cumprе ressaltar que esse primeiro momento em que a sociolinguística revelou preocupações e comprometimentos com a leitura especificamente no processo de alfabetização, a expectativa era a de que, em se explicitando as diferenças estruturais entre as duas falas, a aprendizagem das oito habilidades viria a ser conseqüentemente facilitada e o problema do fracasso escolar resolvido. Nesse primeiro momento, pois, acreditava-se que o conflito estrutural, se e quando minimizado, resolveria, ao menos em grande parte, os problemas de alfabetização dos grupos minoritários.

A análise que se segue, retomada a partir desse texto de 1967 de Labov, atesta uma grande preocupação da sociolinguística laboviana em caracterizar estruturalmente as diferenças entre a fala do branco e do negro. A página 11, Labov exemplifica algumas diferenças encontradas em cada uma das falas, das quais destacamos as seguintes:

" Black	White
It didn't all be her fault.	It isn't always her fault.
Hit him upside the head.	Hit him in the head.
The rock say "Shhh!"	The rock went "Shhh!"
I'm a shoot you.	I'm g'na shoot you.
I wanna be a police	I wanna be a policeman".

Estas características acima marcam a diferença entre as duas falas de forma saliente. Ou seja, o alto grau de saliência sociolinguística dessas marcas explícita, ao nível da comunidade de fala, as diferenças estruturais entre os dois sistemas. Outras diferenças estruturais, entretanto, apresentam baixo grau de saliência sociolinguística, assim dificultando o estabelecimento de fronteiras claras entre os grupos. A saliência vs. a não-saliência de estruturas e de marcas remetem, na realidade, à questão da alfabetização: quanto mais saliente forem as diferenças estruturais, menor o conflito estrutural no processo de aprendizagem da leitura, por exemplo; inversamente, quanto menor o grau de saliência das diferenças estruturais, mais se dificulta o processo de alfabetização.

Dentre essas diferenças estruturais não-salientes Labov destaca a redução (simplificação) dos grupos consonantais na fala dos dois grupos. A tabela 1 a seguir, adaptada da tabela 1.1. de Labov (1972b, p.16), apresenta, a título de introdução, a redução de grupos consonantais na fala de dois novaiorquinos, um negro e um branco.

Consonant cluster	BF (black)		AO (white)	
	number simplified	total clusters	Number simplified	total clusters
/-st/	29	37	18	23
/-ft/	7	9	0	2
/-nt/	8	16	14	29
/-nd/	8	14	8	14
/-ld/	8	15	2	4
/-zd/	5	8	3	4
/-md/	2	3	0	1
other	4	4	1	4
Total	71	106	46	81

Tabela 1: Simplificação de grupos consonantais terminados em /t, d/ na fala de dois novaiorquinos.

A tabela 1 acima apresenta 7 grupos consonantais terminados em /t, d/ : /-st/, /-ft/, /-nt/, /-nd/, /-ld/, /-zd/ e /-md/.

Conforme estabelecido através da contagem de ocorrências de grupos consonantais simplificados, a fala do negro apresenta um número mais elevado de simplificações (71 de um total de 106, isto é: 66,9%) do que a fala do branco (46 ocorrências de um total de 81, ou seja: 56,7%).

Essa diferença percentual de 10,2% entre o número de simplificações, presentes na fala de um e de outro grupo, em si e por si só não seria problemática, se e somente se as diferenças entre os dois grupos ficassem apenas no nível das frequências percentuais. Problemática seria, sim, se essa diferença percentual relativamente baixa, na realidade, refletisse diferenças de ordem estrutural entre os dois sistemas, por exemplo: diferenças quanto ao tipo de condicionamento linguístico que a mesma regra de simplificação de grupo consonantal sofre em cada uma das duas falas.

A figura 1 a seguir, retomada da Figura 1.1. de Labov (1972b, p.22), apresenta os resultados obtidos a partir da análise do provável condicionamento exercido pelo contexto fonológico seguinte à manutenção e ou simplificação dos grupos consonantais em /-st/, na fala de 4 informantes negros e de 3 brancos.

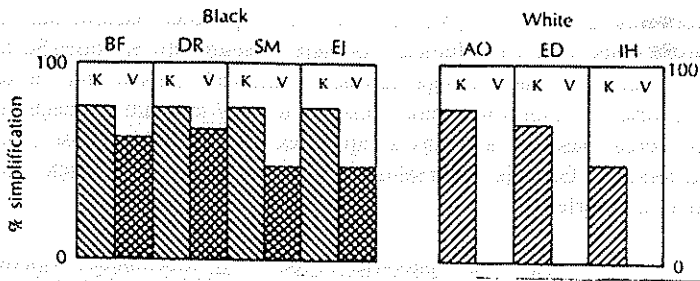


Figura 1: Efeito da vogal seguinte sobre os grupos consonantais /-st/ em final de palavra para 4 falantes negros e 3 brancos.

Observe-se que, ao se considerar esse primeiro provável condicionador à simplificação dos grupos consonantais em /t, d/, um primeiro resultado emerge, claramente demarcando uma profunda diferença estrutural entre a fala do negro e a fala do branco. Conforme os resultados apresentados na Figura 1, na fala do negro uma consoante seguinte favorece o cancelamento do /t, d/ mais do que uma vogal, resultado esse que se aproxima do exemplo de marcação de pluralidade no português oral, apresentado na seção anterior. A fala do branco, entretanto, inibe total e categoricamente a redução do grupo consonantal quando a palavra seguinte se inicia por vogal. Neste sentido, poderíamos dizer que a fala do negro apresenta um comportamento fonológico bastante avançado em relação à fala do branco, cuja variação aparece controlada por fatores condicionadores de natureza fonológica. Ou seja, diferentemente da fala do branco, na fala do negro, apesar de uma diferença percentual entre consoante e vogal seguinte, é como se o condicionamento fonológico não tivesse peso algum (ou estivesse prestes a perder) no condicionamento à preservação dos grupos consonantais.

A perda de segmentos em palavras pode ou não penetrar outros domínios gramaticais. Vimos, na seção anterior, que a perda do /s/ no português oral pode acarretar problemas na marcação da pluralidade. Assim, o /s/ cancelado em 'menos' é menos "perigoso" funcionalmente do que a perda do /s/ em 'casas'.

Similarmente, o cancelamento de /t, d/ no inglês oral mostrou afetar palavras como 'list' em que o segmento em questão (/t/) não carrega marca gramatical, e 'passed', em que o /t/ retém a marca do

tempo verbal passado. As palavras como 'list' aparecem classificadas na literatura como mono-morfêmicas, ou seja: o segmento em questão faz parte da palavra, não carrega função gramatical, pertencendo a um único morfe, daí mono-morfema. Quando o /t, d/ indicam marcação de tempo verbal passado, as palavras aparecem definidas na análise como bi-morfêmicas. Ou seja: na realidade são partes em combinação, um morfe e um morfema.

Tal distribuição entre palavras mono- e bi-morfêmicas, quando analisada, pode levar a resultados cruciais na questão de interferência da língua oral na alfabetização. Explicitemos: se um dos grupos de informantes considerados não fizer oposição entre mono-morfemas e bi-morfemas, demonstrando atuar na regra em um nível estritamente fonológico, claro está que tal grupo não distingue formas verbais nos tempos passado e no presente, e assim sendo, no momento de aprendizagem da leitura, o morfema /-ed/ indicador poderá ser visto graficamente, mas não será fonologicamente produzido.

A figura 2 a seguir, retomada da Figura 1.2. de Labov (1972b, p.26) demonstra que tal é a situação dos informantes negros. Com base na fala de dois informantes, um negro e um branco, Labov estabelece uma profunda diferença estrutural entre os dois sistemas.

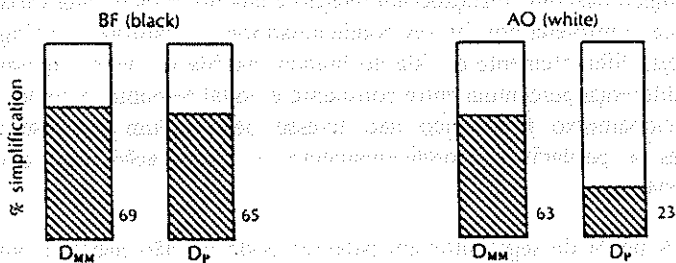


Figura 2: Efeito do condicionamento gramatical na simplificação de grupos consonantais em /t, d/, na fala de um informante negro e de um branco.

Observe-se que na fala do informante negro (BF) o /t, d/ aparece cancelado na mesma proporção, independentemente do estatuto gramatical da palavra que contém a variável: 69% de cancelamento para

as palavras mono-morfêmicas e 65%, para as bi-morfêmicas. Na fala do informante branco (AO), entretanto, o cancelamento da variável /t, d/ é desfavorecido nas palavras bi-morfêmicas (23%), ficando o nível mais alto de apagamento precisamente com os mono-morfêmas (63%).

