

em
berto

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
(Circulação Interna)

Brasília
ANO II
Nº 12
Jan/83

UF 1705



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Cópia
MEC

sumário

- ENFOQUE** 1 Aprendizagem de língua materna: problemas e perspectivas
Magda Becker Soares
- PONTOS DE VISTA** 2 O problema da redação diante da transformação da linguagem escrita
M. Lúcia Santaella Brage
Ideologias no ensino de português
Marcondes Rosa de Sousa
Núcleo mínimo de formação lingüística do alfabetizador
José Marcelino Poersch
- RESENHA** 3 Crise na linguagem: a redação no vestibular
Maria Thereza Fraga Rocco
Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na universidade: estudos no Nordeste
Álvaro Pacheco Duran
Reflexões metalingüística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda
Vilma Maria de Lima Bezerra
- BIBLIOGRAFIA** 4 Aprendizagem da Língua Materna
- PAINEL** 5

MEC PERIÓDICO

N.º _____

ORIGEM _____

310

Presidente da República
JOÃO FIGUEIREDO
Ministro da Educação e Cultura
ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ
Secretário-Geral
SÉRGIO MÁRIO PASQUALI

INEP

Diretor-Geral
HÉLCIO ULHÔA SARAIVA
Diretor de Estudos e Pesquisas
SÉRGIO COSTA RIBEIRO
Diretor de Planejamento e Administração
LUIZ GONZAGA DA SILVA FILHO

em
aberto

Coordenadora de Editoração e Divulgação
Vera Maria Arantes
Editora-Assistente
Sílvia Maria G. Saavedra

Redação

Cleusa M. Alves, Elizabete F. Borges, Janete Chaves,
M. Tereza A. de Oliveira, Norma W. de Castro Teixeira,
Roberto C. Furtado, Therezinha F. Cardoso,
Benedito Eustáquio M. de Araújo (estagiário)

Assistentes de Produção

Antonio Bezerra Filho, Elisabeth R. Barros

Diagramação

Cesar Rocha

Serviços Editoriais

Maria Madalena Argentino, Merby M. A. de Sousa

Revisão

Antonio Bezerra Filho, Elisabeth R. Barros,
Eveline de A. Soares, Milton Coura

Colaboraram neste número

Francisco Salatiel de A. Barbosa, Isaura B. Schmidt,
Maria Estela G. Porto, Maria Larís M. Guidi,
Marisa V. M. Santos, Orlando Pilati (Equipe Técnica da
Diretoria de Estudos e Pesquisas)
Maria Angela T. Costa e Silva (Bibliografia)

Redação, Divulgação, Correspondência:

Eplanada dos Ministérios, Bl. "L" - Anexo I - 1.º andar
Tel.: (061) 224-1351 - CEP 70047 - Brasília-DF.

EM ABERTO, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e Cultura, é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP, Diretoria de Documentação e Informação. Coordenadoria de Editoração e Divulgação, de circulação no âmbito do Ministério, destinada à veiculação de questões pertinentes às áreas de educação, cultura e desportos, de interesse geral de técnicos e dirigentes dos diversos órgãos.

1
DF 1705



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MEC

Livro Didático em Questão

Com o objetivo de refletir sobre as questões de produção, seleção e utilização do livro didático, técnicos da SEPS e FENAME organizaram o XII Encontro Nacional do Livro Didático de 19 Grau, em Brasília, da 13 a 17 de dezembro do ano passado.

Participaram do Encontro representantes do MEC, Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, Universidades, Associação Brasileira do Tecnologia educacional. Câmara Brasileira do Livro e Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

A discussão da política do livro didático girou em torno de documento apresentado pelos técnicos da SEPS e FENAME, composto de três partes: "O Livro Didático em Debate", "O Livro Didático na Escola" e "Perspectivas para uma Política do Livro Didático".

O documento relata que "as análises e críticas feitas ao livro didático, enquanto produto acabado, revelam em sua maioria, por um lado, a precariedade desse instrumento como impulsionador e dinamizador da atividade pedagógica e, por outro, a sua capacidade de reproduzir formas de pensar e agir discriminatórias e alienantes". Evidencia o papel da escola que precisa ser "um espaço gerador de dúvidas, críticas e transformações individuais e sociais"; sugere que ao professor deve ser dada a "oportunidade de aprender a ministrar uma educação compatível com os anseios e necessidades dos alunos e da comunidade, bem como a de selecionar e utilizar de forma eficiente o material didático".

Conheça as publicações do INEP

Nível de Escolarização, Educação Informal e Procura Educacional - INEP/USP (1980) 66p.

Desempenho da Comunicação Escrita no Vestibular- INEP/SEC, BA(1980) 64p. Para adquirir estas obras, dirija-se ao Ministério da Educação e Cultura, Anexo I, 1ª andar, sala 133 ou telefone para 225-9105 ramal 612.

Conheça também os demais trabalhos publicados por este Instituto, solicitando a lista de publicações.

Concurso de Monografia

O Centro Interamericano de Estudos e Investigações para o Planejamento da Educação — CINTERPLAN, com sede na Venezuela, está lançando um concurso de investigação científica sob o tema "Vigência do pensamento de Bolívar no desenvolvimento atual da Educação na América".

O concurso é aberto a profissionais da educação e pessoal ligado ao campo da Investigação Educacional no continente americano. O prêmio consta de um estágio, com duração de um mês, para desenvolver projeto de investigação, à escolha do vencedor, em qualquer dos países aos quais o CINTERPLAN está vinculado.

Os trabalhos, inéditos, poderão ser apresentados em português, espanhol, inglês ou francês, e deverão ser remetidos à sede da CINTERPLAN

apresentação

Aprendizagem da Língua Materna

Por se tratar de tema relevante, a aprendizagem da língua materna precisa ser refletida e questionada na busca de soluções pertinentes. Deficiências nesta aprendizagem podem causar danos profundos e duradouros à formação do indivíduo e à integração e participação sociais.

No *Enfoque*, Magda Becker Soares comenta as diversas teorias sobre a aprendizagem da língua materna. Traça considerações a respeito dos seus aspectos psico-sócio-lingüísticos e analisa o *status quo* da discussão sobre a aprendizagem do vernáculo no Brasil.

Três textos compõem a seção *Pontos de Vista*. O primeiro convida o leitor a pensar algumas das questões referentes à problemática atual da linguagem escrita. O segundo analisa o quadro ideológico que diplomou a geração dos anos 70 com o ensino do Português voltado para a profissionalização imediata, afastando a "linguagem lingüística" de seu tradicional valor e esvaziando a escola de substância e conteúdo. O terceiro, sem pretender ser receita para uma realidade como a nossa, versa sobre a formação lingüística do professor-alfabetizador, descrevendo sua necessidade e conseqüências.

Na *Resenha* são apresentadas três pesquisas: Uma aborda o problema da redação no vestibular; outra — realizada no Nordeste — examina a comunicação oral e a compreensão da escrita no meio universitário e a última trata da aquisição de leitura em crianças de baixa renda.

Encerra este número uma *Bibliografia* seletiva sobre o assunto.

Para maiores informações, dirija-se à *Escola Brasileira de Administração Pública - Curso Intensivo de Pós-Graduação em Adminis-*

A X CLEFA oferecerá aos estudantes latino-americanos a oportunidade de concorrerem ao Concurso de *Projetos de arquitetura* " O

A Associação de Leitura do Brasil — ALB, fundada em Campinas durante a realização do 3º Congresso de Leitura, está lançando o número zero da revista **Leitura: Teoria & Prática**.

Pretende facilitar o intercâmbio e a comunicação entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura no país. Para isto, reserva aos leitores espaço para o relato de suas experiências. Propõe constituir-se num fórum de debates semestral e, através de artigos, relatos de pesquisa, entrevistas, etc., "resgatar toda uma história de lutas pela extensão do direito de ler a todo o povo brasileiro".

A revista traz, neste número, uma entrevista com o educador Paulo Freire — figura de destaque desta luta — e quer, através dele, homenagear "as centenas de educadores anônimos que, na prática cotidiana, batalham para que o nosso povo possa ascender à leitura da palavra impressa".

• **História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil**, de Eunice Dias de Paula e outros. Petrópolis, VOZES/CIMI, 1982, 167p.

Pretende ser um texto didático destinado a servir de leitura para índios já alfabetizados. O livro é resultado do trabalho de três professores que atuam com os indígenas Tapirapé e Myky (MT), contando, também, com a colaboração de outros técnicos e tendo como patrocinador o Conselho Indigenista Missionário — CIMI.

A obra surgiu da necessidade de se produzir material de leitura que focalizasse os costumes e a lutado índio no contexto da História Pátria. O texto utiliza a técnica da repetição como recursos lingüísticos e contém desenhos feitos pelos próprios índios.

• **Lasar Segall - Antologia de Textos Nacionais sobre a Obra e o Artista**, de Álvaro Miller, Rio, FUNARTE, 1982, 160p.

Lançamento comemorativo do 25º aniversário da morte do artista Lasar Segall, a obra resulta de uma iniciativa da FUNARTE/MEC.

Reúne ensaios, crônicas e críticas de autoria de nomes os mais expressivos da intelectualidade brasileira, tais como: Carlos Drummond de Andrade, Manoel Bandeira, Mário de Andrade, Jorge Amado e outros.

Pós-Graduação em Administração Pública

Encontram-se abertas até 31 de março próximo as inscrições para o Curso Intensivo de Pós-Graduação em Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas.

O programa do curso é constituído de dois ciclos: O Ciclo Básico — composto de cinco disciplinas, totalizando 240 horas — que visa fornecer aos alunos conhecimentos sobre os processos & técnicas envolvidos na formulação de política e programas públicos, "bem como sua implementação através de organizações formais, cuja dinâmica é estudada em suas dimensões técnicas e comportamentais; o Ciclo de Eletivas que pretende fornecer os conhecimentos técnicos sobre planejamento e gerência de programas e recursos, no contexto do setor público, dando aos alunos oportunidades de canalizar esforços para as áreas de seu maior interesse.

O curso, em Brasília, terá início em maio e, no Rio de Janeiro, em agosto.

Humanidades

Está sendo lançada, pela Editora Universidade de Brasília, a revista HUMANIDADES, destinada a suprir, no mercado editorial brasileiro, a lacuna existente entre publicações de atualidades que atingem o grande público e aquelas altamente especializadas.

A revista visa atender, pelo alargamento de interesses de seus leitores, a necessidade de uma formação clássica reivindicada pelo público constituído de profissionais liberais, empresários, professores, estudantes, militares e políticos.

A idéia de se criar uma publicação como essa surgiu em junho de 1982, quando a UnB estudava a possibilidade de oferecer cursos de formação humanística aos empresários do Sudeste do país. O período entre a concepção da revista e sua realização não chegou a seis meses.

A iniciativa contou com o apoio da Fundação Roberto Marinho e da Shell do Brasil.

Para atingir um alto padrão de qualidade,

A União de Universidades da América Latina promoverá a **X Conferência Latino-Americana de Escolas e Faculdades de Arquitetura — CLEFA** — que se realizará de 19 a 26 de outubro do ano em curso, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

O tema da conferência será "O Ensino e Pesquisa da Arquitetura na América Latina, Experiências Realizadas: Avaliações e Perspectivas".

As instituições que desejarem participar com trabalhos poderão entregá-los até o dia 31 de abril devendo os interessados dirigir-se à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, Rua "E" Setor 16, Butantã, 05508, São Paulo, SP, para obter maiores informações.

Os trabalhos apresentados fora do prazo deverão ser encaminhados à Secretaria Geral da Conferência, com cerca de 150 exemplares, para a sua distribuição durante o evento.

seus idealizadores se preocuparam intensamente com a escolha do conselho consultivo. Essa escolha recaiu sobre personalidades da intelectualidade ocidental como Lévi-Strauss, Karl Popper e Raymond Aron, entre outros.

Entre as seções que mais se destacam estão a que apresenta textos originais de autores brasileiros e estrangeiros, a que ensina a conhecer os grandes pensadores e a que oferece cursos traduzidos e adaptados da OPEN UNIVERSITY, de Londres, inclusive com expedição de diplomas.

Neste primeiro número, o filósofo grego Plutarco é apresentado ao público por Emil Ludwig, João Paulo II fala do Sentido da Cultura, Winston Churchill dá uma verdadeira aula de política e várias páginas são dedicadas à discussão da obra do escritor alemão Goethe.

A tiragem inicial da publicação foi de cinco mil exemplares, mas pela grande procura — a julgar pelos pedidos de assinaturas e cartas recebidas — esse número deverá crescer em breve.

PRÓXIMO NÚMERO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

que tem como principal finalidade a agropecuária. As inscrições estarão abertas a todos os interessados, mesmo aqueles que não tenham concluído o segundo grau.

Estão sendo oferecidas cerca de 200 vagas e, ao final do curso os participantes receberão certificados.

Seminário de Leitura

Promovido pela Universidade de Passo Fundo Associação do Leitura do Brasil tem apoio do CNPq, Centro de Leitura da UNICAMP e VARIG, será realizado em Passo Fundo, RS, de 12 a 15 de abril próximo, o Seminário Anual de Leitura e Redação, com os seguintes objetivos:

- analisar os atos de ler e escrever sob a ótica de experiência de vida de indivíduos e grupos;
- dinamizar a leitura e a produção de textos na escola e fora dela;
- promover intercâmbio de experiências significativas referentes aos atos de ler e escrever nas diferentes regiões do país; e
- incentivar a criação de núcleos de estudos e pesquisas sobre os atos de ler e escrever.

