

DUAS FASES NA AQUISIÇÃO DE PADRÕES
LINGUÍSTICOS POR ADOLESCENTES

por

ROBERTO GOMES CAMACHO

Dissertação apresentada ao De-
partamento de Lingüística do
Instituto de Filosofia e Ciên-
cias Humanas da Universidade
Estadual de Campinas como re-
quisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Lingüís-
tica

Campinas
1978

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo auxílio financeiro a mim concedido, sob forma de bolsa de estudos (processo nº 7404/74), de abril/75 a março/77.

Sou especialmente grato ao Prof. Dr. Brian Franklin Head pela atenção e cortesia com que me distinguiu durante o tempo em que orientou este trabalho.

Índices

índice 1: capítulos

1. Introdução.....	1
2. Os fatores sociais.....	8
3. Distribuição dos informantes segundo os fatores sociais.....	13
4. Apresentação das variantes lingüísticas.....	18
5. Métodos de investigação e perspectivas de análise...	27
6. Resultados nos testes segundo os fatores sociais	
6.1. Introdução.....	34
6.2. Relação entre desempenho e as três habilidades testadas.....	35
6.3. Relação entre desempenho e série.....	37
6.4. Relação entre desempenho e idade.....	41
6.5. Relação entre desempenho e os fatores série e idade combinados.....	44
6.6. Relação entre desempenho e sexo.....	47
6.7. Relação entre desempenho e os fatores sexo e série combinados.....	48
6.8. Relação entre desempenho e os fatores sexo e idade combinados.....	50
6.9. O caráter heterogêneo dos resultados segundo a freqüência de erros por informante.....	54
6.10. O caráter heterogêneo dos resultados em relação às variantes.....	57
7. Resultados nos testes segundo o conteúdo lingüístico	
7.1. Introdução.....	67
7.2. Análise das variantes segundo o ambiente gramatical.....	68
7.3. Análise das variantes segundo o ambiente fonológico.....	73

8. Conclusões e perspectivas para uma investigação futura	
8.1. Conclusões.....	79
8.2. Perspectivas para uma investigação futura....	84
9. Bibliografia.....	86

Índice 2: Anexos

1. Questionários	
2. Índices de classificação sócio-econômica	
3. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por série, em cada item do questionário I	
4. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por série, em cada item do questionário II	
5. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por série, em cada item do questionário III	
6. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por série, nos questionários I, II e III	
7. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por idade, nos questionários I, II e III	
8. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por idade e série, no questionário I	
9. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por idade e série, no questionário II	
10. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por idade e série, no questionário III	
11. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por sexo, nos questionários I, II e III	
12. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por sexo e série, nos questionários I, II e III	
13. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 agrupados por sexo e idade, nos questionários I, II e III	
14. Frequência de erros dos informantes da 5a. série da escola 1, nos questionários I, II e III	

15. Frequência de erros dos informantes da 6a. série da escola 1, nos questionários I, II e III
16. Frequência de erros dos informantes da 7a. série da escola 1, nos questionários I, II e III
17. Frequência de erros dos informantes da 8a. série da escola 1, nos questionários I, II e III
18. Frequência de erros dos informantes da 5a. série da escola 2, nos questionários I, II e III
19. Frequência de erros dos informantes da 6a. série da escola 2, nos questionários I, II e III
20. Frequência de erros dos informantes da 7a. série da escola 2, nos questionários I, II e III
21. Frequência de erros dos informantes da 8a. série da escola 2, nos questionários I, II e III
22. Hierarquia dos erros, por variante, dos informantes da escola 1, agrupados por série, nos questionários I, II e III
23. Hierarquia dos erros, por variante, dos informantes da escola 2, agrupados por série, nos questionários I, II e III
24. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 por variante, conforme os ambientes fonológico e gramatical, nos questionários I, II e III
25. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 segundo os tipos de desvios das normas pedagógicas
26. Hierarquia dos erros dos informantes das escolas 1 e 2 por variante, conforme o ambiente gramatical, nos questionários II e III.
27. Quadro comparativo das variantes relativamente ao ambiente fonológico a que os informantes das escolas 1 e 2 demonstram maior sensibilidade, nos questionários I, II e III.
28. Correlação entre os resultados nos questionários I, II e III, dos informantes das escolas 1 e 2, agrupados por série.
29. Médias aritméticas dos erros dos informantes das escolas 1 e 2, agrupados por série, nos questionários I, II e III.

30. Correlação entre sexo e resultados nos questionários I, II e III, dos informantes das escolas 1 e 2, agrupados por série
31. Variância nos resultados dos questionários I, II e III, dos informantes das escolas 1 e 2, agrupados por série.

Índice 3: gráficos e tabelas

tabelas:

1. Número de informantes segundo nível sócio-econômico e grau de educação.....13
2. Número de informantes segundo nível sócio-econômico, grau da educação e sexo.....14
3. Número de informantes segundo nível sócio-econômico, grau de educação e idade.....15

gráficos:

1. Porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2, nos questionários I, II e III..... 35
2. Porcentagem de erros dos informantes da escola 1, agrupados por idade, nos quest. I, II e III..... 42
3. Porcentagem de erros dos informantes da escola 2, agrupados por idade, nos quest. I, II e III..... 43
4. Porcentagem de erros dos informantes da escola 1, agrupados por sexo e idade, no questionário II..... 53
5. Porcentagem de erros dos informantes da escola 2, agrupados por sexo e idade, no questionário III..... 53
6. Frequência de erros dos informantes da 5a. série da escola 1, no questionário I..... 55
7. Frequência de erros dos informantes da 7a. série da escola 2, no questionário II..... 56
8. Porcentagem de erros dos informantes da escola 1, agrupados por série, nos quest. I, II e III..... 59

9. Porcentagem de erros dos informantes da escola 1, agrupados por série, conforme os três padrões de desempenho demonstrados no quest. II.....60
10. Porcentagem de erros dos informantes da escola 2, agrupados por série, nos quest. I, II e III.....63
11. Porcentagem de erros dos informantes da escola 2, conforme os dois padrões de desempenho demonstrados no questionário II..... 64

1. Introdução

O principal objetivo dos estudos de Labov é investigar a variação e a mudança lingüística através de uma análise sincrônica. Seus estudos apresentam, por - tanto, inevitáveis implicações de caráter social, uma vez que a estrutura sócio-econômica da comunidade exerce decisiva influência nos padrões lingüísticos de prestígio:

"When a new prestige pattern enters the language it is accepted on the level of unconscious subjective response before it achieves uniformity in actual use." (Labov, 1965 pág. 84)

A conscientização do valor social de uma variante apresenta-se como uma fase intermediária do processo total de mudança lingüística - a fase da propagação em que a significação social é inevitavelmente associada com a variante e sua oposição à forma em desuso.¹

O processo de aquisição de padrões de prestígio pelas classes inferiores da escala sócio-econômica corre paralelo ao processo de mudança lingüística. O reconhecimento prévio do valor social de variantes é tão relevante para que o uso de uma forma de prestígio alcance uniformidade no uso real (ou para que desapareça uma forma estigmatizada) quanto para que o falante adquira inteira capacidade de adequar seu estilo de fala à situação.

Nesse sentido, chamou-nos a atenção um trabalho secundário, mas não menos importante, dentre as muitas contribuições de Labov: o artigo intitulado

"Stages in the Acquisition of Standard English". Apresentando um esboço de um modelo de aquisição para o inglês falado, seu autor salienta os estágios em que o adolescente adquire o padrão de prestígio do idioma adulto, assinalando as dificuldades enfrentadas pela escola em possibilitar às crianças de baixo nível sócio-econômico a mesma amplitude de variação estilística aberta às crianças de níveis mais elevados.

Labov demonstra haver um processo de sociação linguística² que age sobre o adolescente, fazendo-o conformar seu padrão de fala às normas adultas. Desde que a escola não exerça qualquer influência no sentido de tornar o aluno capaz de reconhecer os padrões de prestígio, limitados às classes mais altas, o jovem de classes desfavorecidas ficará exposto apenas ao padrão de sua comunidade e suas chances de ascensão social podem ser reduzidas ou nulas, sempre que dele for exigida a habilidade linguística: "Some working class and most lower class families are apparently too far removed from the middle class norms to assimilate them efficiently, and we can see that those youngsters who are below 50 per cent at eighteen or nineteen years old will probably not reach any significant degree of uniformity while they still have the learning ability to match performances to evaluation. At the age of thirty-five or forty, these individuals may be able to evaluate the social significance of their own and other speech forms, without being able to shift their own performance." (Labov, 1965, pág. 91)

Uma das mais recentes preocupações da Linguística é reverter o conhecimento teórico, amplo e fecundo, sobre o funcionamento dos mecanismos da linguagem humana em direção de aplicações práticas. Consequência dessa preocupação, a "Linguística Aplicada" tem-se ocupado fundamentalmente do ensino de línguas estrangeiras e não do ensino do vernáculo.

Segundo Head, "além da teoria da língua - gem, a ciência linguística abrange três áreas, especialmente cultivadas pela investigação contemporânea, que poderão proporcionar conhecimentos fundamentais na instrução da língua materna: a gramática gerativo-transformacional, que está revolucionando a descrição dos mecanismos estruturais dos sistemas das línguas; a sócio-linguística que se ocupa da relação entre fatores sócio-culturais e a variação linguística; e a psico-linguística, que está esclarecendo a natureza do processo de adquirir domínio dos diversos elementos da comunicação verbal." (1973, pág.64)

Em face dos princípios acima citados, este trabalho de dissertação, longe de apresentar fundamentos para uma possível experimentação pedagógica, pretende suscitar problemas relacionados à aquisição da língua adulta por adolescentes e abrir, no mínimo, perspectivas para estudos futuros, mais abrangentes, que forneçam, então, subsídios práticos para aplicação pedagógica.

Para o exame da aquisição do português padrão, utilizaremos como perspectiva de análise as reações subjetivas dos informantes às variantes previamente selecionadas. Para tanto, partiremos de outro pressuposto bá-

sico: segundo Labov, "in general, a variant that is used by most New Yorkers in formal styles is also the variant that is used most often in all styles by speakers who are ranked higher on an objective socio-economic scale."

(1966, pág. 405). Conclui-se por isso haver uma correlação evidente entre a variação estilística e a reação subjetiva do falante.

Embora não se examine aqui o desempenho lingüístico objetivo dos informantes, com seu leque de variações estilísticas, pretende-se investigar a fase precedente, uma vez que o falante adquire primeiro a conscientização do valor de prestígio da variante, usada pelos falantes de estratos sociais elevados, para, em seguida, pô-la em prática.

Tratando de um caso recente de inserção de forma prestigiosa no padrão da cidade de Nova York - presença de [r] em posição final ou pré-consonantal de palavras como "bear, beard, car, card", contrastando com sua ausência - Labov afirma ser esse "one of our best examples of a "change from above" - originating in the highest social group - which eventually spread to the entire speech community and became the vernacular form." (1972, pág. 145).³ Afirma ainda a respeito da mesma variante que o desenvolvimento de uma atitude subjetiva uniforme em relação a (r) é uma norma "which transcends class differences, in sharp contrast to the increasing differentiation of the objective performance of speakers." (1972, pág. 144).

Por outro lado, a aquisição de um idioma

padrão pressupõe, primeiramente, o domínio das regras fundamentais da gramática e do léxico, para que a criança comunique suas necessidades básicas; na segunda fase, o uso de um dialeto local condizente com o do grupo mais imediato de amigos; no reconhecimento de diferentes variantes sociais e a capacidade de usá-las rumo a um padrão de prestígio consistem o terceiro e quarto estágios. Com mais duas fases, o falante terá atingido uma amplitude de estilos consistentes e adequados a cada situação. (Labov, 1965, págs. 91 e 92)

As habilidades necessárias ao domínio completo do idioma padrão incluem a capacidade de reconhecer diferenças entre variantes e a de reconhecer o valor social das mesmas.

Neste trabalho, pretende-se investigar duas fases na aquisição do português padrão, que correspondem ao terceiro e quanto estágios do modelo desenvolvido por Labov. Nessa perspectiva, são testadas as duas habilidades correspondentes aos estágios citados: a percepção da diferença entre duas variantes e o conhecimento do valor social das mesmas. Assim sendo, limitamos-nos a uma população escolar compreendida na faixa etária entre 10 e 18 anos e distribuída entre a 5a. e a 8a. série do primeiro grau.

Além das habilidades citadas, investiga-se a capacidade de reconhecer o valor das variantes em relação a uma norma adulta codificada - o conceito pedagógico de correção.⁴

Notas

1. Labov enumera três estágios para o processo de mudança lingüística: "In the origin of a change, it is one of innumerable variations confined to the use of a few people. In the propagation of the change, it is adopted by such large numbers of speakers that it stands in contrast to the older form along a broad front of social interaction. In the completion of the change, it attains regularity by the elimination of competing variations." (1972, pág. 123)
2. O processo de socialização lingüística (em inglês: acculturation) a que se refere Labov pode ser visto através da porcentagem de conformidade com as normas adultas que varia de 52% para a faixa etária entre 8-11 anos até 84% para a faixa entre 20-39 anos. (1965, pág. 89). Por outro lado, preferimos traduzir o termo "acculturation" para "socialização lingüística", para que não se confunda o processo citado por Labov como o de aquisição de cultura entre povos diversos. Ficamos com Bernstein que se refere ao mesmo processo como "socialization": "I shall take the term to refer to the process whereby a child acquires a specific cultural identity, and to his responses to such an identity. Socialization refers to the process whereby the biological is transformed into a specific cultural being." (1971, pág. 174)
3. Mais adiante, à pág. 158, Labov dá seu conceito quanto a uma comunidade de fala: "a speech community cannot be conceived as a group of speakers who all use the same

forms; it is best defined as a group who share the same norms in regard to language."

4. Labov compara as atitudes subjetivas dos adolescentes com as atitudes manifestadas dos adultos, demonstrando um processo gradual de conformidade da linguagem adolescente com a adulta, de acordo com o amadurecimento estário.

2. Os fatores sociais

Nesta seção são discutidas as razões que nos levaram a incluir os fatores sociais citados no capítulo anterior, bem como justificar possíveis limitações. Todos os indicadores, isolados ou inter cruzados no exame dos dados, foram incluídos, em princípio, com a finalidade de se detectar possíveis correlações com o desempenho linguístico demonstrado nos testes.

No que concerne à classificação sócio-econômica dos informantes, limitamos-nos a apenas dois níveis opostos, em decorrência das dificuldades surgidas, tanto para a escolha de um esquema simplificado de classificação, quanto para a aplicação de um instrumento de investigação social apropriado. Tais dificuldades advêm do fato de serem nossos informantes adolescentes que, de um modo geral, não saberiam prestar informações sobre a situação sócio-econômica da família e os poucos que o fizessem não forneceriam dados com a exatidão necessária. Como não quiséssemos correr o risco de apresentar dados não correspondentes à situação real, o que poderia causar prejuízos irremediáveis à investigação, recorremos a duas soluções práticas: (a) limitar nosso trabalho a apenas dois níveis sociais distintos - um grupo economicamente favorecido e outro desfavorecido e (b) recorrer a publicações idôneas que nos fornecessem os dados necessários à classificação social dos dois grupos.

Relativamente a (a), como objeto de investigação, foram selecionadas duas unidades escolares, localizadas em bairros reconhecidamente opostos quanto ao nível sócio-econômico da população residente:

O bairro de Sapopemba pertence à periferia carente da zona leste de São Paulo e se caracteriza pela concentração de população de baixa renda. A unidade escolar selecionada para representá-lo é o Ginásio Estadual "Marechal Mascarenhas de Moraes", que se situa num conjunto habitacional composto por casas populares e padronizadas. Embora tenha sido incorporado, no início de 1976, à rede municipal, o ginásio pertencia, no final de 1975, quando se aplicou o questionário de respostas, à rede estadual de ensino. A escola continua a ser gratuita, traço que a caracteriza e a distingue, para os efeitos desejados neste trabalho, da outra unidade escolar selecionada - o Ginásio "Nossa Senhora do Morumbi".

O bairro do Morumbi é um núcleo residencial do mais alto padrão, habitado por famílias de renda elevada. Possui residências de grandes proporções e dos mais variados e modernos estilos arquitetônicos, construídas em meio a grandes e bem cuidadas áreas verdes. Ademais, o bairro vem sendo ainda mais valorizado pelas firmas imobiliárias que competem pelas melhores áreas para a construção de edifícios do mais sofisticado padrão residencial.

Ainda assim, há no bairro aglomerados de casas populares situados nas zonas periféricas da região. Tal fato não afeta a caracterização de alto nível social com que é marcado o bairro e principalmente o Ginásio "Nossa Senhora do Morumbi", pois a população escolar que o frequenta provém de classes sócio-economicamente favorecidas, em decorrência de ser esta uma escola particular que cobra altas taxas. A população de baixa renda circunscreve-se a escolas gratuitas da rede oficial, também existentes no

bairro.

No que concerne a (b), recorremos a órgãos públicos à procura de publicações que trouxessem os dados classificatórios de que necessitávamos. A entidade que nos auxiliou foi a Secretaria de Bem-Estar Social da Prefeitura de São Paulo, ora extinta, através de sua Unidade de Documentação e Informação. A fonte foi o Instituto Gallup de Opinião Pública que reprocessou dados de sua propriedade, extraídos de uma pesquisa intitulada São Paulo em Distritos 75, a fim de fornecer à Secretaria de Bem-Estar Social dados sobre as características sócio-econômicas dos domicílios paulistanos existentes em cada uma das Administrações Regionais em que se acha dividida a área urbana de São Paulo. É no resultado final desse reprocessamento, publicado pela Secretaria com o título de "Caracterização Sócio-Econômica dos Domicílios Paulistanos por Administração Regional", que nos baseamos para solucionar o problema da caracterização social dos dois bairros em que se localizam as escolas selecionadas para esta investigação.

Como os dados foram organizados de acordo com as Administrações Regionais da Prefeitura de São Paulo, não temos indicadores sociais específicos para Sapoemba e Morumbi, mas das áreas que os abrangem. Assim, o primeiro está situado na Administração Regional de Vila Prudente e o segundo na Administração Regional de Butantã, conforme os mapas fornecidos pela Secretaria de Bem-Estar Social.

Selecionamos, da publicação citada, os indicadores mais relevantes das diferenças sócio-econômicas existentes entre as duas áreas em que se situam os bairros

de Sapopemba e Morumbi: renda da família, instrução do chefe da casa e da população adulta, ocupação do chefe da casa e conforto doméstico. O resultado dessa seleção está relatado no anexo 2.

Além de nível sócio-econômico, são incluídas as variáveis grau de escolaridade (série), idade e sexo.

Pela relação entre desempenho nas habilidades testadas e as variáveis série e idade, pretendemos verificar que processo de maturação, o escolar ou o etário, é mais relevante para a aquisição de um padrão de prestígio que torne o adolescente capaz de adequar seu estilo a diferentes situações de fala.

Quanto a sexo, apoiamo-nos, principalmente, nas afirmações de Stone & Church (1969), que, ao procurarem estabelecer um consenso em torno de maturidade, definem três fases que chamam de pubescência, puberdade e adolescência. Referem-se à primeira como o período de dois anos que antecede a puberdade e as manifestações físicas que ocorrem durante esse período, iniciadas por uma explosão no crescimento físico e conseqüentes mudanças nas proporções corporais, além de uma série de outras mudanças físicas. O clímax do desenvolvimento biológico iniciado na pubescência é o que chamam de puberdade. Procurando estabelecer índices mais exatos para o início da puberdade, indicam para as meninas a idade média de 13 anos e, para os meninos, a idade média de 15 anos. "Isso significa", afirmam, "que há em média um retardamento de 2 anos para os meninos, que se aplica a todas as áreas do desenvolvimento neste período, incluindo a maturidade social." (pág. 255)

Ademais, ao identificar fatores que interferem com a aquisição de uma língua padrão, aponta Labov como fator primário o conflito de sistema de valores. Sobre isso afirma que "working class style of casual speech has values strongly associated with masculinity." (Labov, 1965, pág. 94). Alguns professores asseguram que os meninos se sentem constrangidos em usar determinado padrão de correção que acham delicado e mais apropriado às meninas.

Em face do acima relatado, é perfeitamente compreensível a inclusão da variável sexo e pertinente a sua relação com outros fatores de análise, como série e idade.

3. Distribuição dos informantes segundo os fatores sociais

Do número total de informantes, 242, com que contávamos de início, houve perda de apenas 8, número bastante razoável. Negligência ou grande dificuldade em responder aos testes propostos foram responsáveis pela necessidade de eliminá-los.

Na tabela 1, relatamos os números totais de informantes referentes a nível sócio-econômico, combinado com grau de escolaridade. Como já expusemos na seção 2 deste trabalho, as escolas representam níveis sociais bem distintos, simplificação que facilitou o trabalho de aplicação dos formulários de respostas. O que convencionamos chamar escola 1 corresponde ao Ginásio Estadual "Marechal Mascarenhas de Moraes", referente aos informantes de baixo nível sócio-econômico; o que convencionamos escola 2 corresponde ao Ginásio "Nossa Senhora do Morumbi", cujos informantes possuem nível sócio-economicamente favorecido.

Série	escola 1	escola 2
5a.	33	33
6a.	31	25
7a.	30	25
8a.	29	28
total	123	111

Tabela 1: Número de informantes segundo nível sócio-econômico e grau de educação

Na tabela 2, em que a variável sexo é acrescentada aos fatores já mencionados, nota-se haver dife

rença marcante entre o número de alunos e o de alunas, principalmente na escola 1. A explicação provável disso tem como base um fato comum entre a população de baixo nível social: os meninos procuram trabalho antes das meninas no sentido de auxiliar de alguma forma o orçamento doméstico. E é por esse motivo que também é comum ocorrer o inverso no período noturno: maior incidência de meninos. Como os questionários foram aplicados durante o período vespertino, tal diferença de número é perfeitamente compreensível.

série	escola 1 masc./fem.		escola 2 masc./fem.	
5a.	13	20	13	20
6a.	11	20	08	17
7a.	16	14	14	11
8a.	05	24	11	17
total	45	78	46	65

Tabela 2: Número de informantes segundo nível sócio-econômico, grau de educação e sexo.

