

A INFÂNCIA NA POBREZA URBANA: LINGUAGEM ORAL E A *ESCRITA* DA HISTÓRIA PELAS CRIANÇAS

Sandra Maria Sawaya¹

Departamento de Psicologia e Educação FFCLRP-USP

Através da convivência com um grupo de 14 crianças entre 3 e 9 anos, em um bairro da periferia de São Paulo, procurou-se verificar a tese de que essas crianças são portadoras de “deficiência de linguagem” devido à pobreza de seu ambiente verbal, da precariedade da linguagem dos adultos e de sua relação verbal com os filhos. O contato com as crianças, com seus pais e com o bairro revelou a complexidade com que elas se utilizam da linguagem verbal; é através dela que elas conquistam seu lugar no mundo dos adultos e sobretudo expressam constantemente suas vivências em seu ambiente próximo. É através de interações verbais muito ricas, do recurso a músicas folclóricas e metáforas, da narrativa dos acontecimentos do bairro e da expressão verbal de suas fantasias e temores que elas se constituem como porta-vozes e como memória viva e coletiva de um bairro no qual a luta não só pela sobrevivência, mas pela vida digna é a principal tarefa que organiza a vida cotidiana.

Descritores: Fracasso escolar. Pobreza. Linguagem oral. Socialização. Crianças.

Inserindo-se no conjunto das preocupações que há vários anos vêm procurando discutir as causas dos altos índices de fracasso e evasão escolar entre as crianças das classes pobres, o presente artigo visa contribuir com as análises críticas da hipótese da existência de deficiência de linguagem nas crianças de classes pobres, a partir de uma experiência de

¹ Endereço para correspondência: Av. dos Bandeirantes 3900 - USP Ribeirão Preto - 14040-91 - RP - SP. Tel: (0xx 16) 602-3795 E-mail sandrasawaya@yahoo.com.br.

pesquisa realizada em um bairro da periferia de São Paulo, onde convivemos durante 2 anos com um grupo de 14 crianças entre 3 e 9 anos e suas famílias.

A natureza das inter-relações entre linguagem, desenvolvimento cognitivo e a interferência do contexto sócio-cultural nessas relações, constitui, ainda hoje, um grande desafio para a pesquisa educacional.

Dois perspectivas teóricas orientam os estudos sobre a suposta relação entre linguagem verbal e o fracasso escolar das crianças das camadas populares: as baseadas nas pesquisas norte-americanas e européias com as chamadas populações marginais, cujas conclusões são as de que é na criança pobre e em seu ambiente familiar que se encontram as causas de seu aparente déficit de desenvolvimento bio-psico-social e, conseqüentemente, de seu fracasso escolar. E aquelas que, baseadas nas contribuições lingüísticas e nos estudos sobre os usos sociais da linguagem, partem de um questionamento das teses da deficiência de linguagem nas classes pobres, ao procurarem desvelar a natureza das pesquisas empreendidas com as populações pobres e os resultados por elas obtidos. Segundo esta linha de argumentação - as pesquisas que afirmam existir deficiências lingüísticas nas crianças pobres, partem de hipóteses que não se sustentam, envolvidas que estão em preconceitos e têm pesquisado a partir de modelos que resultam em artificialismos e reducionismos ao investigar a questão.

Apesar desse tema ter sido abordado por inúmeros autores, ainda são poucos os estudos sobre a linguagem das crianças de classes populares que, sob um ponto de vista psicossocial, buscam compreender como as crianças dos bairros pobres se utilizam da palavra no seu contexto sócio-cultural, ou seja, ainda são escassos os estudos em psicologia que levem em conta os usos da linguagem das crianças pobres em seu contexto de vida, fora da escola.

A nossa abordagem se diferencia, portanto, dos estudos centrados na emissão verbal das crianças em situações experimentais, previamente ordenadas e nos aproxima dos estudos que, ao tomarem a linguagem ver-

bal como uma ação sobre o outro, sobre o mundo, como expressão do universo simbólico e da subjetividade dos indivíduos (Lemos, 1985), toma-a como uma prática social, como o produto do trabalho dos indivíduos sócio-históricos em uma de suas formas de relação com o mundo e os outros, e em sua luta cotidiana pela sobrevivência.

Para tanto, buscamos compreender a linguagem verbal de um grupo de crianças, como uma atividade de produção de sentido e relação com o mundo, o que nos levou a um mergulho na vida cotidiana dessas crianças e suas famílias, com vistas a poder trilhar um caminho no qual só as crianças participantes desse trabalho poderiam nos conduzir. Dando-lhes voz, procuramos conhecê-las e aproximarmo-nos das suas práticas discursivas. O que nos colocou frente à necessidade de se abrir à experiência da alteridade, em que o Outro desta vez éramos nós, imersos naquele universo cujas referências desconhecíamos.

O grupo de crianças e o desafio do método

Investigar somente as crianças em idade escolar que apresentam dificuldades escolares, em se tratando de um estudo psicossocial da linguagem das crianças na pobreza urbana, é uma tarefa inviável. Há uma sociabilidade já existente entre elas que torna suas vidas e suas falas atividades coletivas, vividas em grupos de crianças de várias idades, onde ocorrem intensas práticas verbais.

O grupo de crianças permite a constituição de relações e trocas verbais de tal ordem, que separar o grupo, subdividindo-o com base em critérios como faixa etária ou situação escolar, definindo-o de um modo diferente, com base nestes ou noutros critérios, equivale a perder de vista justamente aquilo que procuramos: o lugar da fala, os usos, as práticas verbais e o universo simbólico presentes no cotidiano dessas crianças. A separação por idade segundo os estágios de desenvolvimento verbal, em se tratando de um estudo sobre a linguagem oral, mostra-se também um critério insuficiente, uma vez que sua adoção não dá o devido relevo aos

processos que fazem do grupo, aos olhos das crianças e dos próprios adultos do bairro, um grupo determinado de crianças, “as crianças do *pedaço*.”

O trabalho desenvolvido junto ao grupo de crianças já constituído, exigiu também um outro tipo de relação com o campo, na qual é impossível separar participação e observação. O que fez de todos nós - crianças e pesquisador - não informantes, mas interlocutores, cúmplices e testemunhas do que “vivemos juntos” nesses dois anos.