As inscrições encontram-se abertas aos interessados, que poderão participar como ouvintes ou expositores, havendo uma taxa de Cr\$ 3.500,00 para estudantes e membros da Associação de Leitura do Brasil, e de Cr\$ 4.500,00 para os demais participantes.

Endereço para inscrições e informações mais detalhadas:

SEMINÁRIO ANUAL DE LEITURA E DE REDAÇÃO
Secretaria Geral de Cursos
Universidade de Passo Fundo — Campus
99100- Passo Fundo-RS
Tel.: 213-0000



Compareça ao **Forum de Debates Em Aberto** que terá a presença da Prof. Magda Becker Soares, da UFMG, falando sobre a **Aprendizagem da Língua Materna**.

Dia 29 de março, 15 h, no Auditório do MEC-Sede, em Brasília.

APRENDIZAGEM DA LINGUA MATERNA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Magda Becker Soares*

1. INTRODUÇÃO

Não é sem razão que problemas na área do ensino e da aprendizagem da língua materna, na escola brasileira, tenham-se agravado contemporaneamente à aceleração do processo de democratização do ensino, e conseqüentes crescimento quantitativo e diversificação do alunado, no 1º, 2º e 3º graus.

Com efeito: é, sobretudo, na década de 70 que ocorrem a grande expansão de oferta de matrícula no ensino fundamental e o grande aumento da oferta de vagas no ensino de 2º grau e ensino superior; ora, se se consultam jornais e revistas de meados dessa década, pronunciamentos de autoridades políticas e educacionais, verifica-se que é também nela que aflora uma grande e, até agora, persistente preocupação com o que se considera o "uso inadequado e deficiente da língua materna", quase sempre atribuído à "decadência do ensino e da aprendizagem do Português", nas escolas. Basta lembrar que é de 1975 o amplamente divulgado, à época, Parecer do Conselheiro Abgar Renault, do Conselho Federal de Educação: "Restauração da Linguagem"¹; e que é dos primeiros dias do ano de 1976 a constituição, pelo então Ministro de Estado da Educação e Cultura, Ney Braga, de um Grupo de Trabalho

Professora da UFMG.

* Parecer nº 4.031, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 10 de outubro de 1975.

Em Aberto Brasília, ano 2, n. 12, janeiro 1983

destinado a apresentar sugestões objetivando o aperfeiçoamento do ensino de Português nos três graus de ensino².

A partir de então, vem crescendo a discussão a respeito dos problemas da aprendizagem do Português, nas escolas, discussão que abrange uma ampla gama de preocupações, desde a de preparar lingüisticamente a criança para o processo de alfabetização, na pré-escola, até a de desenvolver as habilidades de ler e escrever, no ensino superior.

Quais as razões da contemporaneidade entre um processo acelerado de democratização do ensino e a emergência de problemas no ensino e na aprendizagem da língua materna? Que problemas são esses, como explicá-los e enfrentá-los? Que papel desempenha e que importância política e social têm, no contexto atual, o ensino e a aprendizagem da língua materna?

Pretende-se, neste artigo, discutir essas questões; preliminarmente, porém, é necessário analisar os conceitos de **língua materna** e de **aprendizagem de língua materna**.

2. CONCEITOS BÁSICOS: LINGUA MATERNA E APRENDIZAGEM DA LINGUA MATERNA

A expressão **língua materna** designa a primeira língua de uma pessoa, a que ela primeiro aprende, em sua vida. Afirma PORZIG (1970),

² O Grupo de Trabalho, criado pela Portaria Ministerial nº 18, de 9 de janeiro de 1976, foi constituído dos professores Celso Cunha, Eurico Back, Isaac Nicolau Salum, Antônio Gomes Pereira, Raimundo Nonato da Silva e da autora deste artigo; o Grupo elaborou documento em que se apontam as causas do problema de ensino da língua materna e se apresentam sugestões para seu aperfeiçoamento.

a respeito da língua materna: "Na construção da personalidade do homem, desempenha um papel decisivo a língua que primeiro aprendeu, a língua **materna**. Aprendeu-a ao mesmo tempo em que aprendeu a orientar-se no mundo; aprender a língua materna e introduzir-se no mundo, conquistar seu mundo, é a mesma experiência vital. Todos os demais idiomas, o homem os adquire sobre a base de um mundo e a partir de um mundo que já tem; só o idioma materno é adquirido juntamente com a conquista do mundo".

Há quem manifeste estranheza diante da expressão aprendizagem da língua materna; por que não aprendizagem do Português? ou da língua portuguesa? A denominação língua materna³ se justifica porque, quando se discute a aprendizagem da primeira língua, seja ela qual for, os problemas são os mesmos⁴; os pressupostos dessa aprendizagem, seus princípios e as propostas teóricas são comuns a todas as línguas. Para citar apenas alguns exemplos, a reflexão e a pesquisa sobre a aprendizagem de uma primeira língua, qualquer que seja ela, não de incluir problemas como a identificação e caracterização das etapas de aquisição fonológica, morfológica, sintática e semântica da língua, as relações entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento lingüístico, a interfe-

³ A bibliografia especializada usa, também, com frequência, a expressão língua nativa, em oposição a língua estrangeira; na Lingüística aplicada, costuma-se usar o símbolo L1 (primeira língua), em oposição a L2 (segunda língua, ou seja, a língua estrangeira que o falante de uma primeira língua aprende).

⁴ A afirmação aplica-se, naturalmente, às comunidades em que há homogeneidade lingüística; em comunidades em que ocorre o fenômeno do bilingüismo (uso de duas línguas distintas, como se ambas fossem língua materna), os problemas de aprendizagem de uma das línguas têm outras características. Esses problemas não deixam de merecer estudo no Brasil, dada a existência, aqui, de algumas comunidades bilingües, sobretudo nas áreas de imigração, no Sul. Entretanto, neste artigo, disculem-se apenas os problemas de aprendizagem da língua materna numa comunidade lingüística homogênea, que é o que o Brasil é (para os sociolingüistas — Fishman, por exemplo — uma nação pode ser considerada lingüisticamente homogênea se o grupo lingüístico dominante compreende, pelo menos, 85% da população, e não existe, entre os 15% restantes, nenhuma minoria lingüística significativa — é, evidentemente, o caso do Brasil).

rência do contexto sócio-cultural na aprendizagem da língua, o uso das diferentes funções da língua e dos diferentes níveis de fala, a transferência da língua oral para a língua escrita (do sistema fonológico para o sistema ortográfico), as relações entre **uso** da língua e **consciência** da língua, ou conhecimento do sistema lingüístico (gramática implícita ou internalizada, e gramática explícita). São problemas universais, de modo que o estudo e a pesquisa sobre a aprendizagem e o ensino de Português como língua materna podem utilizar uma vasta bibliografia internacional — francesa, inglesa, alemã, americana, russa, etc. Tanto é internacional o tema da aprendizagem e do ensino da língua materna que, em dezembro de 1969, o Unesco **Institute for Education**, sediado em Hamburgo, realizou um seminário que reuniu especialistas e pesquisadores de nove diferentes países, para discussão do tópico: Problems related to **teaching the mother tongue**⁵.

Se a expressão **língua materna** é universalmente aceita pelos especialistas, restrições têm sido feitas ao uso da palavra **aprendizagem**, na expressão **aprendizagem da língua materna**; é que essa palavra, em geral, faz pensar em um processo que se inicia, em determinado momento,

⁵ Os textos apresentados e discutidos no seminário foram publicados no volume: OPITZ, Kurt, ed. **Mother tongue practice in the schools: Conditions, Views, experiments**. Hamburg, Unesco Institute for Education, 1972. É interessante reproduzir aqui os dois primeiros parágrafos do prefácio dessa obra, nos quais se verifica que problemas na área do ensino e da aprendizagem da língua materna não existem apenas em nosso país:

"Entre as várias tarefas da educação moderna, a introdução, pelas escolas, de uma compreensão ampla e uso consciente da língua materna tem sido bastante negligenciada, ou, pelo menos, não tem sido considerada com o espírito de urgência e de experimentação que tem dominado, nos últimos anos, outras atividades curriculares, principalmente a aprendizagem de línguas estrangeiras, ou da Matemática e das Ciências Naturais.

A preocupação com esse fato, que tem sido, freqüentemente, expressa em discussões nacionais e internacionais, levou o Instituto de Educação da UNESCO a organizar um encontro internacional de especialistas, com a esperança de despertar a atenção de todos para a aprendizagem da língua nativa e seu papel no currículo, ajudando, assim, a aperfeiçoar o ensino da língua materna em todo o mundo."

desenvolve-se e completa-se. Não é o que ocorre em relação à aquisição da língua materna, que se faz por um processo permanente, nunca interrompido. Por isso mesmo, também esse termo aquisição é considerado, por alguns, inadequado: HALLIDAY (1973), por exemplo, julga-o "uma metáfora um tanto enganadora, que sugere que a língua é algum tipo de propriedade a ser possuída". Entretanto, para os behavioristas, **aquisição** ou **aprendizagem** são os termos mais adequados, por melhor expressarem a concepção que têm do fenômeno (a língua é **aprendida** ou **adquirida**, por processos semelhantes àqueles pelos quais o ser humano aprende todos os demais comportamentos). Já os inatistas (Lenneberg, Chomsky) e os cognitivistas (Slobin, Piaget) preferem o termo desenvolvimento, que melhor expressa sua concepção do fenômeno (segundo os inatistas, os seres humanos são geneticamente dotados da capacidade de aprender a língua, ou seja, são portadores de predisposições inatas para a aquisição da língua; para os cognitivistas, é o desenvolvimento cognitivo que determina e controla o desenvolvimento lingüístico: as estruturas lingüísticas emergem apenas na presença de pré-condições intelectuais)⁶.

Evidentemente, não é possível, nos limites deste artigo, uma discussão a respeito dessas correntes epistemológicas⁷; o que é importante aqui estabelecer é uma diferença que nenhuma delas nega: a aprendizagem (ou aquisição, ou desenvolvimento) da língua materna se faz por via natural, assistemática, ametódica (assim a criança aprende, em seus pri-

⁶ Uma excelente análise das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, com considerações específicas sobre o desenvolvimento da linguagem, encontra-se em VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Ana Rabaça, Lisboa, Editorial Estampa, 1977. Neste artigo, os termos aprendizagem, aquisição e desenvolvimento são usados como sinônimos, quando se referem à língua materna.

⁷ Convém, entretanto, lembrar a importância de uma reflexão sobre as implicações de cada uma dessas teorias para o ensino da língua materna: evidentemente, uma metodologia fundamentada na teoria behaviorista de aprendizagem da língua será fundamentalmente diferente de uma metodologia fundamentada na Teoria inatista, ou na teoria cognitivista.

meiros anos, a falar e a compreender o que ouve), e por via do ensino intencional, sistemático, metódico. O primeiro processo precede o segundo; por isso, este se organiza (ou deve organizar-se) a partir daquele. E mais: o primeiro processo também sucede ao segundo; por isso, este se organiza, ou deve organizar-se de forma a orientar aquele.

Infere-se, facilmente, daí, a importância de conhecer o primeiro processo para organizar o segundo: grande parte dos problemas na área do ensino e da aprendizagem da língua materna, mencionados no início deste artigo, têm sua origem no desconhecimento, por parte da escola, do "capital lingüístico" que o aluno para ela traz, como resultado de sua aprendizagem prévia da língua.

Em seguida, serão apontados alguns aspectos do processo de aprendizagem da língua materna, relacionando-se a aprendizagem por via natural com a aprendizagem por via do ensino formal, realizado na escola: procurar-se-á contextualizar o segundo no quadro de referências do primeiro.

3. ETAPAS DE APRENDIZAGEM DA LINGUA MATERNA

O desenvolvimento normal⁸ da língua materna na criança tem sido estudado, sob diferentes perspectivas, concorrentemente por psicólogos e por lingüistas; mais especificamente, por psicolingüistas. À Psicologia interessam as relações entre o desenvolvimento da língua materna e o desenvolvimento do pensamento e de outros processos psicológicos que ocorrem no indivíduo; a Lingüística busca, na pesquisa sobre o desenvolvimento da língua materna, princípios explicativos da estrutura e do uso da linguagem.

Trata-se, neste artigo, apenas do desenvolvimento normal da língua materna; não se fazem referências aos distúrbios de comunicação, ou a problemas patológicos da linguagem, embora não se possa deixar de reconhecer que conhecimentos de patologia da linguagem são importantes para os que atuam na área da aprendizagem da língua materna: em primeiro lugar, problemas patológicos da linguagem não estão ausentes da escola, sobretudo nas formas fronteiriças ao normal (dislexias, dislalias, gagueira, para dar alguns exemplos); em segundo lugar, o anormal, aqui como em todas as demais áreas de conhecimento, contribui muito para esclarecer o normal.

Na verdade, há, ainda, muito mais desacordos que acordos, na explicação do processo de aprendizagem da língua materna. Exemplo conhecido é a polêmica Skinner—Chomsky. Em seu *Verbal Behavior*, Skinner (1957) pretende uma **análise funcional** do comportamento verbal, isto é, a identificação das ocorrências estímulo-resposta que conduziriam à aprendizagem e ao controle desse comportamento. A essa análise opõe-se Chomsky (1959), em severa crítica; para Chomsky, a explicação do desenvolvimento da linguagem deve ser buscada não nos estímulos externos, como faz Skinner, mas na capacidade inata que têm os seres humanos para a linguagem: a criança nasceria como que pré-formada para a linguagem, de modo que, posta em contacto com ela, passaria logo a evidenciar e utilizar, progressivamente, certos princípios lingüísticos inatos.