A tabela 3 mostra o número de informantes segundo o fator etário e grau de educação em cada uma das unidades escolares. Notam-se padrões bem distintos de distribuição. Comparando-se a distribuição etária na quinta série dos dois grupos sociais, observa-se que, na escola 1, a faixa dos 13 anos concentra o maior número de informantes, enquanto que nas faixas anteriores não há absolutamente qualquer informante. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, que rege a educação em todo o país, 13 anos é idade avançada para a 5a. série, uma vez que, pa-

ra os quatro anos restantes do primeiro grau, a faixa etária correspondente inclui adolescentes entre 11 e 14 anos;¹

escola 1

<u>idade</u>	<u>5a.</u>	<u>6a.</u>	<u>7a.</u>	<u>8a.</u>	<u>total</u>
11	---	01	---	---	01
12	---	04	01	---	05
13	22	15	04	---	41
14	08	08	11	13	40
15	03	02	07	11	23
16	---	01	04	03	08
17	---	---	02	01	03
18	---	---	01	01	02

escola 2

10	01	---	---	---	01
11	19	02	---	---	21
12	13	14	---	---	27
13	---	07	10	---	17
14	---	---	11	19	30
15	---	02	03	09	14
16	---	---	01	---	01

Tabela 3: Número de informantes segundo nível sócio-econômico, grau de educação e idade

com relação a isso, a escola 2 apresenta distribuição mais regular: incidência bem razoável na faixa dos 11 e 12 anos. Quanto à 6a. série, a escola 1 apresenta distribuição compreendida na faixa dos 11 aos 16 anos, com maior incidência na faixa dos 13 e 14 anos: 23 alunos num total de 31. Na escola 2, a concentração maior de alunos está

na faixa dos 12 e 13 anos, vale dizer, uma escala abaixo da 5a. série e esse padrão repete-se nas séries 7a. e 8a: concentração maior na faixa dos 13 e 14 anos para a 7a. e incidência única na faixa dos 14 e 15 anos para a 8a. série.

Considerando-se os totais, observa-se que a escola 1 apresenta maior número de informantes entre 13 a 15 anos: 41 alunos com 13 anos, 40 com 14 e 23 com 15, o que constitui um total de 104 alunos em 123. Já a escola 2 apresenta distribuição mais uniforme numa faixa etária mais ampla, com nítida relação entre idade e série: dos 11 aos 15 anos, apresentando incidência relativamente maior para 12 anos (27 alunos da 5a. e 6a. séries) e 14 anos (30 alunos da 7a. e 8a. séries), contudo sem acarretar grande diferença em relação às demais faixas etárias.

Concluindo: enquanto que a escola 2 apresenta um padrão de distribuição etária sistemático e regular, perfeitamente de acordo com o que prevê idealisticamente a Lei de Diretrizes e Bases, a escola 1 apresenta uma distribuição que se afasta das normas previstas na lei citada: cada série comportando alunos de várias faixas etárias e incidência maior de alunos com idade avançada nas séries iniciais. A explicação mais provável para isso fundamenta-se em problemas de ordem econômica e, conseqüentemente, de ordem acadêmica: geralmente, alunos de escolas situadas em bairros carentes apresentam problemas de subnutrição que podem gerar certo subdesenvolvimento mental, essencialmente na fase de pré-adolescência; daí as reprovações regulares nas séries anteriores à 5a. Ade-

mais, a baixa renda familiar faz com que crianças em idade escolar precisem trabalhar e isso provoca não só queda no rendimento escolar, mas também o próprio abandono às aulas .

Nota

1. Transcrevemos abaixo os dois artigos da citada Lei, que regulamentam a questão de idade escolar:

"Artigo 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades."

"Artigo 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos."

(do Capítulo II da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 9/2/73)

4. Apresentação das variantes linguísticas

Um dos fatores que influíram na seleção das variantes foi o geográfico; outro, o caráter problemático com que são marcadas de acordo com seu grau de estigmatização social.

Ainda que ocorram como realizações fonológicas próprias de outras regiões, as variantes deveriam ser identificadas como características da área metropolitana de São Paulo. Na ausência de atlas geográficos ou monografias sobre as características dialetais da capital, utilizamos, como critério básico de seleção, entrevistas realizadas com professores de 1º grau a respeito dos desvios mais comuns de seus alunos, em relação à norma pedagógica e diretamente relacionados com a pronúncia. Tais entrevistas fazem parte dos estudos preliminares do projeto "Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo de Ensino-Aprendizagem para o Ensino de 1º Grau", desenvolvido pelo extinto Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof. Laerte Ramos de Carvalho", do qual participamos como auxiliar de pesquisa.¹

Outro critério foi o da observação atenta do desempenho linguístico, inclusive no ambiente escolar, e essencialmente no estilo coloquial distenso, através de contato direto com adolescentes.

De um inventário de variantes problemáticas, selecionamos alguns casos de ocorrência com maior ou menor frequência na Capital. Abaixo, cuidamos de relá-tá-las.

- r-retroflexo em vez de lateral velarizada ou semivogal

posterior, em posição final de sílaba;

- r-retroflexo em vez de vibrante alveolar ou qualquer outra realização de / R / em posição final de sílaba
- vibrante alveolar em vez de lateral alveolar, como segundo componente de um grupo consonantal;
- semivogal anterior em vez de lateral palatal em posição intervocálica;
- Ø em vez de fricativa surda ou sonora em final de palavra;
- Ø em vez de qualquer realização de / R / em final de palavra;
- vogal alta anterior em vez do ditongo nasal / e₁N /, em final de palavra;
- vogal alta posterior em vez do ditongo nasal / a₁N / em final de palavra;
- oclusiva alveolar nasal em vez de sua homorgânica oral precedida de nasalização / Nd / em gerúndios;
- inserção de semivogal anterior antes de fricativa alveolar surda ou sonora, em final de palavra.

Consideramos também os ambientes gramatical (classe de palavra) e fonológico, em que as variantes acima descritas podem ocorrer. O objetivo disso é verificar, por um lado, se os informantes são conscientes dos diferentes valores morfológicos e, conseqüentemente, sociais que determinadas variantes assumem em ambientes gramaticais diferentes; por outro lado, verificar se a percepção varia em relação a diferentes ambientes de ocor

rência; em caso positivo, dar conta do ambiente que exerce a maior influência - diante de vogal, consoante ou pausa. Relatamos abaixo as variantes cujos ambientes gramatical e fonológico são relevantes.

- [u, ɥ ~ ʁ] / _ V, C, ≠
- [R ~ ʁ] / _ V, C, ≠
- [S ~ ∅] / _ V, C, ≠ (substantivo e verbo)
- [eiN ~ i] / _ V, C, ≠ (substantivo e verbo)
- [auN ~ u] / _ V, C, ≠
- [S ~ iS] / _ V, C, ≠ (substantivo e verbo)
- [S ~ ∅] / _ V, C, ≠ (substantivo e verbo)²

Como bem se nota, esta investigação não esgota os ambientes gramatical e fonológico em que as variantes podem ocorrer. Há algumas, caso de [u, ɥ ~ ʁ], [R ~ ʁ], [S ~ ∅], [R ~ ∅], [S ~ iS], cujos ambientes fonológicos em posição anterior à realização da variante poderiam ser especificados, em decorrência de um possível condicionamento que possa afetar a percepção comum da variante de informantes não treinados auditivamente.

Relativamente ao ambiente gramatical, limitamos-nos às classes gramaticais de verbo e substantivo. Tais restrições decorrem da necessidade de não exceder o questionário quanto ao número de itens, uma vez que a aplicação deveria limitar-se ao período de uma aula. Além disso, seria prejudicial ao levantamento expor nossos

informantes ao cansaço e conseqüente exaustão que um questionário excessivamente longo provocaria.

Não foram considerados ambientes de espécie alguma para as variantes $[\lambda \sim i]$, $[l \sim r]$ e $[Nd \sim n]$, já que ocorrem somente em posição medial de palavra; a primeira e a terceira em posição intervocálica e a segunda após consoantes e antes de vogais. O ambiente gramatical não é relevante para $[l \sim r]$ e $[\lambda \sim i]$, ao passo que se registra ocorrência de $[Nd \sim n]$ principalmente em gerúndios.

Como já observamos nesta mesma seção, a mudança do ambiente gramatical provoca, em determinadas variantes, problemas não exclusivamente fonológicos, uma vez que, assegurada a realização da forma culta, introduzem distinções morfológicas. Dentre as variantes tratadas na presente investigação, apenas duas são casos de variação mórfica: um caso é redução do ditongo / ei_N / a vogal alta anterior, que neutraliza, sistematicamente em verbos de 2a. e 3a. conjugações, a distinção de número entre as terceiras pessoas do presente do indicativo³; outro caso é ausência de sibilante surda ou sonora, que neutraliza a distinção de número, em posição final de substantivos⁴.

No ambiente de substantivos, $[ei_N \sim i]$ é um desvio exclusivamente fonológico. Inserem-se na mesma categoria as variantes $[j, \gamma \sim r]$, $[\lambda \sim i]$, $[l \sim r]$, $[R \sim r]$ e $[S \sim i_S]$ no ambiente de substantivo.

No ambiente de verbo, $[S \sim \emptyset]$ é um caso de variação submórfica, uma vez que a supressão da sibilante altera apenas parcialmente a constituição do morfema

número-pessoal "-mos", ficando plenamente assegurada a noção gramatical que a flexão exprime.

Dentre o inventário desta investigação há seis outros casos que equivalem à situação descrita para $[S \sim \emptyset]$ no ambiente de verbo:

Redução do ditongo /auN/ a vogal alta posterior não obscurece a noção gramatical de terceira pessoa do plural que a flexão exprime, porque " /^uN /, es crito -m diante de /a/", alomorfe fonologicamente condicionado da marca geral /N/, de 3a. pessoa do plural (Matoso Câmara, 1975, pág. 99), ocorre somente diante do morfema "ra", que representa os pretéritos perfeito e mais-que-perfeito na estrutura geral dos verbos portugueses.

É ocioso dizer que se deseja estabelecer comparação entre os dois casos fonologicamente análogos de redução de ditongo em formas verbais. O confronto permite verificar se a diferentes valores gramaticais correspondem, no desempenho de nossos informantes, diferenças substanciais no reconhecimento do valor social de ambas as variantes.

A variação entre / R / e sua ausência em final de palavras é objeto desta investigação, especificamente em três ambientes gramaticais. Num deles, substantivo, $[R \sim \emptyset]$ é parte de um sufixo derivacional agentivo "-dor", cuja noção gramatical não é afetada pela ausência de / R /. Em formas verbais infinitivas, a variante problemática não obscurece a compreensão do morfema,

embora o afete completamente; isso decorre de ser o morfema de infinitivo auxiliado por uma marca supra-segmental redundante - acento na forma arrizotônica, que distingue formas não cultas como "falá" de outras formas verbais como o presente do indicativo, 3a. pessoa, "fala". Em formas verbais irregulares no presente do indicativo como "quer" e presente do subjuntivo como "quiser", também não há reflexo de ausência de / R / no plano morfológico porque "a mudança do radical (...) passa a contribuir para as noções gramaticais de modo-tempo e número-pessoa" (Mattoso Câmara, 1975, pág. 101).

Aparentemente, os três casos acima de variação submórfica de um mesmo desvio fonológico são irrelevantes. Nosso objetivo é verificar se uma variante, independentemente da hierarquia quanto ao valor morfológico, é mais perceptível em determinado ambiente gramatical em detrimento de outros.

Inserção de semivogal anterior diante de sibilante surda ou sonora em formas verbais está incluída entre as variantes submórficas, como um caso análogo a $[R \sim \emptyset]$. Como objeto desta investigação, foram selecionados casos de formas verbais irregulares como "faz", cujo radical exprime por si só as noções gramaticais de modo-tempo e número-pessoa. Em radicais nominais ocorre como um tipo de variação exclusivamente fonológica, embora haja uma ressalva: "a realização do fonema (sibilante) com um / i / precedente, assilábico, depois de vogal tônica, (...) neutraliza a oposição entre vogal simples tônica e ditongo decrescente de semivogal / i / no plural: pás, plural de pá e pais, plural de pai, enun

ciados ambos como / pa¹s'/. Tal neutralização, em favor do ditongo, entrou na tradição ortodoxa do rimário brasileiro: nus rimando com azuís, da mesma sorte que, fora da expressão do plural, Satanás rima com espirais e traz com mais. (Câmara, 1953, 120-1)." (Mattoso Câmara, 1975, pág. 84). Como tratamos, no caso de flexão de plural, da supressão da sibilante, cuida-se aqui, no que concerne à inserção da semivogal anterior diante de sibilante, apenas de casos fora da expressão do plural, como os descritos por Mattoso Câmara, Satanás e traz.

A variação entre oclusiva alveolar nasal e sua homorgânica oral precedida de nasalização, com ocorrência predominante em gerúndios, é o último dos casos submórficos de que vimos tratando. Assegurada a forma culta, a nasalização da vogal anterior a /d/ opõe gerúndios a participípios. A realização da forma popular confirma a distinção pela oposição entre /n/ e /d/.

Outros casos de variantes exclusivamente fonológicas focalizadas neste trabalho são análogos a [S ~ j_AS] no ambiente de substantivo:

Substituição de lateral alveolar por vibrante, como segundo componente de um grupo consonantal, neutraliza a oposição fonológica entre lateral e vibrante. Ainda que não haja relação com noções gramaticais o uso da forma popular provoca a homonímia entre palavras como "clave" e "crave".

O mesmo se aplica ao caso de substituição de lateral palatal por semivogal anterior, que neutraliza a distinção fonológica em palavras como "calha" e

"caia". Ou ainda ao caso de r-retroflexo⁵ em vez de semi vogal posterior ou lateral velarizada, em palavras como "mal" e "mar".

Palavras como as citadas, pertencentes a categorias gramaticais diferentes, são complementarmente distribuídas no sintagma, o que assegura plenamente a distinção lexical. Por essa razão, tais casos de neutralização não são explorados nesta investigação.

Notas

1. A escolha das variantes, bem como a forma do questionário utilizado são baseadas na experiência adquirida por nós em decorrência de efetiva participação em todas as atividades, desde escolha de variantes problemáticas até aplicação do instrumento de investigação, do referido projeto. De certo modo, este trabalho de dissertação tem um caráter complementar, já que procuramos abordar a reação a variantes lingüísticas por informantes de dois níveis sociais distintos, enquanto que o projeto do extinto CERHUPE se restringiu a bairros carentes da Capital; esta pesquisa, entretanto, conta com a oitava parte da população escolar investigada pelo citado projeto.
2. Investiga-se a variação entre /R/ e sua ausência no ambiente de verbos, considerando formas infinitivas (verbo 1) e formas irregulares de futuro do subjuntivo e presente do indicativo (verbo2), como "quiser"

e "quer".

3. Há outros ambientes em que ocorre essa redução de ditongo, de que não tratamos: verbos no imperfeito do subjuntivo, verbos de 1a. conjugação no presente do subjuntivo e imperativo.
4. Geralmente, nos casos mórficos de $[S \sim \emptyset]$ e $[eiN \sim i]$ ocorre redundância de traços em decorrência das regras de concordância nominal e verbal; este é o caso das sentenças incluídas em nosso questionário. A importância gramatical de se assegurar a realização da variante culta decorre, todavia, da obrigatoriedade de tais regras.
5. Usamos a denominação "r-retroflexo" à variante que Head (1973, pág. 46) chama de "r-caipira" e que descreve como sendo "rebaixado ou bemolizado (inglês: flat)", embora essas propriedades resultem "de diversas articulações e não apenas da retroflexão da língua: entre as outras articulações que produzem ou contribuem para o mesmo efeito acústico, figura o levantamento do dorso da língua."

5. Métodos de investigação e perspectivas de análise

Como já expusemos anteriormente, as habilidades necessárias ao domínio completo de uma língua padrão incluem a capacidade de reconhecer diferenças entre variantes e reconhecer seu valor social. Por esse motivo é que se procura medir tais habilidades, como objeto principal desta investigação.

Todavia, tais habilidades não são de senvolvidas sistematicamente pela escola, cuja preocupação básica é o ensino da gramática normativa.

Se as atividades de pronúncia são pouco desenvolvidas, o aluno acha-se, todavia, exposto ao padrão culto de seus professores durante oito anos do 1º grau e, portanto, tende a ser corrigido sempre que usar uma variante estigmatizada¹. Assim sendo, há uma norma pedagógica que se aplica de forma corretiva em sala de aula, levando-nos a adicionar outra fase em nosso instru-mento de investigação, com a finalidade de analisar a capacidade de o adolescente reconhecer a forma correta de acordo com a norma pedagógica.

As três fases elaboradas para cobrir as habilidades acima expostas obedecem aos seguintes cri-térios:

As variantes selecionadas foram incluídas em enunciados simples e comuns, considerando que a inserção de vocabulário artificial pudesse dirigir a a-tenção do informante, desviando-o da finalidade proposta pelo teste.

Levando em consideração o ambiente gramatical, quando relevante (v. capítulo 4), passamos a contar, em vez de dez, com quinze variantes. Para cada uma, elaboramos um mínimo de três enunciados, considerando os ambientes fonológicos - antes de vogal, consoante e pausa. Mesmo as variantes $[l \sim r]$, $[\lambda \sim j]$, $[Nd \sim n]$, cujo ambiente fonológico é constante, são apresentadas em três enunciados diferentes. Somam-se assim quarenta e cinco enunciados com apenas uma ocorrência da variante problemática.

As gravações foram executadas cuidadosamente a fim de que as distinções necessárias fossem perfeitamente compreensíveis, mesmo a ouvidos pouco treinados e não houvesse qualquer possibilidade de ocorrer, num mesmo enunciado, outra que não a variante em pauta. Para evitar cansaço e monotonia, entre informantes jovens as gravações foram executadas por vozes masculina e feminina alternando-se ao longo dos quarenta e cinco itens de cada teste.

O instrumento de investigação é um formulário adequado a respostas simples, rápidas e objetivas. As instruções, às vezes redundantes, foram elaboradas de modo a serem facilmente assimiláveis pelos informantes. Ainda assim, todas as instruções foram explicadas oralmente pelo aplicador, a fim de que nenhuma dúvida pairasse sobre o tipo de desempenho esperado. A cada teste foi acrescentado um enunciado contendo uma variante estranha à investigação, a título de exemplo, para facilitar ainda mais a compreensão do que se exigia.

É útil esclarecer que ao informante não foi oferecida a oportunidade de mudar qualquer uma das respostas assinaladas, dado o caráter dinâmico com que se processou a aplicação do questionário. O tempo entre a leitura de um e outro item durou cerca de dez segundos, tempo previamente testado e suficiente para que o informante assinalasse sua resposta no formulário. Quando o formulário exigia mudança de página, a gravação era interrompida o tempo necessário, segundo critério do aplicador.

O formulário de respostas é composto de três fases (v. no Anexo 1):

Na primeira (questionário I), o informante deveria indicar o lugar de ocorrência, em cada um dos quarenta e cinco enunciados, da diferença de pronúncia por ele observada, em duas realizações gravadas. O objetivo dessa etapa é verificar a capacidade de o informante distinguir entre duas pronúncias de uma variante. Segundo Labov, "the ability of student to hear the difference between two forms consistently is closely correlated with their social significance." (1965, pág. 102) Aplicando um estudo a cinquenta e três jovens delinquentes de Nova Iorque, concluiu que seus dados não corroboram o conceito de que distinções fonêmicas são mais perceptíveis pelo falante nativo do que distinções não fonêmicas, mas, pelo contrário, "the ability to perceive distinctions is determined largely by the social significance of the distinction to the listener." (1965, pág. 102).

Na segunda fase (questionário II), o informante deveria assinalar, de duas leituras, qual cor - responde a uma maneira incorreta de falar, tal como se ensina nas aulas de português. Esse teste inclui quarenta e cinco enunciados, lidos duas vezes cada; numa das duas versões, há uma variante problemática, na outra, uma variante culta. O objetivo desse teste é verificar a medida da influência que o processo corretivo aplicado na sala de aula exerce sobre os informantes.

Outra razão evidente é medir o peso relativo de dois fatores - idade ou grau de escolaridade. O amadurecimento etário, vale repetir, leva à conformidade gradual com as normas adultas, ao passo que a sequência dos anos escolares o expõe à norma culta e pedagógica de seus professores, que pode diferir da norma adulta de sua comunidade.

Na terceira fase (questionário III), expusemos nossos informantes a um par de ocupações opostas quanto ao nível de prestígio social, para cada uma dos quarenta e cinco enunciados, que contêm somente a variante não culta. O informante deveria assinalar no formulário a ocupação mais provável que pudesse ter um falante que se expressasse do modo ouvido na gravação. É evidente que, reconhecesse ser cada uma das quarenta e cinco uma variante estigmatizada, o informante assinalaria a ocupação de menor prestígio.

Para que não houvesse dúvidas, foram selecionadas ocupações bem díspares quanto ao nível de prestígio social, testando-se previamente sua validade.

Os informantes foram, ademais, instruídos verbalmente sobre a artificialidade da situação: o julgamento da leitura deveria considerar o tratamento dado à pronúncia das palavras e não o tom, timbre, ritmo ou altura da voz dos locutores.

Para medir a capacidade de reconhecimento do valor social das variantes, usamos a técnica de avaliação subjetiva, de que Labov se serve para demonstrar a conexão entre atitudes do falante, com seus julgamentos de valor e o desempenho lingüístico objetivo. Raramente as pessoas percebem conscientemente o que gostam ou não na fala dos outros: "Reactions to phonological variables are inarticulate responses, below the level of conscious awareness, and occur only as a part of an overall reaction to many variables." (Labov, 1972, pág. 144) Para resolver o problema, Labov baseou-se na técnica desenvolvida por Lambert, cujo princípio essencial consiste no fato de que existe um conjunto uniforme de atitudes em relação à língua, que são compartilhadas pela maioria dos membros de uma comunidade. Se o falante é interrogado diretamente sobre questões lingüísticas, suas atitudes não se apresentam de forma sistemática, já que o falante não tem percepção consciente das variantes. É na forma indireta de verificar a atitude subjetiva do informante que a técnica por nós empregada, na fase III dos testes, equivale à empregada por Labov.

A ordenação dos testes obedece a um critério simples e objetivo: o único teste que deveria preceder a outro é o de percepção de diferentes pronúncias.

cias, por ser pré-requisito para o conhecimento do valor social da variante. A inserção, entre os dois, do teste de conhecimento da correção, segundo o conceito normativo, é absolutamente casual.