Ao voltar nossa atenção para as emissões verbais (as histórias, piadas, músicas, brincadeiras, jogos verbais etc.) dentro do contexto lingüístico, das trocas discursivas e narrativas, foi possível vivenciar as mais diversas situações verbais que revelam os processos constitutivos de um ambiente discursivo e interativo das crianças no bairro. Os usos da linguagem oral das crianças no grupo, revelam o percurso, o movimento e as práticas cotidianas de que se servem as “vozes das crianças” para *habitar*, na sua contradição e complexidade, a vida cotidiana do bairro.

Bosi (1996) chama a atenção para alguns dos aspectos da oralidade nas classes pobres quando se refere à passagem da fala popular para a escrita, identificando “desníveis e fraturas da elocução, ausência de sujeito, indeterminações sintáticas e semânticas, falta de adjetivação” (p. 14). Contudo, no momento de escuta e interlocução, é possível perceber que a fadiga, o cansaço, o “encolhimento” que caracterizam a vida desses trabalhadores pobres são também recursos expressivos que se tornam linguagem, comunicando um mundo que não conhecemos, marcado pela fome e pela dureza do trabalho manual. O material recolhido e aqui apresentado, procurou, na medida do possível, retratar esse movimento feito de “encolhimentos” lingüísticos cuja passagem à escrita denuncia, e as formas expressivas (verbais e gestuais) que preenchem, completam o sentido do que se quer expressar, do qual faz parte a conquista do ouvinte (esse Outro, que é alteridade) para ser testemunha, cúmplice e aquele que o “autoriza” a pronunciar a sua palavra.

O bairro e o lugar das crianças

Quem chega aos bairros periféricos da cidade de São Paulo é atur-dido por duas fortes imagens: a da extrema pobreza e a impressão de estar num bairro de crianças. As crianças estão por toda parte: na rua, nos pequenos quintais, na padaria, nas pequenas vendas, na feira e nas casas uns dos outros. Circulam por toda parte, formam grupinhos aqui e ali, brigam, se separam, ficam de mal, se reconciliam, cumprimentam os pas-santes, conversam, cantam, brincam de amarelinha, xingam e “*pintam o sete e o escambal*” (Sr. Ciro, pai de algumas das crianças do grupo).

Se essa imagem não se apresenta em bairros da cidade de São Pau-lo com a mesma feição já descrita por Fernandes (1961) na década de 40, ela ainda pode ser encontrada nas franjas da cidade, nos bairros pobres, nos centros urbanos.

O bairro onde moram as crianças fica na região do Cangaíba, na zona leste da cidade de São Paulo e reúne as características dos bairros periféricos da cidade de São Paulo (precariedade de infra-estrutura, ocu-pação desordenada do solo, falta de saneamento básico, casas precárias e em eterna construção, etc). Consistindo numa estreita faixa de terra, limi-tada de um lado pelo rio Tietê e pela Rodovia Ayrton Senna e pelo outro pela estrada de ferro da FEPASA, o bairro é fruto das sucessivas invasões de migrantes pobres chegados à cidade, e se subdivide ainda em dois pe-quenos bairros: Jardim São Francisco e Jardim Piratininga.

Separados por um “muro invisível” do Jardim São Francisco, bairro bem servido de equipamentos sociais, onde se localiza a Escola, o Posto de Saúde, a Creche Pré-escola e o Clube da Turma da Secretaria do Me-nor, os moradores do Jardim Piratininga mantêm-se à parte, isolados dos seus vizinhos, ainda que as condições sócio-econômicas e a procedência das mesmas regiões do país aproximam os moradores dos dois bairros. São as “estórias” reunidas em torno do “lado de cá” que sedimentam uma separação entre os dois bairros, cujas relações assumem a forma de “as-sistência e ajuda às famílias carentes”, modo pelo qual o Jardim São

Francisco afasta qualquer possibilidade de ser confundido com seus vizinhos, salvaguardando sua imagem de lugar de “gente decente” junto aos outros bairros situados do outro lado da estrada de ferro.

O Jardim Piratininga, por reunir uma população migrante com menos tempo em São Paulo, foi tomado por seus vizinhos do Jardim São Francisco como o bairro dos “intrusos”, dos “bandidos, maltrapilhos, encrenqueiros”, tornando-se alvo das mais variadas acusações, que fizeram dele um lugar a ser temido e evitado.

Por ocasião da pesquisa, as crianças moradoras do Jardim Piratininga, em sua quase totalidade, não freqüentavam a escola mais próxima e nem o Clube da Turma da Secretaria do Menor². As doze famílias ouvidas também não iam ao Posto de Saúde existente no bairro, preferindo se dirigir, em casos de urgência, aos hospitais públicos ou à própria polícia. Alegavam que agiam desse modo a fim de evitar acusações e estigmas.

Mas se essas “estórias”, verdadeiras ou falsas, parecem sedimentar, por um lado, uma divisão entre os dois bairros, por outro, o escoamento do esgoto subterrâneo e a pobreza que os caracteriza torna ambos conhecidos, pelos moradores do outro lado da estrada de ferro, como a “latrina da Penha”.

Assim, mergulhamos nesse universo cheio de estórias pela mão das crianças, que à revelia de nossas solicitações propuseram longos passeios pelo bairro e pela casa dos outros. O lugar que ocupam no bairro junto às famílias e, principalmente, o lugar das suas falas nesse universo se impuseram às nossas solicitações. Nesse lugar “que dá o que falar” percebemos que as crianças detêm uma condição muito especial, jamais mencionada nas pesquisas educacionais que as caracterizam como “carentes culturais” e portadoras de atrasos de desenvolvimento.

Literalmente conduzidos pelas mãos das crianças, fomos levados aos vários espaços e à multiplicidade de sentidos que eles comportam: a casa, a família, os vizinhos, os acontecimentos; os “espaços” da memó-

2 Hoje Secretaria da Família e do Bem Estar Social.

ria, das lembranças, do imaginário, da fantasia, do *vir-a-ser*. Escutar a palavra dessas crianças nos conduziu à percepção de que ela tece a sua vida quotidiana e é o fio que lhe dá sentido. Recorrem às formas narrativas para ganhar existência no bairro - quem não fala não existe.

A vida do bairro pela “mão” e a voz das crianças

As crianças são muito presentes e atuantes no bairro. Quando não estão na escola, passam o dia em andanças por ele. Percorrendo as casas umas das outras, contam histórias, acontecimentos, incidentes e noticiam a uns e outros a vida pulsante de um bairro constituído pelos fragmentos de uma cidade industrializada. Em um movimento itinerante, vão contando o que os outros fazem, construindo uma intimidade, tornando os fatos públicos e compartilhados. Como andarilhos, esses “faladores” organizam sua vida quotidiana por via da palavra³.