Por sua vez, ao inatismo de Chomsky opõe-se o construtivismo de Piaget; já é, também, bastante conhecido o debate Piaget—Chomsky, promovido, em 1975, pelo Centre Royaumont pour une Science de l'homme, e publicado sob o título: *Theories du langage/Théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky* (Paris, Éditions du Seuil, 1979). A epistemologia genética de Piaget e a lingüística gerativa de Chomsky são teorias a que vem sendo atribuído um estatuto paradigmático, e seu confronto suscita a questão das relações entre inato (Chomsky) e adquirido (Piaget), entre estruturas biológicas (Chomsky) e estruturas cognitivas (Piaget).

Não se pode, também, esquecer a contribuição de psicólogos russos às teorias de desenvolvimento da linguagem: Vigotsky (1962) em *Pensamento e linguagem*, obra publicada, na União Soviética, em 1934, já se opunha ao behaviorismo, propondo uma inter-relação funcional de linguagem e pensamento; na mesma linha desenvolveram-se as teorias de Leontiev e, sobretudo, de Luria (veja-se, particularmente, a última obra de Luria (1979), que tem o elucidativo título de **Consciência e linguagem**).

Muitos outros teóricos da aquisição e do desenvolvimento da linguagem poderiam ser citados; diante da atual diversidade de explicações para esse fenômeno, deve-se, talvez, concluir, com Crystal (1976), que

seria prematuro comprometermo-nos com **uma determinada** teoria geral da aquisição da linguagem, como também seria prematuro admitir que uma só teoria possa ser suficiente para explicar todo o processo de aquisição da linguagem.

Não se pode, porém, negar a importância, para o ensino sistemático da língua materna — com que se preocupa a escola — do conhecimento dessas diversas teorias, e, sobretudo, dos estudos empíricos que vêm sendo feitos, por lingüistas e psicolingüistas, no intuito de comprová-las ou negá-las. Esses estudos empíricos têm procurado determinar, à luz do referencial de uma ou outra teoria, a natureza e seqüência das aquisições lingüísticas, na área da fonologia, da sintaxe e do vocabulário, e suas relações com estruturas cognitivas. Embora se ressintam, ainda, de uma metodologia discutível (investigação em situações experimentais, que levam, em geral, a um uso artificial da língua, e em número reduzido de sujeitos, o que exige cautela na generalização dos resultados), esses estudos empíricos têm permitido a identificação de etapas de desenvolvimento na aprendizagem da língua materna, conduzindo à determinação de uma **ordem** comum de aparecimento das estruturas lingüísticas na criança (fonológicas, sintáticas, semânticas), ainda que se reconheça que o **momento cronológico** desse aparecimento possa ser diferente, em virtude de fatores que afetam a qualidade e a quantidade da compreensão e da produção lingüística (condições sócio-econômicas e culturais, sexo, inteligência, motivação, etc).

O conhecimento da natureza e ordem de aquisição e desenvolvimento de estruturas lingüísticas permitiria à escola caracterizar (ainda que precariamente, no atual estágio da pesquisa lingüística e psicolingüística), para dele partir, o nível lingüístico que a criança, no momento em que inicia a aprendizagem sistematicamente orientada da língua materna, já atingiu, como resultado da aprendizagem por via natural. Embora a Psicolingüística afirme que, por volta dos cinco anos, a criança já domina suficientemente a língua para comunicar-se com eficiência (compreender e produzir, lingüisticamente), pesquisas têm demonstrado não só que há estruturas sintáticas (e, portanto, estruturas de pensamento)

que são adquiridas já em idade escolar⁹, como também que estruturas já adquiridas são utilizadas com uma complexidade crescente, à medida que aumentam os conhecimentos e progredem as estruturas cognitivas da criança¹⁰. São óbvias as conseqüências dessas conclusões para o ensino e a aprendizagem da língua materna na escola; pense-se, por exemplo, no processo de alfabetização: quanto do fracasso nesse processo não se explicaria pelo desconhecimento, por parte de professores e de autores de cartilhas, de pesquisas (e, também, de teorias) sobre a aquisição e o desenvolvimento da língua materna, na criança? Considerando-se, particularmente, o aumento da clientela escolar, fruto da democratização do ensino, e sabendo-se que o momento cronológico do aparecimento de cada etapa, na aprendizagem da língua, não é o mesmo em todas as crianças, em virtude de fatores que as afetam diferentemente, quantos dos problemas de ensino e aprendizagem da língua materna, contemporâneos daquela democratização do ensino, não se poderão explicar pela diversidade de nível lingüístico com que as crianças ingressam na escola, sem que esta esteja preparada para identificar e enfrentar adequadamente essa diversidade?

4. APRENDIZAGEM DA LINGUA MATERNA E CONTEXTO SOCIAL

A Psicolingüística, como se viu no item anterior, tem, como objeto de estudo, o processo individual de aprendizagem (aquisição, desenvolvimento), pela criança, de estruturas lingüísticas, relacionando-as com a atividade cognitiva; a essa perspectiva, deve-se acrescentar a perspectiva social: a aprendizagem (aquisição, desenvolvimento) de funções e de variedades lingüísticas, como produto do contexto social em que a

⁹ Veja-se, como exemplo deste tipo de pesquisa: CHOMSKY, Carol. *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge, The M. I. T. Press, 1969.

¹⁰ Pesquisas nessa linha vêm sendo feitas pelo G.A.R.S. (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe), da Universidade de Provence (Aix-en-Provence). Encontra-se um informe a respeito dessas pesquisas no n.º 9 (janeiro de 1980) da revista *Infância y aprendizaje* (Madrid, Pablo del Rio Ed.): DEULOFEU, J. e JEANJEAN, C. El estudio del lenguaje infantil a partir de 5 - 6 años.

interação lingüística se dá. Dessa perspectiva social ocupa-se a sociolingüística.

É óbvio que é impossível traçar fronteiras rígidas entre o individual e o social, sobretudo em se tratando de aprendizagem da língua, que só pode ocorrer em contexto social. Entretanto, distingue-se bem o objeto de estudo da Psicolingüística — que são os processos psicológicos de produção e compreensão da língua — do objeto de estudo da Sociolingüística, que é a língua vista como reflexo de processos sociais". Sob esta perspectiva, têm especial interesse, para o problema da aprendizagem da língua materna, os estudos sobre a aquisição das diferentes funções da língua e sobre a aquisição das variedades lingüísticas.

As funções da língua, ou seja, os diferentes usos que a língua assume, conforme o objetivo com que o indivíduo a utiliza, não estão ausentes, é preciso reconhecê-lo, dos estudos lingüísticos e psicolingüísticos. É, por exemplo, bastante conhecida a classificação que o lingüista Jakobson (1960) faz das funções da linguagem: função emotiva, referencial, conativa, poética, fática e metalingüística. No âmbito da Psicolingüística, Piaget (1956) estuda a linguagem egocêntrica e a linguagem socializada, Vigotsky (1962) distingue a linguagem interior da linguagem exterior, Luria (1980) investiga a função reguladora da linguagem. No entanto, a Jakobson, e aos lingüistas em geral, interessa a identificação das funções da linguagem no discurso (no caso de Jakobson, mais especificamente, no discurso literário); os psicolingüistas se preocupam com as relações entre processos psicológicos e utilização da linguagem. Aos sociolingüistas é que se devem estudos sobre as relações entre as circuns-

¹¹ Poder-se-ia acrescentar, não fossem os limites deste artigo, a contribuição, para a aprendizagem da língua materna, de áreas de estudo limítrofes da Sociolingüística: a Etnolingüística e a Antropologia lingüística; uma síntese da perspectiva sob a qual cada uma dessas áreas estuda a língua pode ser encontrada no artigo "Sociolingüística", do *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, de Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov, Editions du Seuil, 1972. (Há tradução para o espanhol - Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores, 1974, e para o português - Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1973).

tâncias **sociais e a utilização da** língua, ou seja, sobre a aprendizagem de diferentes funções da língua como resultado de diferentes experiências sociais.

Nessa linha, talvez a contribuição mais importante seja a de Halliday (1973a, 1973b), que identifica sete funções que a língua assume, para a criança: a **função instrumental**, utilizada para satisfação das necessidades materiais; a **função reguladora**, para regular a conduta; a **função interativa**, de relação com os outros; a função pessoal, ou de expressão da identidade; a **função heurística**, que é usada para aprender, para explorar a realidade; a **função imaginativa**, a partir da qual a criança cria a realidade; e finalmente, a **função representativa**, de comunicação de conteúdo (Halliday, 1973a). Halliday aponta as relações entre o desenvolvimento dessas funções, por via natural, na criança, e a aprendizagem sistemática da língua, na escola; segundo ele, as funções com que a criança está familiarizada, quando ingressa na escola, não são as funções em geral presentes no discurso do professor e dos livros didáticos. Halliday explica a relação entre fracasso escolar e linguagem afirmando que a criança frequentemente fracassa ou porque se desenvolveram, nela, unilateralmente, apenas algumas das funções da linguagem, ou porque usa ainda com dificuldade as funções mais importantes para o sucesso na escola (para ele, as funções **pessoal e heurística**). Acrescenta que as funções da língua tendem a reduzir-se, na linguagem do adulto; além disso, este em geral, dá maior importância à função que, para a criança, é precisamente a menos importante: a função representativa. Esse descompasso gera muitas das dificuldades que a criança encontra na escola.

Tão importante quanto o estudo da aquisição, pela criança, das funções da língua é o estudo das relações entre aprendizagem da língua materna e variedades lingüísticas.

Chamam-se **variedades lingüísticas** às modalidades da língua caracterizadas por peculiaridades fonológicas, sintáticas e semânticas, causadas ou por fatores geográficos: **variedades diatópicas — dialetos ou falares** regionais, ou por fatores sócio-culturais: **variedades diastráticas**, estas ligadas ou a características do falante (idade, sexo, classe social, profissão,

grau de escolaridade) - **dialetos sociais**, ou a características da situação em que ocorre a comunicação — **níveis** de fala ou registros¹².

A oposição linguagem urbana—linguagem rural, bem como a ocorrência de regionalismos lingüísticos têm sua explicação na existência das variedades geográficas, ou falares regionais. No Brasil, haveria, segundo Serafim da Silva Neto (1976), os falares amazônico, nordestino, baiano, fluminense, mineiro e sulino.

É óbvio que, por via natural, a criança aprende o dialeto da região em que vive. Coloca-se, assim, para a aprendizagem sistemática da língua, que se desenvolve na escola, o problema da distância que pode separar o dialeto utilizado nesta, sobretudo o do livro didático, muitas vezes produzido em outra região, e distribuído nacionalmente, do dialeto do aluno. No caso, porém, de nosso país, como as diferenças entre os falares aqui existentes são quase exclusivamente de fonologia e de vocabulário, o problema da regionalização deve ser considerado muito mais em termos culturais que em termos lingüísticos, a não ser no que se refere à alfabetização, como se verá posteriormente.

O mesmo não se pode dizer em relação às variedades sócio-culturais. Dentre estas, são particularmente importantes, para o problema da aprendizagem da língua materna, as variedades relacionadas com o nível sócio-econômico e classe social do indivíduo. Para justificar, porém, essa importância, convém apontar o uso que se tem feito, na área da Educação, do conceito de variedades lingüísticas ligadas às condições sócio-econômicas.

Foi nos anos 60 que surgiu, nos Estados Unidos, como explicação para o fracasso escolar das crianças das classes sócio-economicamente desfavorecidas, o conceito de "handicap sócio-cultural", que se definia, so-

¹² Uma excelente exposição sobre as variedades lingüísticas, com algumas interessantes indicações de sua relação com o ensino da língua materna, encontra-se nos capítulos I e II de: PRETI, Dino. **Sociolingüística; os níveis de fala**. 4. ed. São Paulo, Nacional, 1982.

bretudo, como um "handicap lingüístico". O conceito de "handicap" se baseava na idéia de que as crianças das classes populares, por viverem em ambiente culturalmente "pobre", apresentavam um "déficit" em seu desenvolvimento cognitivo e lingüístico. A conseqüência pedagógica desse quadro explicativo para o problema do fracasso escolar das crianças das classes populares foi a criação, na década de 60, nos Estados Unidos, de programas de **educação compensatória**, cujo objetivo era o de "compensar" as "deficiências" dessas crianças, procurando "igualar" seu desempenho ao das crianças das classes sócio-economicamente privilegiadas. Esses programas destinavam-se sobretudo, à pré-escola (Headstart, Followthrough, Higher Horizon Program, Perry Preschool Project, Indiana Project, etc), e voltavam-se, prioritariamente, para o desenvolvimento da linguagem das crianças, partindo do pressuposto de que seu fracasso escolar explicava-se, sobretudo, por sua "privação verbal" ("verbal deprivation"): recebendo pouca estimulação verbal em seu ambiente cultural, não eram capazes de formar frases completas, tinham um vocabulário pobre, não sabiam estabelecer relações entre idéias.

Na década de 70, porém, reconheceu-se o fracasso dos programas de educação compensatória: de um lado, dados de avaliação dos resultados desses programas comprovaram sua ineficácia; de outro lado, os próprios pressupostos em que se baseavam passaram a ser objetivo de críticas severas.