Os dados foram organizados de modo a serem absolutamente controláveis: cada fase do questionário contém o mesmo número de enunciados recorrentes, com a variante em estudo incidindo sempre no mesmo item. Tal organização sistemática decorreu também do desejo de eliminarmos dificuldades referentes ao processamento dos dados e sua posterior redução a índices quantitativos. Para tanto, foi organizado e aplicado previamente um estudo-piloto que testou os objetivos e eliminou os problemas.

Nas seções que a esta se seguem, os dados são abordados de acordo com as seguintes perspectivas de análise:

- análise da relação entre cada tipo de habilidade e os fatores sociais: nível sócio-econômico, grau de escolaridade, idade e sexo;
- identificação das hierarquias de erros segundo cada uma das habilidades seguintes: percepção de diferenças conhecimento da norma pedagógica e sensibilidade ao valor social das variantes;
- análise da relação entre as habilidades testadas;
- identificação das hierarquias de erros segundo cada habilidade testada e de acordo com os ambientes gramatical e fonológico.

Nota

1. A maior parte dos professores entrevistados na fase inicial do projeto do CERHUPE reconheceram uma tendência irreprimível em corrigir seus alunos, sempre que se afastassem de seu padrão de prestígio. Para citar um exemplo, há uma tendência, entre os professores dos quatro primeiros anos básicos, em solicitar aos seus alunos que "não comam os esses e erres finais."

6. Resultado nos testes segundo os fatores sociais

6.1. Introdução

Antes de proceder à análise dos dados segundo os fatores sociais, damos conta do roteiro de trabalho a ser desenvolvido, além de outras explicações necessárias.

Nas seções subseqüentes, os dados são analisados de acordo com os seguintes fatores sociais: nível sócio-econômico (escola), grau de educação (série) idade e sexo.

Os resultados são apresentados sob a forma de tabelas incluídas nas seções anexas; como forma complementar, gráficos demonstrativos são inseridos no transcorrer da exposição. Tabelas e gráficos expõem os resultados nas três habilidades testadas: discriminação de diferentes pronúncias (questionário I), conhecimento do padrão normativo de correção (questionário II) e conhecimento do valor social das variantes (questionário III).

Os resultados foram computados de acordo com o número de respostas erradas em cada um dos testes:

Quanto ao questionário I, considera-se errado o item em que o informante deixou de assinalar o lugar exato de ocorrência da diferença entre duas pronúncias.

Quanto ao questionário II, foram computadas incorretas as respostas em que o informante deixou de assinalar a pronúncia culta, considerada correta no conceito normativo.

Quanto ao questionário III, considerou-se errada a resposta em que o informante optou pela ocupação de maior prestígio social, uma vez que, nesse teste, foram incluídos somente desvios da norma culta.

6.2. Relação entre desempenho e as três habilidades testadas

O gráfico 1 abaixo mostra a porcentagem de erros nos três testes, comparando o desempenho dos dois grupos sócio-economicamente opostos, representados pelas escolas 1 e 2.

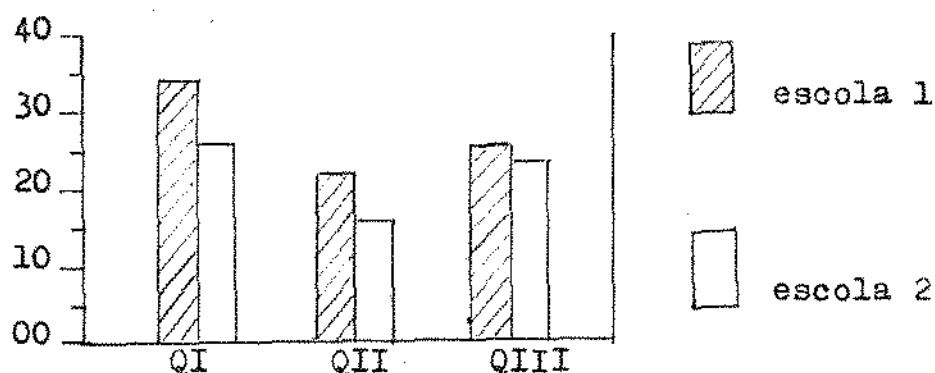


Gráfico 1: porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2, nos questionários I, II e III

Pelo confronto que aqui se faz, entre os dois grupos sociais e nas três habilidades testadas,

nota-se que ambos demonstram elevado grau de competência nos três testes, com a porcentagem de erros não ultrapassando 33% (escola 1- questionário I).

É perfeitamente compreensível que ambos demonstrem maiores índices de erros no questionário I, em que se procura medir a capacidade de perceber diferentes pronúncias de uma variante. Dos três, é o único teste cuja resposta não se resume a uma escolha binária: o informante deveria assinalar o lugar de ocorrência da diferença entre as duas pronúncias em 45 enunciados, com uma média de 4 palavras cada. Nos questionários II e III, o participante tem 50% de probabilidade de acertar em cada resposta, só assinalando ao acaso.

É notável que o grau de competência demonstrado nos testes pelos informantes das escolas 1 e 2 não refletem as diferenças marcantes de ordem sócio-econômica que os distinguem como dois grupos. Isso é ainda mais visível no questionário III: a diferença de desempenho demonstrada não é proporcional à registrada nos testes I e II - questionário I, diferença de 8%; questionário II, diferença de 4%; questionário III, diferença de 2%.

É preciso observar que tampouco as porcentagens revelam as características intrínsecas dentro de cada um dos grupos, que devem ser analisadas relativamente aos demais fatores sociais, não tão abrangentes. Ainda assim, por essa análise prévia dos resultados globais em cada teste, não é provável que os re-

sultados dos testes submetidos aos demais fatores variem sensivelmente de um grupo social para outro. É na natureza dos desvios em si que os dados podem revelar as diferenças mais evidentes da ordem sócio-econômica, isto é, no grau de competência revelado aos diferentes graus de estigmatização que as variantes possuem.

O anexo 28, que mostra a correlação entre as habilidades testadas, segundo nível sócio-econômico e série, revela que todos os resultados são positivos. Algumas das correlações são bem altas, especialmente entre os questionários I e II na escola 2. Este caso sugere que o conhecimento das normas pedagógicas exerce influência sobre a percepção auditiva dos desvios.

As correlações entre os testes II e III apresentam índices relativamente baixos - o que indica que o conhecimento das normas gramaticais e do valor social dos desvios tendem a ser independentes: um não exerce influência sobre o outro, nem implica especialmente no outro.

6.3. Relação entre desempenho e série

O anexo 6 indica a relação entre o grau de competência registrado nos três testes e grau de educação (série) dos informantes das escolas 1 e 2.

Os resultados demonstram haver uma correlação estável entre grau de competência e grau de educação: os índices de erros diminuem à medida que au

menta o nível educacional dos informantes.

A 8a. série da escola 2 exclui-se dessas observações gerais: apresenta maior número de erros no questionário III (teste de escolha binária) que no questionário I. Ademais, apresenta índices de erros, nos questionários II e III, superiores aos índices da 5a. série nas mesmas habilidades (5a. série= 15%, 8a. série= 19%, no questionário II; 5a. série= 22%, 8a. série= 28%, no questionário III).

Não há grande desnível entre as quatro séries da escola 2: a maior diferença registrada não ultrapassa 9% (entre 7a. e 8a., no questionário III).

Por outro lado, a escola 1 apresenta diferenças bem marcantes entre a 5a. e as demais séries: a menor diferença (e com a série mais próxima) é de 11%, no questionário III. Entre 6a., 7a. e 8a. séries, a diferença maior não ultrapassa 6% .

Duas hipóteses podem ser levantadas em relação ao comportamento dos informantes da 5a. série da escola 1: 1. não possuem ainda efetivo contato com o padrão culto e a norma corretiva dos professores, na fase inicial da adolescência, em que deve surgir a conscientização do valor social das variantes. O mesmo não se aplica à 5a. série do grupo socialmente oposto, visto que esses informantes estão em contato permanente com o padrão culto de seu meio, possuem evidentemente experiências mais ricas e relacionamento mais estreito com instrumentos culturais próprios de seu contexto só

cio-econômico. 2. São alunos que apresentam problemas de aproveitamento escolar. A idade avançada para a série inicial do segundo ciclo básico (veja seção 3) indica reprovação nas séries anteriores ou entrada tardia nos primeiros anos do 1º grau.

O anexo 29 que apresenta as médias aritméticas de erros por série e escola, também indica claramente que os índices de erros da 5a. série da escola 1 são bem mais elevados que os da 5a. série da escola 2. Entretanto, essa diferença sofre um decréscimo segundo o avanço de nível escolar, até que na 8a. série da escola 1 as médias nos testes II e III são menores que as da 8a. série da escola 2. Isso demonstra que o efeito do ensino tende a ser maior entre alunos de classe baixa do que entre alunos de classe alta.

Além dos fatos gerais observados, o confronto entre cada uma das séries das duas escolas mostra que o maior grau de competência dos informantes da escola 2 apresentado no gráfico 1 (seção 6.2) se mantém, com uma única exceção: a 8a. série não só apresenta índices de erros superiores à 5a. de seu próprio grupo, mas também o mesmo índice da 8a. série da escola 1, no questionário I; no questionário II apresenta índice de erros superior aos da 7a. e da 8a. séries da escola 1; no questionário III, seu índice de erros supera inclusive o da 6a. série da escola 1.

O anexo 31, que mostra os cálculos de variância nos resultados dos informantes das escolas 1 e 2, agrupados por série, revela também que os índices

tendem a diminuir da série mais baixa para a mais avançada da escola 1, todavia, somente nos testes II e III. Essa tendência não é tão pronunciada na escola 2. Ademais, as duas séries inferiores são mais homogêneas na escola 2 que na escola 1. As duas séries superiores, por outro lado, são mais homogêneas na escola 1 que na escola 2.

É possível que esse comportamento venha a reforçar a hipótese de que o amadurecimento educacional tende a influenciar os resultados dos alunos de classe social baixa; nesse sentido, os alunos mais maduros da escola 1 sofrem visível melhora em seu padrão lingüístico, uma vez que têm perspectiva de ascensão social. Isso explica também que as séries inferiores da escola 2 sejam mais homogêneas que as da escola 1. Seria de se esperar, então, que o mesmo ocorresse com as séries superiores e o que se tem, entretanto, é um comportamento inverso. Isso se torna compreensível a partir dos seguintes fatos: 1. os informantes da escola 2, vale repetir, não têm perspectiva de ascensão social; 2. estão nas últimas séries de um ciclo; 3. possuem muito mais liberdade dentro do sistema escolar. Daí, pode resultar um comportamento contrário aos padrões impostos pela escola.

Além de o grau de competência aumentar progressivamente, nas três habilidades testadas, com o acréscimo de grau de educação formal, especialmente na escola 1, outro fato pode levar à hipótese de que a escola exerce alguma influência na eliminação de desvios

da norma culta: ambos os grupos apresentam índices de erros inferiores no questionários II aos do questionário III. Esses dois testes são comparáveis: possuem 50% de probabilidade de acerto e incluem exatamente as mesmas variantes.

6.4. Relação entre desempenho e idade

O anexo 7 indica a relação entre o grau de competência manifestado nas três habilidades testadas, entre os informantes das escolas 1 e 2, agrupados por idade.

Nota-se que determinadas faixas etárias apresentam número reduzido de informantes: na escola 2 as duas faixas extremas do "continuum" etário, ou seja, 10 e 16 anos, possuem um único informante. Com exceção desses dois casos, os informantes estão regularmente distribuídos pelas demais faixas, cuja incidência mínima não passa de 14 alunos.

A escola 1 apresenta-se igualmente com número reduzido de informantes nas extremidades opostas da tabela constante do anexo 7. Além de não serem considerados os casos de incidência mínima de informantes, computamos os números de respostas erradas dos grupos com 16, 17 e 18 anos da escola 1, resumindo-os num só índice, correspondente às respostas de 13 informantes. O resultado final está demonstrado nos gráficos 2 e 3.

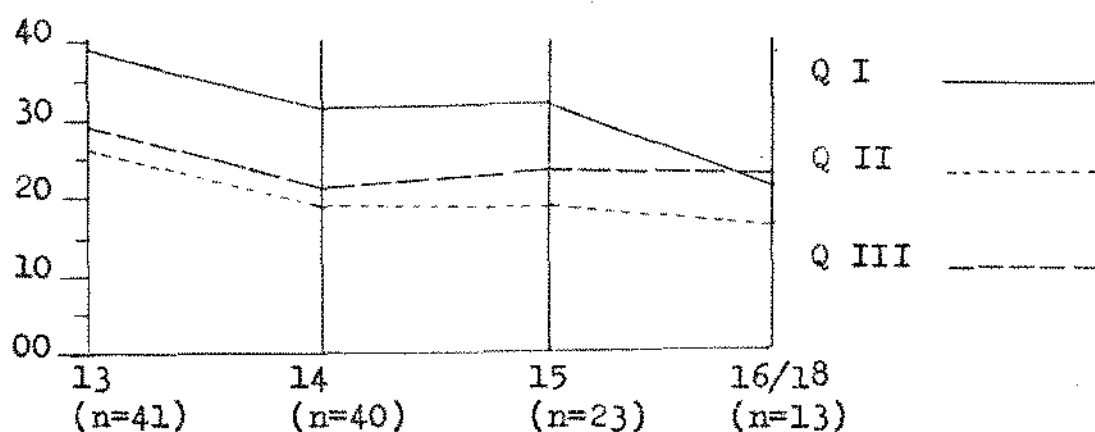


Gráfico 2: Porcentagem de erros dos informantes da escola 1, agrupados por idade, nos questionários I II e III

O gráfico 2 demonstra que o grau de competência dos informantes da escola 1 sofre um acréscimo de acordo com o avanço etário, nas três habilidades testadas, à exceção do grupo com 15 anos, que apresenta índices de erros ligeiramente superiores aos do grupo com 14 anos, nos questionários I e III. Como a diferença registrada é bastante reduzida, não ultrapassando 2%, os resultados tendem antes a identificar os dois grupos que a distingui-los.

É bom observar que os informantes com 13 anos concentram-se majoritariamente na 5a. e na 6a séries. Os grupos com 14/15 anos, que apresentam resultados semelhantes, distribuem-se por todas as séries da escola 1. A grande maioria dos informantes com 16/18 anos, que apresentam consistentemente os melhores resultados, acha-se concentrada na 7a. e na 8a séries. Isso significa que dificilmente poderíamos desligar a influência de um fator sobre o outro.

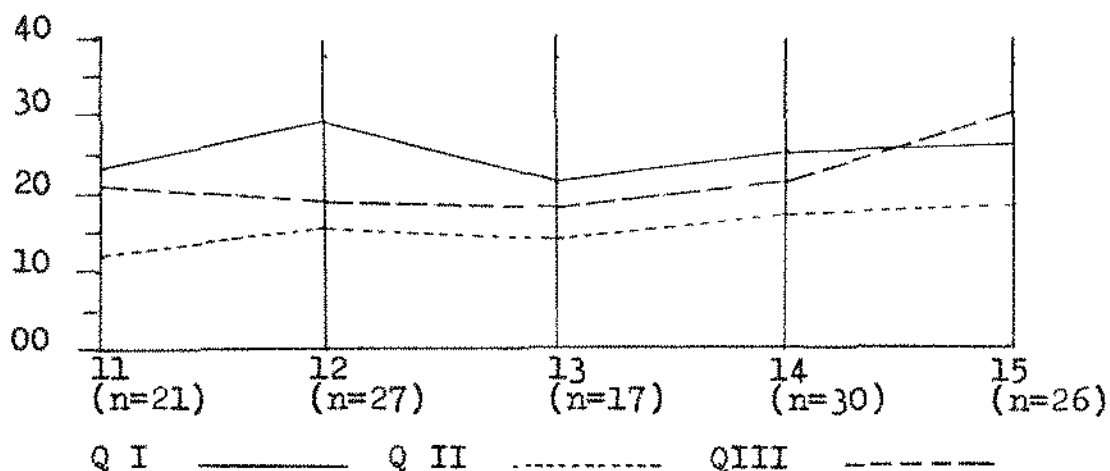


Gráfico 3: Porcentagem de erros dos informantes da escola 2, agrupados por idade, nos questionários I, II e III

O gráfico 3, que indica a relação entre o grau de competência dos informantes da escola 2 e o fator social idade, mostra um padrão inverso ao dos informantes da escola 1, considerando-se essencialmente os grupos com 13, 14 e 15 anos: o grau de competência sofre um decréscimo à proporção que avança a idade e nos três testes. É preciso esclarecer, todavia, que o grupo com 14/15 anos concentra-se majoritariamente na 8a. série, o que, também para a escola 2, indica uma correlação evidente entre os fatores série e idade. Como havíamos demonstrado na seção 6.2, a 8a. série apresenta desempenho mais negativo no questionário III; isso se repete nos resultados dos informantes com 15 anos.

As diferenças não são significativas de um grupo etário para outro, à exceção dos informantes com 15 anos, que atingem um índice de 30% de erros no questionário III, ou seja, 12% mais em relação ao ín

dice mais baixo nesse teste - o dos informantes com 13 anos.

Conclui-se que os dados apresentam uma correlação relativamente aos fatores idade e série. A escola 1 apresenta uma correlação estável, tanto no agrupamento por série, quanto no agrupamento por idade, com um acréscimo regular no grau de competência de acordo com o amadurecimento etário-educacional nas três habilidades testadas. Com os informantes da escola 2 dá-se o inverso: os alunos de nível educacional e de idade mais avançados apresentam desempenho mais negativo.

6.5. Relação entre desempenho e os fatores série e idade combinados

Os anexos 8, 9 e 10 indicam a relação entre o grau de competência manifestado nas três habilidades testadas e os fatores série e idade combinados.

Essa combinação de fatores permitem duas perspectivas de análise: o desempenho de cada grupo etário conforme o aumento de grau de educação, assim como o desempenho de cada uma das séries de acordo com o avanço etário.

Nesse tipo de agrupamento em que três fatores são combinados não se pode contar com um número razoável de informantes em todas as combinações possíveis. Assim sendo, ambas as escolas contam com incidência mínima de informantes nas faixas etárias que ocupam

os extremos superior e inferior das tabelas. Em outras combinações, o número é bastante reduzido, o que diminui o grau de confiança nos dados. Além de não considerarmos os resultados dos grupos com baixa concentração, agrupamos na 7a. e 8a. séries os informantes com 16, 17 e 18 anos, conforme se fez no gráfico 2.

Quanto à escola 1, os resultados de - mostram que, embora o grau de competência sofra um acréscimo regular de acordo com o aumento no grau de educação e de idade isoladamente, combinados esses dois fatores, raramente os informantes de uma mesma série apresentam rendimento melhor que o grupo de idade imediatamente inferior. Por outro lado, o grau de competência sofre um acréscimo regular de acordo com o aumento de grau de educação, dentro de cada faixa etária. Isso pode ser claramente observado nos grupos com 13, 14 e 15 anos, principalmente nos dois últimos, que mantêm informantes em todas as séries.

Esse fato se torna compreensível, se considerarmos que a escola 1 apresenta evidente distorção na relação grau de educação/idade (veja seção 3). Comparando-se os resultados dos informantes com 12 e 15 anos na 6a. série, com 13 e 16/18 na 7a. e com 14 e 16/18 na 8a., observa-se que os resultados melhores foram obtidos geralmente pelos informantes com idade inferior. Ocorre que esses informantes, com 12, 13 e 14 anos, respectivamente na 6a., 7a. e 8a. séries, acompanham o desenvolvimento escolar numa idade compatível,

ocorrendo o oposto com os informantes das demais faixas etárias.

Tal comportamento irregular dos informantes com idade mais elevada decorre de algum fator extra-escolar ou não, que não nos é permitido conhecer, senão hipoteticamente: possíveis reprovações nas séries anteriores ou entrada tardia na escola, motivadas por fatores possíveis de ordem sócio-econômica - subnutrição, necessidade de auxiliar precocemente o orçamento doméstico e outros.

Não é por outro motivo que a 5a. série apresenta índices de erros marcadamente superiores aos das séries seguintes: é o grupo com a distribuição etária mais irregular (a idade mínima é de 13 anos).

A escola 2, que apresenta distribuição etária compatível com o grau de educação, não oferece, por isso mesmo, a possibilidade de confronto que nos permite a escola 1. Só nos é possível comparar os resultados entre duas faixas etárias por série: na 5a. entre 11 e 12 anos; na 6a., entre 12 e 13 anos; na 7a., entre 13 e 14 anos; e, na 8a., entre 14 e 15 anos. Igualmente, só nos é possível comparar duas séries por faixa etária: 12 anos, entre 5a. e 6a. séries; 13 anos, entre 6a. e 7a.; 14 anos, entre 7a. e 8a.

Apesar dessas restrições, nota-se que, dentro de cada série, raramente o grau de competência melhora com o avanço etário. Dentro de cada faixa etá -

ria, todavia, os resultados tendem a melhorar, de acordo com o acréscimo de grau de educação, à exceção dos informantes com 14 anos, entre a 7a. e a 8a. séries, nos questionários II e III.

Os resultados dos informantes da escola 2, agrupados por série e idade, não contradizem hipóteses anteriormente feitas, em que cada fator foi visto isoladamente (veja seções 6.3 e 6.4), antes, demonstram a regularidade do comportamento dos informantes da escola 2, cuja distribuição etário-educacional é bastante sistemática.

6.6. Relação entre desempenho e sexo

O anexo 11 indica a relação entre o grau de competência demonstrado nas três habilidades testadas e o fator social sexo.

Observa-se que, em cada um dos três questionários, as meninas apresentam grau de competência mais elevado que os meninos, indiferentemente da classe sócio-econômica a que pertencem. Ainda que ligeiramente mais acentuadas na escola 1 que na escola 2, as diferenças entre o desempenho de meninos e meninas não são maiores que 8% (questionário I - escola 1)

Os fatos acima observados levam à conclusão aparente de que não há correlação entre sexo e nível sócio-econômico. Todavia, varia de um teste para outro o desempenho entre os sexos na escola 1 e na escola 2.

la 2; nesta, a menor diferença registrada está no questionário II, enquanto que, naquela, no questionário III. Considerando-se que ambos os testes apresentam a mesma probabilidade de erros, conclui-se que os meninos da escola 1 apresentam respostas mais consistentes que as meninas, uma vez que a diferença entre os índices dos questionários II e III é de apenas 1%.