O passo seguinte na análise foi verificar se essa neutralidade da gramática na fala do negro, atestada na Figura 2 acima através da proximidade percentual de cancelamento nas palavras mono- e bi-morfêmicas, seria mantida em qualquer tipo de interação. Entra então nesse momento a questão do estilo que é definido nesse modelo nos termos de monitoração e não monitoração da fala. Segundo Labov, na fala não-monitorada, o vernáculo emerge, em geral, nas narrativas orais de experiência pessoal.

Os resultados apresentados pela Figura 3 abaixo (Labov: 1972b, p.27, Figura 1.3.) levam a uma re-definição da variável /t, d/ na fala do negro: a gramática que se apresentava neutra no gráfico anterior, não impondo nenhum tipo de condicionamento à simplificação dos grupos consonantais, impõe-se nesse momento na fala monitorada do informante negro (DR).

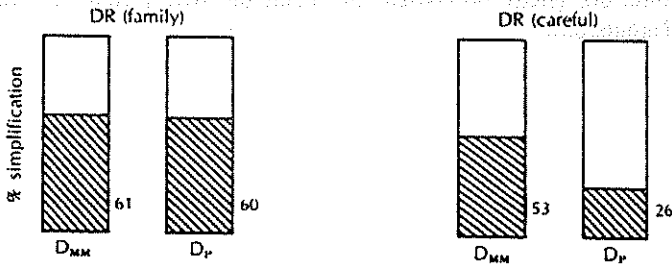


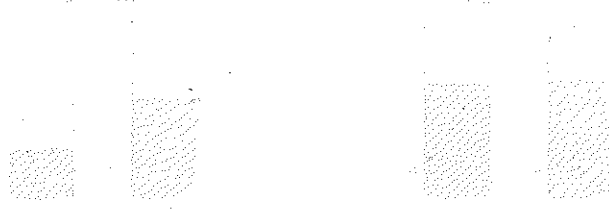
Figura 3: Cruzamento dos efeitos do estilo e da gramática na redução dos grupos consonantais em /t, d/, para I informante negro.

Assim, na fala distensa, não monitorada, DR cancela igualmente a variável /t, d/, tanto em palavras mono-morfêmicas, como nas bi-morfêmicas, 61% e 60%, respectivamente. Na fala monitorada, entretanto, há uma diferença estatisticamente significativa entre a frequência de cancelamento no /-ed/ indicador de passado (26%) e nas palavras mono-morfêmicas (53%). Essa diferença percentual, por sua

vez, reflete a fala do branco em situação de interação não-monitorada, conforme explicitado na Figura 2.

O cruzamento entre os dois fatores, a gramática e o estilo, sugerem importantes considerações: Em primeiro lugar, a de que a noção de tempo verbal passado, bem como de sua instanciação morfológica está presente também na fala do negro, isto é: a gramática da fala negra não é assim tão neutra quanto a Figura 2 havia sugerido; em segundo lugar, a gramática de fala do branco somente ecoa na fala do negro em momentos de estilo monitorado, o que pode, por si só, resolver a questão estrutural vs. funcional e o fracasso escolar dos grupos minoritários. Voltaremos a esse ponto mais adiante, nesse mesmo capítulo.

Os gráficos apresentados até o momento retomam, na realidade, a título de explicitação, os principais fatores condicionadores da simplificação de grupos consonantais; atestados nos trabalhos sociolinguísticos realizados sobre as diferenças estruturais entre a fala do branco e a do negro. A Figura 4 a seguir (Labov: 1972b, p.28, Figura 1.4) apresenta os resultados obtidos sobre a simplificação dos encontros consonantais em /t,d/ e /s,z/ para dois grupos de adolescentes, habitantes dos guetos do Harlem, na cidade de Nova Iorque: os Cobras e os Thunderbirds.



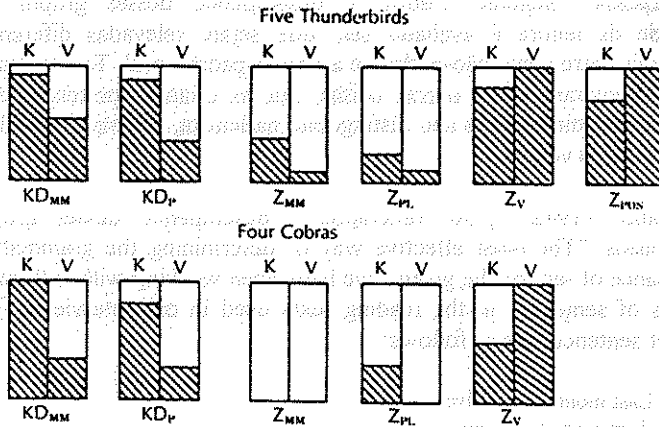


Figura 4: Simplificação dos grupos consonantais em /t,d/ e /s,z/ para dois grupos de meninos adolescentes do gueto de Harlem.

Das variáveis incluídas no gráfico explicitamos somente as duas primeiras: KD_{MM}: /t,d/ em palavras mono-morfêmicas e KD_P: /t,d/ como morfema -ed de passado.

Observe-se que a fala desses 9 meninos adolescentes, pertencentes às *gangs* de rua, comprova, no cruzamento da fonologia e da gramática, o que vínhamos atestando até o momento em relação à fala do negro: no condicionamento à simplificação de grupos consonantais em /t,d/, a fonologia desempenha um papel quase que neutralizador da gramática. A consoante (K) e a vogal (V) seguintes atuam igualmente, em proporção quase que idêntica, nas palavras mono-morfêmicas (KD_{MM}) e nas bi-morfêmicas (KD_P).

Esses adolescentes negros apresentados na Figura 4, fazem parte dos chamados grupos minoritários, cujo desempenho escolar é marcado

pelo fracasso. Segundo Labov, o desempenho desses grupos em atividade de leitura é avaliado sem que sejam relevadas diferenças estruturais entre a fala não-padrão e a norma-padrão oral. Tais testes de leitura apontaram, entre outras coisas, que as crianças pertencentes a esses grupos minoritários não distinguem, na leitura, o tempo passado e o presente dos verbos.

Labov (1972b, p.30) re-avaliou o desempenho desses grupos minoritários: "The most effective way of determining the grammatical significance of -ed for the groups we have been working with is through a series of sentences in the reading texts used in our interviews. The relevant sentences are as follows:

- a. Last month I read five books.
- b. Tom read all the time.
- c. Now I read and write better than Alfred does.
- d. When I passed by, I read the posters.
- e. When I liked the story, I read every word.
- f. I looked for trouble when I read the news".

O verbo 'to read'(=ler) aparece empregado em cada uma das seis sentenças que compõem esse teste experimental, aplicado por Labov às crianças negras. O verbo 'ler' apresenta formas homógrafas no presente e no passado (read/read), mas não homófonas ([rid] vs. [red]). Assim, neste teste de leitura caberia à criança identificar, através do ato de ler, o presente e o passado de 'to read'. A sentença a., por exemplo, apresenta um desambiguador temporal através de um advérbio marcador do passado ('last month'); o mesmo acontece com a sentença c., só que desta feita com um marcador aspectual no presente ('now'). Outras sentenças, d., e., f., dão a pista de 'read' no passado não mais através de um marcador adverbial, mas sim a partir de um outro verbo, cuja forma apresenta a marcação regular do passado em -ed: 'passed', 'liked', e 'looked'. A sentença b., por sua vez, não apresenta marcador adverbial inequívoco (isto é, 'all the time' pode se prender tanto a uma forma verbal no presente, quanto a uma no passado), nem outro verbo que possa desencadear uma interpretação passada ou presente para 'read'. A única possibilidade de se desambiguar 'read' nessa sentença seria a ausência vs. a presença de /s/ na marcação de terceira pessoa singular do presente.

A hipótese subjacente a esse teste caminha em duas direções:

1. as crianças não produzem a distinção entre o presente e o passado, o que reafirmaria outros resultados de testes já feitos que haviam advogado a teoria do déficit lingüístico³ e da privação cultural, ou contrariamente,
2. as crianças lançam mão de pistas na sentença imediata, garantindo a recuperação da forma presente ou passado do verbo. Dessas pistas o marcador adverbial deveria, por sua configuração lexicalmente saliente, facilitar a leitura correta do tempo verbal dos verbos, e não o marcador morfemático -ed que, conforme apontado nos gráficos anteriores, não pertence ao repertório oral desses mesmos informantes.

A figura 5 a seguir (Labov: 1972b, p.31) de fato confirma a segunda vertente da hipótese, contradizendo a teoria do déficit lingüístico: se as crianças forem avaliadas em função das sentenças com marcador adverbial de presente ou de passado, a percentagem de leitura corretamente efetuada aumenta, enquanto a transferência do marcador morfemático -ed à pronúncia correta de 'read' mantém-se estável, não se adequando ao índice de progresso projetado pelo Metropolitan Reading Test scores.