Já em 1969, o sociólogo inglês Bernstein, cuja teoria sobre a existência de dois códigos lingüísticos — o **código elaborado**, dominado pela classe média ("middle class"), e o **código restrito**, próprio da classe trabalhadora ("working class") — vinha sendo utilizada para justificar e fundamentar os programas de educação compensatória, renega, em conferência pronunciada no **Teachers College**, da Columbia University, em Nova Iorque, a paternidade desses programas, que critica sobretudo quanto a seu conteúdo ideológico: "O conceito de educação compensatória" contribui para desviar a atenção tanto da organização interna, quanto do contexto educativo da escola, e a concentrá-la na família e nas crianças. O conceito de "educação compensatória" implica que falte

alguma coisa à família, e, conseqüentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se, então, que a escola deve "compensar" o que falta à família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. Se, pelo menos, os pais fossem interessados nas coisas boas que oferecemos, se, pelo menos, fossem como os pais da classe burguesa, então poderíamos cumprir nossa tarefa..." (Bernstein, 1971a)¹³.

Não se pode, entretanto, negar que, apesar da crítica de Bernstein à educação compensatória, seus trabalhos, particularmente os produzidos na década de 70, contribuíram para reforçar o conceito de "handicap lingüístico". É certo que o que Bernstein (1971b) afirma tem fundamentos na Sociolingüística: as crianças das classes populares aprendem, por via natural, e como conseqüência das formas de socialização que vivem, o dialeto de sua classe, que é diferente do dialeto socialmente privilegiado, que as crianças das classes dominantes aprendem, também como conseqüência das formas de socialização peculiares a essas classes. Em outras palavras, Bernstein confirma a existência daquelas variedades lingüísticas diastráticas, ou sócio-culturais, resultantes da influência do nível sócio-econômico e classe social do indivíduo, anteriormente mencionadas. O problema é que, ao nomear e caracterizar essas variedades, Bernstein parece estabelecer uma superioridade da variedade própria das classes dominantes em relação à variedade própria das classes populares: àquela chama **código elaborado**, enquanto que, a esta chama **código restrito**; e este é caracterizado, sempre de forma negativa (exemplos: sintaxe pobre, emprego rígido e limitado de verbos e adjetivos, baixo nível de generalização).

Para Bernstein, o fracasso escolar das crianças das classes populares se deve ao fato de que a escola usa, e quer ver usado, o código elaborado, de que não dispõem aquelas crianças.

¹³ Outra crítica ao conteúdo ideológico do conceito de educação compensatória e à precariedade de seus resultados é a de CARNOY, Martin. Is Compensatory Education possible? In: CARNOY, Martin & LEVIN, Henry M. **The Limits of Educational Reform**. New York, David McKay, 1976.

A crítica de Bernstein, pela conotação de valor por ele atribuída às variedades lingüísticas resultantes da influência do nível sócio-econômico e social, e pela explicação que oferece para o fracasso escolar das crianças das classes populares, foi feita, sobretudo, por Labov (1972), nos Estados Unidos, e pelos pesquisadores do CRESAS (Centre de Recherches de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire), na França ¹⁴

A partir de pesquisas sobre a língua de minorias negras, nos Estados Unidos, Labov demonstra que essa língua considerada "nonstandard", constitui um sistema altamente estruturado, distinto, é certo, do inglês "standard", mas caracterizado por diferenças estáveis e sistemáticas, por uma gramática própria. Ou seja: Labov, como Bernstein, admite a existência de variedades lingüísticas determinadas por condições sócio-econômicas e de classe social; nega, porém, que haja superioridade da variedade considerada "padrão" sobre as variedades "não padrão". Segundo ele, o socioleto das classes dominantes torna-se "padrão" não por algum mérito especificamente lingüístico, mas por razões sociais e ideológicas.

Os pesquisadores do CRESAS criticam, fundamentalmente, como, aliás, também faz Labov, a metodologia de pesquisa usada por Bernstein: a situação de teste, sob a forma de entrevista clássica. É essa metodologia, afirmam, que é responsável pelo aparecimento de dois códigos: na verdade não há códigos diferentes; o que é diferente, entre

¹⁴ São várias as publicações do CRESAS em que se faz a crítica a Bernstein, bem como ao conceito de "handicap lingüístico". Entre outros: DANNEQUIN, C., HARDY, M. & PLATONE, F. Le concept de handicap linguistique: examen critique. Cahiers du CRESAS. Paris, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 12: 1-45, 1975.

CRESAS. **Le handicap socio-cultural en question**. Paris, Les Éditions ESF, 1978.

CHAVEAU, Gerard. Apport scientifique et fonction idéologique des thèses de 8. Bernstein In: CRESAS. **Nouvellet études sur l'échec scolaire. Recherches Pédagogiques**. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 95:99-116, 1978.

crianças de diferentes classes sociais, é a relação com **a linguagem**. As crianças das classes favorecidas aprendem, no processo de socialização característico dessas classes, a usar "gratuitamente" a língua, isto é, a responder à situação de teste, e à situação escolar, utilizando a variedade lingüística que sabem ser esperada pelo pesquisador, ou pelo professor: a língua-padrão, ou norma culta; as crianças das classes populares não aprendem mais que o uso "funcional" da língua e, por isso, não sabem adequar a variedade lingüística às expectativas de pesquisadores ou de professores.

Na verdade, os pesquisadores do CRESAS substituem as variedades lingüísticas decorrentes da influência de condições sócio-econômicas e de classe social por variedades ligadas à situação, sob influência do tema, do ambiente, do tipo de relação entre os interlocutores; mas reconhecem, também eles, diferenças no comportamento lingüístico de crianças de classes sociais diferentes, diante dessas variedades situacionais, e admitem o desencontro entre o comportamento lingüístico das crianças das classes populares e a expectativa da escola.

Às concepções de Bernstein, Labov e dos pesquisadores do CRESAS, sobre as relações entre linguagem, classe social e educação, pode-se, ainda, acrescentar a concepção de Bourdieu e Passeron (1968, 1970). Segundo esses autores, o papel da linguagem na seletividade do sistema escolar é fundamental, pois "a desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do **capital lingüístico escolarmente rentável** constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação (que a pesquisa apreende) entre a origem social e o êxito escolar". Os autores reconhecem a existência de uma "língua burguesa" e de uma "língua popular" e afirmam que a escola privilegia o "modo de falar burguês", fazendo deste o "capital lingüístico escolarmente rentável" que, não dominado pelas classes desfavorecidas, levam-nas ao fracasso escolar.

É desnecessário insistir na importância da análise dessas concepções sobre as relações entre linguagem, classe social e escola, não só para o ensino e a aprendizagem da língua materna, como também para todo e qual-

quer ensino e aprendizagem escolar. Nessas concepções — embora muitas vezes se oponham, ou se contradigam — podem-se encontrar muitas respostas aos problemas de ensino e aprendizagem da língua materna, surgidos contemporaneamente ao processo acelerado de democratização do ensino.

Esse processo abriu, é verdade, a escola para as classes populares, mas não a reformulou para atender a essas classes. Em consequência, o fracasso escolar das crianças a elas pertencentes deve-se, não propriamente a "deficiências" dessas crianças, como muito freqüentemente se pensa, mas, sobretudo, à própria escola, que privilegia, de um modo geral, a cultura dominante, e, particularmente, a variedade lingüística socialmente privilegiada¹⁵, a que só as crianças das classes dominantes têm acesso, em seu processo de socialização familiar.

O problema nuclear que, então, se coloca é o de definir o que pode a

¹⁵ Não se discute, neste artigo, o problema da possibilidade, ou não, de identificação entre a **norma culta**, ou **língua-padrão**, e a variedade lingüística que se prefere, aqui, denominar "variedade lingüística socialmente privilegiada". É que, no estágio atual da pesquisa sociolingüística, no Brasil, não se chegou, ainda, a caracterizar essa "variedade lingüística socialmente privilegiada", nem mesmo a variedade que seria a norma culta brasileira. Também não se caracterizaram, ainda, as variedades lingüísticas diastráticas, de modo geral, a não ser através de alguns estudos a respeito de determinados traços lingüísticos, em determinadas condições sociais — veja-se, por exemplo, a pesquisa de Miriam Lemle, citada entre as referências bibliográficas deste artigo. As variedades lingüísticas diatópicas-falares regionais — têm sido mais estudadas; Celso Cunha, em sua obra **Uma Política do idioma** (Rio, Tempo Brasileiro, 1975), enumera, na nota 7, vários estudos sobre falares rurais brasileiros. Quanto à norma culta brasileira, vem sendo desenvolvido, há já vários anos, sem que se conheçam, ainda, os resultados, o Projeto de Estudo Conjunto e Coordenado da Norma Lingüística Culta (Projeto NURC), que visa ao estudo da fala culta de cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). Na nota 8 da obra de Celso Cunha, acima citada, encontra-se uma descrição do Projeto; também em CASTILHO, Ataliba T. de. O estudo da norma culta do Português do Brasil. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, Vozes, 67 (8): 21-25, out. 1973.

escola fazer, diante do conflito cultural (aí incluído o conflito lingüístico) que nela se cria pela diferença existente entre a cultura (e a variedade lingüística) das classes populares, que, cada vez mais, conquistam o direito de escolarização, e a cultura (e a variedade lingüística) que é instrumento e objetivo dessa escola, e que é a cultura (e a variedade lingüística) da classe dominante.

Diante, especificamente, do problema da aprendizagem da língua materna na escola, pelo menos duas posições, de certa forma antagônicas, podem ser identificadas como respostas a esse problema (excluída, naturalmente, a posição radical daqueles que negam a possibilidade de a escola servir às classes populares).

De um lado, há os que pretendem que a escola deve respeitar e preservar a variedade lingüística das classes populares, e sua peculiar relação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes, para a comunicação, quanto a variedade lingüística socialmente privilegiada. Neste caso, a escola deveria assumir a variedade lingüística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático).

Por outro lado, há os que afirmam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade lingüística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantêm, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais (segundo Dermeval Saviani (1980), "os elementos da classe dominada não se libertarão se não vierem a dominar aquilo que os dominantes dominam").

Não se confunda esta segunda posição com a posição que, em relação à aprendizagem da língua materna, a escola tradicionalmente tem tido. Num e noutro caso, é verdade, propõe-se o ensino da variedade lingüística socialmente privilegiada; há, entretanto, uma diferença fundamental, que é de natureza ideológica.

Tradicionalmente, a escola vem ensinando essa variedade lingüística socialmente privilegiada como a língua "certa", a única "correta" e "boa", e considera as variedades lingüísticas que os alunos trazem, resultado da aprendizagem da língua por via natural, como "erradas", "incorretas", "pobres", "deficientes". A partir dessa atitude, a escola pretende substituir as variedades lingüísticas usadas pelos alunos pela única variedade que aceita.

Atitude totalmente diferente é a que parte do princípio de que, do ponto de vista lingüístico, não há variedades lingüísticas superiores ou inferiores, e reconhece que a variedade considerada "padrão" só o é por razões sociais e ideológicas. Essa atitude leva a "uma nova visão da tarefa do professor de língua vernácula", segundo Míriam Lemle (1978): "A sua missão não é a de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática "errada" para a substituírem pela gramática "certa", e sim a de auxiliá-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas lingüísticas da norma socialmente prestigiada, à guisa de um acréscimo aos usos lingüísticos regionais e coloquiais que já dominam". E acrescenta: "Note-se que essa maneira de encarar o ensino da língua materna poupa ao aprendiz vários traumas. Primeiro, o trauma psicológico de ter rebaixada a sua auto-estima ao receber desde cedo a marca de falante de segunda categoria. Segundo, o trauma sócio-psicológico de ter impingido como objetivo educacional o submeter-se a uma radical metamorfose lingüística que o separaria de sua família e de seu meio social. Nunca é demais frisar: o objetivo a ser proposto não é "aprenda a norma culta **em vez** do português que você fala", e sim: "aprenda a norma culta **além** do português que você fala, e utilize um ou outro segundo as circunstâncias".

Trata-se, como se vê, de um enfoque do problema da aprendizagem da língua materna, tanto por via natural, quanto por meio do ensino intencional, fundamentalmente diferente, lingüística e ideologicamente, do enfoque tradicional. A ele conduzem, inevitavelmente, as contribuições teóricas e empíricas da Sociolingüística, anteriormente mencionadas, ainda que sejam elas, muitas vezes, divergentes. Não se pode entretanto, dizer que é um enfoque conhecido e difundido no Brasil, uma

vez que falta aos professores formação específica em Sociolingüística (ausente, tal como a Psicolingüística, dos currículos de formação de professores), embora seja inegável a fundamental importância, para o ensino e a escola, da reflexão a respeito das relações entre a língua e as condições sociais em que ela é aprendida.

5. APRENDIZAGEM DA LINGUA ESCRITA

Por via natural, a criança aprende, evidentemente, o **uso oral** da língua materna; à escola é que compete, basicamente, promover a aprendizagem da **língua** escrita. Por isso, ensinar a ler e escrever tem sido, em geral, o principal objetivo do ensino da língua materna, na escola. Erroneamente, talvez; as considerações anteriores evidenciam que pelo menos igual importância devem ter objetivos relacionados com o uso oral da língua: à escola compete, como objetivo não menos "principal", e, mesmo, como pré-requisito para a aprendizagem da língua escrita, enriquecer o uso da língua oral já adquirido pelo aluno, promovendo seu amadurecimento lingüístico, e acrescentando, às **funções e variedades lingüísticas** que já domina, outras, necessárias à sua mais ampla e eficiente participação na sociedade.

Entretanto, por ser a aprendizagem da língua escrita a principal preocupação da escola, é com relação a essa aprendizagem que se têm evidenciado, mais claramente, problemas e dificuldades.