A palavra dos adultos e das crianças é sempre narrativa, é o fio com o qual tecem suas vidas e a vida do bairro. Não há acontecimento ou incidente que não passe pela palavra, “pela boca de todos.” Às crianças é reservado um lugar muito especial nessa circulação de informações, nunca mencionada nas pesquisas sobre sua suposta carência cultural: são testemunhas, “foram lá ver”, conhecem os detalhes e fazem circular as histórias. A palavra das crianças, levada pelos seus movimentos itinerantes, acaba portanto, por traçar também o *percurso* existencial, simbólico e concreto desse bairro, que assim se conhece e reconhece através da fala delas, o que acaba por atribuir às crianças um lugar especial: o de porta-vozes e de informantes do bairro.

As crianças contam histórias dos lugares proibidos e perigosos, relatam os acontecimentos do dia - como o atropelamento de uma criança na linha do trem, o pai de alguém que perdeu o emprego, ou o nascimen-

3 O desenvolvimento da relação entre experiência e narrativas orais foi objeto de um outro artigo (Sawaya, 1995).

to de uma criança, etc. Falam da vida das pessoas e das famílias em um espaço caracterizado pela privação em todos os sentidos: a falta de tudo, a precariedade, a destruição, a provisoriedade. Pelas histórias das crianças ficamos sabendo da vida das pessoas, dos seus problemas e suas dificuldades, quem mora com quem, quem se separou, quem se casou, quem é parente de quem, quem passa necessidade, quem ajuda quem e quem explora quem:

A Vanessa quase mora na casa da Bil, todo dia a Vanessa vai lá, ela fica lá sentada fazendo tricô e a Vanessa é que tem que ficar fazendo as coisas da casa. (Ariana, 4 anos)

Tem o marido da mulher ali que briga com ela todo dia, ela já mandou ele ir embora mas ele não vai. Você está ouvindo o rádio? é lá na casa dela. (Drianinha, 9 anos)

O Diego é filho da Cristina e a mãe dele tem 2 nenês pequenos, ele não tem pai, a mãe dele só tem namorado, não ... ele tem dois pais. (Drianinha, 9 anos)

Eu tenho dois pais, assim ó (mostra 2), o Ronaldo é meu pai e o Emerson é meu pai, eles vão trabalhar. (Diego, 3 anos)

Tia, ela (Ariana) mora agora no meu quintal, ela mudou. Sabe ali aonde a Yara ficava? então alí, fica alí agora. (Dalila, 8 anos)

Tia, tia, tia, mas só que ... é a tia Nezinha que mandou sair de lá (?). (Ariana, 4 anos)

É porque aquela casa era da tia Nezinha e ela mandou sair de lá ... por causa que o filho dela vai casar e vai precisar do cômodo lá, mas ela disse assim, que se fosse ... que se a mãe dela fosse ter nenê no aperto ela ... num aperto daquele, ela falou assim: não num é para sair daqui não ... (Dalila, 8 anos, Ariana, 4 anos, Drianinha, 9 anos)

Reunindo as várias histórias e percepções do mundo quase invisível dessas vidas e desse bairro - marcado pela alta rotatividade de seus moradores e pela provisoriidade dos agrupamentos familiares - são as crianças que noticiam a vida pulsante e em constante mudança dessas famílias e desse bairro. São elas que, ao compilarem as histórias da vida dessas pessoas, fazem das suas falas vínculos aglutinadores das famílias e do bairro. Para além de uma função meramente comunicativa, a palavra tece a história, não de um passado já vivido e apenas rememorado pelo ato de narrar, mas de um presente feito de incidentes, de acasos, de acontecimentos sempre renovados e que, reunidos através das diversas práticas discursivas das crianças, dão forma ao bairro. Através da fala das crianças, o bairro se conhece e ganha uma voz, ele se inscreve e ganha “existência.” Assim é que grande parte da vida do bairro nos foi revelada pelas crianças. Foram elas que nos apresentaram a cartografia do Jardim Piratininga e nos mostraram as famílias, as casas, as ruas e os espaços mais ocultos. Foram elas também que nos falaram da violência, das angústias, frustrações, desejos, expectativas, usos e costumes; da trama de relações e práticas do cotidiano dos moradores nesse pedaço da cidade.

Para termos entrada nesse “outro mundo”, nos seus aspectos objetivos e subjetivos, foi preciso um “rito de passagem” em que nos colocássemos frente ao desafio de deixar-nos invadir na nossa subjetividade e no nosso mundo, condição para começar a aceder a esse outro mundo cuja sensação primeira de “familiaridade” nos vinha pelo sentimento fácil da piedade, da condescendência, ou mesmo pela repugnância aos odores e visões que mantemos à distância, nos bairros periféricos. As crianças nos “invadiram”, nos “arrancaram” de dentro de nós mesmos, querendo saber de onde vínhamos, como fizemos para chegar até ali, o que fomos buscar, como era a nossa casa, nossos objetos e nossa família. Dizer sim aos seus apelos é abandonar-se às solicitações que nos levam ao encontro de uma outra linguagem, em que tudo o que é dito ganha um sentido na economia do todo. A vida do bairro está tão entrelaçada por incidentes e experiências compartilhadas na luta de todos pela sobrevivência, que os sentidos do que ali ocorre, os fatos narrados por uns, são bem ou mal vivido

por todos, constituindo uma linguagem feita de experiências comuns ou até mesmo vividas coletivamente que marcavam a vida e a palavra de todos (como a de um grande incêndio, as batidas da polícia etc.).

Mas uma forma particular de narrar os fatos caracteriza as histórias das crianças: falar das suas vidas e da nossa é solicitar uma ajuda mútua na compreensão e constituição de sentido, é construir, através da palavra, o sentimento de pertencer a um lugar em que todos estão implicados, nós e elas. “Dizer” é se comprometer, é se inscrever, e para entrar nesse outro mundo foi preciso que “as crianças nos passassem”, expressão inúmeras vezes adotada por elas, emblemática dessa necessidade de que fôssemos conduzidos pela sua mão a esse outro universo que elas sabiam ser muito distante do nosso⁴.