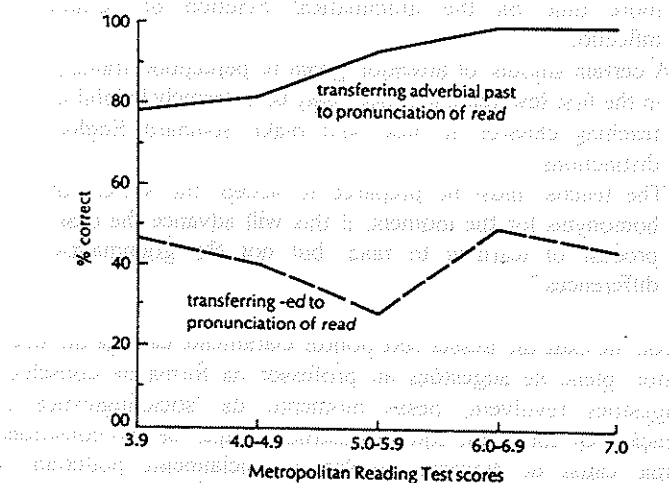


Figura 5: Transferência de advérbios e do morfema -ed no desempenho de leitura

As últimas páginas desse texto de 1967 (re-publicado em 1972b, pp. 33 e 34) Labov avalia as contribuições da sociolinguística quantitativa, e em particular desse teste, ao ensino da leitura, algumas das quais transcrevemos a seguir:

1. The deviation in reading may be only a difference in pronunciation on the part of a child who has a different set of homonyms from the teacher. Here, correction might be quite unnecessary.
2. There is no concept of -ed as a past tense marker; -ed is a meaningless set of silent letters.
3. Teachers of reading should distinguish each deviation from standard English in oral reading as either a mistake in reading or a difference in pronunciation.
4. Teachers in the early grades should be ready to accept the existence of a different set of homonyms in the speech of black children, at least in their speech production. Such acceptance may preserve the children's confidence in the phonic code and therefore facilitate their learning to read.
5. In the early stages of teaching reading and spelling, spend more time on the grammatical function of certain inflections.
6. A certain amount of attention given to perception training in the first few years in school may be extremely helpful in teaching children to hear and make standard English distinctions.
7. The teacher must be prepared to accept the system of homonyms for the moment, if this will advance the basic process of learning to read, but not the grammatical differences."

O tom de cada um desses sete pontos claramente carrega um matiz remediador, pleno de sugestões ao professor na forma de conselhos. Tais sugestões revolvem, nesse momento da 'sociolinguística na alfabetização', em torno dos conflitos estruturais que, se não constituem a principal causa do fracasso escolar, potencialmente poderiam se transformar em símbolos nevrálgicos, em torno dos quais outros tipos de conflitos poderiam emergir: "We do not believe that these structural differences are major causes of the problem; on the contrary, the major conclusion of our research is that reading failure is primarily the result of political and cultural conflicts within the classroom. But the structural

differences cited here are quite specific and easily isolated. If they are not recognized, they can become the symbolic issues around which other conflicts arise" (Labov: 1972b, p. 34).

2.2. O segundo momento: 1969 e os conflitos funcionais

O texto de 1969, "The relation of reading failure to peer-group status", foi publicado primeiramente pelo *Teachers College Record* 70, nº 5, e aparece re-publicado no livro de 1972b, *Language in the Inner City*.

Nesse segundo texto continua a preocupação com o fracasso escolar das crianças negras na aprendizagem da leitura. Desta feita, no entanto, o interesse concentra-se quase que exclusivamente nos conflitos funcionais, isto é: nos conflitos entre os diferentes conjuntos de valores dos grupos branco e negro.

O trabalho procura mapear o rendimento escolar das crianças na escola com a participação na 'gang' de rua, ou no chamado grupo dos "iguais" (peer-group). O quadro abaixo mostra alguns exemplos de crianças fracassadas em leitura, em quatro séries, cujo desempenho real aparece comparado à norma/expectativa nacional.

ESCOLA	SERIE	MEDIDA DE LEITURA	NORMA NACIONAL
J.H.S. 13	7	5.6	7.7
	9	7.6	9.7
J.H.S. 120	7	5.6	7.7
	9	7.0	9.7
I.S. 88	6	5.3	6.7
	8	7.2	8.7

O quadro anterior deixa, pois, bastante claro que o desempenho dessas crianças em leitura está aquém das expectativas. Muito dessa distância entre o desempenho real e a norma esperada justifica-se, como vimos no texto de 1967, através de diferenças estruturais entre a fala do negro e do branco.

Nesse texto de 1969 o foco de explicação fica, ao contrário, na explicitação dos diferentes valores assumidos pelo grupo dos iguais. Assim, fontes de prestígio no grupo são: "(...) physical size, toughness, courage and skill in fighting; skill with language in ritual insults, verbal routines with girls, singing, jokes and story-telling; knowledge of nationalist lore; skill and boldness in stealing; experience in reform schools; and connections with family members or others which, provide reputation, money, hang-outs, marihuana, or other material goods. Success in school is irrelevant to prestige within the group, and reading is rarely if ever used outside of school" (Labov: 1969 (edição de 1972b, p. 245).

Assim, a escola e a habilidade para a leitura não são valores dentro do grupo dos iguais: prestigioso será, sim, ser grande, ser durão, servir-se de linguagem ritualizada (insultos, rotinas verbais), saber contar estórias, etc.. Esses valores são decididos pelo grupo e para o grupo: "Full participation in the group consists of endorsement of this set of values, and acceptance of a set of personal obligations to others within the same environment and value system" (idem, op. cit., p. 245). Além disso, esse conjunto de valores decide o pertencer ou não ao grupo, como que um critério formal: "Você é um Thunderbird" vs. "Você não é um Thunderbird".

A figura 6 a seguir, retirada de um outro texto de Labov de 1970, "Blacks", publicado em uma coletânea de Thomas D. Horn sob o título *Reading for the Disadvantaged*, apresenta as médias de desempenho real em leitura, comparadas às expectativas previstas no Metropolitan Achievement Test: Reading Score, para 32 crianças que não pertencem a essas 'gangs' de rua: são, pois, não-Cobras, não-Thunderbirds, não-Jets, não-Aces, etc..

Figura 6: Gráfico de barras comparando o desempenho real em leitura (Real Reading Score) com o desempenho esperado (Expected Reading Score) para 32 crianças de diferentes grupos de rua. O eixo Y representa o Reading Score, variando de 0 a 100. O eixo X lista os grupos de rua: Aces, Cobras, Jets, Thunderbirds, e não-Cobras, não-Thunderbirds, não-Jets, não-Aces, etc..

Grupo de Rua	Desempenho Real (Real Reading Score)	Desempenho Esperado (Expected Reading Score)
Aces	~45	~55
Cobras	~40	~50
Jets	~35	~45
Thunderbirds	~30	~40
não-Cobras, não-Thunderbirds, não-Jets, não-Aces, etc.	~55	~55

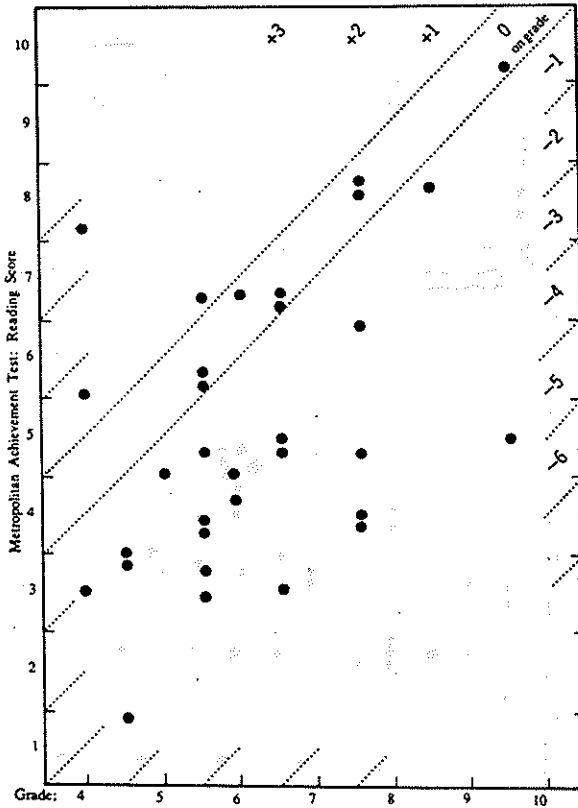


Figura 6: Desempenho em leitura de 32 não membros das 'gangs' de rua do gueto de Harlem

Observe-se que a grande maioria dessas crianças apresenta um desempenho inferior à norma projetada pelas expectativas pedagógicas, representada na figura pela linha diagonal. Essas crianças não pertencem às 'gangs', mas são negras e vivem no mesmo gueto.

Contrastadas aos membros das 'gangs', apesar de apresentarem um desempenho negativo em relação à norma, as crianças da figura 6 são mais bem sucedidas do que os membros das 'gangs' cujo desempenho em leitura aparece mapeado na figura 7 a seguir, retirada do mesmo texto de 1970, "Blacks".