O primeiro desses problemas — primeiro em termos cronológicos e, também, em termos de gravidade — e, sem dúvida, o problema da alfabetização. Num país em que cerca de metade das crianças não consegue vencer a 1a. série do 1º grau, esse problema vem sendo objeto de insistente questionamento político e de uma permanente disputa metodológica. No entanto, a situação não se altera há mais de quarenta anos¹⁶

¹⁶ Ver, a esse propósito: BAETA, Anna Maria Bianchini, ROCHA, Any Dutra Coelho da & BRANDÃO, Zaia. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência do ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Em aberto**, Brasília, INEP-MEC, 1 (6) : 1-6, maio 1982.

Será, talvez, já o momento de buscar uma maior compreensão da natureza lingüística do processo de alfabetização, enfrentando problemas que, segundo Miriam Lemle (1981), são "muito pouco apetecíveis politicamente e muito pouco glamourosos intelectualmente", mas que, resolvidos, poderão provavelmente, tornar competente o ato de alfabetizar.

As considerações anteriormente feitas sobre aspectos Psicolingüísticos e Sociolingüísticos da aprendizagem da língua materna já apontam para alguns desses problemas relacionados com a natureza lingüística do processo de alfabetização. Por exemplo: o problema da adequação entre o nível lingüístico em que se encontra a criança (etapa de aprendizagem da língua oral) e a estrutura sintática e léxica do material didático com que se procura alfabetizá-la; o problema da proximidade ou distância entre as funções com que a criança usa a língua e as funções com que a língua é usada, no material de alfabetização; o problema das relações entre as variedades lingüísticas orais que a criança domina, como resultado da aprendizagem da língua por via natural, em determinado contexto social, e a variedade que é proposta para a aprendizagem da língua escrita; o problema da discrepância entre a variedade dialetal que a criança usa e um sistema de representação de fonemas em grafemas que privilegia uma determinada variedade dialetal.

Acrescente-se a esses problemas um outro, fundamental: o de que a escrita, como representação simbólica que é, exige da criança a tarefa cognitiva extremamente complexa de transferência do sistema fonológico para o sistema da escrita: segundo Myrian Barbosa da Silva (1981), transferência da **seqüência temporal da fala** para a **seqüência espaço-direcional** da escrita, e transferência da **forma sonora da fala** para a **forma gráfica da escrita**. Este segundo tipo de transferência — sem dúvida, a própria essência do processo de alfabetização — constitui um difícil problema de natureza lingüística, no caso da língua portuguesa, em que a representação dos sons em letras é, ao mesmo tempo, um sistema de representação fonética, fonêmica, e, ainda, um sistema que tem memória etimológica (Miriam Lemle, 1981).

Ern Aberto, Brasília, ano 2, n. 12, janeiro 1983

Um outro problema que não pode ser esquecido é o da distinção lingüística, que, pedagogicamente, não se costuma fazer, entre o processo de leitura — que é reconhecimento dos sons da fala no seu registro por meio de sinais (grafemas) — e o processo de escrita — que é **produção** de sinais que substituam os sons da fala, na transmissão de idéias. A conveniência, ou não, da contemporaneidade entre esses dois processos tem de ser avaliada lingüisticamente, tanto quanto psicologicamente.

Surpreende que esses problemas, tão essenciais para o processo de alfabetização, não sejam, em geral, considerados, quer na formação de professores (o currículo de habilitação para o magistério nas quatro primeiras séries do 19 grau nada inclui de Lingüística, Psicolingüística ou Sociolingüística), quer na elaboração de cartilhas, quer nos programas especiais de alfabetização, ou de preparação da criança para a alfabetização, que vêm sendo propostos, com freqüência, nos últimos anos. É evidente que a escola não adquirirá competência técnica para alfabetizar enquanto a discussão do problema se mantiver exclusivamente no nível da crítica política e ideológica ao fracasso escolar, e no nível do confronto de opções metodológicas com fundamentos apenas psicológicos e pedagógicos.

Vencida a etapa de alfabetização, o problema que se coloca, particularmente para a escola, é o do desenvolvimento das habilidades de leitura e redação.

Muito poucos estudos e pesquisas já se fizeram, no **Brasil**, em relação a esses temas¹⁷. Não se pode negar, porém, que, particularmente nos últimos cinco ou seis anos, vem crescendo, em qualidade e quantidade, a produção científica sobre leitura e redação, entre nós.

Na área da leitura, vêm-se desenvolvendo estudos sobre fatores que de-

¹⁷ Com relação à deficiência qualitativa e quantitativa da pesquisa sobre leitura no Brasil, pode-se consultar: SILVA, Ezequiel Theodoro da. A pesquisa na área da leitura da palavra impressa: problemas e perspectiva. V Ciclo de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. São Paulo, INTERCOM, set. 1982. (mimeo).

terminam a maior ou menor legibilidade de textos, análise contrastiva entre a fala dos estudantes e os textos usados nos materiais didáticos de leitura, pesquisas sobre os hábitos de leitura dos brasileiros, propostas de programas de ampliação das oportunidades de leitura da população¹⁸.

Quanto à redação, um número significativo de estudos e pesquisas vem-se desenvolvendo nos últimos anos, sobretudo depois que a introdução de provas de redação em exames de massa (vestibulares e supletivos) tornou disponível ao lingüista um rico corpus para análise¹⁹. Esses estudos e pesquisas vêm apontando as deficiências tanto de estruturação morfosintática, quanto de estruturação semântica e lógica, na expressão escrita do brasileiro (jovem e adulto). São características que têm trazido à reflexão os pressupostos lingüísticos, mais particularmente, psicolingüísticos e sociolingüísticos, que poderiam explicar essas deficiências, e orientar sua superação. Retorna-se, assim, à importância da

¹⁸ No Seminário "Aprendizagem de língua materna", realizado recentemente em Brasília (3-5 novembro, 1982), por promoção do INEP-MEC, foi bastante significativo o número de trabalhos apresentados, relatando estudos e pesquisas na área da leitura. Podem citar-se, também, algumas obras publicadas nos dois últimos anos: ZILBERMAN, Regina, org. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982; SILVA, Ezequiel T. *O Ato de ler*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982. Obra mais antiga, mas fundamental, sobre o tema da leitura no Brasil, é: BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis, Vozes, 1972.

¹⁹ No Seminário citado na nota anterior, foi significativo, também, o número de pesquisas e estudos relatados, na área da redação. Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado, tendo como tema o problema da redação, vêm sendo produzidas com freqüência, nos últimos anos: Gaston Hilgert, *A ilusão da escrita* (USP), Antônio Alcir Pécora, *Problemas de redação na Universidade* (UNICAMP), Maria Thereza Fraga Rocco, *Crise na linguagem; a redação no vestibular* (USP; publicada pela Editora Mestre Jou, São Paulo, 1981); Samir Curi Meserani, *A redação (relação) escolar* (PUC-SP). Os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nos 19 e 23, publicam várias pesquisas sobre a redação de candidatos ao vestibular.

Lingüística, da Psicolingüística e da Sociolingüística para elucidar o problema da aprendizagem da língua materna.

6. CONCLUSÃO

Da exposição feita, pode-se chegar a algumas conclusões;

A primeira é que nos falta, no Brasil, reflexão teórica sobre o problema da aprendizagem do Português como língua materna, particularmente na forma intencional e sistemática dessa aprendizagem, tal como se realiza na escola: observe-se que, nesse artigo, fez-se referência, predominantemente, à bibliografia estrangeira. Embora, como se disse inicialmente, os problemas de aprendizagem da língua materna sejam os mesmos, independentemente da língua materna que se esteja considerando, não deixando de ser-nos, pois, adequada a bibliografia estrangeira, essa ausência de reflexão teórica nacional reflete uma incompreensível e inaceitável despreocupação com a análise de um comportamento e de uma prática pedagógica — a aprendizagem e o ensino da língua materna — que têm a mais fundamental importância para a educação, e para a sociedade, como um todo.

Essa primeira conclusão leva, necessariamente, a uma segunda: a precariedade da pesquisa sobre a aprendizagem da língua materna, no Brasil. Da exposição feita, emerge imediatamente a necessidade de pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem na criança brasileira de diferentes classes sociais; pesquisas de identificação das funções com que a criança usa a língua, em relação com as funções com que a escola usa a língua; pesquisas de caracterização das variedades lingüísticas diastráticas no Brasil, sua relação com processos de socialização, em diferentes classes sociais, e com o desenvolvimento cognitivo; pesquisas de caracterização da variedade lingüística usada na escola (pelo professor e no material didático), e suas relações com as variedades dominadas por alunos de diferentes classes sociais; pesquisas sobre o processo de alfabetização em língua portuguesa, enquanto processo de natureza lingüística; pesquisas sobre os processos de leitura e de redação.

Do Seminário sobre a Aprendizagem de Língua Materna, recentemente realizado, por promoção do INEP-MEC, resultou extensa lista de pesquisas consideradas necessárias - o número e a natureza dessas pesquisas mostram como é, ainda, pobre a investigação em área tão fundamental; vale a pena citá-las:

7. PESQUISAS DE ORDEM GERAL

— Pesquisas que visem à análise da política educacional do país, em relação aos problemas referentes ao ensino da língua materna.

— Pesquisas para caracterizar o sujeito da aprendizagem em termos do seu perfil psicossocial e lingüístico (léxico, estruturas da língua oral, estrutura de relações com o mundo, comportamento social, interesses, etc).

— Pesquisas que estudem as variáveis relevantes para a aquisição, desenvolvimento e manutenção do comportamento verbal do aluno, tais como as influências da família, do meio ambiente, da pré-escola, dos métodos, do desenvolvimento cognitivo, da motivação, etc.

— Pesquisas de análise do conteúdo ideológico do discurso do professor e do aluno, preferencialmente em uma linha de pesquisa-ação para provocar mudanças nas práticas pedagógicas.

— Pesquisas de avaliação dos cursos de treinamento de professores para o ensino da língua materna.

— Pesquisas sobre o conhecimento teórico-prático do professor, suas atitudes (relativamente a dialetos e diferentes culturas), sua consciência de seu papel como professor, sua relação com o texto didático.

— Pesquisas que investiguem as relações entre códigos verbais e não verbais.

8. PESQUISAS DE CARÁTER ESPECIFICO

— Pesquisas que possibilitem conceituar, caracterizar e categorizar os vários níveis de compreensão em leitura.

— Pesquisas que estudem o uso e a adequação de materiais instrucionais: textos disponíveis (didáticos e/ou de literatura); técnicas de uso do texto; conteúdo cultural e ideológico do texto; adequação, complexidade do texto; repercussão do texto na vida do aluno.

— Pesquisas que avaliem a relação variedades lingüísticas orais (regionais, sociais) e materiais instrucionais; vantagens e desvantagens de uma regionalização de cartilhas; possibilidades de levantamento de um núcleo vocabular e estrutural comum, segundo critérios de frequência e relevância.

— Pesquisas sobre a situação da leitura no currículo.

— Pesquisas sobre os aspectos e efeitos funcionais da leitura: análise das necessidades sociais e psicológicas da leitura.

— Pesquisas que permitam delinear melhor os objetivos e a prática educacionais a serem desenvolvidos na pré-escola, no que diz respeito às habilidades lingüísticas básicas necessárias para um bom desempenho escolar e social.

— Pesquisas de instrumentos que avaliem as condições de ingresso no processo de escolarização — comportamento cognitivo, afetivo, lingüístico motivacional e motor — e de instrumentos que avaliem de forma mais objetiva os efeitos do processo de alfabetização.

— Pesquisas sobre os valores e usos da escrita nos vários segmentos da comunidade.

— Pesquisas que avaliem as atividades criativas espontâneas e significativas não exigidas pela escola e que identifiquem seus efeitos sobre o desenvolvimento da expressão escrita e oral.

— Pesquisas sobre o efeito do desenvolvimento da expressão escrita na expressão oral, e sobre o efeito desta naquela.

— Pesquisas para determinação de níveis de desempenho em expressão escrita, por etapas do processo de aprendizagem.

— Pesquisas de avaliação (análise, recuperação e/ou elaboração) de materiais e técnicas de ensino de diferentes tipos de redação (descrição, narração, dissertação, argumentação).

— Pesquisas sobre as relações entre variedades lingüísticas e ensino de redação:

- diferenças entre língua oral e língua escrita;
- diferenças no uso da língua por diferentes classes sociais;
- efeitos da insegurança lingüística oriunda do não domínio da língua considerada padrão na aquisição e desenvolvimento da expressão escrita.

— Pesquisas que identifiquem as relações entre operações lógicas e expressão escrita, e que conduzam à elaboração de procedimentos adequados ao desenvolvimento das habilidades de expressão verbal escrita de estruturas de pensamento lógico.

— Pesquisas que investiguem as relações entre leitura e redação.

— Pesquisas sobre critérios de avaliação de redação, em função de seus objetivos, da realidade lingüística e nível de maturidade do aluno, e do tipo de discurso.

— Pesquisas sobre as habilidades de expressão escrita do professor, para o desenvolvimento dessas habilidades.

Será, certamente, conseqüência da falta de reflexão teórica e de pesquisa sobre a aprendizagem e o ensino da língua materna, no Brasil, o fato, que não deixa de ter conotação ideológica, de que a formação do professor de língua materna — em nível de 2º grau e em nível superior — não inclua conteúdos absolutamente indispensáveis para a orientação adequada de sua prática pedagógica. A importância desses conteúdos — apontados ao longo desse artigo — cresce, quando se considera o processo de democratização do ensino e conseqüente mudança do papel e da função da escola.