Há um modo singular de fazer uso da linguagem, em que o sentido dos fatos vividos está em aberto, à espera de alguém que os decifre e que “legitime” um outro modo de olhar as coisas, menos preconceituoso. Feitas de muitas contradições, as histórias narradas pelas crianças buscam outras significações daquelas que os prejulgamentos se encarregam de explicar: bairro de bandidos, traficantes e baderneiros, em que cada fato ou incidente é “explicado” por um universo de sentidos preestabelecidos. Os bandidos, como nos esclarecem as crianças, nem sempre são do bairro mas vieram se esconder ali, como veremos em outro dos seus relatos mais adiante. A polícia, que faz suas batidas diárias, é também arbitrária, pega as crianças que nada fizeram.

A polícia tia, vem todo dia aí, se não é meu pai está perto eles me levava. (Nelson, 10 anos)

A polícia num pode está levando os meninos pequenos, num é tia, num pode. (Birro, 6 anos)

4 “ ‘Tia, vamos lá na minha casa, você prometeu que hoje você ia, né, eu passo você, eu passo’ (Drianinha, 9 anos). Pegaram na nossa mão e comunicaram que não precisávamos ter medo. Insistimos para que explicassem o que significava dizer que ‘me passavam’, frase que ouvimos inúmeras vezes em vários momentos diferentes: ‘é o Bolinha tia, se eu não passá você comigo, ele morde’ ”. Sawaya, (1992), p. 217.

Os meninos que “perambulam” pela rua, assim como os adultos pobres sem documento, são sempre suspeitos e apesar da sua pouca idade sabem que “pegar” crianças é contra a lei.

Palavra e contexto são, portanto, indissociáveis para essas crianças, não só porque se fundam num ambiente discursivo e relacional povoado de pessoas, modos de interação e acontecimentos que são a matéria da sua vida, matéria sobre a qual falam, através da qual se organizam, como também são a condição - a prova necessária - para que os fatos narrados possam assumir outros sentidos daqueles já dados. Introduzir o ouvinte - esse Outro supostamente proveniente de um lugar de “gente decente” (*a tia é estudada, tem té carro, é tia-professora etc.*) - “passando-o” para esse outro universo através do relato do que se passa no bairro, é poder ressignificá-los através desse ouvinte que deve ser conquistado e que do seu lugar de “autoridade”, pode confirmar, legitimar essa outra versão dos fatos por elas vividos.

Contrariando as teses de que essas crianças têm dificuldade de relatar suas experiências e que seu pensamento é sempre concreto porque referente ao aqui agora do seu universo imediato, pudemos perceber que a referência concreta das crianças aos fatos narrados, situando-os no tempo e no espaço em que ocorreram, fornece ao ouvinte os instrumentos de que necessita para tirar as conclusões que vão ou contradizer o sentido dado, ou testemunhar a favor da veracidade do ocorrido, permitindo ao ouvinte chegar a conclusões distintas da que o simples relato poderia levar - a polícia não tem razão e também infringe a lei. A elaboração das suas experiências se dá, portanto, no curso da narrativa e com a interferência do interlocutor.

O desenvolvimento da linguagem dessas crianças, que se produz, portanto, dentro das experiências e das circunstâncias da vida cotidiana, têm seus usos atrelados aos modos de funcionamento do seu cotidiano: fazer valer seus interesses, conquistar um lugar próprio, se safar das agressões etc.

A constituição da identidade no “pedaço” e o manejo da linguagem verbal

As crianças, desde que nascem, são levadas ao colo pelos irmãos mais velhos, pelos vizinhos, parentes etc. e “freqüentam” os vários espaços para além da casa, passando a fazer parte da vida do bairro: são alvo de brincadeiras, gozações, são atiçadas, provocadas pelos adultos sentados nos botequins e desafiadas desde cedo a aprenderem a se defender. O sucesso ou o fracasso nessa empreitada é condição para que essas crianças venham a se integrar aos diferentes grupos que compõem os outros espaços de sociabilidade para além do da família, o que lhes rende apelidos, tais como “sabido”, “lerdo”, “esperto”, “boca suja”, “falador”, “tem problema”, “chorão” e tantos outros. Embora seja alvo de muita ambivalência e cause certa censura, a aprendizagem que se dá na rua é valorizada e tida como necessária.

Vou deixar as crianças presas dentro de casa nesse cubículo, sem espaço para brincar? Os meninos têm que aprender a se defender. (Dona Ivone, mãe de uma das crianças)

Freqüentar a rua e outros espaços do bairro envolve um “ritual de iniciação” no qual a interação verbal é central. Da natureza e qualidade dessa interação depende a sobrevivência social e existencial das crianças no espaço público em que precisam negociar seu lugar e sua participação. Há nesses espaços uma rede de relações que transcende o âmbito da família nuclear: vizinhos, parentes, freqüentadores da rua, donos do bar, o dono da venda, o barbeiro, crianças etc., que compõem o contexto e a matéria-prima da vida e das interações verbais dessas crianças, que se estendem para além do ambiente minúsculo, úmido, escuro e pouco arejado do cômodo onde moram.

Mas entre a rua e a casa existe um espaço intermediário de sociabilidade: o “pedaço”⁵ do qual também faz parte o grupo de brincadeiras das

5 Esta noção de pedaço foi identificada por Magnani em seu estudo sobre redes de lazer e vida cultural de alguns bairros populares de São Paulo. O autor afirma que “o

crianças, seu grupo de pares, “companheiros de andanças”. Ali as crianças circulam, sentem-se acolhidas e é o espaço a que recorrem nos momentos difíceis. Ali são reconhecidos: o “filho da Dona Ivone”, o “neto da dona Nezinha”, “o chorão”, o “falador” etc. O “pedaço” é fruto não só das relações que vão se estabelecendo entre as várias famílias na luta pela sobrevivência mas da constituição de um ambiente discursivo e relacional que não se restringe ao espaço da família, mas que não se abre ilimitadamente ao espaço público do bairro ou da rua.

Para pertencer ao “pedaço” é preciso aprender a se defender das gozações e provocações contínuas; intrometer-se na conversa dos outros, se fazer ouvir; conquistar um lugar, fazer-se conhecido, saber se safar das situações mais difíceis e comprometedoras; enfim, “negociar” sua forma de participação e conquistar o interlocutor, o que requer investimento e grande habilidade verbal desde muito cedo. A rua é um espaço onde tudo pode acontecer, e é preciso aprender a estar nela: evitar ser atropelado por um carro, até mesmo da polícia, que faz batidas diárias e entra em alta velocidade pela rua; juntar-se aos desocupados; correr do camburão da FEBEM e conviver com seus freqüentadores. Todos estes são alguns dos muitos e inesperados desafios que a rua impõe a essas crianças e a habilidade verbal é sinônimo de esperteza e condição para a integração das crianças nos espaços de sociabilidade do bairro.