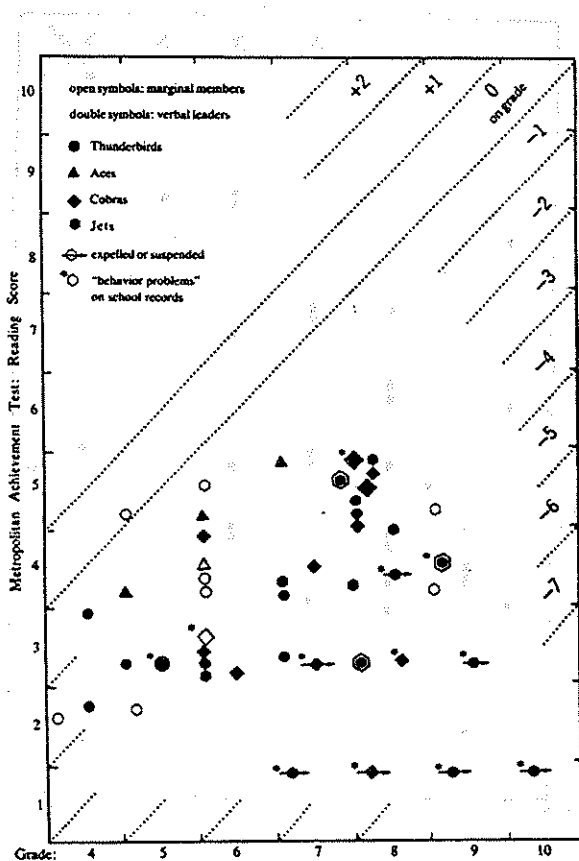


Figura 7: Desempenho em leitura de 46 membros das 'gangs' de rua do gueto de Harlem.

Os resultados obtidos a partir dessa análise apresentada na Figura 7 permitem não só visualizar o contraponto entre pertencer ou não a 'gangs' e o desempenho escolar, portanto em uma comparação inter-grupos, como também explicitar comportamentos diferenciados dentro das 'gangs'. Observe-se que a legenda no canto superior esquerdo da Figura 7 divide os membros em: membros marginais, líderes verbais, os quatro grupos (Thunderbirds, Aces, Cobras e Jets), além de indicar os indivíduos suspensos ou expulsos da escola, bem como aqueles que apresentam, segundo a escola, problemas comportamentais.

O panorama apresentado por Labov através das análises das Figuras 6 e 7 é interpretável, pois, do ponto-de-vista dos conflitos funcionais entre a sociedade branca e a negra. Como tal, a solução proposta nesse momento não é mais de natureza estrutural (isto é: lingüística), e sim, de ordem funcional (em outras palavras, social). Assim é que Labov propõe, à página 254, que se institua a presença de um intermediário cultural na sala-de-aula, um jovem negro (do sexo masculino), de 16 a 25 anos de idade, que deveria, em princípio, desempenhar as seguintes funções:

1. To acquaint the teacher with the specific interest of members of the class and help design reading materials centering on these interests.
2. To provide effective rewards and punishments that will motivate members of street culture for whom normal school sanctions are irrelevant.
3. To lead group discussion and topics of immediate concern to members of the class.
4. To lead boys in sports and other recreational activities in school time.
5. To maintain contact with boys outside of school, on the streets, and help organize extracurricular activities".

Para finalizar esta sub-seção, tanto o texto de 1967, apresentado em 2.1., quanto o de 1969, apresentado em 2.2., demonstram que a sociolinguística laboviana acreditava piamente nas implicações que os resultados de suas pesquisas poderiam projetar na questão da alfabetização.

A seção 2.3. a seguir esboçará o desencanto experimentado por essa mesma 'sociolinguística na alfabetização' alguns anos mais tarde.

2.3. O terceiro momento: 1986 e o desencanto

Os textos de 1967 e de 1969 traduzem, através das tentativas de formulação de estratégias remediadoras de ensino, momentos de encanto e de esperança da 'Sociolinguística na Alfabetização'. de um lado, explicitando as diferenças estruturais entre a fala do branco e a do negro; de outro, realçando, na 'gang' de rua, a natureza e a origem dos conflitos funcionais existentes na sala-de-aula.

1986 traz um novo texto e uma nova experiência: o desalento. A pesquisa relatada nesse terceiro texto ("De facto segregation of Black and white vernaculars") havia sido motivada com o objetivo de se investigar a influência dos grupos étnicos minoritários sobre o vernáculo branco. Assim, objetivava-se determinar até que ponto a fala do negro e do branco (ou dos brancos) estaria passando por um processo de convergência linguística, isto é: por uma situação linguística que refletisse e reforçasse a integração social.

Socialmente, entretanto, o grupo negro revelava, já nos Censos realizados na cidade de Filadélfia entre 1850 e 1970, um claro processo de segregação da sociedade branca. A tabela 2 a seguir apresenta os resultados de censos realizados no período acima, no sentido de determinar qual a percentagem de "iguais" (isto é, de elementos do mesmo grupo étnico) com que cada indivíduo se defronta em sua comunidade residencial imediata, no dia-a-dia.

	1850	1880	1930	1940	1950	1960	1970
Blacks	11	12	35	45	56	72	74
Irish		34	8			5	3
German		25	11			5	3
Italian			38			23	21
Polish			20			9	8

Tabela 2: Índices de predominância para negros e outros grupos étnicos na Filadélfia, de 1850 a 1970.

(Labov e Harris: 1986, p.1, Table 1)

Observe-se que a possibilidade de um negro se defrontar com outro negro cresce de 1850 a 1970, de 11 a 74. Para os demais grupos incluídos na tabela 2, os irlandeses, os alemães, os italianos e os poloneses, tal percentagem decresce. Para os negros, pois, a segregação social tende a aumentar, ou seja: o negro cada vez mais se reconhece como negro; os grupos étnicos brancos, ao contrário, não mais parecem se reconhecer, efetivando assim um processo de integração crescente.

Isto posto, ou seja: que a segregação social do negro não só é verificável, mas também inquestionável, retorna-se à questão original que havia motivado a pesquisa: pode-se falar em convergência linguística?

A Figura 8 abaixo, a exemplo do que havia sido sociometrizado com os membros e não-membros das 'gangs' de rua no texto de 1969, diagrama algumas redes de interação social pesquisadas por Labov e Harris. Observe-se que as relações sociais se encontram tripartidas em: primárias, secundárias e familiares.

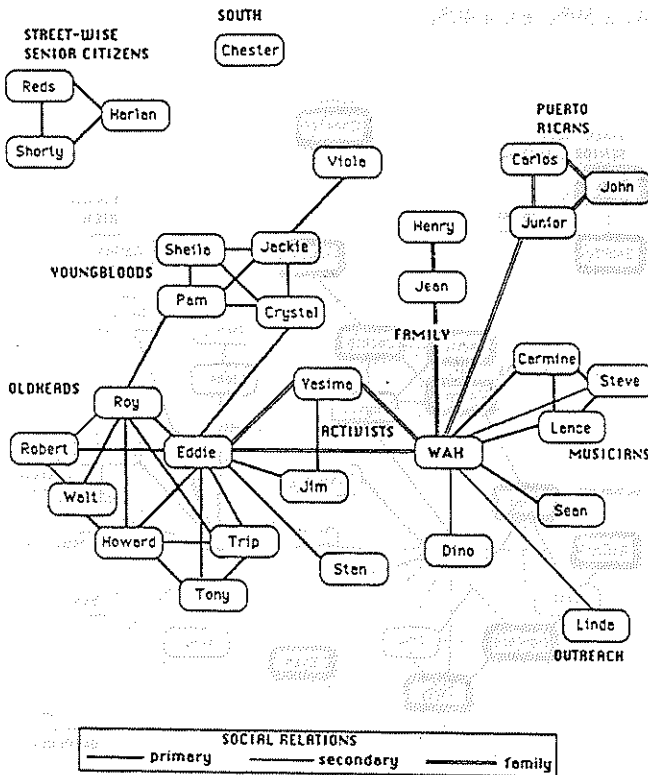


Figura 8: Redes de interação social em uma comunidade negra da Filadélfia. (Labov e Harris: 1986, p. 6, Figura 1)

Em cima dessa rede-base de interação social Labov e Harris projetaram os resultados quantificados, para cada indivíduo, das variáveis 'perda' do -s marcador da 3ª pessoa singular do verbo e do -s

possessivo atributivo, de tal forma a evidenciar a história social de cada indivíduo e seu desempenho no vernáculo branco ou negro.

A Figura 8 (Figura 2 de Labov e Harris, p.7) faz o mapeamento da ausência do -s, traço lingüístico típico do vernáculo negro, sobre a rede de interação social diagramada na Figura 8, dividindo os informantes em termos de freqüências percentuais: 75 a 100% de vernáculo negro, 61 a 74%, 41 a 59%, e 0 a 40%.