Realmente: num momento em que a própria política educacional oficial passa a preocupar-se, prioritariamente, com a educação das classes desfavorecidas, para as quais a escola não tem sido competente, as relações entre linguagem, condições sociais e resultados escolares mostram que, no ensino da língua materna, talvez mais do que no ensino de qualquer outra matéria, essa escola pode vir a ser instrumento de uma ação transformadora da sociedade, na medida em que compreenda a importância social e política da aprendizagem da língua materna e, compreendendo-a, torne-se, finalmente competente na função, que lhe é específica, de ensinar e levar a aprender. Embora não podendo ser promotora da igualdade social, a escola poderá, sem dúvida, proporcionar aos indivíduos, pela aprendizagem adequada da língua materna, mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.

Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. *Class, code and Control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1971b. v. 1.

———Uma crítica ao conceito de "educação compensatória". In: BRANDÃO, Zaia, org. *Democratização do ensino; meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução; ele-*

- mentos para uma teoria do sistema de ensino. Rio, Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, SAINT MARTIN, Monique de. Rapport pédagogique et communication. Paris, Mouton, 1965.
- CHOMSKY, Noam. Review of Skinner's verbal behavior. *Language*, 35: 26-58, 1959.
- CRYSTAL, David. *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1981.
- HALLIDAY, M.A.K. The functional basis of language. In: BERNSTEIN, Basil, ed. *Class, codes and Control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1973b v. 2. (tradução para o português DASCAL, Marcelo, org. *Concepções gerais da teoria lingüística*. São Paulo, Global, 1978).
- _____. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1982.
- JAKOBSON, Roman. *Lingüística e poética*. In: _____ *Lingüística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1970.
- LABOV, W. The Logic of Nonstandard English. In: GIGLIOLI, Pier Paolo, ed. *Language and social context*. Harmondsworth, Penguin, 1972.
- LEMLE, Miriam. *Heterogeneidade dialetal; um apelo à pesquisa*. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro (53/4): 60-94, abr./set. 1978.
- _____. Prefácio. In: SILVA, Myrian Barbosa da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo, Ática, 1981.
- LURIA, A. R. *Consciencia y lenguaje*. Trad. Marta Shuare. Madrid, Pablo del Rio - Editor, 1980.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1959.
- PORZIG, Walter. *El mundo maravilloso del lenguaje, problemas, métodos y resultados de la Lingüística moderna*. Trad. Abelardo Moralejo. Madrid, Gredos, 1970.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980.
- SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da Filologia Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, grifo, 1976.
- SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1957.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Antídoto, 1979.

O PROBLEMA DA REDAÇÃO DIANTE DA TRANSFORMAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA*

M. Lúcia Santaella Braga**

Seria ingenuidade ver a crise da linguagem escrita (e daquilo que chamamos redação) apenas como fruto da invasão das cruzinhas nas provas escolares e nos exames vestibulares. Aliás, essa invasão mesma das cruzinhas não surgiu em razão da tão falada objetividade da correção, mas como resultado inevitável da massificação do ensino. E esta, por sua vez, não se confunde com democratização do ensino, mas está mais próxima de toda a problemática envolvida pela industrialização da cultura.

Não resta dúvida de que a teia de questões é intrincada e extensa. Não a abordaremos, portanto, por inteiro, mas apenas em alguns de seus fragmentos que tocam mais proximamente o problema da linguagem escrita, no seu processo de ensino-aprendizagem e, neste, incluso o processo de avaliação (para não dizer correção, visto que esta palavra já carrega a marca da imposição e do autoritarismo que deixa implícito seu outro lado: a submissão).

Ora, a aprendizagem da linguagem verbal escrita se revela como uma verdadeira pedra no meio do caminho do ensino massificado, e a avaliação da redação é algo para o qual, evidentemente, o computador ou professores computadorizados não têm registro. Diante de tal impasse,

- Transcrito de: Revista da Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. São Paulo, v. 49, n. 97, jan./jun. 1979. p. 58.
- Professora de Comunicação e Semiótica de Pós-Graduação da PUC-SP.

Em Aberto, Brasília, ano 2, n. 12, janeiro 1983

nada mais eficaz do que extirpar, sem demora, essa pedra do fluxo massivo onde seu obstáculo mais se faz sentir: os vestibulares.

Não foi preciso, no entanto, muito tempo correr para que eclodissem os efeitos de uma flagrante crise da linguagem verbal escrita: os estudantes penetravam os "umbrals" da universidade e tinham sua iniciação na vida acadêmica, malmente conseguindo ler sequer pequenas partes dos textos que deveriam entender e raramente se fazendo inteligíveis nas poucas linhas que eram obrigados a escrever. Por razões óbvias, a crise se fez sentir em primeira instância nas áreas das chamadas ciências humanas, visto que a linguagem que veicula essa ciência é a verbal.

Mais do que rapidamente, porém, os efeitos de uma análise apressada e mecanicista dessa crise também se fizeram sentir. Não faltaram os superciliosos (e, aliás, profundamente ingênuos) defensores do purismo da "língua-mãe-pátria" e, ao lado deles, os analistas mecânicos da cultura: se a linguagem verbal não está sendo preservada ou, pior que isso, está sendo destruída, é porque não está sendo ensinada nas escolas. E a razão desse menosprezo se deve ao fato de que os alunos não mais precisam saber escrever para enfrentar os vestibulares. Conclusão: para corrigir todo o problema, basta revogar a questão — voltam as redações aos vestibulares, apesar do pesar e do contratempo de que o computador infelizmente ainda não esteja programado para avaliá-las.

Não estamos negando que o processo acima descrito tenha contribuído para a crise, ou talvez, para fazê-la mais evidente. Não estamos também, simplesmente, lamuriando os passos da História para enaltecer a originária pureza natural de uma cultura sem computadores, sem televisão, etc, pois, nesse caso, teríamos de desprezar também o rádio, o cinema, o jornal, o próprio livro e qualquer outro veículo de transmissão de mensagens/informação. Não pretendemos ainda, cair na ingenuidade de

engrandecer um passado cultural de ensino individualizado (que, aliás, o era para uns poucos privilegiados). O que estamos tentando, na realidade, é vazar a superfície aparente dessa crise, procurando focos um pouco mais profundos de análise (se bem que só a possamos desenvolver parceladamente aqui).

Parece-nos que a problemática em que hoje está envolvida a linguagem escrita, assim como seu ensino, tem um início bem anterior ao ABCD das cruzinhas. Isso nos remete necessariamente ao momento histórico em que a linguagem escrita no Ocidente e seu veículo de transmissão - o livro — se iniciam num gradativo e crescente processo de perda de hegemonia e exclusividade como veiculadores da cultura. Não é novidade, talvez para ninguém, que a revolução industrial trouxe consigo não apenas a invenção de máquinas substitutas da força física-muscular do homem, mas também a invenção de máquinas capazes de produzir-reproduzir linguagem. Não nos cabe aqui, a partir disso, uma análise da interação entre o sistema de produção econômico-material e o processo de produção cultural. Ater-nos-emos apenas, a apontar para uma crescente multiplicação dos meios de reprodução técnica responsável por uma aceleração no processo de produção de códigos e linguagens.

Ora, essa verdadeira inflação de linguagens (à maneira da invasão dos pássaros de Hitchcock) não poderia manter impávida e colossal a linguagem verbal escrita e a natureza da cultura por ela veiculada (o saber das 'belas' letras, 'belas' artes e da 'bela' ciência: a Filosofia). Não apenas a linguagem verbal vai gradativamente perdendo uma série de funções de que ela era detentora com exclusividade, como também a própria escrita começa a passar por transformações tão evidentes que só o foram até hoje apontadas por poucos, talvez porque a História corre mais velozmente através de nós do que a nossa capacidade (rara, mas não impossível) de lê-la. Em termos da linguagem escrita, por exemplo, poucos¹ se apercebem da evidência de que, com o desenvolvimento dos

meios de impressão, dos tipos gráficos, da ampliação e utilização do espaço da página dos jornais, revistas, e do papel nos 'out-doors', o código escrito se ergueu de sua posição deitada, rastejante, característica do livro, para adquirir uma posição ereta: levantou-se, verticalizou-se, e nossos olhos, na maior parte das vezes, não mais se debruçam sobre as letras: elas nos defrontam cara a cara.

Em suma: isso não quer dizer que o livro tende a desaparecer. Não estamos aqui para profecias. O que podemos enxergar, contudo, é que a linguagem verbal não é mais exatamente aquilo que foi, nem detém as mesmas funções. O que podemos enxergar, também, é que sua crise (ou melhor, transformação) não trouxe apenas aspectos negativos, como o afirmam os guardiões da correção gramatical, mas também aspectos positivos. Chamemos, na falta de um nome melhor, esses aspectos positivos da possibilidade do surgimento de "consciência de linguagem". Isto é, o fato de que a linguagem deixe de ser tomada como mera dádiva natural, para cuja expressão escrita, basta impor as regras indiscutíveis fornecidas pela cartilha (aliás, coercitiva) do 'bem' escrever. E isto porque, apesar da autoridade sepulcral das gramáticas normativas, a língua é um organismo vivo na evidência de sua existência social. E, como qualquer coisa viva, tende a se readaptar e, no caso, se auto-pensar. Não é por mero acaso (sem negar outras razões históricas) que a ciência da linguagem verbal (a lingüística) tenha surgido justo em meio à crise de seu próprio objeto. E é assim, que as ciências da linguagem passam a indagar e questionar seu objeto, buscando ver o que estava oculto por trás dos axiomas das crenças.

A primeira grande crença desmistificada foi a da concepção do pensamento e linguagem como entidades separadas. O pensamento não é uma imaterialidade pairando nas nuvens de uma "alma" individual ou coletiva, mas se acha indissolúvelmente ligado ao desenvolvimento de nossa capacidade de organizar e criar linguagens. E aqui, estamos indo

matrizes culturais. Outro pensador polêmico, que tem enfrentado, sem desvios e escusas, a problemática da multiplicação de códigos e linguagens e a conseqüente descentralização do verbal, é Décio Pignatari.

¹ Entre esses poucos, cumpre salientar Walter Benjamin, autor de textos fundamentais a respeito dos meios de reprodução técnica como geradores de novas

além das conclusões da lingüística, pois esta, como ciência da linguagem **verbal**, vê o pensamento ainda retido nos limites do verbal, ou tenta explicá-lo dentro da lógica desses limites. Pensamento é linguagem, mas não exclusivamente lingüístico. Caso contrário, grandes artistas e grandes cientistas seriam seres-não-pensantes. Isto é, não pensamos apenas dentro da ordenação das cadeias lingüísticas. E a realidade está aí para fornecer evidências concretas para a nossa argumentação. Somos hoje mais leitores de formas e de suas interações do que de estruturas apenas lingüísticas.

Por outro lado, não demorará muito (esperamos) para que não se veja nesses questionamentos um mero retorno às indagações escolásticas. Se não há pensamento isolado da práxis, também, não há práxis isolada do pensamento. E pensamento entendido como linguagem, e linguagem como não exclusivamente verbal, e não-verbal não querendo apenas dizer imagem no sentido visual do termo. E isso, sem cair na concepção idealista de uma "psique interna fluida". Linguagem é coisa concreta. Todo fenômeno funcionando como linguagem tem alguma espécie de corporificação material seja em som, massa física, movimento, cor, formas ou algo semelhante. E o corpo exterior da linguagem não é simplesmente uma vestimenta, meramente um meio técnico para a realização de um efeito interior nebuloso: o entendimento. Este, em si, só pode aparecer em alguma espécie de material de linguagem — mesmo que seja interior — pois o fato de ser interior não significa que a linguagem não esteja aí investida de uma complexa materialidade que lhe é própria, pois que se objetiva numa outra materialidade exterior (isto é, em forma comunicável, não necessariamente verbal). Entender é uma resposta a uma linguagem em outra linguagem. Caso contrário, estaremos ainda retidos numa filosofia idealista da cultura ou em estudos sociais psicologistas sob o rótulo de sermos dialéticos. A dialética da ação sem a correspondência também dialética da linguagem, concreta e materialmente concebida, está destituída de uma perna sem poder caminhar e vice-versa. Não é por mero acaso que falar em ideologia é penetrar literalmente numa Torre de Babel (e nela ousar penetrar, mesmo sabendo que minha fala pode soar como mais um ruído para o desentendimento ou como mero sussurro em meio ao alarido).

Toda linguagem é por natureza ideológica² (não se entendendo ideologia aqui, estritamente como falsa consciência), pelo fato de que a linguagem, quando percebida materialmente, aparece como duplamente real: não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas é também em si um segmento material dessa mesma realidade. Ou melhor, sem deixar de ser uma parte da realidade material, a linguagem reflete, refrata, ou, até certo ponto, pode colocar, em crise essa realidade. A ideologia não está pairando no éter incorpóreo de uma consciência (individual ou coletiva) indefinida. Seu sistema suporte físico é a linguagem. Nessa medida, consciência individual é parte integrante de um corpo ideológico-social, pois que toma forma nos materiais de linguagem criados pelos grupos sociais no seu processo de interação. Nessa medida também, a linguagem necessariamente se evidencia como uma faca de dois gumes: se, por um lado, pode ser utilizada como instrumento de dominação e mistificação (câmera escura) de nossas condições reais de existência social, por outro lado, é o único meio que temos de desvelamento crítico e crístico dessas mistificações, visto que é um material capaz de se forçar para dentro da moldura de nossas consciências, transformando-a. É nessa medida ainda, que sou levada a pensar que uma ciência das linguagens não deveria ser desdenhada e vista apenas como um fetiche a mais para uns poucos adoradores.