Levando-se em conta que as meninas apresentam melhores resultados que os meninos em todos os testes, independentemente de nível sócio-econômico, e que as diferenças entre alunos e alunas da escola 1 são de 8% no questionário I e 5% no questionário II, não pode passar despercebida a aproximação entre seus índices de erros, justamente no questionário em que se mede o valor social das variantes.

6.7. Relação entre desempenho e os fatores sexo e série combinados

O anexo 12 indica a relação entre o grau de competência e os fatores sexo e série combinados, nas três habilidades testadas.

Os resultados decorrentes dessa combinação de fatores reforçam a correlação desempenho/série que expusemos na seção 6.3: o grau de competência geralmente melhora, conforme o acréscimo de grau de educação independentemente do sexo.

Observa-se que o comportamento negati

vo da escola 2 é comum a ambos os sexos: apresentam maior índice de erros no questionário III, embora a diferença seja mais acentuada no desempenho dos meninos; apresentam também grau de competência menor que as demais séries, incluindo a 5a., nos questionários II e III.

Enquanto que na escola 2 as meninas apresentam resultados melhores em todas as séries e nas três habilidades (a única exceção é insignificante: no questionário I, há uma diferença de 1% a favor dos meninos), na escola 1, esse padrão caracteriza apenas o desempenho das duas séries iniciais: na 8a., os meninos demonstram melhores resultados nos três testes, ainda que a diferença não ultrapasse 2%. Na 7a. série, os meninos superam o desempenho feminino no questionário III com uma diferença de 1% e, no questionário II, os resultados se igualam.

O acréscimo desproporcional no grau de competência dos meninos das duas últimas séries da escola 1, em relação às séries inferiores, está correlacionado ao fator sócio-econômico, considerando-se que o mesmo fenômeno não ocorre entre os meninos da escola 2. É um fato compreensível, a julgar pela carga de responsabilidade futura que cabe aos meninos de classe baixa, em decorrência da dependência econômica dos pais e dos encargos de chefe-de-família. Não é implausível que, dentre as classes menos favorecidas, caiba ao homem maior responsabilidade no sustento do lar.

Em face dos fatos acima discutidos, examinemos a correlação entre sexo e resultados nos testes, dos informantes das escolas 1 e 2, constantes do anexo 30.

A escola 2 manifesta uma correlação constante entre sexo e resultados: as meninas sempre têm, como um grupo, resultados superiores aos dos meninos, em todos os níveis educacionais. A diferença, entretanto, nunca atinge grau elevado, sendo, portanto, de significação reduzida.

Em contraste, na escola 2, as meninas só apresentam melhores resultados na 5a. série, em todos os testes e, na 6a. série, apenas nos questionários I e II; e, na 7a. série, apenas no questionário I. Na 8a. série, os meninos apresentam melhores resultados em todos os testes. Isso corrobora, na totalidade, os dados percentuais discutidos, ainda que os dados mais significativos da correlação ocorram na 5a. série, questionários I, II e III e, na 6a. série, questionários I e II.

6.8. Relação entre desempenho e os fatores sexo e idade combinados

O anexo 13 indica a relação entre o grau de competência nos três testes e os fatores sexo e idade combinados.

Como alguns resultados são pouco fide

dignos, em decorrência de baixa incidência de informantes, consideramos, quanto à escola 1, somente os resultados dos informantes agrupados nas faixas dos 13 aos 16/18 anos. Quanto à escola 2, descartamos os dois únicos informantes do sexo feminino ocupando os dois extremos da tabela constante do anexo 13; ainda assim, contamos com informantes de ambos os sexos na faixa dos 11 aos 15 anos.

Os dados expostos às variáveis sexo e idade nada acrescentam às conclusões gerais expostas nas seções 6.4 e 6.6: a escola 1 apresenta correlação entre grau de competência e idade, com decréscimo nos índices de erros, conforme aumenta a idade. Os alunos da escola 2 apresentam, por outro lado, comportamento inverso, especialmente os informantes com 13 e 14 anos.

Conforme indica o anexo 7, os informantes com 15 anos da escola 1 apresentam índices de erros superiores aos dos informantes com 14 anos. Observa-se, no anexo 13, ser a diferença causada pelo comportamento feminino. Isso reforça o desempenho das meninas da 7a. série, que, no questionário I, apresentam 2% mais de erros que as meninas da 6a. série (veja anexo 12). Além disso, na 8a. série, observou-se que as meninas apresentam grau de competência inferior ao dos meninos (veja seção 6.7).

Pode-se concluir que a combinação dos fatores sexo/idade nada acrescenta às conclusões anteriores, mas as sustenta em dois pontos: 1. não se pode

considerar a influência do grau de educação independentemente da idade. 2. O grau de competência dos meninos supera o das meninas, conforme o amadurecimento etário-educacional.

Como expusemos anteriormente (seção 3), as meninas atingem maturidade biológica e, em consequência, psico-social, em média 2 anos antes que os meninos. Embora não contemos com informantes numa faixa etária ideal para um confronto desse tipo (entre 10 e 18 anos), os resultados permitem postular uma possível correlação entre grau de competência e amadurecimento bio-social. Para tanto, basear-nos-emos no questionário em que tal correlação é mais evidente.

O gráfico 4 demonstra haver um afunilamento, delineado pelas linhas que representam ambos os sexos, a partir dos 15 anos. Isso pode significar que, à medida que os meninos atingem o clímax do processo biológico, seus resultados tendem a aproximar-se dos índices percentuais das meninas. Há maior diferença entre meninos e meninas com 13 e 14 anos, idade em que as meninas atingem grau de maturidade superior ao dos meninos.

O gráfico 5, referente à escola 2, demonstra com mais clareza essa correlação. Isso decorre do fato de a escola 2 contar com informantes numa faixa que vai dos 11 até a idade limite de 15 anos. A maior diferença registrada entre os sexos situa-se na faixa

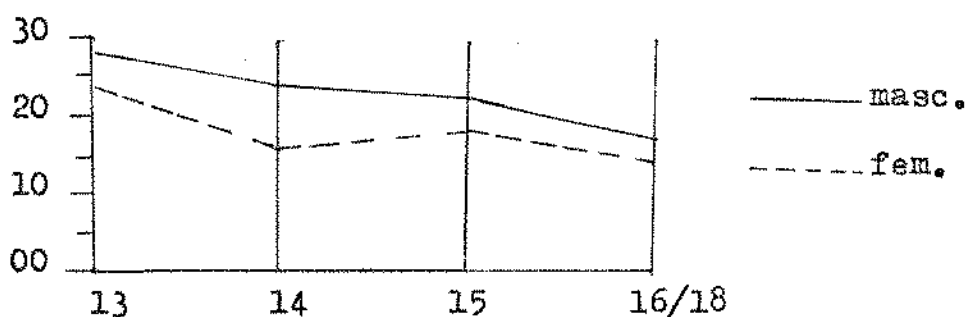


Gráfico 4: Porcentagem de erros dos informantes da escola 1, agrupados por sexo e idade, no questionário II

dos 12 anos; aos 11 anos, há grande semelhança entre os resultados. Conforme aumenta o grau de maturidade, as meninas distanciam-se dos meninos, apresentando índices inferiores até a idade dos 15 anos, quando o comportamento de ambos os sexos é absolutamente idêntico. A correlação é evidente, uma vez que meninos e meninas possuem o mesmo grau de maturidade bio-social aos 10 e aos 15 anos.

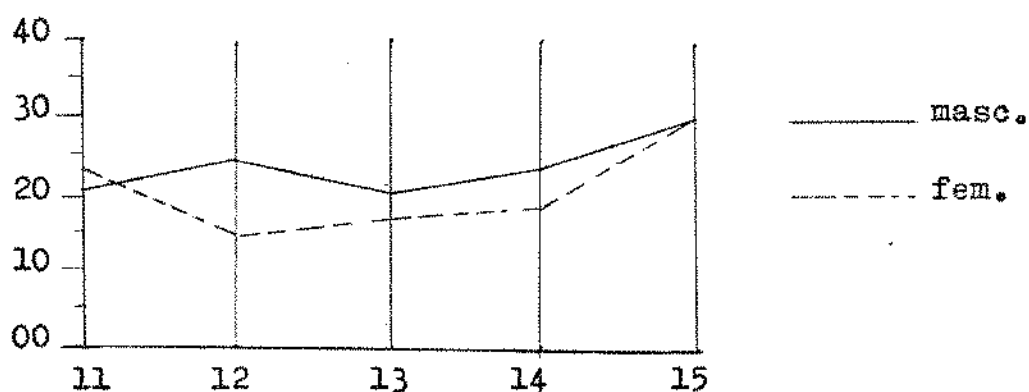


Gráfico 5: Porcentagem de erros dos informantes da escola 2, agrupados por sexo e idade, no questionário III

6.9. O caráter heterogêneo dos resultados segundo a frequência de erros por informante

Os anexos de 14 a 21 mostram a frequência de erros dos informantes das escolas 1 e 2, agrupados por série, nos três testes.

Ainda que os resultados globais dos informantes agrupados de acordo com grau de educação não ultrapasse os 47% da 5a. série da escola 1 (questionário I), observa-se que, quanto à frequência de erros por indivíduo, os resultados apresentam grande dispersão, com informantes de ambos os níveis sócio-econômicos tendo ou índices de erros duas vezes maiores que a média percentual da série, ou o contrário, isto é, informantes com índices de erros muito abaixo da média.

Além disso, são raros os agrupamentos de mais de cinco informantes com o mesmo número de erros e, o que é o mais evidente índice de heterogeneidade, ocorre grande dispersão não somente entre os informantes da série com o maior índice em determinada habilidade, mas também entre os informantes da série que apresenta o melhor resultado dentre as três habilidades (7a. série da escola 2, questionário II).

O gráfico 6 apresenta a frequência de erros por informantes da 5a. série da escola 1, que apresentam no questionário I o maior índice de erros em termos de porcentagem e média aritmética. Na linha vertical inclui-se o número de alunos; na linha horizontal, o número

ro de erros. Há 5 alunos com 6, 9, 10, 11 e 12 erros cada um; 3 alunos com 15 erros, 2 com 16, 2 com 17, 1 com 18, 1 com 19, 3 com 20, 2 com 21, 1 com 22, 1 com 27, 1 com 28, 1 com 31, 1 com 33, 1 com 34, 1 com 35, 1 com 36 e 1 com 38. Em termos percentuais, num extremo há um aluno com 13% de erros; noutro, um aluno com 84% (a média percentual da 5a. série é de 47%, no questionário I, a média aritmética é de 21 erros).

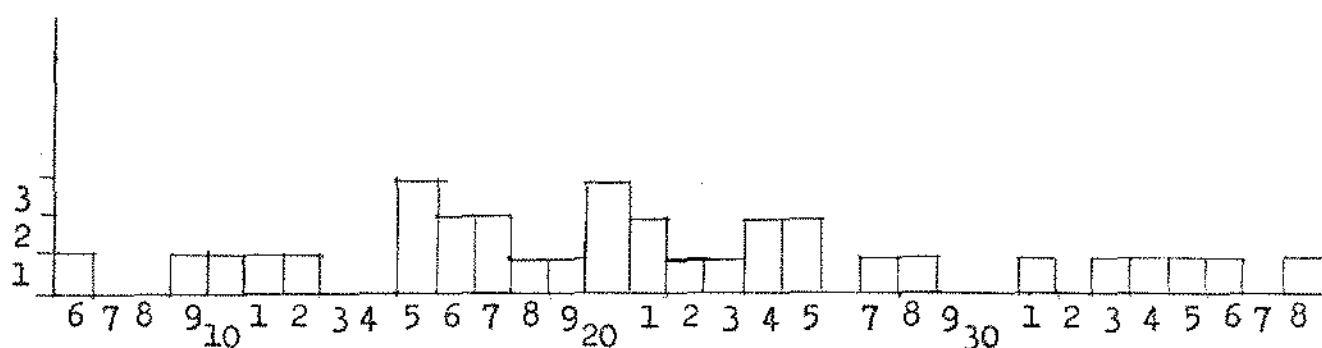


Gráfico 6: Frequência de erros dos informantes da 5a. série da escola 1, no questionário I (média aritmética: 21)

O gráfico 7 mostra a frequência de erros por informante, da 7a. série da escola 2, que apresenta, no questionário II, o menor índice de erros em termos de porcentagem e média aritmética. Observa-se que o número máximo de alunos com determinado número de erros não ultrapassa a 4. De resto, embora bem menor que a 5a. série da escola 1, o grau de dispersão registrado é muito grande para um grupo com uma média aritmética de 6 erros: 1 aluno com 1 erro, 2 com 2, 3 com 3, 4 com 4, 3 com 5, 2 com 6, 2 com 7, 1 com 8, 2 com 9, 2 com 10 e 3 com 13. Em termos de índices percentuais, um extremo é ocupado por um informante com menos de 1% de erros, o outro é ocupado por um informante com 28%, índices respectivamente muito

abaixo e muito acima da média porcentual do grupo nesse questionário, que é de 14%.

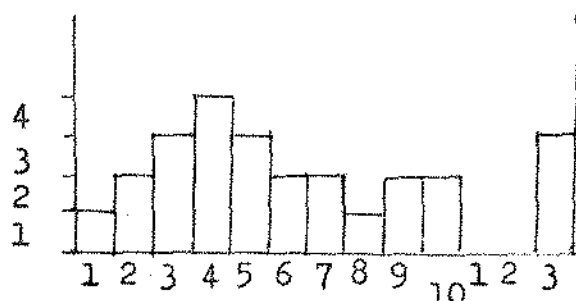


Gráfico 7: Frequência de erros dos informantes da 7a. série da escola 2, no questionário II (média aritmética: 6)

Os dois casos selecionados são apenas ilustrações de um padrão geral que ocorre com variações em todas as séries das duas escolas.

O sistema de ensino parece não exercer influência no sentido da homogeneização de um sistema de valores relativamente aos desvios lingüísticos investigados. Evidentemente, essa afirmação não invalida a conclusão de que os informantes da escola 1 apresentam acréscimo em seu grau de competência conforme o avanço etário-educacional. Entretanto, acrescenta-se que, a cada série, as diferenças individuais permanecem, de acordo, provavelmente, com o papel que cada indivíduo exerce dentro de sua comunidade, aliado às suas perspectivas futuras de ascendência ou não na escala social.

6.10. O caráter heterogêneo dos resultados em relação às variantes

Considerando o padrão geral apresentado na seção 6.3, os resultados melhoram de acordo com o grau de educação, especialmente na escola 1. Na seção anterior, todavia, concluiu-se que cada série demonstra grande dispersão quanto ao número de erros por aluno em cada um dos testes. Longe de ser um grupo homogêneo, cada série apresenta alunos com evidentes características individuais.

Demonstraremos, nesta seção, que os informantes não reagem da mesma forma a cada desvio, antes, há padrões diferentes de competência, estreitamente correlacionados ao conteúdo lingüístico e/ou social de cada variante.

Os anexos 3, 4 e 5 mostram a porcentagem de erros dos informantes das escolas 1 e 2 em cada item dos questionários I, II e III, respectivamente, de acordo com o grau de educação.

Há muita flutuação nos resultados por item, uma vez que cada enunciado expõe a variante a ambientes fonológico e gramatical diferentes. Como a relação entre o grau de competência e o conteúdo lingüístico é discutida na seção 7 deste trabalho, daremos relevância aos resultados constantes dos anexos 22 e 23, que mostram a média percentual de erros por variante, independentemente dos ambientes fonológico e gramatical. Sempre que necessário, porém, faremos referência aos resultados mais detalhados dos anexos 3, 4 e 5.

Como se toma grau de educação por referência, ilustraremos nossas conclusões e hipóteses com os dados do questionário II, cuja habilidade exigida é o conhecimento do conceito de correção de acordo com as normas pedagógicas. O propósito é levar ao extremo tais conclusões, uma vez que esse questionário apresenta vínculo estreito com o fator social grau de educação. Não significa, portanto, serem exclusivas do questionário II as observações formuladas, mas extensivas aos demais testes.

Em decorrência dos índices particulares de erros de cada uma das variantes submetidas ao fator grau de educação, podem-se agrupá-las em padrões distintos de competência, não exatamente correspondentes ao padrão geral exposto na seção 6.3, tanto numa quanto noutra escola. Acrescente-se que os dois grupos sociais apresentam diferenças marcantes nesses padrões de desempenho; é o que demonstraremos a seguir.

Os resultados da escola 1, de acordo com agrupamentos por série, apresentam um padrão característico, com a 5a. série bem acima da média geral de cada habilidade específica e a 6a. , a 7a. e a 8a. séries abaixo da média, e numa perspectiva descendente. O gráfico 8 demonstra claramente esse padrão, característico dos três testes, com variações mínimas.

Esse padrão geral não corresponde, contudo, aos índices particulares, por série, de cada variante, segundo os ambientes fonológico e gramatical, tal como se apresentam nos anexos 3, 4 e 5, ou ainda nos ane

xos 22 e 23, que apresentam a porcentagem de erros por variante, descartados os ambientes citados.

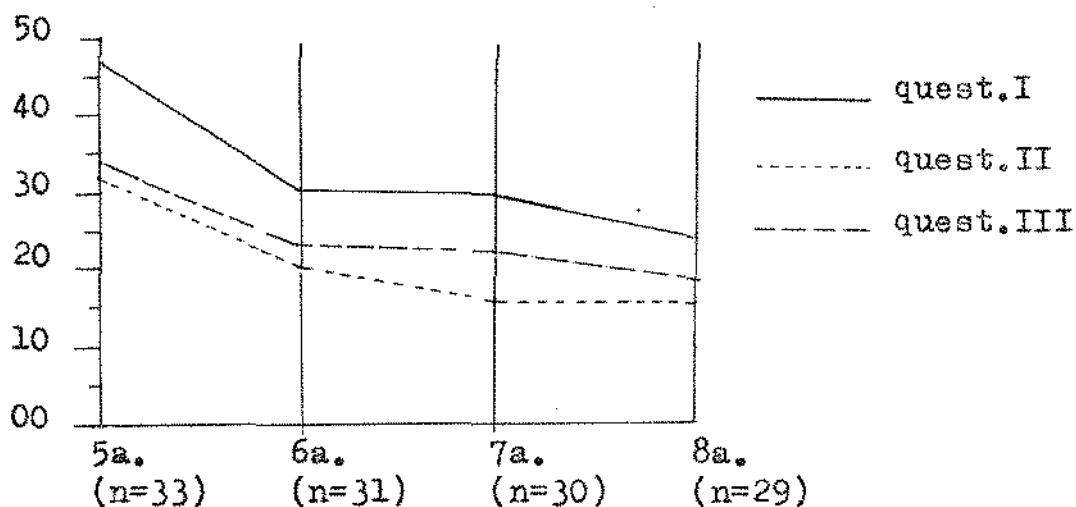


Gráfico 8: Porcentagem de erros dos informantes da escola 1, agrupados por série, nos questionários I, II e III

De acordo com o desempenho de cada série da escola 1, podemos agrupar as variantes em três padrões distintos de competência (veja gráfico 9):

1. os resultados melhoram pouco com o acréscimo de grau de educação e todas as séries apresentam índices percentuais acima da média em cada habilidade específica (padrão A);
2. os resultados melhoram pouco com o acréscimo de grau de educação e todas as séries apresentam índices percentuais de erros abaixo da média em cada habilidade específica (padrão B);
3. os resultados melhoram sensivelmente com o acréscimo de grau de educação: a 5a. série apresenta índices de erros acima da média e as demais séries, abaixo da mé

dia, com diferença marcante entre os dois níveis extremos (padrão C).

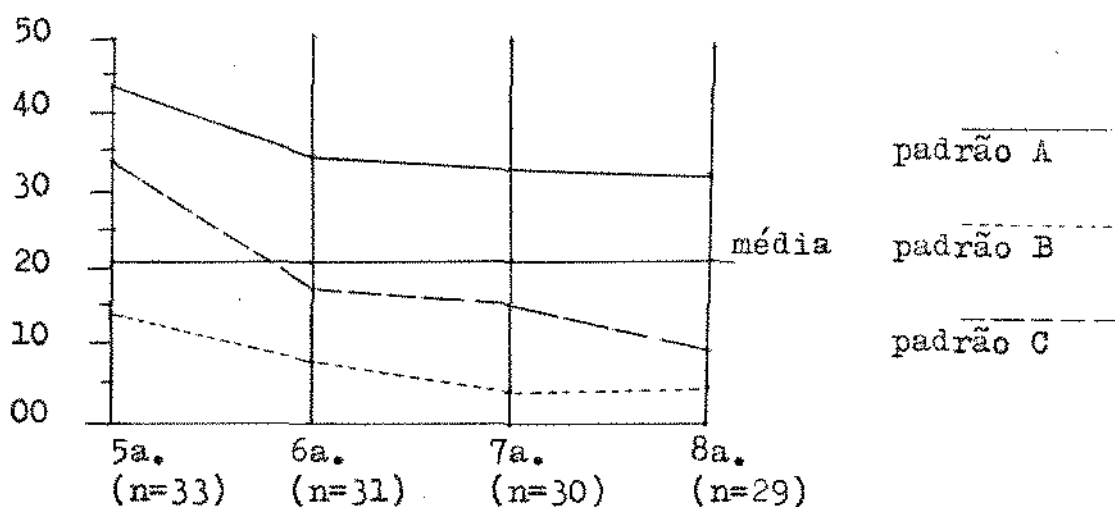


Gráfico 9: Porcentagem de erros dos informantes da escola 1, agrupados por série, conforme os três padrões de desempenho demonstrados no quest. II

As variantes incluídas no padrão C demonstram a correlação entre desempenho e série: o grau de competência tende a melhorar de acordo com o acréscimo de grau de educação. As variantes incluídas nos padrões A e B não demonstram qualquer influência de grau de educação. No primeiro, não há praticamente conscientização do valor social dos desvios e a escola não parece exercer qualquer influência em sua eliminação. No segundo, ocorre o inverso: a conscientização do valor social dos desvios é independente de fatores sociais.

O anexo 22 mostra que $\left[Nd \sim n' \right]$ representa consistentemente o padrão A. Pode-se incluir também $\left[auN \sim u \right]$, ainda que os informantes da 8a. série apresentem índices abaixo da média, relativamente a esse

desvio, nos questionários I e II. No questionário III, incluem-se $[R \sim \phi]$ e $[S \sim \text{ɨ}S]$. São as variantes que apresentam reduzido grau de estigmatização.