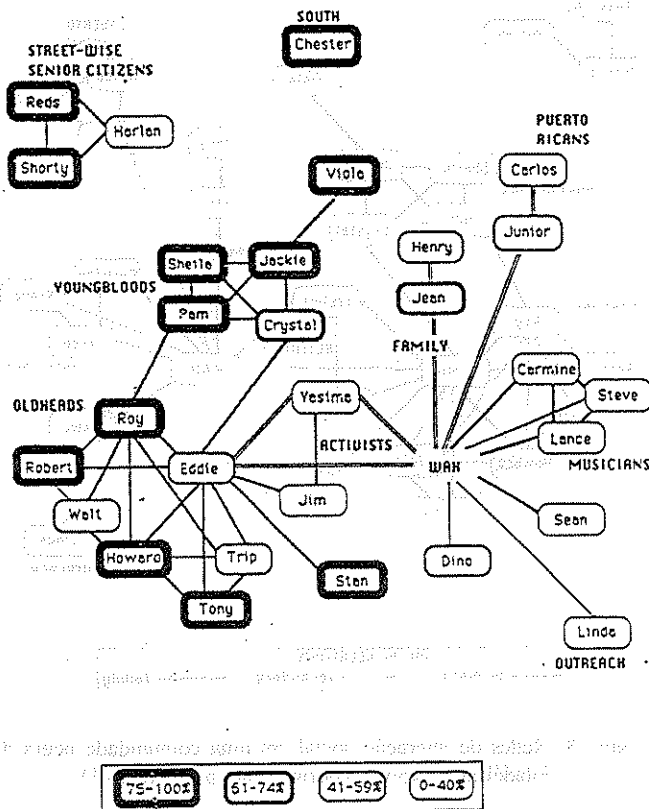


Figura 9: Ausência do -s marcador de 3ª pessoa do singular em redes de interação social em uma comunidade negra da Filadélfia

Os resultados da Figura 9 já apontam para alguns membros da comunidade que mais acentuadamente incorporam o vernáculo negro. As mesmas redes, recompostas na Figura 10 a seguir (Figura 3 em Labov e Harris, p.8), acentuam a correlação entre a história social dos indivíduos e a questão da segregação social dos negros.

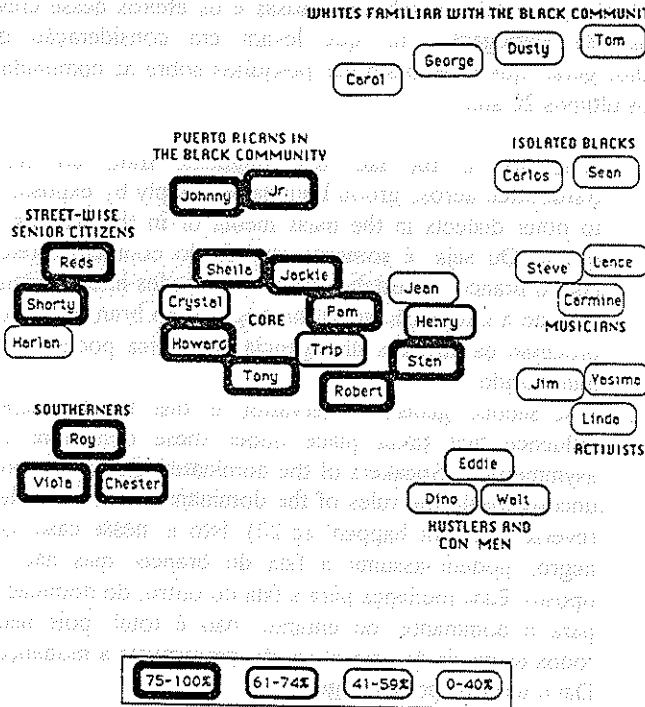


Figura 10: Ausência do -s marcador de 3ª pessoa do singular por tipos sociais em uma comunidade negra da Filadélfia.

Conforme diagramado na Figura 10, os indivíduos cuja história e participação sociais lhes "impõem" um maior contato com a sociedade branca, por exemplo: os ativistas políticos e os músicos, apresentam um menor índice de vernáculo negro em sua fala, comparável aos índices dos brancos familiarizados com a comunidade negra (canto superior direito da Figura: Carol, George, Dusty e Tom) ou dos dois negros, considerados elementos marginais à rede (Carlos e Sean).

O mesmo tipo de mapeamento é realizado para outro traço linguístico típico do vernáculo negro: a ausência do -s possessivo. Obviamente, impõe-se sempre a história social de cada indivíduo para uma devida apreciação do nível de segregação sociolinguística desses informantes.

E daí o desencanto: Labov e Harris concluem o trabalho com uma especulação quase trágica sobre as causas e os efeitos desse crescente processo de segregação, no que levam em consideração quatro princípios gerais que emergiram das pesquisas sobre as comunidade de fala nos últimos 20 anos:

1. "The first is the fact that linguistic traits are not transmitted across group boundaries simply by exposure to other dialects in the mass media or in the schools". (p.20). Ou seja: é somente através do contacto direto com o branco, no estabelecimento de redes interacionais visando à integração social do negro e do branco, que o processo da atestada divergência linguística poderia ser minimizado.
2. "The second general observation is that the linguistic influence that takes place under these conditions is asymmetrical. Speakers of the dominated dialect acquire unconsciously the rules of the dominant dialect. But the reverse does not happen" (p.20). Isto é: nesse caso, os negros podem assumir a fala do branco, mas não o oposto. Essa mudança para a fala do outro, do dominado para o dominante, no entanto, não é total, pois nem todos os níveis da gramática são permeáveis à mudança. Daí o terceiro princípio geral:
3. "Abstract linguistic structure has little or no social impact on members of the community. The interface of language and society is narrow, and primarily on the surface: the words and the sounds of the language. Abstract, discontinuous formal elements like the verbal /s/ are not perceived in a systematic way by ordinary listeners, and have almost no influence on judgments of ethnic identity" (p.21). Ou seja: é possível aprender a falar como o negro ou como o branco somente na palavra e na sonoridade, mas não na organização gramatical (morfo-sintática, por exemplo). Assim, "there is a great

distance between the social definition of a dialect and the linguistic description" (p.21).

4. "Social networks are useful organizing units in field work, for locating speakers and getting recordings under conditions of normal social interaction. It's also true that long and close interaction can produce linguistic convergence (...). But on the whole, social networks have little explanatory value for individual differences in linguistic systems. It is the social history of the speakers that must be taken into account: the kinds of social experience they have had in dealing with members of other groups, the way they have used language in their life" (p.21). Assim, as redes de interação social podem se constituir em importante instrumento metodológico para a coleta de dados para análise, mas não constituem em si mesmas qualquer força explanatória: são a história social de cada indivíduo, o tipo de experiência social com membros de outros grupos, e a maneira como a língua foi usada que contam na explicação das diferenças individuais, atestadas nas redes.

A única saída, pois, para o problema da segregação sociolinguística do negro não está na tentativa da escola em transformar a fala do negro na do branco, pois ela atua somente na fonologia e no léxico, e não na gramática, assim segregando a criança duplamente: do seu grupo de origem, uma vez que essa criança não mais falará fonológica e lexicalmente como negra, e dos brancos, uma vez que, por mais que a escola tente impor a fala do branco, as diferenças gramaticais persistirão na fala da criança negra. Para Labov e Harris, a solução está na integração social e em uma maior simetria no processo de receptabilidade do outro, negro ou branco: "From everything we have seen so far, this kind of deep-seated change can happen if white and black youth are in contact in the early years. The way will then be open for the group to shift as a whole, with the convergence that is the result of mutual influence" (p.21).

A divergência entre os vernáculos branco e negro é assim justificada como uma consequência da segregação residencial econômica e educacional. Não se conclui ainda, porém, se essa atestada divergência linguística poderia ser a causa de ainda maiores e mais profundas cisões entre a população negra e a branca: "The first research

we did on Black English was for the Office of Education to find out whether the reading problems of the inner city could be related to the differences in black and white dialects (a referência aqui é ao texto de 1967, detalhado em 2.1). We found enough differences to describe the two dialects as "separate systems", but it did not seem to us as if they could be great enough to account for the failure in teaching reading. Instead, we pointed to the political and cultural conflict within the school as the major problem (a referência nesse momento é a três textos, o primeiro dos quais é tematizado em 2.2.: Labov (1969), Labov e Robins (1967) e Labov (1982). Language differences seemed to serve as a symbol of that conflict, more than a cause of it. Since that time, many linguists have looked at the problem, but we still do not know how abstract differences in language structure can interfere with the process of learning to read" (p.22).

A pesquisa que ora se inicia e que antecipa um quarto momento, centrará seu interesse na questão da compreensão interdialetoal ("We would like to know how much of the teacher's speech understands of what the child has said"; p.22), na expectativa de se descobrir se a divergência lingüística se constitui de fato em causa dos problemas existentes na sala-de-aula, ou se simplesmente é reflexo (isto é, efeito) desses problemas. O fato é, contudo, — e daí o maior desalento —, que "young black children from the inner city who must deal with the language of the classroom are faced with the task of understanding a form of language that is increasingly different from their own" (p.22).