Após esse esboço (ainda que grosseiramente pincelado) de questões, creio que podemos retomar, repensando, o que nos propusemos pensar no início. O ensino de redação, desligado de indagações como essas, parece-me não apenas anacrônico, como também alienante e mistificador. Vivemos sob a insígnia de um tempo (e disso não podemos nos esquecer) em que o ato de fazer linguagem deve ser simultâneo ao ato de

Grande parte das colocações, que ora faremos, deve-se á leitura de uma obra da maior importância, infelizmente apagada, juntamente com seu autor, nos expurgos stalinistas. Referimo-nos a "Marxism and the Philosophy of Language" de V. N. Volochinov. Durante quase 50 anos essa obra deixou de ser divulgada o que é historicamente lamentável, visto que contém, desde 1928, pontos fundamentais a respeito da relação linguagem-ideologia para repensarmos o estudo da cultura com base no materialismo dialético.

pensá-la criticamente. Caso contrário, ou nos tornamos prolongamentos inocentes dos instrumentos de dominação ideológica, ou feras que vociferam contra o poder, utilizando a mesma linguagem em que o poder se fala. As armadilhas da linguagem não são poucas, assim como não o são as da ação, visto que inseparáveis, e mais que isso, na maior parte das vezes em radical contradição.

Que prováveis conclusões podemos extrair disso? Ensinar linguagem deveria, simultaneamente, significar desenvolver "consciência de linguagem". Uma de suas facetas: a de que cada campo de manifestação de linguagem é por natureza ideológico, pois que tem sua própria espécie de orientação em direção à realidade, cada um refratando a realidade a seu próprio modo. Há, no entanto, formas de linguagem (e isso em qualquer veículo) que se atualizam para o uso e abuso do poder, na medida em que são monologantes, impositivas, usurpadoras da possibilidade de nos deslocar-colocando a realidade em questão. Há formas outras, por outro lado, que se concretizam para a interação, formas reticentes... não as reticências e mal-entendidos mistificadores, mas as fendas abertas para a entrada do outro, na sua outriedade, que nos recoloca (agora e continuamente).

Quando dissemos ao início que a linguagem verbal está em crise, não quisemos com isso levar a entender que não tenha mais função. Está, isto sim, em permanente questionamento pela pressão de outras linguagens. Seu poder descentralizou-se. Se há alguma coisa a aprender com essa descentralização não é senão explorar os pontos de força de cada linguagem, desenvolvendo nossa capacidade de apreender códigos e linguagens. A natureza de um código é ser crítico do outro. E a natureza do verbal hoje é estar sendo questionado ao mesmo tempo que questiona os outros. E só não enxergam isso, aqueles que aliam a segurança do seu mundo com a imutabilidade de sua linguagem e a repetibilidade de suas ações.

Nessa medida, louvação ao retorno das redações aos vestibulares, visto que, direta ou indiretamente, pode significar desafio ao ensino tendencialmente monológico de um receituário imposto. Mas isto, desde

que não se entenda por redação o sádico fanatismo de se sair apenas à caça de erros gramaticais. Se linguagem fosse apenas assimilação de regras gramaticais, seríamos todos doutores em redação, pois as recebermos aos borbotões em nossa vida escolar. Escrever um texto é estar sempre reaprendendo, buscando bússolas de orientação num espaço de escolhas e de opções para um pensamento que se tece no ato de se entretecer com a linguagem dos outros.

Isso não quer dizer que ensinar redação é impossível, ou seja, cada um que vá aprendendo sozinho a bater a cabeça onde melhor lhe aprouver. Ensinar redação não me parece, ainda, que signifique jogar um tema a esmo, a partir do nada, e colocar o outro diante do vazio da folha branca para ver no que dá e, ainda por cima, chamar comodamente a isso liberdade ou criatividade. Não é, ainda, sentar-se confortavelmente (música de fundo) à espera do "lance santo e raro da inspiração". Não consigo ver de outro modo senão como uma espécie de trabalho (atividade orientada) e para não ver assim, precisamos ser adeptos muito convictos de uma teoria da dissociação radical entre trabalho físico e intelectual, que nega não apenas qualquer fisicidade ao cérebro (isto é, vendo o cérebro como pertencente ao mundo do etéreo) como também se esquece de que, no caso do escrever, a mão e seus prolongamentos (máquina de escrever, etc.) são instrumentos de trabalho tanto quanto quaisquer outros. O material de trabalho (a linguagem) apresenta, no entanto, caracteres peculiaríssimos que fazem com que a atividade seja simultaneamente lúdica. E apontaremos aqui para apenas um dos aspectos envolvidos nessa questão que, em termos históricos, nos parece fundamental: em plena era da automação, a atividade do escrever guarda ainda todos os resíduos de uma atividade de trabalho artesanal. E essa atividade tende a se aproximar da criação quanto mais se afasta dos padrões entorpecidos das normas automatizadas do verbal. Não queremos com isso dizer que toda criação deva ser necessariamente artesanal, mas queremos tocar num ponto em que em todo e qualquer ato de criação, por mais mediações inorgânicas, aparelhos, máquinas, instrumentos que se interponham entre o agente e o produto, aquele não perde nunca o caráter de agente, deixando indelevelmente no produto as marcas de uma atividade que, sem deixar de ser trabalho, é

simultaneamente jogo: o material é enformado dando forma à atividade que o engendrou.

Basta um exemplo: um corte, desatando dois instantes de imagens televisivas, que recebemos em casa como produto, é fruto de uma mediação complexa de máquinas/pessoas/fios/ondas. No entanto, aquele corte, naquele exato instante e com aquele tipo de ligação capaz de criar um indiscernível efeito de qualidade de percepção (emoção) no receptor, foi fruto de uma seleção que se operou num átimo de segundo definitivo (porque irreversível) em que o diretor escolheu (selecionou) apertar aquele botão e não um outro, pois, se fosse outro, tudo ou quase tudo daquele efeito singular estaria perdido...

Em suma, o que queremos enfatizar: as atividades complexas de produção da linguagem, através da mediação de aparelhos, máquinas, pessoas, não significam necessariamente castração de nossas forças criativas, mas o aparecimento de novos meios e formas de criação para os quais nossos sentidos e inteligência crítica devem estar abertos; o aparecimento desses meios produz formas e conteúdos reais de linguagem

dessemelhantes ao verbal e produzem simultaneamente modificações em nossa cabeça, em nosso sistema nervoso, nos modos como apreendemos e inteligimos o mundo, ao mesmo tempo que provocam e são provocadas por fundas modificações nas interações sociais; os procedimentos de ensino da linguagem verbal, que não se disponham a enfrentar o confronto das transformações que estão se operando nos processos e na lógica de engendramento do próprio verbal, tendem a se tornar cada vez mais obsoletos e inoperantes; a teoria e a prática da linguagem verbal que não se desenvolvam também nas artérias de uma crítica da linguagem e de sua natureza histórica, ideológico-social tendem a um mecanicismo do verbal muito maior do que o de qualquer linguagem produzida pela mediação de máquinas. Mas, pior que isso: tendem a mistificar o papel da ciência da linguagem, como se esta habitasse um território acima de quaisquer suspeitas, alheio às tensões das forças sociais.

Não me prolongarei mais. Seria caminhar para dentro de um campo mais extenso de questões. Deixo aqui apenas um primeiro esboço de indagações para que você, caso queira, pense comigo.

IDEOLOGIAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS*

Marcondes Rosa de Sousa **

1. INTRODUÇÃO

O ensino de português, em nossas escolas encontra-se em notória decadência. Entre educadores e professores, este fracasso tem sido explicado sob a forma de duas justificativas, que hoje já se constituem um clichê: a) como conseqüência do que se convencionou denominar "sistema"; e b) por culpa dos próprios professores.

Oscilar entre esses dois extremos explicativos, para diagnosticar e, ao mesmo tempo, remediar os males do ensino de português, parece-nos, no entanto, de pouca utilidade. Com efeito, "sistema" é conceito por demais amplo e difuso; à "culpa dos próprios professores", por outro lado, freqüentemente, tem-se atribuído uma forte conotação de "incompetência". As duas justificativas, assim, carregam-se mais de emoção que de racionalidade, constituindo-se, em conseqüência, mais *em acusação e racionalização*, coonestadoras desse estado, do que na *explicação* dos fatos.

Em verdade, o fracasso do ensino de português, em nossos dias, tem etiologia complexa, construída ao longo da formação histórica de nossa escola e de nossa sociedade. Neste trabalho, a intenção não é descrevê-la pela enumeração exaustiva e casuística de uma série de causalida-

* Transcrito de: Em busca de uma "sintaxe" perdida; reflexão e depoimentos sobre o ensino da língua portuguesa, na escola de 1P, 29 e 39 graus. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981 .p.72-86. (Col. documentos universitários, 9).

** Professor do Departamento de Letras Vernáculas (UFC) e do Departamento de Língua Portuguesa (UECE).

des. Ao contrário, num corte sincrônico reduzido aos anos 70, tencionamos tentar compreender o fenômeno a partir da influência de algumas ideologias, que acreditamos condicioná-lo.

Relacionaremos, pois, as que nos parecem de relevância maior, sem, entretanto, procurar hierarquizá-las ou integrá-las numa relação de causalidade. A intenção é, portanto, simplesmente enumerá-las como um conjunto de idéias concorrentes para a explicação de uma ideologia sincrética, que serviria de suporte à pedagogia do português na década passada.

2. IDEOLOGIAS PREDOMINANTES NOS ANOS 70

O ensino de português, na década passada, atravessou momentos de transformações bruscas, inspiradas, a nosso ver, em ideologias extraídas da *teoria da comunicação*, de *postulados da economia da educação*, das *teorias de aprendizagem* e das *teorias lingüístico-estruturalistas*. Enumeremos as que reputamos de maior importância:

2.1. " O meio é a mensagem "

Os anos 70 estão marcados pelo *boom* que então representou a comunicação, alimentado, sobretudo, pelas idéias de McLuhan, o que justificou o lugar de destaque que passou a ocupar a "comunicação e expressão", erigida, na escola brasileira, à categoria de "área de estudos" sintetizadora dos diversos aspectos do campo semiológico (teatro, expressão corporal, educação artística, etc.) - equivalentes em importância curricular à *língua portuguesa*.

Nesse clima de euforia pela comunicação, é natural que os professores de português se sentissem tentados a emprestar às idéias de McLuhan a conotação de dogmas autênticos. Acreditava-se na afirmação segundo a

qual "o meio é a mensagem". Em uma sociedade, o meio de maior influência terminaria por condicionar o tipo de percepção, de raciocínio e de estrutura social enfim. Estávamos saindo (era a idéia) da "galáxia de Gutenberg" - época em que a imprensa, com suas linhas simétricas, condicionava percepção, raciocínio e idiosincrasia, construídos sob os parâmetros da visualidade, da linearidade e da simetria. Nossos alunos, portanto, haviam recebido os influxos dos novos meios de comunicação, entre os quais predominavam a televisão e o computador. Percebiam, pensavam e se comunicavam diferentemente de nós. A "galáxia de Gutenberg" cederia lugar a uma "aldeia global", sedimentada sobre alicerces audiotáteis. Entráramos na "era elétrica", em que a linguagem lingüística já não tinha tanto relevo. No Brasil, pois, a língua portuguesa não deveria mais ser o "elemento de integração nacional". Esse papel, em coerência com as idéias de McLuhan, teria que ser desempenhado pela televisão brasileira.

A língua portuguesa sofria um *capitis diminutio* e seus professores, por isso, invadiam-se de sentimentos fortes de inferioridade. Havia, no entanto, um conforto: se a juventude era uma "geração sem palavras", a culpa não se podia atribuir ao ensino. Isso, ao invés, era produto da fatalidade do progresso . . .

Essa ideologia explicava o conflito de linguagem existente entre professores e alunos: os primeiros, formados sob o signo de Gutenberg; os segundos, pela televisão, a história-em-quadrinhos, o computador e outros meios audiotáteis. Se os alunos não aprendiam os procedimentos lingüísticos é porque haviam sido educados para perceber, pensar e se comunicar por "mosaicos", num plano da simultaneidade de imagens.

Era evidente o corolário pedagógico: os professores, se queriam alcançar os alunos, teriam que mudar de linguagem, aderindo aos novos padrões.

Nesses anos, McLuhan já havia escrito vários livros decretando, ironicamente, a morte do livro. E nossa escola, que não conheceu livros (a não ser os didáticos), iniciou, em nome da nova teoria, por matar os poucos

compêndios que usava. Era preciso (pensava-se) *desgutenberguizar* o livro didático, fazendo assumir feições dos novos meios. Do contrário, ele terminaria por morrer. E o livro didático brasileiro foi perdendo o tom de "compêndio", abandonando sua lógica linear, para incorporar os parâmetros da história-em-quadrinhos, da linguagem binária do computador e das seqüências das máquinas de ensinar.

De forma explícita ou implícita, tal teoria terminou por exercer repercussões profundas na pedagogia do português. A linguagem lingüística, supostamente ensinada em um contexto semiótico mais amplo — ao invés de ser tomada como matriz epistemológica das demais linguagens — foi-se reduzindo a papel secundário e meramente ancilar. E, inversamente, seu ensino passou-se a reger pelos parâmetros subjacentes nas demais linguagens.

Em conseqüência, na escola, os próprios textos, em língua portuguesa ou em outras disciplinas, começavam a se estruturar na contextura semiológica dos "quadrinhos", desenhos, quando não na forma de questões de múltipla escolha. Os próprios textos lingüísticos também, aos poucos, foram perdendo seu caráter linear. Não mais se observava, neles, o desenvolvimento de uma "linha de pensamento", mas a mera justaposição de frases, onde as idéias semelhavam a uma seqüência *de slides*. A interpretação de textos resumia-se ao superficial pinçar de informações ou de expressões, sem, no entanto, descrever uma vertical linha rumo à análise, à síntese, à crítica. A composição, de igual forma, nada mais passava a ser que o marcar com *X* alternativas construídas pelo professor.