Dentre as variantes incluídas no padrão B, $[ɫ, ʏ \sim ɾ]$ é a única a apresentar sistematicamente índices abaixo da média em todas as séries e em todos os questionários. No questionário III, inclui-se também $[\lambda \sim \text{ɨ}]$ e no questionário II, $[R \sim ɾ]$.

Como bem se nota, a inclusão de um desvio em qualquer um dos três padrões de desempenho está condicionada ao tipo de habilidade solicitada em cada teste. É o caso de $[R \sim ɾ]$, que, no questionário I, inclui-se no padrão C, enquanto que, no questionário II, inclui-se no padrão B (no questionário III, com exceção da 5a. série, todas as demais apresentam índices de erros bem abaixo da média).

A variação de padrão está condicionada também aos ambientes fonológico e gramatical. Um caso evidente é o de $[a\text{ɥ}N \sim u]$ diante de consoante (item 16 nos anexos 3, 4 e 5): todas as séries da escola 1 apresentam índices de erros acima da média em cada teste.

$[R \sim \phi]$ no ambiente de substantivo tem, nos questionários II e III, índices de erros acima da média em todas as séries (veja itens 20, 33 e 41, nos anexos 3, 4 e 5). Em verbos, $[e\text{ɨ}N \sim i]$ tem índices de erros abaixo da média, embora esteja incluída no padrão C, no anexo 22.

Há variantes cuja percepção comum depende de ambos os ambientes: $[S \sim \phi]$ inclui-se no padrão B

somente no ambiente de verbo e diante de pausa e de vogal (veja itens 18 e 25 nos anexos 3, 4 e 5).

Os fatos acima demonstram que os ambientes fonológico e gramatical exercem influência na percepção comum dos desvios, no que concerne aos informantes da escola 1. Há, no entanto, casos de flutuação independentes do conteúdo lingüístico: dentre os três itens que representam $[\lambda \sim i]$ em enunciados diferentes, o único que pode ser enquadrado sistematicamente no padrão B é o de número 26. (Comparem-se os itens 2, 14 e 26 nos questionários I e II).

A maior parte das variantes está incluída no padrão C: alguns casos bem evidentes são $[l \sim r]$, $[e_{iN} \sim i]$ e $[R \sim \phi]$ (veja anexo 22). Excluindo flutuações decorrentes, em grande parte, dos ambientes fonológico e gramatical, apresentam-se com decréscimo regular de erros, conforme aumenta o grau de educação. E é justamente nesse aspecto que a diferença de ordem sócio-econômica existente entre as escolas 1 e 2 em contra correlato no desempenho lingüístico subjetivo exigido pelos testes formulados.

Aos informantes da escola 2 não é relevante o amadurecimento etário-educacional para a conscientização do valor social de desvios. Na seção 6.3, demonstramos haver pouca diferença entre as séries, que geralmente apresentam índices de erros abaixo da média geral de cada habilidade testada, à exceção da 8a., nos questionários II e III (em termos de médias percentuais). O gráfico 10 indica a relação entre o grau de

competência e série, dando a conhecer o padrão geral de erros para cada questionário.

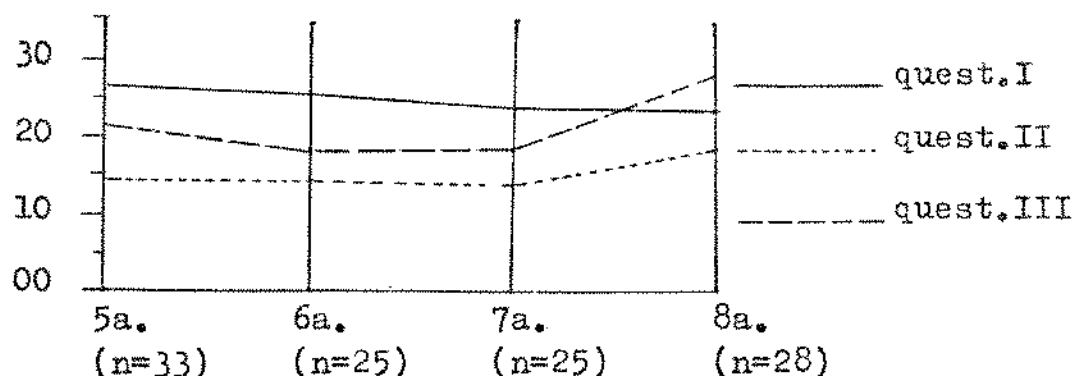


Gráfico 10: Porcentagem de erros dos informantes da escola 2, agrupados por série, nos questionários I, II e III

Ocorre, entretanto, que, relativamente às variantes em particular, o padrão geral exibido no gráfico 10 não é o único. Podemos agrupá-las em dois padrões, consonantes com os da escola 1, denominados A e B: variantes com índices acima da média em todas as séries e variantes com índices abaixo da média em todas as séries, com exceção, em alguns casos, da 8a. série.

Como havíamos demonstrado anteriormente, não há influência de grau de educação, relativamente a determinadas variantes, como ocorre com os resultados da escola 1, e que convencionamos por padrão C. O gráfico 11 exhibe os dois padrões de desempenho dos informantes da escola 2, agrupados por série, tomando-se como base o questionário II.

O desempenho dos informantes da escola 2 concorda em alguns pontos com o desempenho dos informantes da escola 1: $[Nd \sim n]$ é a variante com o menor

grau de estigmatização, seguida por $[a\gamma N \sim u]$;
 $[u, l \sim r]$ é a variante com o maior grau de marcação social junto com $[S \sim \phi]$. Nesta há discordância quanto ao ambiente gramatical: os informantes da escola 2 não a discriminam quanto a esse ambiente, enquanto que os informantes da escola 1 a enquadram no padrão B somente no ambiente de verbo. (Comparem-se os itens 3, 12, 38 entre os dois grupos, nos anexos 3, 4 e 5).

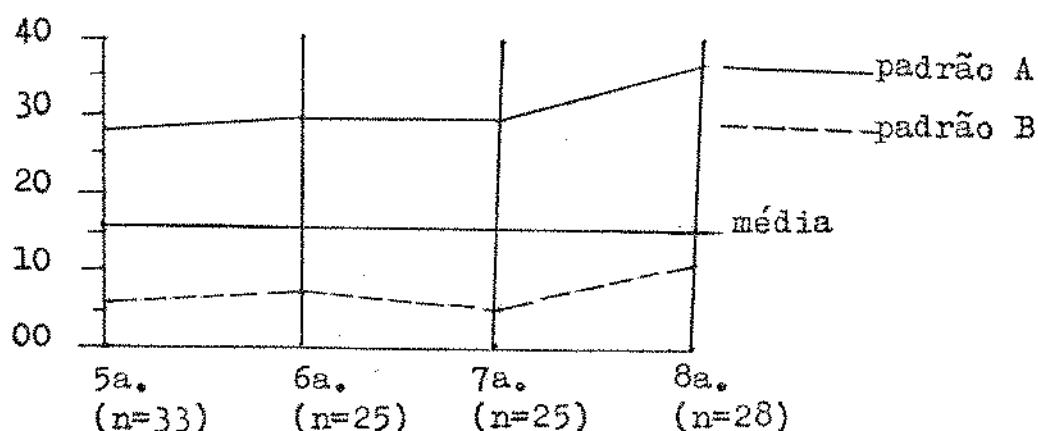


Gráfico 11: Porcentagem de erros dos informantes da escola 2, agrupados por série, conforme os dois padrões de desempenho demonstrado no quest. II

Os informantes da escola 1 apresentam desempenho flutuante quanto a $[R \sim r]$, enquanto que os da escola 2 a incluem sistematicamente no padrão B, com exceção do item 4 do questionário I (veja anexo 3) em que a variante se acha exposta ao ambiente fonológico di ante de vogal.

Também para os informantes da escola 2 o conhecimento das habilidades testadas acha-se condicionado aos ambientes fonológico e gramatical: $[R \sim \phi]$ em

substantivos, inclui-se entre os desvios com índices acima da média, enquanto que, em formas verbais infinitivas inclui-se no padrão B, independentemente de ambiente fonológico. Em formas verbais não-infinitivas, o ambiente fonológico é relevante, uma vez que $[R \sim \phi]$ apresenta-se com índices de erros acima da média, nos três questionários, diante de consoante (Veja item 31, anexos 3, 4 e 5).

Com relação a $[eiN \sim i]$, $[\lambda \sim i]$ e $[S \sim iS]$, há geralmente variação de um teste para outro. Note-se também, pelo anexo 23, a alta porcentagem de erros no desempenho dos alunos da 8a. série, principalmente nos questionários II e III.

Pode-se fazer o confronto variante por variante entre os dois grupos a partir da tabela constante dos anexos 22 e 23, que apresenta os desvios ordenados hierarquicamente, do menor índice de erros, de acordo com a média geral de cada um.

Os questionários II e III apresentam o maior grau de concordância entre um grupo e outro, quanto ao grau de estigmatização das variantes. No questionário III, a única exceção, quanto à hierarquia de estigmatização, é $[\lambda \sim i]$, a cujo valor social os informantes da escola 1 demonstram maior sensibilidade.

As diferenças mais evidentes entre os dois grupos ocorrem no questionário I, ainda que apresentem comum acordo na percepção das variantes ocupando os dois extremos da tabela - $[y, \uparrow \sim r]$ e $[Nd \sim n]$, res

pectivamente a mais e a menos marcada socialmente. Observa-se que $[R \sim r]$, que ocupa a segunda posição na hierarquia da escola 1, apresenta índice de erros muito próximo a $[ayN \sim u]$, que ocupa a penúltima posição na hierarquia da escola 2.

Os casos mais marcantes de diferença entre os dois grupos, no questionário I, ocorrem com $[\lambda \sim i]$, $[R \sim r]$ e $[S \sim iS]$ a que os informantes da escola 1 demonstram maior sensibilidade relativa; ocorre o contrário com $[l \sim r]$ e $[R \sim \phi]$, a que os informantes da escola 2 demonstram maior sensibilidade relativa e também absoluta, se considerarmos os índices em si.

É notável que o maior grau de concordância no grau de competência entre os dois grupos ocorra no questionário III, em que se exige a habilidade de reconhecer o valor social das variantes. Além de os índices absolutos não refletirem diferenças marcantes, a hierarquia quanto ao grau de estigmatização social é idêntico, à exceção de $[\lambda \sim i]$. Isso reflete, de algum modo, a perspectiva de mobilidade social ascendente dos informantes da escola 1 e que não afeta em absoluto os informantes da escola 2.

7. Resultados nos testes segundo o conteúdo linguístico

7.1. Introdução

Nesta seção, apresenta-se o resultado da investigação do desempenho demonstrado pelos informantes relativamente a cada variante submetida aos ambientes gramatical e fonológico.

Um dos objetivos é verificar se há diferença de comportamento com relação a dois valores gramaticais de um mesmo desvio, condicionados ao ambiente e se esse tipo de comportamento está correlacionado a diferenças de ordem sócio-econômica.

Se a diferença de ambiente gramatical acarretar variação do tipo submórfico, verificar se a classe gramatical em si afeta a percepção da variante, independentemente de seu valor gramatical.

Outro objetivo é verificar se a variação do ambiente fonológico acarreta mudança no grau de competência comum dos informantes das escolas 1 e 2; por extensão, buscar correlações entre nível sócio-econômico e o grau de sensibilidade às variantes submetidas aos ambientes fonológicos diante de pausa, diante de vogal e diante de consoante.

O anexo 24 mostra os índices percentuais de erros dos informantes das escolas 1 e 2, por variante de acordo com os ambientes gramatical e fonológico, nos questionários I, II e III.

7.2. Análise das variantes segundo o ambiente gramatical

Na descrição das variantes (v. seção 4) demonstramos haver três categorias que as agrupam de acordo com o grau de relevância gramatical: as variantes mórficas, que neutralizam a distinção entre dois morfemas; as variantes submórficas, que afetam apenas parcialmente o morfema em que são realizadas; as variantes exclusivamente fonológicas, isto é, que não afetam absolutamente o plano gramatical. O anexo 25 mostra os resultados globais por escola, segundo os tipos de desvios das normas pedagógicas, nos questionários I, II e III.

No questionário II, em que se investiga o conhecimento do conceito de correção segundo a norma pedagógica, ambos os grupos demonstram maior sensibilidade às variantes mórficas, como seria de se esperar nesse tipo de teste. Entretanto, não deixa de causar estranheza demonstrarem mais sensibilidade às variantes exclusivamente fonológicas que às submórficas. Nesse caso, é possível que os dois grupos tenham dado mais relevância à estigmatização social do desvio em si que às implicações gramaticais que suscitam.

Isso fica bem evidente no desempenho demonstrado pelos informantes da escola 1 nos questionários I e III: acusam maior sensibilidade às variantes fonológicas, gramaticalmente neutras, do que às variantes submórficas e, sobretudo, às mórficas. Os informantes da escola 2, por outro lado, repetem o desempenho do questionário II, dando relevância ao valor gramatical

das variantes, mesmo nos testes em que a noção de correção está apenas implícita.

Como certos desvios apresentam valor morfológico variável, de acordo com a categoria gramatical em que ocorrem (v. seção 4), passaremos a analisar o desempenho dos dois grupos relativamente a cada variante de acordo com o ambiente gramatical, quando este for relevante, a fim de verificarmos se a marcação social do desvio é independente ou não do estatuto morfológico e em que variantes, tendo em vista os resultados gerais apresentados no anexo 25.

O questionário II é o único em que ambos os grupos sociais apresentam concordância em seu desempenho relativamente aos tipos de desvios da norma pedagógica. Tomando por referência os dados constantes do anexo 26, que apresenta a hierarquia dos erros por variante de acordo com o ambiente gramatical, nota-se consistência no desempenho dos dois grupos em três pontos: 1. as variantes que provocam neutralização de distinção morfêmica apresentam índices de erros evidentemente bem abaixo das médias respectivas a cada grupo na habilidade específica; 2. as variantes submórficas situam-se acima ou abaixo da média. Note-se que [S ~ s] no ambiente de verbo e [Nd ~ n] ocupam posições diametralmente opostas na hierarquia de erros de ambas as escolas, levando a crer que, para essa categoria de desvios, a estigmatização social é mais relevante que o valor gramatical; 3. dentre as variantes sem reflexo no plano morfológico, apenas [ejN ~ i] no ambiente de substantivo apresenta índices acima da mé

dia, o que reforça a hipótese referente ao item 2.

A importância do valor morfológico está condicionada ao desvio em si. Ambos os grupos distinguem perfeitamente [eɪN ~ i] no ambiente de verbo e de substantivo; naquele ambiente, esse caso de redução de ditongo apresenta índices abaixo da média, enquanto que neste ambiente apresenta índices acima da média percentual de cada grupo no questionário II. No caso de [S ~ ø], a variante submórfica (no ambiente de verbo) não só apresenta índices abaixo da média, mas também inferiores aos índices da variante mórfica (no ambiente de substantivo).

No caso específico de [R ~ ø], o ambiente gramatical influencia o conhecimento da variante, ainda que não provoque distinções quanto ao estatuto morfológico do desvio. No ambiente de substantivo, [R ~ ø] ocupa posição das mais baixas na hierarquia de erros de ambas as escolas, enquanto que, no ambiente de verbo, seja em formas irregulares, em que o próprio radical exprime as noções modo-temporal e número-pessoal, seja em infinitivos (respectivamente vb2 e ybl no anexo 26).

Relativamente a [S ~ iS], o ambiente é totalmente irrelevante: ainda que as diferenças sejam reduzidas, ambos os grupos demonstram maior sensibilidade à variante no ambiente de substantivo, do que no ambiente de verbo, que afeta parcialmente formas cultas irregulares como "faz", "fez" e outras análogas.

Nesse questionário, não há diferenças marcantes entre os dois grupos, à exceção de [l ~ r], que ocupa a 7a. posição na hierarquia da escola 1 e a 11a.

na hierarquia da escola 2 e é uma variante exclusivamente fonológica. Não é de estranhar, contudo, que informantes de baixa renda, com mais probabilidade de usarem variantes estigmatizadas em seu estilo coloquial, demonstraram grau de conscientização do conceito de correção proporcional ao dos informantes de classe alta, já que são mais pressionados pela necessidade de ascensão social.

A conclusão mais geral a que se pode chegar dos resultados discutidos acima é de que o valor social do desvio em si é mais importante que o valor gramatical, considerando-se os comportamentos diferentes relativamente a $[eiN \sim i]$ e $[S \sim \phi]$ e o alto grau de competência demonstrado pelos dois grupos a variantes exclusivamente fonológicas como $[x, \text{ }] \sim \text{ }]$ e $[R \sim \text{ }]$ e a dispersão registrada quanto a variantes submórficas de acordo com o valor social intrínseco do desvio.

Introduzamos, então, nesta discussão, os resultados do anexo 26, referentes ao questionário III, procurando verificar se as conclusões tiradas a partir do questionário II encontram suporte neste em que o propósito essencial é medir o grau de reconhecimento do valor social das variantes.

Observa-se que os informantes da escola 2 correlacionam o valor gramatical com o valor social dos desvios mais intensamente que os informantes da escola 1, de acordo com as seguintes evidências:

1. há desempenho oposto relativamente a $[S \sim \phi]$: enquanto que a escola 2 demonstra maior sensibilidade ao valor

social dessa variante no ambiente de substantivo, ocupando o primeiro posto na hierarquia de erros, a escola 1 demonstra não só maior sensibilidade a $[S \sim \phi]$ no ambiente de verbo, mas ainda sensibiliza-se mais com o valor social de variantes sem qualquer reflexo no plano morfológico como $[u, \text{ɫ} \sim \text{ɾ}]$ e $[\lambda \sim \text{ɨ}]$.

2. embora o desempenho demonstrado com relação aos casos de redução de ditongo seja semelhante nos dois grupos, atribuindo a $[e\text{ɨ}N \sim i]$ no ambiente de verbo índices de erros inferiores à mesma no ambiente de substantivo ou a $[a\text{u}N \sim u]$, os informantes da escola 2 colocam a variante mórfica na 5a. posição na hierarquia de erros, com índice de 12%, bem abaixo de sua média no questionário III (22%), ao passo que os informantes da escola 1 a classificam em 8º lugar em sua hierarquia de erros, com um índice de 21%, pouco abaixo da média no questionário III (24%).

Dentre as variantes submórficas, conservam-se apenas $[R \sim \phi]$ no ambiente de infinitivos e $[S \sim \phi]$ no ambiente de verbos com índices abaixo da média. Ainda que não cause distinção quanto ao valor morfológico, no ambiente de infinitivo, $[R \sim \phi]$ é mais perceptível quanto ao valor social.

Dentre as variantes exclusivamente fonológicas, somente $[S \sim \text{ɨ}S]$ no ambiente de substantivo aparece com índices abaixo da média no desempenho de ambos os grupos. Note-se que a escola 1 apresenta maior sensibilidade ao valor social de $[S \sim \text{ɨ}S]$ no ambiente de verbo, que a escola 2; entretanto, essa variante é não

só pouco marcada socialmente, pelo seu posto na hierarquia de erros, mas também tem reflexo de importância secundária no plano morfológico.

Os resultados do questionário III corroboram as afirmações anteriores concernentes ao desempenho no questionário II, de que a marcação social do desvio é mais importante que o valor gramatical intrínseco considerando-se o alto grau de competência demonstrado a variantes como $[y, j \sim r]$, $[R \sim \bar{r}]$ e $[\lambda \sim \frac{1}{2}]$; fica evidente que os informantes da escola 2 apresentam maior conscientização do valor morfológico dos desvios que os informantes da escola 1.

Ademais, o grau de competência quanto ao valor social apresenta variação segundo o ambiente gramatical, mesmo que não haja variação de valor gramatical, como $[R \sim \phi]$ bem o demonstra.

7.3. Análise das variantes segundo o ambiente fonológico

O anexo 24 mostra os resultados dos informantes das escolas 1 e 2 por variante, de acordo com os ambientes fonológico e gramatical.

Tomando-se como ponto de referência o questionário I, em que se mede a percepção da diferença entre duas variantes, nota-se que a sensibilidade a determinados desvios da norma culta está condicionada ao ambiente fonológico em que se realiza.

Demonstramos, na seção anterior, que $[e_{iN} \sim i]$ no ambiente de verbo é mais perceptível que no ambiente de substantivo. No questionário I, os informantes da escola 1 e da escola 2 apresentam respectivamente médias percentuais de 26% e 17% quanto ao ambiente de verbo; enquanto que, no ambiente de substantivo, os índices respectivos são de 49% e 39%. No ambiente fonológico diante de consoante apresentam, entretanto, maior sensibilidade a $[e_{iN} \sim i]$ no ambiente de substantivos que no ambiente de verbos: 37% contra 46% na escola 1 e 18% contra 38% na escola 2.

O mesmo se aplica à percepção da diferença entre / S / e sua ausência nos ambientes de verbo e substantivo: os informantes da escola 1 apresentam índices de 69% e 54% a $[S \sim \emptyset]$ no ambiente gramatical de substantivo, diante de vogal e consoante respectivamente, contra 17% e 13% respectivamente para essa variante no ambiente de verbo. Diante de pausa, não há correlação alguma entre os ambientes, já que os índices estão bem próximos. Esse comportamento é idêntico ao dos informantes da escola 2, embora as diferenças sejam menores.

Ambos os grupos tiveram dificuldades em perceber a diferença entre / R / e sua ausência, diante de consoante, em formas verbais irregulares como "quer" e "quiser" (no anexo 24, como vb2): 60% de erros para os informantes da escola 1 e 62% para os informantes da escola 2. O mesmo ocorre com $[S \sim \text{ɹ}S]$ no ambiente de verbos: diante de consoante, a escola 1 apresenta um ín

dice de 47% de erros e a escola 2 de 52%. Diante de vogal, todavia, ambos os grupos apresentam baixa porcentagem de erros para [S ~ ɤS] no ambiente de verbo, respectivamente 19% e 6%.

Os dados acima são exemplos que provam a influência do ambiente fonológico sobre a percepção de diferença entre variantes, correlacionada de alguma forma não sistemática ao ambiente gramatical.

Passemos à análise do quadro constante do anexo 27, em que se inserem as variantes submetidas ao ambiente gramatical, tendo como fator principal o ambiente fonológico a que os informantes das escolas 1 e 2 demonstram o mais alto grau de sensibilidade, nos questionários I, II e III.