Iniciaremos a seguir a última parte desse capítulo, a Sociolingüística DA Alfabetização, enfocando em particular o que está sendo feito no território nacional e destacando problemas a serem investigados. Com ela encerraremos o conteúdo desenvolvido sobre os aspectos da sociolingüística laboviana que mais interessam a questões de alfabetização.

3. A Sociolingüística Da Alfabetização: conclusões

Um dos grandes argumentos defendidos por Stubbs (1980, 1985) é o de que um entendimento da relação entre escrita e fala (ou entre língua escrita e língua falada) é verdadeiramente crucial à construção de uma teoria da alfabetização⁴. Ao defender tal pressuposto, Stubbs procura, na verdade, negar uma tradição que considerava a aquisição e o aprendizado da escrita e da leitura, no processo de alfabetização,

como fenômenos mutuamente relacionados e dedutíveis, um a partir do outro⁵.

Por outro lado, um dos maiores e mais importantes avanços da sociolinguística laboviana foi precisamente o de haver reservado à gramática do vernáculo falado o espaço mais central de interesse nas investigações linguísticas levadas a cabo a partir de 1963. Nessas pesquisas sobre o vernáculo falado pelas comunidades linguísticas, o modelo laboviano tem constantemente testemunhado e empiricamente evidenciado a grande (e, por que não dizer, em alguns casos, intransponível) distância entre a gramática da fala e a gramática da escrita.

Tal distância levou a sociolinguística laboviana a postular três tipos de regras linguísticas. O primeiro tipo de regras versa serem elas "automatic, deep-seated patterns of behavior which are not consciously recognized and are never violated" (Labov: 1981:29). Ou seja: os fatos linguísticos explicáveis através desse tipo de regra representam, na realidade, aquelas partes da gramática dos sistemas linguísticos que não diferenciam grupos sociais dentro da comunidade. Como exemplo para esse tipo de regra, Labov cita, entre outros, a contração da cópula em inglês, dizendo que "Such automatic rules exist in all forms of social behavior, but they are extremely hard to detect simply because they are never violated and one never thinks about them at all"(p.29).

O segundo tipo de regras é definido como se segue: "These rules are cast in categorical form, but they are what we might call semi-categorical: they are written in the full knowledge that people do indeed make violations, and that one can interpret such violations. There is a ready-made label or interpretation which goes with the breaking of the rules" (p.28-9). Segundo Labov, esse segundo tipo de regras coincide com o tipo de fatos linguísticos geralmente controlados pela escola que faz deles eventos relatáveis. Tais fatos retomam, pois, noções de prestígio e de estigma sociolinguísticos que caracterizam a gramática das comunidades de fala.

O terceiro e último tipo de regras corresponde, na realidade, ao conceito de regra variável tal qual introduzido pelo modelo sociolinguístico laboviano. Segundo Labov (p.28), tais regras representam "a kind of linguistic behavior which has seldom been studied in the past: variable rules. There is no fixed instruction in

English as to how we must pronounce the *th* of *then* in any given case; instead, there are several choices. But these choices are not in free variation. There is an important variable rule which tells us that those who pronounce *then* with a *d-* sound with a certain frequency are to be stigmatized as "uneducated" or "lower class". Anyone who does not know this rule is not a very good speaker of English". Assim, a diferença entre o segundo tipo de regra e este último não está no fato de o primeiro ser relatável e o segundo, não. A grande diferença estabelecida pelo modelo entre os dois últimos tipos de regras reside no quão enraizados tais fatos já se encontram dentro da organização gramatical da comunidade. O terceiro tipo de regra, portanto, diferentemente do segundo, prevê a possibilidade de fatos estarem regidos e condicionados por variáveis independentes de natureza estritamente lingüística, cujo escopo de atuação não se fixa necessariamente ao nível de consciência sociolingüística das comunidades.

Vejamos um exemplo concreto desse tipo de regra. Scherre (1981), em sua análise sobre os prováveis condicionadores ao uso do *-s* indicador de pluralidade no vernáculo carioca, elenca como um dos possíveis fatores condicionadores lingüísticos a natureza dos processos morfológicos envolvidos na formação do plural dos substantivos. Distinguem-se assim plurais duplos (*patrõeszinhos*), colocados lado a lado com plurais metafônicos (*ovos*), de plurais irregulares (*aviões*, *hotéis*, *canis*), plurais efetuados através do acréscimo de uma sílaba (*mulheres*, *rapazes*) e, finalmente, dos plurais considerados regulares pela gramática tradicional. A tabela 3 a seguir apresenta os resultados sobre a força desse fator em duas amostras distintas: na fala de informantes escolarizados e na fala de alunos no MOBRAF.⁶

	ESCOLARIZADOS		MOBRAL	
	%	PROB	%	PROB.
patrõeszinhos/ ovos	21/21 = 100%	+	30/34 = 88,3%	.96
aviões/hotéis/canis	116/122 = 95,1%	.85	39/101 = 38,6%	.49
mulheres	76/86 = 88,4%	.57	37/80 = 46,2%	.25
regulares	2705/3365 = 80,4%	.39	4291/7240 = 59,3%	.29
rapazes	80/154 = 52,0%	.18	72/140 = 51,9%	.26

Tabela 3: Efeito dos processos morfológicos de formação do plural sobre a aplicação da regra de concordância nominal

A tabela 3 de Scherre (1981:126) evidencia que a marcação de pluralidade é uma regra variável para os dois grupos sociais. Mais ainda, as probabilidades de aplicação da regra de concordância nominal, isto é: da retenção do indicador morfemático *-s*, demonstram que o grupo dos informantes escolarizados apresenta fronteiras entre cada um dos cinco tipos de palavras considerados. Há, assim, uma hierarquia, dos mais marcados (*patrõeszinhos* e *ovos*) para os menos marcados (*rapazes*), deixando as probabilidades relativamente claro que tais informantes interpretam tal regra variável em cinco segmentos estanques. No caso dos alunos-informantes do MOBREAL, as probabilidades associadas a cada tipo de palavras não mais permitem a hierarquia estabelecida para o primeiro grupo de informantes. Observe-se que há basicamente uma hierarquia composta de três partes: *patrõeszinhos / ovos vs aviões / hotéis / canis vs mulheres + regulares + rapazes*. Até que ponto tal diferença na hierarquia depreendida para cada um dos dois grupos sociais se releva estruturalmente diferenciada o suficiente para que duas gramáticas sejam aventadas, não é discutido no texto de Scherre. O terceiro momento da sociolinguística na alfabetização, entretanto, colocou como uma necessária linha de pesquisa a questão da intercompreensão dialetal a partir das diferenças estruturais atestadas para os vários grupos sociais investigados.

A tabela de Scherre, entretanto, posto que não discute os limites das diferenças estruturais atestadas para os dois grupos, evidencia que, independentemente do tipo de escolaridade a que os informantes estiveram sujeitos ao longo de suas histórias individuais, há uma certa hierarquia natural na marcação da pluralidade⁷. Ou seja: para os dois grupos considerados os plurais duplos e metafônicos garantem a maior probabilidade de retenção do marcador *-s*, enquanto os plurais regulares e *rapazes* caracterizam o espaço gramatical em que a pluralidade é menos provavelmente indicada por um marcador morfemático no substantivo.

Se se postular uma regra de atribuição de estigma à ausência do *-s* como marcador de pluralidade, provavelmente *os ovo* e *os patrõeszinho* serão mais estigmatizados pela comunidade do que a falta de *-s* em *as casa*. Isto é: como o marcador é mais freqüentemente retido nos plurais duplos e metafônicos, é precisamente nesse espaço da morfologia que sua ausência será mais sentida, no sentido de sua ausência estar mais

consciente sociolinguisticamente na comunidade nesses grupos de palavras do que nos outros.

Resultados como os apresentados por Scherre, bem como outros que não apresentaremos por questões de espaço, colocam por terra certas colocações avançadas por teóricos que discutem o ensino da gramática nas escolas. Assim, Bechara (1985:13-4) advoga em favor dos falantes políglotas dentro da própria língua: "Cada porção de falantes homogênea e unitária não se equivoca linguisticamente ao usar a técnica histórica específica para manifestar sua liberdade de expressão. Neste sentido, cada falante é um políglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade linguística e está à altura de descodificar mais algumas outras modalidades linguísticas com as quais entra em contacto, quer aquela utilizada pelas pessoas culturalmente inferiores a ele, como aquelas a serviço das pessoas culturalmente superiores a ele".

Na realidade, Bechara defende a existência de várias línguas funcionais. Nesse sentido, nada há a opor a seu texto quanto à existência desses níveis funcionais da linguagem. Cumpre ressaltar, entretanto, que ao advogar a figura do aluno políglota, Bechara indiretamente supõe a existência de limites concretamente estabelecidos entre as chamadas línguas funcionais. A tabela 3 de Scherre evidencia, conforme demonstramos acima, que a hierarquia estabelecida não se prende simples e unicamente à caracterização social dos dois grupos; ao contrário, há uma superposição de duas hierarquias de tal forma que, independentemente da história social de cada indivíduo, a regra de concordância nominal obedece a uma hierarquia de marcação linguística semelhante aos dois grupos considerados. Resultados como esses cabalmente demonstram que os limites entre as chamadas línguas funcionais não são tão claros e que há, de fato, uma superposição de características estruturais da gramática de um grupo sobre (ou sob) a gramática de outro (s) grupo (s).