De chupeta na boca, Diego, de 3 anos é um dos grandes “rueiros” do “pedaço”, é “figura tarimbada” nas provocações. Xingos e arruaças

termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços de parentesco ... , pertencer ao *pedaço* significa poder ser reconhecido em qualquer circunstância, o que implica o cumprimento de determinadas regras de lealdade que até mesmo os bandidos da vila, de alguma forma, acatam. ... para além da soleira da porta, portanto, não surge repentinamente o resto do mundo. Entre uma e outro situa-se um espaço de medição cujos símbolos, normas e vivências permitem reconhecer as pessoas, diferenciando-as, o que termina por atribuir-lhes uma identidade que pouco tem a ver com a produzida pela interpelação da sociedade mais ampla e suas instituições” (Magnani, 1984, pp. 138-140).

marcam sua presença e todos o conhecem, mas conquistou uma rede de amigos que o protege das agressões.

Para conquistar o ouvinte as crianças se servem de vários recursos: gestos para garantir uma interlocução face a face, virando o rosto do ouvinte e se certificando da sua atenção; sentar-se no colo; dar beliscões ou pequenos tapas; arregalar os olhos. Mas se valem principalmente de recursos verbais como piadas, jogos de palavras, metáforas engraçadas, trocadilhos, músicas e histórias narradas com toda a dramaticidade que a sua vida comporta. Numa cena que presenciamos, um garotinho interpela na rua um rapaz bêbado, freqüentador do bar próximo, provocando-o:

Eh, eh seu bebum, você é bebum, né, você caiu lá na barraca do meu pai, né.
(Marcos, 6 anos)

Num liga para essa molecada não, não era eu não. (Rapaz, na rua)

É ele (risos), você estava bêbado. (Marcos)

Não era eu não, não liga para essa molecada porque se for ligar está ruim ... vou bater em você e no seu pai também, viu ... (Rapaz)

No meu pai não. (Marcos, 6 anos)

Há evidentemente troca de provocações, xingos, pequenas agressões verbais recíprocas entre crianças e adultos. Às vezes a iniciativa é da própria criança, como no caso relatado acima. Mas essa intensa convivência das crianças com os adultos e as outras crianças do “pedaço”, que se dá através de agressões e provocações verbais, não é apenas um “jogo verbal” (Labov, 1972), nem uma “cultura da palavra” (Williams, 1993). Ela está ligada às condições de existência dessas crianças e adultos e ao contexto preciso em que tecem sua vida cotidiana: construir uma identidade em meio aos estigmas, se safar das agressões e humilhações, con-

quistar seu espaço no mundo dos adultos, ser reconhecido, obter apoio e proteção desde muito cedo, nos vários espaços sociais onde circula e aprender a sobreviver com os recursos de que dispõe. Esse modo das crianças pobres fazerem uso da palavra revelam o caráter funcional que a palavra adquire nas culturas populares, já identificado por alguns estudiosos das culturas populares (Bosi, 1996; Fernandes, 1961; Xidieh, 1967). A retradução - de histórias infantis, cantigas populares, trava línguas, passatempos etc. - ao contexto em que se aplicam, revelam como as crianças se servem desses recursos lingüísticos para não apanhar, se safar de situações difíceis etc., dando assim respostas às condições adversas, ameaçadoras e violentas que constantemente têm de enfrentar.

Belém, Belém, nunca mais eu tô de bem, eu tenho muita coleguinha não preciso de você, come sal da panela do mingau, deixa um pouco pro natal, pendurado no varal, tchau, tchau, vai pará no hospital, não gosto mais de você, tchau, tchau. (Ariana, 4 anos)

Em uma resposta dada a uma coleguinha como tentativa de dissuadí-la de ir falar mal do grupo para a mãe, ato cujas conseqüências as crianças bem conhecem, é a existência do próprio grupo e o que ele representa para essas crianças que está em jogo: “*Vivi, aonde você vai, vai na janela, vai na janela, vai fofocá, vai fofoca*” (Biana, 5 anos).

A luta das crianças pela conquista do interlocutor é um outro dado nunca mencionado nos estudos que atribuem uma carência afetiva às crianças pobres, devido a ausência das figuras paternas. O registro da ausência de um pai ou até mesmo de uma mãe, ao serem tomados em si como prejudiciais ao desenvolvimento infantil, como mencionam muitos estudos na área, tomam o modelo da família nuclear como a provedora de figuras identificatórias ideais e não permitem perceber o trabalho empreendido pelas crianças de famílias pobres, na conquista de figuras significativas, onde encontram amparo afetivo e material e que substituem, muitas vezes, a figura materna ou paterna, ausentes ou não.

A construção da identidade dessas crianças e de suas relações afetivas têm portanto, lugar não só no seio da família nuclear, mas se realiza

no grupo de crianças e através dele no “pedaço”, permitindo que elas sejam por vezes reconhecidas pelas pessoas de maneira distinta daquela produzida em outros espaços. O grupo de crianças, com as características que ele assume nas culturas populares, é parte fundamental do processo de desenvolvimento psicossocial, lingüístico, afetivo e emocional dessas crianças, que faz parte inerente do processo de socialização das crianças nos bairros pobres e costuma ser desconsiderado nas análises do desenvolvimento infantil junto às populações pobres.

Há uma identidade que se constitui na convivência das crianças no grupo, desde muito cedo, para além daquela dos outros espaços sociais como a família ou a escola: o grupo lhes atribui um nome, uma identidade que pode ser distinta da que experimenta em casa ou na escola, ali pode ser o “herói” destemido, na escola o “aluno fracassado” que também contaminou a visão da família sobre ele, como nos mostram alguns dos nossos dados “*Vou te dizer, acho que não tem cabeça para estudar*” (D. Yara, mãe de Drianinha, 9 anos).