A mais simples observação dos dados constantes desse anexo mostra que o ambiente fonológico em que as variantes são menos perceptíveis aos dois grupos sociais é diante de consoante, considerando o número absoluto das possibilidades: de setenta e duas, apenas dezoito vezes ocorre que uma variante é mais notada diante de consoante. O restante fica dividido quase que por igual entre os ambientes diante de vogal e de pausa. Os dois grupos sociais apresentam desempenho semelhante por esse ângulo.

O anexo 27 mostra que há desempenho consistente quanto a determinadas variantes, relativamente às três habilidades testadas e independentemente de classe social:

[S ~ iS] no ambiente de verbo é mais perceptível diante de pausa. A mesma variante, no ambiente gramatical de substantivo, apresenta uma distribuição bastante consistente, independente do grupo social, variando, entretanto, conforme o tipo de habilidade testada: no questionário I, [S ~ iS] é mais perceptível diante de pausa; no questionário II e no III, ambos os grupos mostram-se mais sensíveis a [S ~ iS] no ambiente diante de consoante. No que concerne a estes dois testes, há uma correlação evidente entre o ambiente fonológico e o valor gramatical variável do desvio conforme muda a categoria gramatical em que se realiza, uma vez que a variante submórfica e a fonológica distribuem-se complementarmente no quadro, quanto ao grau de sensibilidade diante de ambiente fonológico.

[eɪN ~ i] em ambiente gramatical de verbo é mais perceptível aos dois grupos diante de pausa e em todas as habilidades testadas, à exceção dos informantes da escola 2 que, no questionário I, mostram-se mais sensíveis a essa variante no ambiente diante de vogal.

Considerando-se outra redução de ditongo - [aɪN ~ u] - observa-se que há correlação evidente entre ambiente fonológico e o valor gramatical da variante, pois, do mesmo modo que há normalmente menores índices de erros para a variante [eɪN ~ i] - (vb), num evidente reconhecimento do valor morfológico desta em detrimento daquela, o anexo 27 mostra que estão em relação de mútua exclusão no quadro proposto, quanto ao ambiente fonológico: os dois grupos mostram-se mais sensí

veis a [auN ~ u] no ambiente de vogal, à exceção do desempenho da escola 2 no questionário I, em que demonstram maior grau de competência quanto à percepção da diferença entre / auN / e sua redução para vogal alta posterior, no ambiente diante de pausa.

O desempenho descrito com relação aos desvios de redução de ditongo é diferente, por exemplo, ao demonstrado a / R / e sua ausência, nos três ambientes gramaticais testados. Ambos os grupos demonstram mais sensibilidade a esse desvio, ocorrendo em infinitivo (vbl no anexo 27) e substantivos, no ambiente fonológico diante de vogal, com uma única exceção em cada caso, de resto insignificante, devido à pequena diferença quanto ao ambiente mais marcante. Não há, portanto, correlação com o valor gramatical, uma vez que os três casos de [R ~ ø] são de variação submórfica.

Ainda assim, não se pode deixar de ressaltar o caráter altamente distintivo de [R ~ ø] em infinitivo. Este, dentre os três discriminados, é o ambiente gramatical a que ambos os grupos demonstram maior capacidade de discriminação nas três habilidades testadas. Todavia, não há consistência a determinado ambiente fonológico, nem quanto ao questionário, nem quanto ao fator sócio-econômico.

Os dois grupos apresentam menor número de erros a [R ~ ʀ] no ambiente diante de consoante, à exceção do questionário III, em que os informantes da escola 2 mostram-se mais sensíveis a essa variante no ambiente de vogal. Não é comum a ocorrência de r-retro-

flexo em posição intervocálica e isso explica o baixo índice de percepção nesse ambiente. O desempenho dos dois grupos indica grande sensibilidade a r-retroflexo diante de consoante e de pausa, com altos índices de erros, especialmente no questionário I, no ambiente diante de vogal: 61% para os informantes da escola 1 e 55% entre os informantes da escola 2. Nos demais questionários esses índices caem e as diferenças de escolha entre um e outro ambiente são muito pequenas.

Relativamente a $[ɣ, ʝ \sim ʀ]$, o ambiente fonológico varia de acordo com o tipo de habilidade testada, independentemente da classe social dos informantes: no questionário I, o ambiente a que se mostram mais sensíveis é diante de vogal; no questionário II, diante de pausa; no questionário III, diante de consoante. Ressalte-se que, no questionário III, os informantes da escola 1 mostram-se igualmente sensíveis a essa variante nos ambientes de vogal e consoante e, no questionário I, os informantes da escola 2 apresentam o mesmo índice de erros para $[ɣ, ʝ \sim ʀ]$ nos ambientes de pausa e de vogal. Ressalte-se também que, no total de casos, a diferença porcentual entre o ambiente mais perceptível e o menos não ultrapassa o índice de 7%. Esses fatos levam à conclusão de que a marcação social com que o r-retroflexo é discriminado, ocorrendo no lugar de lateral velarizada ou semivogal posterior, é indiferente ao ambiente fonológico e, principalmente, à posição social distinta de cada grupo.

8. Conclusões e perspectivas para uma investigação futura

8.1. Conclusões

A análise dos resultados segundo os fatores sociais revelou que há diferença de ordem sócio-econômica, de acordo com as variações de grau de educação, idade e sexo.

O grau de competência dos informantes, especialmente na escola 1, melhora gradualmente, de acordo com o aumento de grau de educação. Entretanto, cada grupo social apresenta comportamento distinto: a escola 1 mostra diferença marcante entre as séries, além de que da gradual nos índices de erros. A escola 2 mostra diferenças pequenas de uma série para outra, além de que a 8a. supera os índices de erros da 5a. série.

A relação entre grau de competência e idade confirma as afirmações acima. A escola 1 apresenta queda gradual nos índices de erros de seus informantes, à medida que aumenta a idade. A escola 2, por outro lado, apresenta resultados irregulares, com acréscimo de erros à medida que avança a faixa etária, especialmente entre os informantes de 13, 14 e 15 anos. A diferença, todavia, não é grande.

A combinação dos dois fatores não confirma a correlação entre grau de competência/idade e série revelada na análise isolada de cada um. Antes, dificilmente os resultados melhoram com o acréscimo de idade

dentro de cada série, embora melhorem dentro de cada faixa etária, de acordo com aumento de grau de educação.

Esses resultados decorrem da irregularidade na distribuição etária por série, evidente na escola 1. O desempenho da 5a. série, visivelmente inferior ao das demais torna atesta essa afirmação, uma vez que tem alunos com idade mínima de 13 anos. Os melhores resultados apresentados pelos informantes com idade ideal para cada série também reforçam essa observação de forma definitiva e demonstram que os atuais agrupamentos deixam muito a desejar.

A frequência de erros por informante revela que há grande dispersão inter-individual nos resultados; independentemente da diferença de ordem sócio-econômica, cada série é um grupo heterogêneo, demonstrando variação muito grande quanto ao número de erros. Isso significa que o ensino da gramática normativa não é o bastante no sentido da homogeneização dos valores sociais em relação aos desvios lingüísticos.

Tampouco os dados apresentam correlação estável com grau de educação, considerando o grau de competência a cada variante em particular.

Há variantes que possuem altos índices de erros, superando a média geral da série; embora sejam consideradas incorretas no conceito da gramática normativa, não são eliminadas pelo processo de ensino, tanto numa quanto noutra escola pesquisada.

Em contraste, há variantes com índices reduzidos de erros, inferiores à média geral da série. Nesse caso, a influência do processo escolar é também nulo, devido ao elevado grau de estigmatização social com que são marcadas as variantes.

A principal diferença de ordem sócio-econômica que os resultados refletem é que certas variantes sofrem um processo de eliminação gradual, com decréscimo no índice de erros, de acordo com aumento no grau de educação, exclusivamente para os informantes da escola 1. Para essas variantes, os informantes da escola 2 apresentam índices de erros abaixo da média em todas as séries.

Isso não invalida a hipótese de que a influência do ensino formal é reduzida, mesmo sobre informantes de baixa renda. A dispersão na frequência de erros por aluno, a existência de três padrões diferentes de desempenho por série demonstram que a instituição escolar não oferece aos alunos como um todo capacidade de distinguir as variantes de acordo com seu valor social. Antes, a influência que exerce é no âmbito individual em decorrência de contato com o padrão culto dos professores.

Os resultados revelam que as meninas são mais sensíveis que os meninos ao caráter social dos desvios. Combinados os fatores sexo e idade, pode-se entrever uma correlação entre desempenho e maturidade: as meninas apresentam grau de competência superior aos meninos de acordo com o grau de maturidade bio-social. Ocor

re, porém, que os meninos mais maduros da escola 1 ultrapassam o grau de competência das meninas. Revela-se esse tipo de comportamento nos resultados da relação entre desempenho e os fatores sexo e série combinados: os meninos da 7a. e da 8a. séries da escola 1 tendem a apresentar grau de competência superior ao das meninas. É possível concluir que os meninos da escola 1 demonstram maior sensibilidade à perspectiva de mobilidade social ascendente.

Os índices de erros por variante fluem de acordo com o tipo de teste. As diferenças de desempenho entre os dois grupos sociais, relativamente às variantes em particular, são reduzidas nos questionários I e II e mínimas no questionário III. Os questionários I e II são muito semelhantes quanto à hierarquia de erros por variante, na comparação entre os dois grupos.

O questionário III mostra diferenças marcantes na hierarquia de erros por variante, se comparado aos demais testes. Destacam-se $[S \sim iS]$ e $[\lambda \sim i]$, cujas posições são permutadas, considerando os questionários I e II, no desempenho de cada grupo.

Os baixos índices de erros dos desvios $[u, l \sim r]$, $[S \sim \phi]$ e $[R \sim r]$, regularmente nos três questionários, independentemente de fator sócio-econômico, revelam grau máximo de estigmatização. Em contraste, as variantes $[Nd \sim n]$ e $[auN \sim u]$ revelam grau mínimo de estigmatização.

Variantes como $[eiN \sim i]$, $[R \sim \phi]$ e

[l ~ r] revelam grau médio de estigmatização, com índices que variam pouco acima ou pouco abaixo da média respectiva a cada teste.

A escola 2 demonstra ser mais consciente da correlação entre valor social e valor gramatical de um desvio. Apresenta maior sensibilidade às variantes mórficas, não só no questionário II, mas também nos demais testes.

No questionário III, variantes mórficas - [S ~ s] em substantivos e [eɪN ~ i] em verbos - ocupam posição mais destacada na hierarquia de erros da escola 2 do que na da escola 1, relativamente às correspondentes submórfica e exclusivamente fonológica, respectivamente, nos ambientes de verbo e de substantivo.

O valor social de uma variante mórfica está subordinado não ao seu conteúdo gramatical, mas à marcação social do desvio fonológico em si.

Também não pode ser relegada a influência do ambiente fonológico. Os resultados demonstram haver mais sensibilidade às variantes em geral nos ambientes diante de vogal e de pausa. Ademais, o grau de competência em relação a uma variante em particular pode variar sensivelmente conforme mudança de ambiente fonológico.

Os resultados permitem postular também uma correlação entre o ambiente fonológico e o gramatical: o ambiente fonológico em que um desvio é mais perceptível pode variar de acordo com o valor morfológico que assume em decorrência da variação de ambiente gramatical.

A diferença mais marcante entre os dois grupos sociais é que os informantes da escola 1 demonstram, em suas reações subjetivas, uniformidade gradual com as normas adultas de prestígio, relativamente às variantes que não ocupam os extremos inferior e superior da hierarquia de estigmatização. Nesse sentido, o desempenho dos dois grupos é bastante semelhante. Isso não significa, entretanto, que apresentem grau de competência semelhante no desempenho lingüístico objetivo.

A respeito do grau de sensibilidade social demonstrado por novaiorquinos, divididos em quatro níveis sociais, relativamente a um desvio de seu padrão culto, afirma Labov que "it was surprising to learn that those who showed the highest use of the nonstandard forms in their own speech were often among the most sensitive in detecting and stigmatizing these forms in the speech of the others." (1965, pág. 84). A hierarquia de erros no questionário III, que apresenta uma única diferença marcante entre os dois grupos, revela extrema concordância com a afirmação citada, não exatamente no número de erros por variante, mas na ordem das variantes de acordo com o grau de competência demonstrado.

8.2. Perspectivas para uma investigação futura

Partindo dos resultados presentes neste trabalho, uma investigação futura poderá incluir a entrevista direta com a variação de estilos, de acor

do com o grau de reflexão do informante. É possível que o grau de concordância entre avaliação subjetiva e uso objetivo relacionado ao grau de reflexão faça ver mais claramente diferenças de ordem sócio-econômica que a língua inevitavelmente reflete.

Além disso, permite entrever o grau de prestígio ou de estigmatização de um desvio fonológico. O decréscimo da freqüência de uma variante de acordo com o aumento do grau de reflexão na fala determina o seu grau de estigmatização, como também o determina a menor freqüência no desempenho coloquial das classes de elevado nível sócio-econômico.

O número de informantes poderá ser aumentado, visando aos subagrupamentos segundo a combinação de dois ou mais fatores, que podem ser prejudicados em alguns pontos, em decorrência do número reduzido de participantes.

Dentre os fatores sociais, seria relevante considerar a influência da mobilidade social, levando-se em consideração, por exemplo, o comportamento das últimas séries da escola 1.

Esperamos, finalmente, que os resultados deste trabalho não só forneçam subsídios para outras investigações, mas também tenham tornado mais compreensíveis alguns problemas lingüísticos relacionados com a estrutura social, comuns a lingüistas e educadores.

9. Bibliografia

- Labov, William: "Stages in the Acquisition of Standard English" in Social Dialects and Language Learning, R. Shuy, Champaign, National Council of Teachers of English, 1965, págs. 77-103 , publicado no Brasil como "Estágios na Aquisição do Inglês Standard" in Sociolinguística, Maria Stella V. da Fonseca e Moema F. Neves, orgs., Rio, Eldorado, 1974, 1a. ed., págs. 49-85.
- _____: The Social Stratification of English in New York City, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966
- _____ Sociolinguistic Patterns, Philadelphia University of Pennsylvania Press, 1972
- Welkowitz, Joan, Robert B. Ewen and Jacob Cohen: Introductory Statistics for the Social Sciences, 2a. ed. New York, Academic Press, 1976
- Bernstein, Basil: Class, Codes and Control, vol.1 , Theoretical Studies towards a Sociology of Language, London, Routledge & Kegan Paul, 1971
- Câmara Jr., Joaquim Mattoso, Estrutura da Língua Portuguesa, 5a. ed., Petrópolis, Ed. Vozes Ltda., 1975
- Stone, Joseph L. & Church, Joseph: Infância e Adolescência: Uma Psicologia da Pessoa em Crescimento, vários tradutores, Belo Horizonte, Editora do Professor, 1969
- Caracterização Sócio-Econômica dos Domicílios Paulista - nos por Administração Regional, publicação interna da

Secretaria de Bem-Estar Social da Prefeitura do Município de São Paulo, 1975

- Head, Brian F.: "O Estudo do "r-caipira" no Contexto Social" in Revista de Cultura Vozes nº 8, Petrópolis, Ed. Vozes Ltda., outubro/1973, págs. 43-49
- _____: "A Teoria da Linguagem e o Ensino do Vernáculo" in Revista de Cultura Vozes nº 5, Petrópolis, Junho-Julho/1973, Ed. Vozes Ltda., págs. 63-72

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS

DADOS PESSOAIS DO INFORMANTE

1. NOME: _____
2. SEXO: _____ masculino _____ feminino
3. IDADE: _____ anos
4. SÉRIE: _____ 5a. _____ 6a. _____ 7a. _____ 8a
5. NOME DO GINÁSIO: _____
6. LOCAL DE NASCIMENTO:
Cidade: _____
Estado: _____
7. Há quanto tempo você mora em São Paulo? _____ anos
8. LOCAL DE NASCIMENTO DO PAI:
Cidade: _____ Estado: _____
9. LOCAL DE NASCIMENTO DA MÃE:
Cidade: _____ Estado: _____

.....

QUESTIONÁRIO I

Você vai ouvir uma série de frases, cada uma delas lida duas vezes. Você deverá observar se as duas leituras são diferentes ou iguais, quanto à pronúncia. Se você perceber alguma diferença entre a primeira e a segunda leitura, assinale com um X debaixo do lugar em que você notar a diferença. Se você não perceber diferença, não assinale nada. Ouça com atenção as duas leituras, antes de marcar.

Por exemplo: (Ouça a gravação)

O caixa do banco ganha bem.

_____ (a/ ~ ai)

1. Aquele homem é estranho.

_____ eɪN ~ i/_V (sb)

2. Ele quebrou o galho.

_____ λ ~ i

3. Os meninos adoram chocolate.

_____ S ~ β/_V (sb)

- | | |
|---|---|
| 4. O mar está manso.
- - - - - | R ~ $\tilde{r}/\underline{V}$ |
| 5. É claro que eu vou.
- - - - - | l ~ r |
| 6. Quero beber água.
- - - - - | R ~ $\phi/\underline{V}$ (vbl) |
| 7. Ele está jogando bola.
- - - - - | Nd ~ n |
| 8. Pegaram o cachorro.
- - - - - | ayN ~ u/ $\underline{V}$ |
| 9. O rapaz é inteligente.
- - - - - | S ~ $i_S/\underline{V}$ (sb) |
| 10. O quintal está sujo.
- - - - - | u, j ~ $\tilde{r}/\underline{V}$ |
| 11. Ele vai beber café.
- - - - - | R ~ $\phi/\underline{C}$ (vbl) |
| 12. Os gatos fazem barulho.
- - - - - | S ~ $\phi/\underline{C}$ (sb) |
| 13. A bagagem pesa muito.
- - - - - | e $\tilde{i}$ N ~ i/ $\underline{C}$ (sb) |
| 14. Ela trabalha muito.
- - - - - | λ ~ $\tilde{i}$ |
| 15. Quem vai cantar?
- - - - - | R ~ $\phi/\underline{f}$ (vbl) |
| 16. Falaram bem dele.
- - - - - | ayN ~ u/ $\underline{C}$ |
| 17. Ela pôs água no pote.
- - - - - | S ~ $i_S/\underline{V}$ (vb) |
| 18. Eu falei que já fizemos.
- - - - - | S ~ $\phi/\underline{f}$ (vb) |
| 19. Aquela planta é bonita.
- - - - - | l ~ r |

20. Aquele encanador é bom.
_____ R ~ $\beta/\underline{\text{V}}$ (sb)
21. Não conheço aquele rapaz.
_____ S ~ $i_s/\underline{\text{f}}$ (sb)
22. Ele planejou tudo.
_____ l ~ r
23. O ladrão está fugindo.
_____ Nd. ~ n
24. Aquele animal machucou a pata.
_____ $u, l \sim r/\underline{\text{C}}$
25. Queremos água gelada.
_____ S ~ $\beta/\underline{\text{V}}$ (vb)
26. Ele caiu do telhado.
_____ $\lambda \sim i$
27. Recebi a carta.
_____ R ~ $r/\underline{\text{C}}$
28. Ele quer água.
_____ R ~ $\beta/\underline{\text{V}}$ (vb2)
29. Maria fez café.
_____ S ~ $i_s/\underline{\text{C}}$ (vb)
30. Não sei se eles saíram.
_____ $ayN \sim u/\underline{\text{f}}$
31. Se ela quiser doce, eu compro.
_____ R ~ $\beta/\underline{\text{C}}$ (vb2)
32. Você gostou da viagem?
_____ $eiN \sim i/\underline{\text{f}}$ (sb)
33. Tomei banho de mar.
_____ R ~ $r/\underline{\text{f}}$
34. Costamos daquela casa.
_____ S ~ $\beta/\underline{\text{C}}$ (vb)
35. O encanador quebrou a parede.
_____ R ~ $\beta/\underline{\text{C}}$ (sb)

36. Foi ele que fez.
_____ S ~ iS/_f (vb)
37. Eles bebem água no almoço.
_____ eiN ~ i/_V (vb)
38. Você gosta das camisas?
_____ S ~ p/_f (sb)
39. Eles comem com apetite.
_____ eiN ~ i/_C (vb)
40. Ela está fazendo café.
_____ Nd ~ n
41. Você viu o encanador?
_____ R ~ p/_f (sb)
42. Ele gosta da capital.
_____ u,l ~ f/_f
43. Eu acho que eles ainda vivem.
_____ eiN ~ i/_f (vb)
44. O que você quer?
_____ R ~ p/_f (vb2)
45. O capataz quebrou o braço.
_____ S ~ iS/_C (sb)
-

QUESTIONÁRIO II

Você vai ouvir novamente uma série de frases, cada uma delas lida duas vezes. De acordo com o que você aprendeu nas aulas de português, você vai indicar com um X qual das duas leituras, a e b, corresponde a uma maneira incorreta de falar. Ouça com atenção as duas leituras, antes de marcar.

Por exemplo: (Ouça a gravação)

- | (a) _____ | (b) _____ |
|---------------|-----------|
| 1. (a) _____ | (b) _____ |
| 2. (a) _____ | (b) _____ |
| 3. (a) _____ | (b) _____ |
| 4. (a) _____ | (b) _____ |
| 5. (a) _____ | (b) _____ |
| 6. (a) _____ | (b) _____ |
| 7. (a) _____ | (b) _____ |
| 8. (a) _____ | (b) _____ |
| 9. (a) _____ | (b) _____ |
| 10. (a) _____ | (b) _____ |
| 11. (a) _____ | (b) _____ |
| 12. (a) _____ | (b) _____ |
| 13. (a) _____ | (b) _____ |
| 14. (a) _____ | (b) _____ |
| 15. (a) _____ | (b) _____ |
| 16. (a) _____ | (b) _____ |
| 17. (a) _____ | (b) _____ |
| 18. (a) _____ | (b) _____ |
| 19. (a) _____ | (b) _____ |
| 20. (a) _____ | (b) _____ |
| 21. (a) _____ | (b) _____ |

- | | |
|---------------|-----------|
| 22. (a) _____ | (b) _____ |
| 23. (a) _____ | (b) _____ |
| 24. (a) _____ | (b) _____ |
| 25. (a) _____ | (b) _____ |
| 26. (a) _____ | (b) _____ |
| 27. (a) _____ | (b) _____ |
| 28. (a) _____ | (b) _____ |
| 29. (a) _____ | (b) _____ |
| 30. (a) _____ | (b) _____ |
| 31. (a) _____ | (b) _____ |
| 32. (a) _____ | (b) _____ |
| 33. (a) _____ | (b) _____ |
| 34. (a) _____ | (b) _____ |
| 35. (a) _____ | (b) _____ |
| 36. (a) _____ | (b) _____ |
| 37. (a) _____ | (b) _____ |
| 38. (a) _____ | (b) _____ |
| 39. (a) _____ | (b) _____ |
| 40. (a) _____ | (b) _____ |
| 41. (a) _____ | (b) _____ |
| 42. (a) _____ | (b) _____ |
| 43. (a) _____ | (b) _____ |
| 44. (a) _____ | (b) _____ |
| 45. (a) _____ | (b) _____ |

.....