Poderíamos questionar nesse momento que relevância teriam esses resultados de Scherre para as questões de alfabetização que temos discutido. Obviamente, da citação de Bechara depreende-se uma leitura para o conceito 'fala'. Ou seja: entre outras coisas, discute-se em seu livro a postura a ser assumida pelo professor de língua materna dentro da sala-de-aula ao se defrontar com indivíduos com histórias sociolinguísticas diversas. Vimos nos dois primeiros momentos da

sociolinguística na alfabetização (expostos em 2.1. e 2.2.) que a investigação do vernáculo falado no caso do inglês possibilitou a explicação de certos fatores de natureza estritamente estrutural que estavam afetando o desempenho em leitura pelos alunos negros. Assim, os resultados de Scherre enquanto análise do vernáculo podem ser reaproveitados em pesquisas sobre alfabetização na medida em que se procure contrapor a gramática falada na comunidade à aprendizagem da escrita e da leitura.

Ao longo da etapa de pesquisa bibliográfica sobre aspectos sociolinguísticos da alfabetização, chamou-nos a atenção o baixo número de trabalhos de pesquisa que atentasse para a distância entre a gramática da fala e a da escrita e, mais ainda, que procurasse interpretar o fracasso na alfabetização, relevando-se a soberania da organização gramatical da fala e, mais particularmente, o entranhamento de regras do terceiro tipo de Labov descritas acima nas comunidades de fala. Na verdade, o número de trabalhos nem é baixo. Ele chega praticamente a não existir. Uma honrosa exceção, entretanto, deve ser feita a um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais que há aproximadamente 3 anos vem realizando pesquisa sobre alfabetização, cujos resultados, ainda em fase embrionária, já fazem crer que resultados sociolinguísticos sobre a análise das gramáticas de fala terão um grande peso na explicação do fracasso escolar.⁸

Alguns objetivos gerais guiaram a montagem e a realização desses projetos, cuja linha prático-teórica de reflexão retomamos brevemente aqui: "(...) um promissor ponto de partida para uma adequada análise linguística do processo de alfabetização seria a identificação e estudo dos 'erros' cometidos pelos alunos, na tentativa de transferir o sistema fonológico para o sistema ortográfico, durante os primeiros anos de escolaridade. Essa investigação permitirá explicitar as hipóteses criadas pelos alunos no processo de aprendizagem da leitura-escrita. Ao invés, assim, de partir de construtos linguísticos teóricos para explicar o processo de alfabetização, partir-se-ia das 'realizações' dos alunos que, analisadas e explicadas à luz daqueles construtos linguísticos, levariam à compreensão da alfabetização enquanto processo linguístico e, em decorrência, permitiam definir o pressuposto para a organização do material didático e para a formação de professores, de modo a minimizar a ocorrência de 'erros', e a tornar o processo de alfabetização menos lento, mais eficiente e menos oneroso".

Em uma primeira fase desse projeto de pesquisa procurava-se uma descrição dos erros de grafia mais comumente cometidos; uma classificação desses mesmos erros; uma explicação para tais erros cometidos com base em uma análise estrutural da língua; e, em última instância, uma determinação das fontes e/ou causas desses erros. Tais etapas de pesquisa retomam, na realidade, os principais objetivos da sociolinguística laboviana NA alfabetização, descritos quando da resenha ao primeiro momento (Ver seção 2.1. desse capítulo). Com base nos resultados dessa primeira etapa do projeto, o grupo de pesquisadores de Minas tem procurado confirmação a uma hipótese geral, aventada a partir dos primeiros resultados: "existem diferentes tipos de 'erros' e cada tipo exige tratamento específico". O objetivo geral do projeto continua a ser o de tentar "contribuir para esclarecer o processo de alfabetização, em seus aspectos lingüísticos, detectando possíveis causas do fracasso desse processo na escola".

Mérito à parte a esse projeto de pesquisa, inquestionável no volume de trabalho que vem sendo desenvolvido, resta-nos nesse final de capítulo um certo desalento, talvez ainda maior do que aquele vivido por Labov e Harris, no texto de 1986, resenhado em 2.3. Ou seja: o que depreendemos a partir da Sociolinguística NA alfabetização é que tanto o caminho estrutural como o funcional já foram devidamente investigados no que tange ao fracasso escolar (naquele caso específico, no fracasso em leitura). Dos momentos de euforia sentidos nos dois primeiros textos, conclui-se no terceiro e último haver uma "máquina" social que tende, cada vez mais, a separar a fala do negro da fala do branco, e a fazer da língua do branco e do negro dois conjuntos de valores altamente diferenciados. Assim, ao invés de testemunhar convergência, os dois autores foram forçados a admitir um crescente processo de segregação lingüística.

Em nosso caso específico, como o número de pesquisas sobre aspectos sociolinguísticos da alfabetização, de feitio laboviano, é praticamente inexistente, deveríamos esperar por uma trajetória semelhante à percorrida por Labov e pesquisadores da área? Acreditamos que não, pois, desconsideradas as diferenças entre as sociedades americana e brasileira, muito provavelmente repetiríamos a experiência do desalento do terceiro momento. Há resultados já devidamente evidenciados em estudos sociolinguísticos sobre o Português falado no Brasil que se assemelham aos resultados colhidos por Labov em 1969, ou seja: que o aprendizado da língua materna (por

extensão, ou por inclusão, englobaríamos aqui a alfabetização) é diferentemente apreciado e avaliado pelos grupos sociais.

Um resultado extremamente importante evidenciado pelo grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, grupo de trabalhos coordenados por Anthony Naro,¹⁰ mostra, entre outras coisas que a mulher é mais sensível à escolaridade do que o homem. Apresentaremos, a título de fechamento ao presente capítulo, duas tabelas de Naro et alii (1986). A tabela 4 apresenta o condicionamento geral da escolaridade à marcação de pluralidade na fala; a tabela 5 considera o cruzamento de escolaridade e sexo do informante na marcação do plural.

ESCOLARIDADE	Aplic. / Total = %	Probabilidade
"primário"	950 / 2398 = 40,0%	.41
"ginásio"	1297 / 2664 = 57,0%	.50
2º grau	1499 / 2082 = 72,0%	.59

Tabela 4: Atuação da escolaridade sobre a aplicação da regra de concordância nominal (p.60)

Observe-se que a história escolar de cada informante permite agrupá-los em relação a essa parte da gramática: assim, o informante mais escolarizado tende a marcar mais o plural do que o informante que somente freqüentara o primário. Apesar de as diferenças probabilísticas não serem fortes, poderíamos dizer que em relação a essa regra de pluralidade, a escola tem provocado certas mudanças em relação ao uso lingüístico pela comunidade.

A tabela 5, ao contrário, demonstra que, ao separarmos o desempenho dos homens do das mulheres, a escolaridade continua a condicionar unicamente o comportamento das mulheres. Os pesos probabilísticos atribuídos aos homens rejeitam considerar a escolaridade como um fator condicionador à regra de marcação do plural.

SEXO	HOMENS		MULHERES	
Escolaridade	Aplic./Total=%	Prob.	Aplic./Total=%	Prob.
"primário"	438/1191=37,0%	.42	512/1207=42,0%	.43
"ginásio"	664/1414=47,0%	.39	633/850 = 74,0%	.62
2º grau	421/706=60,0%	.41	10078/1376=78,0%	.71

Tabela 5: Atuação da Escolaridade por Sexo sobre a aplicação da regra de concordância nominal (p.61).

As tabelas 4 e 5 demonstram, pois, que, se não existe em nossa sociedade uma demarcação tão clara entre os valores atribuídos à língua pelo negro e pelo branco, conforme testemunhado por Labov (1969), há, com certeza, padrões de comportamento diferenciado entre os grupos sociais que definitivamente interferem com o processo de escolarização. Além disso, o imenso número de trabalhos sociolinguísticos já realizados sobre o vernáculo brasileiro, posto que não se remeta diretamente a questões de alfabetização, do aprendizado da leitura e da escrita, muito teria a dizer sobre o processo de alfabetização, desde que tais trabalhos fossem devidamente dimensionados de maneira a contribuir para novas propostas ao ensino da leitura e da escrita.

Complementam-se e se fundem, nesse momento do capítulo, as duas sociolinguísticas labovianas, NA e DA alfabetização. Em uma primeira parte procuramos resgatar da sociolinguística laboviana uma trajetória por questões de ensino, dela elencando seus momentos de euforia e de desalento. Em uma segunda parte, na sociolinguística DA alfabetização, tentamos, a partir das experiências da sociolinguística NA alfabetização, "visionar" quanto ainda temos para caminhar. Parece-nos que muito. Mas o caminho está aberto e cheio de promessas.