O modelo dominante de análise do desenvolvimento lingüístico e psicossocial das crianças em idade pré-escolar é aquele voltado ao estudo dos vínculos mãe-criança, no seio da família nuclear, ou nos contextos institucionais da creche, da pré-escola e da escola, que partem de padrões preestabelecidos de quais devem ser os comportamentos e os estímulos verbais necessários ao desenvolvimento “normal” da linguagem e consequentemente do pensamento na criança. Esse modelo, assim proposto, faz abstração das condições socio-econômicas e históricas que determinam comportamentos e modos de sociabilidade, ao acreditar que os estímulos verbais e a natureza das relações que se estabelecem entre mãe e filho de classe média e classe dominante podem se constituir modelos de “normalidade” e se dar sem conflitos, num mundo marcado pelas relações violentas e pelas crises sociais constantes. Sabemos também que as famílias das populações pobres dos grandes centros urbanos divergem do modelo padronizado e tido como ideal de família que temos internalizado, e que fazendo parte de um esquema de sobrevivência das populações pobres na cidade, reconstituem o grupo familiar, fragmentado pelo pro-

cesso migratório do campo para a cidade, agregando parentes, amigos, compadres, genros, noras etc. em uma só família composta por múltiplas cabeças sob o mesmo teto ou no mesmo bairro (Mello, 1992, p. 124).

As práticas verbais das crianças revelam a existência de outros vínculos afetivos, outros espaços sociais que fazem parte, desde que nascem, da vida dessas crianças, que também precisam ser considerados se se almeja compreender os comportamentos verbais e os modos de pensar das crianças das classes pobres. O grupo de crianças foi se formando porque há um modo de se estar próximo, de se pedir ajuda, de se enfrentar momentos de grande escassez e até mesmo fome, que encontrou nessas formas de organização verdadeiras estratégias de sobrevivência. O grupo de crianças nos bairros pobres da cidade é mais um dos recursos de que as populações pobres dos centros urbanos lançam mão para sobreviver, é mais uma das estratégias de sobrevivência a que muitos sociólogos e psicólogos sociais se referem (Kowarick, 1991; Mello, 1992).

As crianças que convivem no grupo desde os primeiros anos de vida constroem, através dele, uma memória que reúne a história de cada uma, os fatos que definem a sua existência: o nascimento, os problemas de saúde, as internações hospitalares, os primeiros passos, as primeiras palavras - o grupo viveu esses episódios com elas, foi-lhes testemunha. Não só funciona como um continente afetivo e emocional, como as lança aos desafios de uma vida difícil e, no limite, na luta pela sobrevivência. Maria Alexandrina, irmã de várias das crianças do grupo, é uma das mais velhas (tem nove anos na ocasião de nossa pesquisa) e ganhou aí um novo nome: “Drianinha”. Sob a alegação de que não conseguiam pronunciar Alexandrina, as crianças menores do grupo “batizaram-na” de “Drianinha”, nome que passou a ser chamada, inclusive por seus pais. Ariana, de 4 anos, tendo “esquecido” o dia em que nasceu, pergunta a alguém do grupo:

... eu tinha nascido, ... quando é que eu tinha nascido? (Ariana, 4 anos)

Ela vai fazer aniversário junto com a minha mãe, com o meu irmão. (Drianinha, 9 anos)

É, é de sábado, não é que eu tenho esses anos? (Ariana)

A história de cada uma está distribuída pela boca de todas e conversar com uma é precisar ouvir a todas. Suas falas se sobrepõem, se atropelam e se complementam na construção do sentido. Para podermos compreender a construção do sentido é preciso estar atento às relações narrativas que se dão no grupo e as suas formas expressivas.

As falas das crianças também refletem a emoção com que vivenciam as experiências que relatam. É impossível não ficar impressionado com a dramatização - através de trejeitos e sons, mudanças de voz, os olhos arregalados como a reviver para o ouvinte a cena - que se completa com visitas ao local para detalhes. Há uma interferência clara do emocional na emissão verbal, a fala então se fragmenta e se torna confusa, incompreensível, mistura de fantasia e realidade. Os fantasmas que formam o imaginário infantil, como nos ensina a psicanálise, são muitas vezes confirmados pela realidade cotidiana, como a morte do pai ou o desaparecimento da mãe.

Sabe a polícia ... mataram um homem aí ontem. Sabe, a blusa do homem estava cheia de sangue. A polícia arrancou o homem do chão. Rasgaram a blusa do homem, aí, aí, aí, ela estava cheia de sangue a blusa do cara, aí pegaram ele e jogaram aí nesse rio. Aí levaram o cara e a blusa deixaram aqui. Depois levaram e jogaram toda a roupa dele. (Birro, 6 anos)

A violência da cena é retratada pelas crianças com detalhes e seu relato tem um duplo movimento: inteirar-nos de uma cena que as crianças sabem que não conhecemos e compartilhar conosco sua tragédia e violência. A palavra “sabe”, que uma correção gramatical teria suprimido, é aqui sinônimo de “você conhece a polícia?”. Contudo, o relato que se refere à polícia deixa em aberto alguns sentidos. O seu ponto central é a violência da ação, não deixando claro, seja para o ouvinte, seja para as

próprias crianças que presenciaram a cena, quem é afinal “a polícia”. É aquela que pratica a violência? Ou que faz justiça?

Mas o grupo de crianças, não sendo um espaço fechado em si mesmo, é um espaço de intermediação simbólica, afetiva, entre as crianças e o mundo. O grupo organiza sistemas de referência para essas crianças no bom e no mau sentido. Em permanente diálogo com o mundo e com os outros, o grupo de crianças é um espaço aberto à espera de alguém que venha ajudá-las a elaborar as duras experiências de vida. Nele, falar e conversar é estar em permanente busca de sentido, é tentar compreender uma vida feita de sobressaltos. Ali cantam e contam o mundo, narram a vida e é este o cerne em torno do qual se estrutura a sua linguagem. No grupo revivem o que vêem e ouvem.

Vivendo no limite da sobrevivência, o grupo em suas andanças pelo bairro, em sua passagem pela casa de uns e outros, pode garantir-lhes o único alimento do dia, um carinho, uma roupa, um sapato. Há uma prática de troca e ajuda mútua entre as famílias - troca de roupas, sapatos, mantimentos, favores e todo tipo de ajuda - que também passa pelas crianças de várias formas, sendo que muitas vezes elas próprias intermediavam ou se beneficiam dessas transações.

A vida em família e as crianças intrometidas

Imersas na luta cotidiana pela sobrevivência e por uma vida digna, essas crianças participam ativamente de todos os momentos da vida da família, seja como “intrometidos” na conversa dos adultos ou como ouvintes atentos a tudo o que se passa, seja como sujeitos participantes da manutenção cotidiana dessas vidas. Pedem-se a elas pequenos serviços desde a mais tenra idade, como pedir um pouco de arroz à vizinha, emprestar um botijão de gás, comprar pão na vendinha, levar roupa passada à casa da madrinha, levar e buscar pequenos recados, fazer café, esquentar comida, lavar a louça, cuidar do bebê... Como mensageiros, verdadeiros “pombos-correio”, circulam pelas casas e pelo bairro também por ne-

cessidade. A luta diária é a própria-matéria prima dessas interações verbais e conversações - pela palavra “dá-se um jeito”, “faz-se uma concessão”, pede-se um favor, presta-se uma ajuda etc.