QUESTIONÁRIO III

Agora você vai ouvir frases ditas por pessoas de diferentes ocupações. Ouça com atenção cada uma delas, procurando descobrir quem as teria falado. Indique, então, com um X, a ocupação do falante. Por exemplo: É mais fácil que esta frase seja dita por um aluno ou por um professor?

(Ouça a gravação)

<u> </u> professor	<u> </u> aluno
1. <u> </u> patroa	<u> </u> empregada
2. <u> </u> advogado	<u> </u> guarda-noturno
3. <u> </u> aluna de faculdade	<u> </u> aluna de primário
4. <u> </u> pedreiro	<u> </u> engenheiro
5. <u> </u> advogado	<u> </u> engraxate
6. <u> </u> lixeiro	<u> </u> médico
7. <u> </u> patroa	<u> </u> empregada
8. <u> </u> pedreiro	<u> </u> engenheiro
9. <u> </u> advogado	<u> </u> sapateiro
10. <u> </u> servente de escola	<u> </u> diretor
11. <u> </u> professora	<u> </u> lavadeira
12. <u> </u> pedreiro	<u> </u> engenheiro
13. <u> </u> médico	<u> </u> servente de hospital
14. <u> </u> patroa	<u> </u> empregada
15. <u> </u> dentista	<u> </u> guarda-noturno
16. <u> </u> carteiro	<u> </u> advogado
17. <u> </u> engenheiro	<u> </u> pedreiro
18. <u> </u> professor	<u> </u> aluno
19. <u> </u> patroa	<u> </u> empregada
20. <u> </u> sapateiro	<u> </u> advogado
21. <u> </u> médico	<u> </u> lixeiro

22. _____	aluno de faculdade	_____	aluno de primário
23. _____	dentista	_____	guarda-noturno
24. _____	advogado	_____	sapateiro
25. _____	empregada	_____	patroa
26. _____	guarda-noturno	_____	professor
27. _____	aluno de faculdade	_____	aluno de primário
28. _____	patroa	_____	empregada
29. _____	médico	_____	servente de hospital
30. _____	lixeiro	_____	engenheiro
31. _____	advogado	_____	engraxate
32. _____	aluna de faculdade	_____	aluna de primário
33. _____	professor	_____	sapateiro
34. _____	diretor	_____	servente de escola
35. _____	empregada	_____	patroa
36. _____	pedreiro	_____	engenheiro
37. _____	advogado	_____	engraxate
38. _____	engenheiro	_____	pedreiro
39. _____	sapateiro	_____	professor
40. _____	patroa	_____	empregada
41. _____	engenheiro	_____	lixeiro
42. _____	engraxate	_____	advogado
43. _____	aluna de faculdade	_____	aluna de primário
44. _____	médico	_____	servente de hospital
45. _____	empregado	_____	patrão

.....

ANEXO 2

ÍNDICES DE CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA, EXTRAÍDOS DE "CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DOS DOMICÍLIOS PAULISTANOS POR ADMINISTRAÇÃO REGIONAL", REFERENTES ÀS ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS DE VILA PRUDENTE E BUTANTÃ, ONDE SE LOCALIZAM RESPECTIVAMENTE SAPOREMA E MORUMBI.

	<u>VILA PRUDENTE</u>	<u>BUTANTÃ</u>
1. <u>Renda da família:</u>		
a. até 2.000,00	37%	11%
b. 9.000,00 ou mais	2%	28%
2. <u>Instrução do chefe da casa:</u>		
a. Superior completo ou incompleto	2%	26%
b. Primário completo ou incompleto	67%	32%
3. <u>Instrução da população adulta:</u>		
a. Superior completo ou incompleto	4%	19%
b. Primário completo ou incompleto	54%	26%
4. <u>Ocupação do chefe da casa:</u>		
a. empregos que exigem habilidades manuais, zeladores, vigias	57%	29%
b. comerciantes, industriais, fazendeiros, (11.000,00 ou mais de renda), profissionais liberais, altos cargos)	3%	23%
5. <u>Conforto doméstico:</u>		
a. o domicílio pode ser classificado como de:		
classe a ¹	6%	50%
classe d	31%	9%
b. nº de dormitórios no domicílio:		
1 dormitório	41%	14%
3 dormitórios ou mais	15%	48%
c. nº de empregadas no domicílio:		
1 empregada	4%	23%
2 ou mais	—	13%
não tem empregada	96%	64%

(Anexo 2 - cont.)

	VILA PRUDENTE	BUTANTÃ
d. bens duráveis: ²		
máquina de lavar roupa	27%	65%
batedeira elétrica	31%	64%
aspirador de pó	15%	49%
e. veículos de passeio:		
1 carro	35%	35%
2 carros ou mais	5%	32%
não tem carro	60%	30%
f. televisão a cores:		
1 aparelho	4%	26%
2 aparelhos	—	1%

NOTAS:

1. Com relação a classificação sócio-econômica, relatamos abaixo os critérios utilizados pelo Instituto Gallup, "baseado em itens de consumo aparente" (pág. VII):

<u>CRITÉRIO UTILIZADO</u>	<u>Nº DE PONTOS</u>
TELEVISOR:	
1 TV	1
2 TVs	3
1 TV a cores	6
GELADEIRA	1
ENCERADEIRA	1
MÁQUINA DE LAVAR ROUPA	3
BATEDEIRA ELÉTRICA	3
ASPIRADOR DE PÓ	3
EMPREGADAS DOMÉSTICAS:	
1 empregada	4
2 empregadas	6
CARRO:	
1 automóvel de valor até Cr\$16.000,00	4
1 automóvel de valor entre Cr\$16.000,00 e Cr\$30.000,00	6
1 automóvel de valor superior a Cr\$30.000,00	8
2 automóveis ou mais, somam-se os pontos	X

(Anexo 2 - cont.)

ESCOLARIDADE DO CHEFE DA CASA:

Analfabeto ou primário incompleto	0
Primário completo ou ginásial incompleto	1
Ginásial completo ou colegial incompleto	2
Colegial completo ou superior incompleto	4
Superior completo	8

SOMA DOS PONTOS

CLASSE ALTA (A)	28 pontos ou mais
CLASSE MÉDIA (B1)	De 21 a 27 pontos
CLASSE MÉDIA (B2)	De 9 a 20 pontos
CLASSE BAIXA (C)	De 4 a 8 pontos
CLASSE MUITO BAIXA (D)	De 0 a 3 pontos

2. A introdução desses itens deve-se ao fato de a organização responsável por essa caracterização sócio-econômica ter-se utilizada deles como indicadores da classe social dos domicílios entrevistados (Ver critérios na nota acima).

ANEXO 3

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS
POR SÉRIE, EM CADA ITEM DO QUESTIONÁRIO I (PERCEPÇÃO)

item	escola 1					escola 2				
	5a.	6a.	7a.	8a.	média	5a.	6a.	7a.	8a.	média
01.	79	81	73	72	76	70	68	60	46	61
02.	45	19	10	10	21	33	20	24	29	26
03.	82	65	77	55	69	30	28	44	11	28
04.	76	65	63	41	61	55	44	64	61	56
05.	55	29	30	28	35	24	08	04	07	10
06.	24	23	10	28	21	21	20	04	11	14
07.	97	87	97	55	84	88	76	92	89	86
08.	48	29	37	17	32	33	28	20	43	31
09.	70	48	20	31	42	30	44	44	57	43
10.	00	00	00	03	00	00	00	00	00	00
11.	33	16	07	00	14	00	00	00	04	01
12.	64	61	47	45	54	15	20	12	04	12
13.	45	45	27	31	37	24	16	24	07	17
14.	73	55	77	52	64	67	60	48	36	52
15.	61	35	17	24	34	24	28	48	07	26
16.	61	39	47	45	48	33	44	28	32	34
17.	36	29	30	07	25	24	20	32	39	28
18.	18	13	07	10	12	09	04	00	00	03
19.	45	23	17	14	24	06	24	00	00	07
20.	67	23	23	24	34	30	12	08	36	21
21.	30	13	07	14	16	09	12	08	21	12
22.	55	23	37	24	34	30	48	28	14	30
23.	82	48	63	45	59	85	80	76	75	79
24.	06	03	03	07	04	03	04	00	07	03
25.	27	16	10	14	16	06	04	00	00	02
26.	21	06	03	07	09	15	12	00	18	11
27.	09	00	03	07	04	03	00	00	00	00
28.	24	13	03	00	10	00	08	00	00	02

(ANEXO 3-CONT.)

item	escola 1					escola 2				
	5a.	6a.	7a.	8a.	média	5a.	6a.	7a.	8a.	média
29.	76	29	50	34	47	64	40	60	43	51
30.	45	32	43	21	35	30	24	20	29	25
31.	79	58	63	41	60	76	60	52	57	61
32.	45	39	37	21	35	39	52	40	29	40
33.	21	13	07	07	12	06	00	00	04	02
34.	27	03	10	10	12	12	08	04	04	07
35.	67	45	53	34	49	48	20	32	39	34
36.	36	13	17	10	19	03	08	04	11	06
37.	42	16	07	14	19	00	04	04	00	02
38.	30	06	03	10	12	03	08	00	04	03
39.	67	42	47	28	46	24	60	28	36	37
40.	85	68	73	62	72	67	64	72	79	70
41.	48	23	37	21	32	36	28	32	46	35
42.	06	00	00	03	02	00	00	00	00	00
43.	24	16	00	14	13	06	16	08	18	12
44.	48	26	23	21	29	24	28	24	29	26
45.	48	19	20	17	26	09	24	12	11	14
MEDIA GERAL	47	30	30	24	33	27	26	24	24	25

ANEXO 4

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS
POR SÉRIE, EM CADA ITEM DO QUESTIONÁRIO II (CORREÇÃO)

item	escola 1					escola 2				
	5a.	6a.	7a.	8a.	média	5a.	6a.	7a.	8a.	média
01.	36	32	13	21	25	03	12	08	11	08
02.	15	03	00	10	07	03	12	04	07	06
03.	30	13	00	07	12	03	00	04	07	03
04.	18	16	13	14	15	12	00	12	14	09
05.	21	26	13	28	22	15	28	20	36	24
06.	27	13	17	10	16	06	04	04	07	05
07.	52	42	73	66	58	48	56	60	61	56
08.	36	16	17	17	21	15	16	12	36	19
09.	42	19	20	07	22	15	12	16	29	18
10.	12	03	00	10	06	09	08	04	04	06
11.	24	16	10	03	13	03	08	04	14	07
12.	30	13	03	03	12	06	08	04	00	04
13.	45	26	20	17	27	24	08	08	21	15
14.	48	29	07	24	27	64	28	24	46	40
15.	27	06	07	17	14	15	04	12	04	08
16.	45	26	27	21	29	21	24	24	36	26
17.	42	29	17	10	24	18	16	16	11	15
18.	06	00	00	00	01	03	04	04	14	06
19.	33	10	17	14	18	09	04	00	18	07
20.	39	45	13	21	29	18	20	12	21	17
21.	36	16	23	17	23	12	20	04	14	12
22.	48	26	30	10	28	03	08	00	07	04
23.	52	29	47	72	50	61	48	64	39	53
24.	09	10	03	03	06	15	04	16	11	11
25.	15	10	00	00	06	00	00	00	00	00
26.	15	23	10	07	13	21	24	08	39	23
27.	15	10	07	00	08	03	04	00	07	03
28.	21	06	00	03	07	03	04	00	14	05

(ANEXO 4 - CONT.)

item	escola 1					escola 2				
	5a.	6a.	7a.	8a.	média	5a.	6a.	7a.	8a.	média
29.	39	19	30	07	23	15	16	28	29	22
30.	48	35	37	10	32	42	36	24	36	34
31.	48	19	23	14	26	18	28	16	18	20
32.	52	32	50	24	39	36	44	36	50	41
33.	27	10	03	10	12	00	12	08	04	06
34.	24	13	00	07	11	00	16	08	07	07
35.	61	65	37	55	54	30	16	24	43	28
36.	36	19	10	17	20	12	24	08	11	13
37.	30	16	03	10	14	09	00	08	14	07
38.	33	16	10	10	17	03	00	00	00	00
39.	33	23	20	24	25	12	28	24	18	20
40.	45	32	53	34	41	27	36	68	54	46
41.	45	45	30	34	38	36	12	12	32	23
42.	03	06	10	00	04	00	00	00	04	01
43.	18	10	07	07	10	09	04	00	07	05
44.	21	13	03	07	11	00	00	08	00	02
45.	27	19	00	00	11	09	12	08	11	10
MÉDIA GERAL	32	20	16	16	21	15	15	14	19	15

ANEXO 5

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS POR SÉRIE, EM CADA ITEM DO QUESTIONÁRIO III (VALOR SOCIAL)

item	escola 1					escola 2				
	5a.	6a.	7a.	8a.	média	5a.	6a.	7a.	8a.	média
01.	33	23	20	17	23	27	20	20	25	23
02.	12	06	03	24	11	06	04	04	29	10
03.	12	10	10	00	08	06	04	00	11	05
04.	45	13	03	14	18	03	00	08	07	04
05.	27	10	07	00	11	00	00	00	11	02
06.	12	16	10	14	13	12	08	12	36	17
07.	42	48	67	59	54	64	60	68	89	70
08.	33	35	23	03	23	18	16	00	29	15
09.	67	39	27	28	40	36	28	32	29	31
10.	06	03	00	03	03	03	08	04	11	06
11.	27	19	10	14	17	09	04	08	32	13
12.	33	19	13	07	18	00	04	00	04	02
13.	33	45	33	10	30	21	32	28	21	25
14.	18	16	20	07	15	12	12	04	25	13
15.	48	23	17	21	27	18	12	16	39	21
16.	55	48	27	34	41	36	24	24	50	33
17.	36	29	27	17	27	36	24	44	39	35
18.	24	03	07	00	08	03	12	16	04	08
19.	52	16	17	10	23	00	00	08	07	03
20.	27	35	33	31	31	27	16	28	36	26
21.	36	35	30	34	33	42	24	32	32	32
22.	18	16	10	21	16	15	28	04	21	17
23.	21	26	67	45	39	58	32	72	64	56
24.	06	00	03	03	03	00	00	04	04	02
25.	24	23	03	14	16	06	00	08	11	06
26.	12	06	07	03	07	18	28	08	43	24
27.	09	06	00	07	05	09	08	12	11	10

(ANEXO 5 - CONT.)

item	escola 1					escola 2				
	5a.	6a.	7a.	8a.	média	5a.	6a.	7a.	8a.	média
28.	24	23	10	03	15	15	16	16	07	13
29.	33	29	57	41	40	55	52	40	61	52
30.	70	52	53	55	57	64	56	48	54	55
31.	52	35	70	38	48	76	56	40	79	62
32.	45	26	27	24	30	06	04	12	07	07
33.	36	19	03	24	20	06	00	12	14	08
34.	39	06	07	07	14	12	08	04	11	08
35.	36	32	30	41	34	36	20	32	39	31
36.	45	13	10	10	19	30	28	24	25	26
37.	39	19	17	07	20	24	24	12	14	18
38.	36	06	27	17	21	00	08	04	00	03
39.	64	26	27	07	31	09	24	00	14	11
40.	70	52	67	45	58	67	64	44	86	65
41.	55	65	53	66	59	55	52	52	64	55
42.	03	06	07	07	05	09	04	16	04	08
43.	24	10	07	03	11	03	08	12	00	05
44.	39	26	20	21	26	15	16	24	29	21
45.	39	23	20	17	24	21	12	16	25	18
MÉDIA GERAL	34	23	22	19	24	22	19	19	28	22

ANEXO 6

PORCEPTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS
POR SÉRIE, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

escola 1

	5a. (n=33)	6a. (n=31)	7a. (n=30)	8a. (n=29)
QUESTIONÁRIO I	47	30	30	24
QUESTIONÁRIO II	32	20	16	16
QUESTIONÁRIO III	34	23	22	19

escola 2

	5a. (n=33)	6a. (n=25)	7a. (n=25)	8a. (n=28)
QUESTIONÁRIO I	27	26	24	24
QUESTIONÁRIO II	15	15	14	19
QUESTIONÁRIO III	22	19	19	28

ANEXO 7

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS POR IDADE, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III.

escola 1

idade	Quest. I	Quest. II	Quest. III
11 (n=1)	51	31	04
12 (n= 5)	24	15	29
13 (n=41)	39	26	29
14 (n=40)	31	19	21
15 (n=23)	32	19	23
16 (n=8)	23	15	19
17 (n=3)	20	17	21
18 (n=2)	21	16	26

escola 2

10 (n=1)	15	20	15
11 (n=21)	24	12	21
12 (n=27	29	16	19
13 (n=17)	21	14	18
14 (n=30)	24	17	21
15 (n=14)	26	18	30
16 (n=1)	28	20	64

ANEXO 8

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS POR IDADE E SÉRIE, NO QUESTIONÁRIO I

escola 1

idade	5a.	6a.	7a.	8a.
11	---	51 (n=1)	---	---
12	---	23 (n=4)	27 (n=1)	---
13	49 (n=22)	28 (n=15)	28 (n=4)	---
14	40 (n=8)	33 (n=8)	31 (n=11)	25 (n=13)
15	56 (n=5)	36 (n=2)	33 (n=7)	26 (n=11)
16	---	27 (n=1)	23 (n=4)	21 (n=3)
17	---	---	28 (n=2)	26 (n=7)
18	---	---	33 (n=1)	07 (n=1)
				09 (n=1)
				16 (n=5)

escola 2

10	16 (n=1)	---	---	---
11	23 (n=19)	40 (n=2)	---	---
12	34 (n=13)	24 (n=14)	---	---
13	---	23 (n=7)	21 (n=10)	---
14	---	---	26 (n=11)	23 (n=19)
15	---	33 (n=2)	21 (n=3)	27 (n=9)
16	---	---	29 (n=1)	---

ANEXO 9

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS POR IDADE E SÉRIE, NO QUESTIONÁRIO II

escola 1

idade	5a.	6a.	7a.	8a.
11	—	31 (n=1)	—	—
12	—	17 (n=4)	09 (n=1)	—
13	33- (n=22)	19 (n=15)	11 (n=4)	—
14	31 (n=8)	21 (n=8)	16 (n=11)	15 (n=13)
15	23 (n=5)	23 (n=2)	22 (n=7)	16 (n=11)
16	—	18 (n=1)	14- (n=4)	16 (n=3)
17	—	—	19 (n=2)	15 (n=7)
18	—	—	18 (n=1)	16 (n=1)
				16 (n=5)

escola 2

10	20 (n=1)	—	—	—
11	13 (n=19)	10 (n=2)	—	—
12	19 (n=13)	14 (n=14)	—	—
13	—	16 (n=7)	14 (n=10)	—
14	—	—	13 (n=11)	20 (n=19)
15	—	24 (n=2)	18 (n=3)	18 (n=9)
16	—	—	20 (n=1)	—

ANEXO 10

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS
POR IDADE E SÉRIE, NO QUESTIONÁRIO III

escola 1

idade	5a.	6a.	7a.	8a.
11	---	04 (n=1)	---	---
12	---	33 (n=4)	16 (n=1)	---
13	36 (n=22)	23 (n=15)	24 (n=4)	---
14	31 (n=8)	19 (n=8)	21 (n=11)	17 (n=13)
15	27 (n=5)	34 (n=2)	24 (n=7)	21 (n=11)
16	---	16 (n=1)	22 (n=4)	18 (n=3)
17	---	---	17 (n=2)	31 (n=1)
18	---	---	29 (n=1)	24 (n=1)
} 21 (n=7) 21 (n=5)				

escola 2

10	16 (n=1)	---	---	---
11	21 (n=19)	33 (n=2)	---	---
12	24 (n=13)	15 (n=14)	---	---
13	---	21 (n=7)	16 (n=10)	---
14	---	---	16 (n=11)	25 (n=19)
15	---	26 (n=2)	26 (n=3)	34 (n=9)
16	---	---	64 (n=1)	---

ANEXO 11

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS
POR SEXO, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

escola 1

	masculino (n=45)	feminino (n=78)
Questionário I	38	30
Questionário II	24	19
Questionário III	25	24

escola 2

	masculino (n=46)	feminino (n=65)
Questionário I	26	24
Questionário II	16	15
Questionário III	24	20

ANEXO 12

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS
POR SEXO E SÉRIE, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

escola 1

série	questionário I		questionário II		questionário III	
	masc.	fem.	masc.	fem.	masc.	fem.
5a.	55 (n=13)	42 (n=20)	40	27	39	31
6a.	37 (n=11)	26 (n=20)	24	18	19	25
7a.	31 (n=16)	28 (n=14)	16	16	22	23
8a.	22 (n=5)	24 (n=24)	14	16	18	20

escola 2

5a.	29 (n=13)	26 (n=20)	17	14	24	21
6a.	31 (n=8)	24 (n=17)	16	14	24	17
7a.	26 (n=14)	21 (n=11)	14	13	21	17
8a.	24 (n=11)	25 (n=17)	20	18	30	26

ANEXO 13

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS
POR SEXO E IDADE, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

escola 1

idade	questionário I		questionário II		questionário III	
	masc.	fem.	masc.	fem.	masc.	fem.
11	51 (n=1)	—	31	—	04	—
12	27 (n=1)	23 (n=4)	09	17	16	33
13	46 (n=18)	34 (n=23)	29	24	32	28
14	36 (n=14)	29 (n=26)	24	17	23	21
15	36 (n=5)	32 (n=18)	22	19	22	24
16	24 (n=2)	23 (n=6)	16	15	16	21
17	28 (n=2)	07 (n=1)	19	16	17	31
18	21	—	17	—	27	—