NOTAS

¹ Além da Sociologia da Linguagem, também a Etnografia da Fala tem enfocado questões de alfabetização que não serão apreciadas no presente capítulo. Remetemos, entretanto, o leitor interessado em aspectos etnográficos da alfabetização ao texto de Schieffelin, Bambi B. e Cochran-Smith, Marilyn, de 1984, intitulado "Learning to Read Culturally: Literacy Before Schooling", publicado em Goelman, H.; Oberg, A. e Smith, F. (orgs), *Awakening to Literacy*. London: Heinemann Educational Books, que poderá explicitar os

pressupostos teóricos subjacentes à Etnografia da Fala quando diretamente relacionada à Alfabetização.

- 2 Cf. definição do próprio autor (1972a:209): "We are then left with the Observer's paradox: the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation. The problem is of course not insoluble: we must either find ways of supplementing the formal interviews with other data, or change the structure of the interview situation by one means or another".
- 3 Cf. definição de déficit linguístico em Stubbs (1980, 1985:143): "Over the past ten or twelve years it has been proposed that an explanation for the failure of certain children in the formal school system is that they are 'deprived'. 'Deprivation is taken in different ways. It may refer simply to material deprivation: children from home backgrounds where unemployment, poverty, and overcrowding are severe, are likely to be at risk at school. They will arrive at school tired and undernourished, and with more immediate problems than learning to read. But generally, deprivation theory is taken to refer to cultural or linguistic deprivation. It is argued that children's cultural and/or linguistic experience is somehow impoverished and therefore does not prepare them to learn what the school has to offer". É especialmente essa segunda noção de déficit linguístico que aparece tematizada e criticada nos trabalhos sociolinguísticos sobre alfabetização que ora resenhamos. Stubbs (1980, 1985: 143-59) retoma o debate sobre a teoria do déficit linguístico, dele salientando as principais etapas que levaram à configuração de uma teoria: Stage 1: deprivation theory; Stage 2: deprivation theory as fact; Stage 3: deprivation as myth; e Stage 4: myth as fact.
- 4 Cf. Stubbs (1980, 1985: 34): "An understanding of this relationship will be crucial for an understanding of what someone is doing when he reads something. A commonsense view of reading probably often goes as follows. When we read, we recognize visual units, usually words or letters, and we decode these units into the corresponding units of speech in sequential order. If, however, we can show that writing does not represent speech in any direct way, then this would immediately throw doubt on a symbol-to-sound decoding view of reading. And, in fact, it seems that, if not fundamentally wrong, then at least this view of reading is only the tip of the iceberg".
- 5 Sobre as relações entre língua falada e escrita, remetemos o leitor interessado a um excelente artigo-resenha sobre o assunto, com uma detalhada e recente (inclui publicações no prelo de 1988) bibliografia. Trata-se de Chafe, Wallace e Tannen, Deborah, 1987, *The Relation between Written and Spoken Language*. In: *Annual Review of Anthropology* 16:383-407. Destacamos, somente para efeitos de informação bibliográfica, uma vez que tais textos não se encontram resenhados no presente capítulo, alguns dos trabalhos mais recentes: Biber, D. 1987. *Textual Relations in Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press; Catach, N. (org.) 1987. *Pour une*

theorie de la langue écrite. Paris: CNRS; Chafe, W. e Danielewicz, J. 1987. Properties of spoken and written language. In: R. Horowitz e S.J. Samuels (orgs.), *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press; Staton, J. e Shuy, R.W. 1988. Talking our way into writing and reading: dialogue journal practice. In: B.A. Rafoth e D. Rubin (orgs.), *The Social Construction of Written Communication*. Norwood, NJ: Ablex; Tannen, D. 1988. The commingling of orality and literacy in giving a paper at a scholarly conference. In: *American Speech*; Wendlend, C.W. (org.) 1987. *Bibliography on Writing and Written Language*, eds. F.Coulmas e K. Ehlich. Berlin: Mouton de Gruyter; e, finalmente, Zellermyer, M. 1988. An analysis of oral and literate textes: two types of reader-write relationships in Hebrew and English. In: B.A.Rafoth e D. Rubin (orgs.), *The Social Construction of Written Communication*. Norwood, NJ: Ablex.

⁶ Consulte-se também Scherre, M.M.P. 1978. *A concordância de número no sintagma nominal em Português*. PUC-Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. A tabela 3 em questão foi retomada e re-interpretada segundo os princípios que subjazem à organização do presente capítulo.

⁷ Tal hierarquia natural aparece em Scherre denominada de 'princípio da saliência fônica': "D'une manière générale, nous pouvons conclure que, plus le contraste morphologique entre le singulier et le pluriel est grand, plus la règle s'applique et, plus il est petit, moins elle s'applique. Ceci est expliqué par le principe de saillance phonique" (1981: 127).

⁸ Tal material informativo sobre pesquisa em andamento foi-nos gentilmente cedido pelo Prof. Dr. Milton do Nascimento: Documento 1: Relatório Parcial da Pesquisa nº 1. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise lingüística do processo de alfabetização, junho 1986, Magda B. Soares (coordenadora), Daniel Alvarenga, Marco A. de Oliveira, Milton do Nascimento, e Eunice Nicolau; Documento 2: Relatório Parcial nº 2, dezembro 1986; Documento 3: Projeto de Pesquisa: Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita II; e Documento 4: Projeto de Pesquisa, Fundamentação e Proposta para uma ordenação do Conteúdo Lingüístico da Alfabetização. Eunice Nicolau (pesquisadora principal), Daniel Alvarenga, Marco A. de Oliveira, Milton do Nascimento e Orlando Bianchini.

⁹ As citações provêm do Documento 3, citado na nota ⁸

¹⁰ Consulte-se Naro, Anthony et alii (1986), *Relatório final do Projeto 'Subsídios Sociolingüísticos do Projeto Censo à Educação*. Rio de Janeiro: FINEP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATZ, J.C. & R.W. SHUY (orgs.) (1969) *Teaching Black Children to Read*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

- BECHARA, E. (1985) *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Editora Ática.
- FASOLD, R. W. & R. W. SHUY (1970) *Teaching Standard English in the Inner City.* Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- FRAZIER, A. (org.) (1967) *New Directions in Elementary English.* Champaign: National Council of Teachers of English.
- LABOV, W. (1964) Stages in the acquisition of standard English. IN: R. W. SHUY *Social Dialects and Language Learning.* Champaign: National Council of Teachers of English.
- _____. (1966) *The Social Stratification of English in New York City.* Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- _____. (1967) Some sources of reading problems for Negro speakers of non-standard English. IN: A. FRAZIER (org.) (1967). *New Directions in Elementary English.* Champaign: National Council of Teachers of English.
- _____. (1968) The non-standard Negro vernacular: Some practical suggestions. IN: *Position Papers from Language Education for the Disadvantaged: 4-7.* Report n° 3 of the NDEA National Institute for Advanced Study in Teaching Disadvantaged Youth.
- _____. (1969) The relation of reading failure to peer-group status. IN: *Teachers College Record* 70.
- _____. (1970) Blacks. IN: T. D. Horn (org.) (1970) *Reading for the Disadvantaged.* Harcourt Brace Jovanovitch, Inc.
- _____. (1972a) *Sociolinguistic Patterns* Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- _____. (1972b) *Language in the Inner City.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- _____. (1981) *The study of nonstandard English.* Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- _____. (1982) Building on Empirical foundations. IN: W.P. LEHMANN & Y. MALKIEL (orgs.) *Perspectives on Historical Linguistics.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- LABOV, W & C. ROBINS (1969) A note on the relation of reading failure to peer-group status in urban ghettos. IN: *Teachers College Record* 70: 395-405.
- LABOV, W. ; P. COHEN & C. ROBINS (1965) A preliminary study of the structure of English used by Negro and Puerto Rican speakers in New York City. Final Report, Cooperative Research Project n° 3091. Washington, D.C.: Office of Education.
- LABOV, W. ; P. COHEN; C. ROBINS & J. LEWIS (1968) A study of the non-standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in

- New York City. Volume I: Phonological and Grammatical Analysis. Final Report, Cooperative Research Project n° 3288, U.S. Office of Education.
- LABOV, W. & W. HARRIS (1986) De facto segregation of Black and White Vernaculars. IN: D. SANKOFF (org.). *Diversity and Diachrony*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SCHERRE, M.M.P. (1981) La variation de la règle d'accord du nombre dans le syntagme nominal en Portugais. IN: D. SANKOFF & H. CEDERGREN (orgs.) *Variation Omnibus*. Edmonton: Linguistics Research Inc.
- SHUY, R. W. (org.) (1964) *Social Dialects and Language Learning*. Champaign: National Council of Teachers of English.
- STEWART, W. (1964) *Non-Standard Speech and the Teaching of English*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- STUBBS, M. (1980, 1985) *Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing*. London, Boston e Henley: Routledge & Keagan Paul.