As crianças conhecem de perto a dureza da vida que as cerca e não há um mundo infantil à parte. Todas são participantes ativas de tudo o que se passa.

As falas dessas crianças não são, entretanto, um conjunto de dados desconexos, como alguns trabalhos de pesquisa sobre a linguagem das classes populares afirmam. As suas falas trazem uma hierarquia de temas através dos quais tentam organizar a sua identidade e apropriar-se de suas vidas em processo. Assim, falam do trabalho doméstico, das dificuldades na escola, dos perigos iminentes, do medo da polícia ou da FEBEM. Mas falam também do afeto que recebem (seja dos pais ou de outras pessoas que compõem o “pedaço”), dos acontecimentos memoráveis (o bolo no aniversário, o presente ganho da madrinha), da história da família, do desejo de ter brinquedos, da união que existe entre as crianças no grupo, das aventuras e experiências.

Um dos elementos que permite uma certa coesão e até mesmo contribui na constituição dos aglomerados familiares, fazendo com que o bairro funcione quase que todo ele com características de família, é o trabalho da palavra das crianças. A existência de uma rede de amparo, que se constitui nesse bairro através das práticas cotidianas de ajuda mútua - troca de favores, partilha dos escassos recursos (roupas, alimentos etc.) - possibilitando que as famílias não caiam na miséria absoluta ou no desespero, tem nas crianças e suas falas, um dos seus eixos centrais.

A socialização dessas crianças só pode ser então compreendida no contexto dessas relações e práticas que envolvem o bairro como um todo e as condições sociais e econômicas em que vivem as famílias e suas crianças, que como vimos, vão constituindo as crianças como sujeitos falantes.

Considerações finais

Quando estamos procurando mostrar que essas crianças não têm deficiência lingüística, isto não significa que as crianças que pesquisamos não apresentam muitas vezes dificuldades em se expressar com clareza, que ao falarem não cometam erros de concordância, que suas narrativas sejam sempre claras e concisas como se fossem textos escritos oralizados. Estamos chamando a atenção para o fato de que encontramos crianças que fazem uso das suas capacidades lingüísticas e cognitivas de maneira elaborada, recorrem às figuras de linguagem, aos recursos lingüísticos como rimas, frases de efeito, piadas etc. Não estamos frente a crianças que não têm pensamento abstrato, que não conseguem estabelecer relações de causa e efeito, que são incapazes de se expressar e de falar das suas experiências como afirmam muitas pesquisas em psicologia, mas frente às crianças que aprendem a falar e a se expressar, enfrentando suas dificuldades cotidianas e a complexidade das relações humanas, sociais e lingüísticas numa sociedade discriminatória, autoritária e excludente.

Ao tomarmos a linguagem como uma forma de relação dos indivíduos com o mundo, podemos perceber o imenso trabalho empreendido pelas crianças pobres de se fazer ouvir, de ter voz, de fundar um lugar próprio através da palavra, de conquistar o ouvinte como interlocutor e atribuir um sentido ao mundo que a cerca. Não é razoável, portanto, analisar essas falas sem levar em conta a complexidade e as contradições do contexto em que ela se dá: a desqualificação da palavra do oprimido seja pelos seus erros fonéticos, seja pela sua prolixidade, seja pela sua referência constante aos fatos e experiências vividas; as situações de humilhação que desqualificam o pobre como interlocutor, presentes na relação assimétrica e preconceituosa entre pesquisador ou gente de outra classe e as populações pobres; a exclusão das classes pobres, por gerações e gerações, do acesso, via escola, à “norma culta” da língua, aos estilos lingüísticos tomados como padrão, aos modos “competentes” de falar e pensar tidos como “naturais” e como “prova” da capacidade cognitiva superior das outras classes sociais.

Sabemos que a desqualificação, a interdição e os preconceitos com que se avalia a fala das populações pobres e através dos quais se estabelece a relação comunicativa “entre nós e eles”, interferem na sua emissão verbal e nas possibilidades de uso das suas capacidades verbais e cognitivas em situações restritivas - como a escolar e em muitas outras - (Cagliari, 1997; Houston, 1997) e são internalizados pelos indivíduos. Isto é, passam a orientar as relações e as percepções das populações pobres sobre si mesmas e suas capacidades como falantes, o que acaba por confirmar, muitas vezes, as teses da deficiência lingüística e os fundamentos políticos e ideológicos que sustentam a situação de dominação. Mas se o esforço do pesquisador vai no sentido de romper essa “barreira comunicacional” (Moffat, 1984) preexistente e sua atenção se volta para o entendimento do que se passa na relação das crianças conosco e com o mundo, se passa da condição de interprete à condição de ouvinte atento, vamos perceber esse imenso esforço das crianças para ter direito à palavra, que ganha contornos próprios nas suas formas de comunicação: é preciso repetir várias vezes a mesma coisa, é preciso dramatizar para chamar a atenção, é preciso virar a face do ouvinte para se fazer ouvir, refuncionalizar certos recursos verbais para dissuadir, seduzir o interlocutor, conquistar um lugar próprio e ter uma identidade.

Não é correto caracterizarmos o enorme trabalho das crianças pobres à comunicação (e que dão provas de sua inteligência e astúcia), de carência afetiva e atribuímos a ele um caráter negativo e estigmatizante porque supostamente crianças normais, bem educadas, não gesticulam para falar, mantêm distância corporal do interlocutor, principalmente em se tratando de alguém desconhecido, não falam palavrões e nem usam de expressões provocativas.

Os comportamentos verbais e corporais dessas crianças, também não se reduzem a comportamentos reativos à situação de opressão, como muitos estudos chegam a afirmar, através da explosão em violência e agressões constantes e nem se submetem facilmente a situação de opressão - tendo completamente embotada sua capacidade de pensar e falar, o que poderia confirmar as teses de deficiência lingüística. Antes porém,

recriam a seu modo o espaço dado, rearticulando, através das suas falas, os espaços vividos, as relações entre as pessoas e acontecimentos, refundando-o de um outro modo, narrando deles, outras histórias e principalmente se reutilizando, como vimos, dos recursos lingüísticos. A fala é para essas crianças *comunicação* enquanto troca e inscrição no universo simbólico e material.