27 (n=6) 20 (n=7) 15 } 15 22 } 22
 20 (n=7)

escola 1

10	—	16 (n=1)	—	20	—	16
11	21 (n=6)	26 (n=15)	12	13	20	23
12	35 (n=12)	25 (n=15)	19	14	25	15
13	21 (n=6)	22 (n=11)	13	15	20	17
14	25 (n=15)	23 (n=15)	18	16	24	19
15	28 (n=7)	26 (n=7)	19	19	31	31
16	—	29 (n=1)	—	20	—	64

ANEXO 14

FREQUÊNCIA DE ERROS DOS INFORMANTES DA 5ª SÉRIE DA ESCOLA I, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I nº/alunos - nº/erros		questionário II nº/alunos - nº/erros		questionário III nº/alunos-nº/erros	
1	6	1	5	1	3
1	9	1	6	1	6
1	10	4	7	2	7
1	11	2	9	1	8
1	12	4	10	1	11
3	15	4	11	2	12
2	16	2	13	3	13
2	17	4	14	4	14
1	18	1	15	4	15
1	19	1	17	3	16
3	20	2	18	3	17
2	21	1	24	1	18
1	22	2	25	1	19
1	23	3	27	1	21
2	24	1	29	3	24
2	25	33	475	1	25
1	27	MA:14		1	28
1	28			33	503
1	31			MA: 15	
1	33				
1	34				
1	35				
1	36				
1	38				
33	703				
MA: 21					

ANEXO 15

FREQUÊNCIA DE ERROS DOS INFORMANTES DA 6ª SÉRIE DA ESCOLA 1, NOS
QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I		Questionário II		questionário III	
nº/alunos- nº/erros		nº/alunos-nº/erros		nº/alunos - nº/erros	
1	5	1	2	4	0
1	6	3	4	1	2
2	7	4	5	2	6
4	8	1	6	4	7
4	9	3	7	2	8
2	10	5	8	1	10
3	11	4	9	1	11
1	12	5	10	2	12
2	13	1	12	4	13
3	17	1	14	3	14
2	19	1	18	1	15
1	22	1	24	2	17
3	23	1	26	2	18
1	25			2	20
1	31	31	281	31	322
		MA:9		MA:10	
31	420				
MA:13					

ANEXO 16

FREQUÊNCIA DE ERROS DOS INFORMANTES DA 7ª SÉRIE DA ESCOLA 1, NOS
QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I nº/alunos- nº/erros		questionário II nº/alunos- nº/erros		questionário III nº/alunos - nº/erros	
1	4	1	2	1	3
1	6	2	3	1	4
2	7	3	4	2	5
2	10	6	6	1	6
2	11	4	7	6	7
2	12	6	8	1	8
3	13	2	9	4	9
2	14	1	10	1	10
2	15	3	11	1	11
2	16	1	12	3	12
4	17	1	15	3	13
5	19			1	14
		30	220	1	15
30	400	MA: 7		1	16
MA: 13				3	17
				30	301
				MA: 10	

ANEXO 17

FREQUÊNCIA DE ERROS DOS INFORMANTES DA 8ª SÉRIE DA ESCOLA 1, NOS
QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I		questionário II		questionário III	
nº/alunos-	nº/erros	nº/alunos-	nº/erros	nº/alunos -	nº/erros
1	2	1	2	4	4
1	3	4	3	2	5
3	4	4	4	4	6
1	5	2	6	2	7
3	6	6	7	5	8
2	8	4	8	1	9
2	9	2	9	5	11
6	10	1	10	2	12
3	11	3	11	1	13
1	12	1	13	1	14
1	13	1	15	1	15
1	17			1	20
2	21	29	205		
1	25	MA: 7		29	254
1	37			MA: 8	
29	313				
MA:10					

ANEXO 18

FREQUÊNCIA DE ERROS DOS INFORMANTES DA 5ª SÉRIE DA ESCOLA 2, NOS
QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I		questionário II		questionário III	
nº/alunos-	nº/erros	nº/alunos-	nº/erros	nº/alunos -	nº/erros
1	4	1	0	1	3
2	5	5	3	2	4
1	6	2	4	2	5
1	7	4	5	2	6
3	8	1	6	3	7
1	9	7	7	3	8
5	10	4	8	3	9
4	11	5	9	4	10
2	12	1	10	4	11
2	13	1	12	1	12
1	14	1	14	2	13
2	15	1	17	1	14
2	16			1	15
1	18	33	228	2	17
1	19	MA: 7		1	18
3	21			1	19
1	22				
				33	327
33	402			MA: 10	
MA: 12					

ANEXO 19

FREQUÊNCIA DE ERROS DOS INFORMANTES DA 6ª SÉRIE DA ESCOLA 2, NOS
QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I		questionário II		questionário III	
nº/alunos- nº/erros		nº/alunos- nº/erros		nº/alunos - nº/erros	
1	1	1	1	3	0
1	5	4	3	1	1
3	7	3	4	2	5
4	8	4	5	3	6
2	9	4	6	2	7
2	11	1	7	2	8
3	12	2	8	3	10
2	14	1	9	4	11
1	15	2	12	1	12
2	16	1	13	2	17
1	17	1	14	2	18
1	18	1	15		
1	19			25	215
1	30	25	167	MA: 8	
		MA: 6			
25	294				
MA: 11					

ANEXO 20

FREQUÊNCIA DE ERROS DOS INFORMANTES DA 7ª SÉRIE DA ESCOLA 2, NOS
QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I		questionário II		questionário III	
nº/alunos-	nº/erros	nº/alunos-	nº/erros	nº/alunos -	nº/erros
2	4	1	1	1	1
2	6	2	2	2	2
3	7	3	3	3	3
1	8	4	4	3	4
3	9	3	5	1	5
1	10	2	6	1	6
1	11	2	7	1	7
2	12	1	8	2	8
5	13	2	9	2	10
3	14	2	10	1	11
1	15	3	13	3	12
1	22			2	13
		25	156	1	14
25	265	MA: 6		1	20
MA: 10				1	29
				25	216
				MA: 8	

ANEXO 21

FREQUÊNCIA DE ERROS DOS INFORMANTES DA 8ª SÉRIE DA ESCOLA 2, NOS
QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I		questionário II		questionário III	
nº/alunos- nº/erros		nº/alunos- nº/erros		nº/alunos - nº/erros	
1	4	2	2	1	0
1	5	4	4	2	6
2	6	2	5	3	7
4	7	1	6	1	8
3	9	2	7	1	9
2	10	3	8	2	10
3	11	2	9	4	11
4	12	3	10	2	12
1	13	2	11	1	13
2	14	3	12	2	14
2	15	1	13	3	15
3	19	1	15	1	16
28	305	28	242	2	18
MA: 10		MA: 8		1	23
				1	25
				1	26
				28	350
				MA: 12	

ANEXO 22

HIERARQUIA DOS ERROS, POR VARIANTE, DOS INFORMANTES DA ESCOLA 1,
AGRUPODOS POR SÉRIE, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I

variantes	5a.	6a.	7a.	8a.	média
u, l ~ r	04	01	01	04	02
r ~ r	35	25	24	18	26
s ~ ø	41	27	25	24	29
s ~ iS	49	25	23	18	29
λ ~ i	46	26	30	22	31
l ~ r	51	24	27	21	31
r ~ ø	50	29	26	21	32
eiN ~ i	50	39	31	29	38
auN ~ u	51	33	42	27	39
Nd ~ n	87	67	77	54	72

questionário II

u, l ~ r	08	06	04	04	05
s ~ ø	23	10	02	04	10
r ~ r	20	11	07	08	12
λ ~ i	26	18	05	13	16
s ~ iS	37	20	16	09	21
l ~ r	34	20	20	17	23
r ~ ø	35	25	15	18	23
eiN ~ i	35	23	18	17	24
auN ~ u	43	25	26	16	28
Nd ~ n	49	34	57	57	49

questionário III

u, l ~ r	05	03	03	04	04
λ ~ i	14	09	10	11	11
s ~ ø	28	11	11	07	14
r ~ r	30	12	02	14	15
l ~ r	32	13	11	10	17
eiN ~ i	39	24	21	11	24
r ~ ø	35	30	28	27	30
s ~ iS	42	27	28	24	31
auN ~ u	52	45	34	31	41
Nd ~ n	44	41	66	49	50

ANEXO 23

HIERARQUIA DOS ERROS, POR VARIANTE, DOS INFORMANTES DA ESCOLA 2,
AGRUPADOS POR SÉRIE, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

questionário I

variantes	5a.	6a.	7a.	8a.	média
u, l ~ r	01	01	00	02	01
S ~ ø	12	12	10	03	09
l ~ r	20	26	10	07	16
R ~ r	21	14	21	21	19
R ~ ø	28	22	22	25	25
S ~ iS	23	24	26	30	26
eiN ~ i	27	36	27	22	28
λ ~ i	38	30	24	27	30
ayN ~ u	32	32	22	34	30
Nd ~ n	79	73	80	80	78

questionário II

S ~ ø	02	04	03	04	03
u, l ~ r	08	04	06	05	06
R ~ r	05	05	06	08	06
l ~ r	09	13	06	20	12
R ~ ø	14	10	10	17	13
S ~ iS	13	16	13	17	15
eiN ~ i	15	16	14	20	16
λ ~ i	29	21	12	30	24
ayN ~ u	26	25	17	35	27
Nd ~ n	45	46	64	51	51

questionário III

u, l ~ r	04	04	08	05	05
S ~ ø	04	06	05	06	05
R ~ r	06	02	10	10	07
l ~ r	05	09	04	13	07
eiN ~ i	15	18	12	13	15
λ ~ i	12	14	05	32	16
R ~ ø	29	22	25	40	29
S ~ iS	36	28	31	35	33
ayN ~ u	19	32	24	44	35
Nd ~ n	62	52	61	79	64

ANEXO 24

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, POR VARIANTE CONFORME OS AMBIENTES FONOLÓGICO E GRAMATICAL, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

variantes	Quest. I		Quest. II		Quest. III	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2
e _i N ~ i (vb) / <u>V</u>	20	01	15	08	21	18
/ <u>C</u>	46	38	25	19	31	11
/ <u>f</u>	13	11	10	05	11	05
e _i N ~ i (sb) / <u>V</u>	76	61	26	08	23	23
/ <u>C</u>	37	18	27	16	30	23
/ <u>f</u>	35	39	39	41	30	07
S ~ ø (vb) / <u>V</u>	17	02	06	00	16	06
/ <u>C</u>	13	07	11	07	15	09
/ <u>f</u>	12	03	01	06	08	08
S ~ ø (sb) / <u>V</u>	69	27	13	12	08	05
/ <u>C</u>	54	12	13	04	18	01
/ <u>f</u>	13	03	17	00	21	02
R ~ ø (vb1) / <u>V</u>	21	14	17	05	13	17
/ <u>C</u>	14	00	13	07	17	13
/ <u>f</u>	34	26	14	09	27	21
R ~ ø (vb2) / <u>V</u>	10	01	08	05	15	13
/ <u>C</u>	60	62	26	19	48	63
/ <u>f</u>	30	26	11	01	26	20
R ~ ø (sb) / <u>V</u>	34	22	30	18	31	27
/ <u>C</u>	50	36	54	28	34	32
/ <u>f</u>	32	36	39	24	59	55

ANEXO 24 - CONT.

variantes	quest. I		quest. II		quest. III		
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	
S ~ $\dot{\lambda}$ S (vb)/ <u>V</u>	26	28	25	15	27	36	
	/ <u>C</u>	47	52	24	21	39	52
	/ <u>f</u>	19	06	21	13	20	27
S ~ $\dot{\lambda}$ S (sb)/ <u>V</u>	43	43	22	18	40	31	
	/ <u>C</u>	26	13	12	09	25	18
	/ <u>f</u>	16	12	23	12	34	33
auN ~ u / <u>V</u>	33	31	21	19	24	16	
	/ <u>C</u>	47	34	30	26	41	34
	/ <u>f</u>	35	26	33	35	57	55
R ~ r / <u>V</u>	61	55	15	09	19	04	
	/ <u>C</u>	04	00	08	03	05	09
	/ <u>f</u>	12	02	13	05	21	08
x, j ~ r / <u>V</u>	00	00	06	06	03	06	
	/ <u>C</u>	04	03	06	11	03	01
	/ <u>f</u>	02	00	04	00	05	08

ANEXO 25

PORCENTAGEM DE ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, SEGUNDO
OS TIPOS DE DESVIOS DAS NORMAS PEDAGÓGICAS

escola 1

tipos de desvios /	quest. I	quest. II	quest. III
mórficos	35	15	18
submórficos	35	25	32
fonológicos	27	17	17

escola 2

mórficos	15	08	07
submórficos	30	19	32
fonológicos	21	13	14

ANEXO 26

HIERARQUIA DOS ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, POR VARIANTE CONFORME O AMBIENTE GRAMATICAL, NOS QUESTIONÁRIOS II e III.

questionário II

escola 1 (média: 21%)

1. $\varphi, \text{ } \downarrow \sim \text{ } \uparrow$	05
2. S ~ ϕ (vb)	06
3. R ~ $\text{ } \uparrow$	12
4. S ~ ϕ (sb)	14
5. R ~ ϕ (vbl)	15
R ~ ϕ (vb2)	15
6. $\text{eiN} \sim \text{ } i$ (vb)	17
7. $\lambda \sim \text{ } i$	18
l ~ r	18
8. S ~ $\text{ } iS$ (sb)	19
9. S ~ $\text{ } iS$ (vb)	23
10. $\text{ayN} \sim \text{ } u$	28
11. $\text{eiN} \sim \text{ } i$ (sb)	31
12. R ~ ϕ (sb)	41
13. Nd ~ n	49

escola 2 (média: 15%)

1. S ~ ϕ (vb)	04
2. $\varphi, \text{ } \downarrow \sim \text{ } \uparrow$	05
R ~ $\text{ } \uparrow$	05
3. S ~ ϕ (sb)	06
4. R ~ ϕ (vbl)	07
5. R ~ ϕ (vb2)	09
6. $\text{eiN} \sim \text{ } i$ (vb)	11
7. S ~ $\text{ } iS$ (sb)	13
8. $\lambda \sim \text{ } i$	15
9. S ~ $\text{ } iS$ (vb)	16
10. $\text{eiN} \sim \text{ } i$ (sb)	21
11. l ~ r	22
12. R ~ ϕ	23
13. $\text{ayN} \sim \text{ } u$	27
14. Nd ~ n	51

questionário III

escola 1 (média: 24%)

1. $\varphi, \text{ } \downarrow \sim \text{ } \uparrow$	03
2. $\lambda \sim \text{ } i$	11
3. S ~ ϕ (vb)	13
4. R ~ $\text{ } \uparrow$	15
5. S ~ ϕ (sb)	16
6. l ~ r	17
7. R ~ ϕ (vbl)	19
8. $\text{eiN} \sim \text{ } i$ (vb)	21
9. $\text{eiN} \sim \text{ } i$ (sb)	28
10. S ~ $\text{ } iS$ (vb)	29
11. R ~ ϕ (vb2)	30
12. S ~ $\text{ } iS$ (sb)	33
13. $\text{ayN} \sim \text{ } u$	41
14. R ~ ϕ (sb)	42
15. Nd ~ n	50

escola 2 (média: 22%)

1. S ~ ϕ (sb)	03
2. $\varphi, \text{ } \downarrow \sim \text{ } \uparrow$	05
3. S ~ ϕ (vb)	07
R ~ r	07
4. $\lambda \sim \text{ } i$	11
5. $\text{eiN} \sim \text{ } i$ (vb)	12
6. R ~ ϕ (vbl)	17
l ~ r	17
7. $\text{eiN} \sim \text{ } i$ (sb)	18
8. S ~ $\text{ } iS$ (sb)	27
9. R ~ ϕ (vb2)	32
10. $\text{ayN} \sim \text{ } u$	35
11. R ~ ϕ (sb)	38
S ~ $\text{ } iS$ (vb)	38
12. Nd ~ n	63

ANEXO 27

QUADRO COMPARATIVO DAS VARIANTES RELATIVAMENTE AO AMBIENTE FONOLÓGICO A QUE OS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2 DEMONSTRAM MAIOR SENSIBILIDADE, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

a. diante de pausa

questionário I		questionário II		questionário III	
escola 1	escola 2	escola 1	escola 2	escola 1	escola 2
e _i N ~ i (vb)	---	e _i N ~ i (vb)	e _i N ~ i (vb)	e _i N ~ i (vb)	e _i N ~ i (vb)
e _i N ~ i (sb)	---	---	---	---	---
S ~ ϕ (vb)	---	S ~ ϕ (vb)	---	S ~ ϕ (vb)	---
S ~ ϕ (sb)	S ~ ϕ (sb)	---	S ~ ϕ (sb)	---	---
R ~ ϕ (sb)	---	---	---	---	---
S ~ iS (vb)	S ~ iS (vb)	S ~ iS (vb)	S ~ iS (vb)	S ~ iS (vb)	S ~ iS (vb)
S ~ iS (sb)	S ~ iS (sb)	---	---	---	---
---	a _u N ~ u	---	---	---	---
---	u, l ~ r *	u, l ~ r	u, l ~ r	---	---
---	---	---	R ~ ϕ (vb2)	---	---

b. diante de vogal

R ~ ϕ (vb2)	R ~ ϕ (vb2)	R ~ ϕ (vb2)	---	R ~ ϕ (vb2)	R ~ ϕ (vb2)
a _u N ~ u	---	a _u N ~ u	a _u N ~ u	a _u N ~ u	a _u N ~ u
u, l ~ r	u, l ~ r *	---	---	u, l ~ r *	---
---	e _i N ~ i (vb)	---	---	---	---
---	S ~ ϕ (vb)	---	S ~ ϕ (vb)	---	S ~ ϕ (vb)
---	R ~ ϕ (sb)	R ~ ϕ (sb)	R ~ ϕ (sb)	R ~ ϕ (sb)	R ~ ϕ (sb)
---	---	e _i N ~ i (sb)	e _i N ~ i (sb)	e _i N ~ i (sb)	---
---	---	S ~ ϕ (sb)	---	S ~ ϕ (sb)	---
---	---	---	R ~ ϕ (vbl)	R ~ ϕ (vbl)	---
---	---	---	---	---	R ~ r

c. diante de consoante

R ~ ϕ (vbl)	R ~ ϕ (vbl)	R ~ ϕ (vbl)	---	---	R ~ ϕ (vbl) *
R ~ r	R ~ r	R ~ r	R ~ r	R ~ r	---
---	e _i N ~ i (sb)	---	---	---	---
---	---	S ~ iS (sb)	S ~ iS (sb)	S ~ iS (sb)	S ~ iS (sb)
---	---	S ~ ϕ (sb)	---	---	S ~ ϕ (sb)
---	---	---	---	u, l ~ r *	u, l ~ r

(NOTA: (*): mesma porcentagem de erros)

ANEXO 28

CORRELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III, DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS POR SÉRIE

escola 1

	quests. I-II	quests. I-III	quests. II-III
5a.	+0.551	+0.507	+0.438
6a.	+0.509	+0.194	+0.133
7a.	+0.504	+0.491	+0.251
8a.	+0.356	+0.277	+0.354

escola 2

5a.	+0.427	+0.552	+0.558
6a.	+0.470	+0.307	+0.556
7a.	+0.411	+0.586	+0.112
8a.	+0.107	+0.591	+0.33

(observação: a fórmula básica para o cálculo da correlação entre os resultados nos testes é:

$$r_{XY} = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

onde: X é a soma de todos os "scores" num dos testes e

Y é a soma de todos os "scores" no outro teste

XY é a soma do produto dos resultados nos dois para todos os participantes

N é o número de pares de "scores", ou seja, o número de informantes que participaram dos dois testes

(Veja Welkowitz et al. , 1976, págs. 158 - 159))

ANEXO 29

MÉDIAS ARITMÉTICAS DOS ERROS DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS 1 e 2,
AGRUPADOS POR SÉRIE, NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III

escola 1

	quest. I	quest. II	quest. III
5a.	21.1	14.5	15.2
6a.	12.6	8.9	10.4
7a.	13.2	7.2	10.0
8a.	10.9	7.1	8.8

escola 2

5a.	12.5	7.2	10.0
6a.	11.6	6.7	8.6
7a.	10.6	6.2	8.6
8a.	10.9	8.6	12.5

ANEXO 30

CORRELAÇÃO ENTRE SEXO e RESULTADOS NOS QUESTIONÁRIOS I, II e III,
DOS INFORMANTES DAS ESCOLAS I e 2, AGRUPADOS POR SÉRIE

escola 1

	quest. I	quest. II	quest. III
5a.	+0.308 (10%)	+0.425 (2%)	+0.329 (10%)
6a.	+0.394 (5%)	+0.307 (10%)	-0.217
7a.	+0.186	-0.019	-0.091
8a.	-0.054	-0.134	-0.067

escola 2

5a.	+0.067	+0.209	+0.162
6a.	+0.258	+0.082	+0.264
7a.	+0.254	+0.086	+0.168
8a.	+0.063	+0.093	+0.133

(observação: a fórmula usada para o cálculo da correlação é:

$$r_{XS} = \frac{N \sum X_1 - N_1 \sum X}{\sqrt{N_1 N_o \left[N \sum X^2 - (\sum X)^2 \right]}}$$

onde:

N= número total de participantes

N₁= número de participantes do sexo feminino

N_o= número de participantes do sexo masculino

X₁= soma dos "scores" (resultados) dos participantes do
sexo feminino

X= soma de todos os "scores"

(Veja Welkowitz et al., 1976, págs. 184-186))

ANEXO 31

VARIÂNCIA NOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS I, II e III, DOS INFORMAN
TES DAS ESCOLAS 1 e 2, AGRUPADOS POR SÉRIE

escola 1

	quest. I	quest. II	quest. III
5a.	8.01	7.00	5.71
6a.	3.16	5.51	5.67
7a.	4.23	2.81	4.02
8a.	7.27	3.19	3.77

escola 2

5a.	4.72	3.34	4.13
6a.	6.15	3.74	5.23
7a.	4.00	3.52	6.27
8a.	4.00	4.65	5.77

(observação: as fórmulas usadas para calcular a variância são:

$$\sigma^2 = \frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N} \quad \text{ou} \quad \frac{1}{N} \left[\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{N} \right]$$

onde:

X é um resultado ("score") individual

$\bar{X}$ é a média aritmética dos resultados

N é o número de participantes

(Veja Welkowitz et al., 1976, págs. 51-58))