As histórias duras, pesadas, violentas - “falsas” e “verdadeiras” - que estão “na boca do povo”, seja “dos de fora” como “dos de dentro” e que constituem a imagem do bairro para os próprios moradores e para os outros, encontram nas narrativas das crianças sentidos novos. O bairro mostra um outro lado através da fala das crianças e também é habitado por elas de modo singular no imaginário, revelando que há uma ressignificação dos códigos impostos, através de uma recomposição afetiva e simbólica do bairro e das suas vidas. O que complementa o que já foi dito sobre o caráter ideológico do termo “carência cultural” para designar essas famílias e suas crianças, ao reafirmar a existência de um esforço “para compreender melhor o que se passa em volta de nós e explicar aos outros” que Chombart de Lauwe designa como cultura.

As crianças em suas falas, não se limitando a reproduzir os sentidos dados pela realidade imediata ou pelo dito dos outros, se utilizam da palavra como possibilidade de construir outros universos de sentido para além do da família, da escola e do bairro. Estamos portanto, diante de formas discursivas que mantêm uma identidade clara com as tradições orais, que se perpetuam através das crianças nesse bairro. A memória, as histórias do bairro estão na boca das crianças em estado vivo através dos seus múltiplos sentidos. A cada novo relato o sentido se altera, se complementa, cria contradições e novos fatos.⁶ Esse modo de narrar os fatos

6 Uma das características da cultura popular para autores como Xidieh (1967) é a sua elaboração constante. Estruturada a partir das relações internas dos indivíduos na sociedade, essa visão da cultura popular trazida por Gramsci e outros autores brasileiros, (Bosi, 1996; Fernandes, 1961), revela a existência da cultura criada pelo povo, que rearticula os códigos impostos, em função de uma concepção do mundo e da vida, se contrapondo a eles e fazendo valer seus interesses e desejos próprios.

está cada vez mais distante das crianças de outros grupos sociais confinadas em frente à TV, afastadas dos perigos da rua e das convivências com outras crianças, e mesmo entre aquelas que, na melhor das hipóteses, encontram-se nos espaços estruturados pela educação escolar, já orientados pelos códigos instituídos de uma formação cultural determinada pelos grupos sociais no poder.

Se estamos também afirmando que a forma de narrar os fatos e a vida do bairro pelas crianças por nós pesquisadas, constituem um modo singular de fazer uso da palavra na cultura popular, isto não significa que estamos diante de uma outra cultura distinta da nossa, mas sim diante de grupos sociais que se servem dos mais diferentes recursos lingüísticos como instrumento de luta por um lugar social, por um reconhecimento dos seus interesses e desejos próprios, e que marcam as suas formas de falar e de fazer uso da palavra afinada que está com a experiência da luta pela sobrevivência e por uma vida digna. Estamos diante de grupos sociais cuja voz e cujas formas lingüísticas estão marcadas pela convivência com a degradação e a opressão.

Ouvindo as crianças e buscando dizer sim aos seus apelos, pudemos perceber que elas estão em busca de interlocutores, é disto que depende os sentidos que dará a sua vida, às suas experiências e às suas relações com os outros e o mundo. O mais grave problema reside no fato de que esses interlocutores têm lhes devolvido uma imagem negativa: “menor”, “delinqüente”, “violento”, “carente ou deficiente cultural”, “trombadinha”, e tantos outros, que acabam por confirmar os preconceitos, a baixa auto-estima, desqualificando todos os seus esforços em lidar com os conflitos e as contradições em que vivem. Estigmatizar essas crianças, definindo os seus modos de falar de deficiência lingüística é fazer o jogo ideológico do poder e empurrá-las à delinqüência e à violência.

Sawaya, S. M. (2001). The Childhood of Urban Poverty: Verbal Language and the Children's Writing of the History. *Psicologia USP*, 12 (1), 153-178.

Abstract: Through the experience of being with a group of children between 3 and 9 years old, in the outskirts of São Paulo, I wanted to verify the thesis that these children are "language impaired" as a consequence of their poor verbal environment, the precarious use of language by parents and the verbal relationship with their children. The contact with the children, the parents and with the neighborhood revealed the complexity in which they use verbal language; it is through the language that the children determine their place in the adult world and above all constantly express their everyday experiences in their surrounding environment. It is through these rich verbal interactions, availability of popular and folklore music and metaphors, narrative occurrences in the neighborhood and the verbal expression of fantasies and fears, that the children become the "spokesmen" of a living and collective memory of the neighborhood. A neighborhood in which the struggle, not only for survival but also for the dignity of life, is the principal task that structures everyday life.

Index terms: Academic failure. Poverty. Verbal language. Socialization. Children.

Referências

- Bosi, E. (1996). *Cultura de massa e cultura popular* (9a ed.). São Paulo: Vozes.
- Cagliari, C. (1997). O príncipe que virou sapo. In M. H. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moffat, A. (1984). *Psicoterapia do oprimido* (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, F. (1961). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhembi.
- Houston, S. (1997). Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico. In M. H. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kowarick, L. (1991). Cidade & cidadania: Cidadão privado e subcidadão público. *São Paulo em Perspectiva*, 5 (2), 2-8.

Sandra Maria Sawaya

- Labov, W. (1972). The logic of Nonstandard English. In P. P. Giglioli (Ed.), *Language and social context: Selected readings* (pp. 179-215). Harmondsworth, England: Penguin Education.
- Lemos, C. T. G. (1985). Teorias da diferença e teorias do déficit: Os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. *Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*, 7 (20), 75-89.
- Magnani, C. G. (1984). *Festa no pedaço, cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Mello, S. L. (1988). *Trabalho e sobrevivência: Mulheres do campo e da periferia de São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Mello, S. L. (1992). Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, 3 (1/2), 123-130.
- Sawaya, S. M. (1992). *Pobreza e linguagem oral: As crianças do Jardim Piratininga*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sawaya, S.M. (1995). *Narrativas orais e experiência: as crianças do Jardim Piratininga*. In: Oliveira, Z. de M.R de, org. *A criança e seu desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, p.31-49.
- Willians, P. (1993). *Nous, on n'en parle pas. Les vivants et les morts chez les Manouches*. Paris: Ed. de la Maison de Sciences de l'Homme. (Ethnologie de la France)
- Xidieh, O. E. (1967). *Narrativas pias populares*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo.

Recebido em 20.04.2000

Aceito em 01.02.2001