Era de se esperar que os alunos, educados sob o signo da "era elétrica", desenvolvessem novo tipo de percepção, novo tipo de raciocínio e novo tipo de linguagem. Isso, porém, não ocorreu. Os professores de língua portuguesa é que não perceberam que McLuhan, ao considerar o meio mensagem, fez — de um sintoma — causa e se esqueceu de que, numa sociedade, cada meio tem uma vocação específica.

Ao recorrermos, no ensino de língua portuguesa, a padrões alheios à linguagem lingüística, terminamos por desfigurar esta de sua caracterís-

tica básica — a *linearidade*. Retiramos, pois, da língua a sua sintaxe (no plano frásico e transfrásico). E - o mais sério - a perda da sintaxe lingüística representou também a perda da "sintaxe" mental.

2.2. "Educação é geração de capital humano"

No início dos anos 70 - quando o país respirava uma atmosfera de euforia desenvolvimentista - a idéia era colocar a educação a serviço do processo de desenvolvimento nacional. Dessa forma, educação, até então vista como "um investimento a longo prazo", passava agora a ser considerada como um instrumento para a geração de capital humano.

O capital humano, no entanto, emprestava-se a conotação de simples treinamento ou, em outros termos, de mera preparação da mão-de-obra necessária a um dado estágio do desenvolvimento econômico-social. Tratava-se, pois, de uma forma efêmera de capitalização, já que sem a preocupação com a capacidade criativa e duradoura dos recursos humanos.

Na educação brasileira, realizaram-se reformas com vistas à formação de capital humano nessa dimensão. Além do ensino universitário, tornava-se ensino profissionalizante, sob essa ótica, também o de 1º e 2º graus.

Essa dimensão pragmática atribuída ao ensino brasileiro terminaria por prestigiar estudos imediatamente profissionalizantes (mormente os de natureza tecnológica), num desprestígio, em contrapartida, dos considerados básicos. Efeitos dessa mentalidade de logo se fariam sentir nos cursos de licenciatura, principalmente os de Letras. Esses, a cada ano, vêm decaindo de qualidade por força do tipo de aluno que o vem procurando. Em realidade, os alunos que estão ingressando nos cursos de Letras, em geral, são os que não conseguem vencer a concorrência para ingresso em cursos de maior procura. A formação de professores de português, *a fortiori*, torna-se deficiente.

No que tange ao ensino de 1º e 2º graus, o afã profissionalizante atingiu duplamente a língua portuguesa, que não só teve seu espaço curri-

cular estreitado, como disciplina básica, mas também viu-se obrigado a redimensionar os seus objetivos em busca de matizes de maior pragmatismo.

Nesse contexto, os professores de português não podiam - como nos tempos de elitismo da escola — fazer com que seus alunos se dedicassem ao estudo dos autores "clássicos", da engenharia dos procedimentos gramaticais e da composição literária. Afinal, nossa escola, além de supostamente profissionalizante, massificava-se, em nome de uma suposta "democratização do ensino".

Nisso tudo, porém, residia uma ambigüidade: — os professores, que se haviam formado num sistema tradicional de ensino de português, eram os mesmos que, sem preparação específica, responsabilizavam-se por um ensino com finalidades profissionalizantes. A conseqüência foi a improvisação, a mudança de roupagem para uma substância tradicional.

No ensino do português, portanto, tornou-se freqüente a substituição dos textos literários por "letras" de música popular brasileira (algumas de qualidade duvidosa), histórias-em-quadrinhos, quando não pela apresentação de questões em forma de "múltipla escolha". O estudo de textos reduziu-se ao respingar de algumas expressões ou à identificação de algumas informações superficiais do texto; a gramática, à explicação assistemática de alguns procedimentos ou simplesmente à fixação das regras ortográficas; a composição (quando existente) a informações sobre como elaborar-se telegramas, *memoranda* ou cartas.

O ensino de português, pois, reduziu-se à preocupação com o imediatismo operacional, não suportado por uma compreensão das estruturas lingüísticas fundamentais. E isso tem concorrido para a sua depreciação progressiva.

2.3. " O centro da escola é o aluno "

Mais que em outras épocas, nos anos 70, a escola brasileira foi invadida por uma onda "*psicologista*".

Em realidade, maiores espaços, na escola, concedidos à psicologia, contribuíam para a melhoria do processo didático; a exacerbação "psicologista", no entanto, não deixou de trazer seqüelas várias, que concorrem para comprometer a qualidade do ensino.

Não se pode negar que, com a ênfase dada ao aluno, conquistou nossa escola um clima de autoritarismo menor, que a tornou mais humana. Houve, com efeito, preocupação com o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino, em contraste com a anterior atmosfera do "*magister dixit*". Estreitaram-se as relações professor-aluno, realizando-se a aprendizagem em ambiente de alguma segurança afetiva.

Decorrente, porém, de um exagerado "psicologismo", que, em nossa escola, grassou por toda a década, ocorreu um desequilíbrio entre algumas tensões inerentes ao processo de ensino:

a) *Tensão conteúdo versus processo didático*

Desvalorizou-se o conteúdo, numa supervalorização, em contrapartida, do processo didático. Mais importante do que o *que* ensinar, passou a ser o *como* ensinar - como se os dois procedimentos não mantivessem vínculos de solidariedade e de mútua aplicação. Contrapôs-se, portanto, tal postura à anterior, segundo a qual, "quem sabe o conteúdo sabe, por força disso, *como* ensinar". Ser professor, então, passou a equivaler a ter o domínio de uma teoria pedagógica e a saber manejar um conjunto de métodos e técnicas didáticas, mesmo sem segurança relativa ao conteúdo.

Na escola de 1º e 2º graus, criou-se uma mais-valia das atividades de supervisão por sobre as de ensino de substância. Houve, assim, uma inversão de valores: o que era *meio e apoio* passou a ser *fim*; o adjetivo tornou-se substantivo e vice-versa. Nesse clima, tem-se instalado, entre supervisores e professores de conteúdo, uma relação vertical e quase patronal: os primeiros, encarados como "fiscalizadores"; os segundos, simples "executores".

Recentemente ministrei, para professores de português de 29 grau, um curso de treinamento. Entre os professores-alunos era sensível a queixa contra a invasão de seus espaços pelos supervisores. Em ocasiões dessa natureza, tenho visto graduados em educação que mal sabem escrever proclamarem-se "especialistas no ensino de redação"; supervisores, referirem-se aos professores, adjetivando-os com o possessivo "meus". . . ou a ditar os conteúdos que devem ser ministrados num programa de português.

Essa subversão de valores expande-se na ruptura de outra tensão: educação *versus* instrução. Na escola antiga já havia a reclamação quanto ao desequilíbrio desse binômio. Existia um como consenso entre a família e a escola: a primeira, em grau maior, responsabilizava-se pela educação; a escola, pela instrução. Nos últimos anos, porém, parece que, entre os educadores, inverteu-se a idéia: à escola caberia educar; as tarefas de instrução atribuir-se-iam aos pais — é o que se intui do pouco que, nesse sentido, os alunos fazem, na escola, e o muito que, em casa, recaí sobre os ombros dos pais, na tarefa de orientar seus filhos em termos de instrução.

Conseqüência de tal ideologia foi a crise em que, ainda hoje, se debate a escola brasileira: uma escola de muito "pedagogismo" e de pouca substância. Uma crise não pedagógica, mas de conteúdo.

b) *Tensão ensino versus aprendizagem*

De igual forma, ensino e aprendizagem, processos interdependentes, entenderam-se em desequilíbrio. Com efeito, emprestou-se à aprendizagem maior importância e se colocou entre parênteses o ensino. Daí geraram-se idéias extremadas: de um lado, a de que "ninguém ensina nada a ninguém", o que terminou por funcionar como uma racionalização psicológica dos professores, nos casos de insucesso do ensino; de outro, a de que "se o aluno não aprende, é culpa do professor", o que também terminou por se constituir numa justificativa para os fracassos de aprendizagem pelos alunos.

Tais idéias reduzem o fracasso do ensino a um problema de "culpa". Para os alunos, em geral, aprender pressupõe automação, não-dispêndio de esforço e de reflexão. Muitos professores, nesse contexto, julgam-se culpados quando não conseguem que seus alunos aprendam, mesmo quando estes não estudam. Aprender, pois, tem sido entendido como algo que não pressupõe estudar . . . Certa feita, deparamo-nos com um cartaz propagandístico de um curso de inglês que "vendia" essa idéia. Dizia o *slogan* do cartaz: "Não estude . . . aprenda inglês".

Numa situação como essa é fácil se presumir a quantas anda o ensino não apenas de Português, mas das demais matérias, na escola de 1º, 2º e até de 3º grau.'..

Além do rompimento das tensões "conteúdo/processo didático" e-"ensino/aprendizagem", outras ideologias surgiram. Uma delas foi a dimensão por demais fiel a suas origens etimológicas que, nesses anos todos, assumiu o conceito de 'pedagogia'. Nas escolas de formação de professoras, parece, as teorias educacionais, por muito tempo, centraram-se, com intensidade, na *criança*. De tanto estudada pelos alunos, a criança passou a ser vista não apenas como "o pai do homem" mas o próprio homem. Sinonimizou-se a 'educando', 'aluno'. E 'pedagogia' voltou, como em seu início etimológico, a constituir-se em um processo de "condução da criança". Professores, então, pusemo-nos a conduzir "crianças" no pré-escolar, no 1º e 2º graus e na universidade. Nessa situação, o pré-escolar transformou-se em nossa melhor escola. Em contrapartida, entraram em processo de decadência os superiores níveis do ensino. Métodos didáticos foram se utilizando, indiferentemente, para crianças, adolescentes e adultos. Os conteúdos programáticos perderam sua graduação intrínseca, repetindo-se, série a série, grau a grau, em um monótono *bis in idem*, do 1º grau à universidade. A conduta docente revestiu-se de tons paternalistas ou materialistas e acreditamos, a cada momento, que os alunos não tenham "prontidão" para absorver os conteúdos que deveriam, em seu nível, apreender.

Na escola de 1º e 2º graus cearense, algumas sondagens vêm demonstrando que o desempenho lingüístico de nossos alunos, de série a série e

de grau a grau, não evolui. É o mesmo, quase, o avanço da capacidade de leitura; é quase a mesma a expressão oral; há pouco progresso na composição escrita e na habilidade de decodificação do "discurso" oral. Na universidade, encontramos alunos cujas reduções bem que poderiam ser atribuídas a alunos "regulares" do 19 grau.

Particularmente, como professor de língua portuguesa, na universidade, tive uma experiência que poderia ilustrar esse retorno etimológico ao conceito de 'pedagogia'. Alguns anos atrás ministrava um programa de gramática em que a intenção era um estudo à luz dos fundamentos lingüísticos. A bibliografia incluía alguns livros de teoria lingüística. No início do curso, os alunos insistiam que esses livros eram de conteúdo "difícil demais" para eles que "não tinham base". Mudamos, então, tais compêndios por outros de menor densidade científica. A reclamação foi a mesma. Adotamos, dessa feita, gramáticas normativas em nível de 2º grau. Também acharam "difícil demais". Perguntei-lhes, então, se conheciam *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato. Não conheciam. . . Assim mesmo, indiquei-o. Para não humilhá-los, disse que íamos estudá-lo criticamente. Resolvemos estudá-lo em grupo. Após a primeira leitura, os alunos concluíram: "a linguagem de Monteiro Lobato não atinge as crianças de hoje". Não entendia a conclusão, a não ser quando uma aluna, expressando o pensamento da turma, esclareceu: "Se nem nós, universitários, conseguimos entendê-lo, como é que uma criança entenderá?"

No curso dos anos 70, ainda, predominou, em nossa escola, um conjunto de atitudes e práticas didáticas alicerçadas em teorias transportadas da psicologia animal, que só efeitos danosos acarretou para o ensino de português.

Uma língua é um sistema que abrange estruturas profundas (lógicas e psíquicas) e manifestacionais ou de superfície (fonológicas, morfológicas e sintáticas). Como um sistema, não se pode fragmentar numa pluralidade de procedimentos estanques. Entre suas estruturas, semelhantes aos diversos patamares de um edifício, existem relações de integração e de hierarquia. Seu estudo, pois, não se pode restringir às camadas de su-

perfície. Em nome, porém, de uma listagem imperativa e conclusiva de verbos, que assumia foros de "taxionomia de objetivos", o ensino de português, por muitos anos, teve de se "esquizofrenizar", na persecução de uma pluralidade de comportamentos lingüísticos estanques. Perdeu ele a noção de integração e de hierarquia entre os diversos estratos do edifício lingüístico. Dentro de tal quadro — de inspiração *behaviorista* — objetivos, métodos e sistemas de avaliação terminaram por ir desmoronando, de suas bases, a construção da língua portuguesa, reforçando-se, assim, a leitura por mosaicos, o pensamento por adesão e o grafar por x . . .

2.4. "A língua é uma sincronia"

Embora a ciência lingüística, no Brasil, não tenha chegado aos cursos de Letras, nos anos 50, não foi ainda, até hoje, absorvida no ensino de português, na escola de 1ª e 2ª graus. Paradoxalmente, entretanto, alguns de seus postulados, subjacentemente, não deixaram de orientar atitudes didáticas na língua portuguesa, em nossa escola, nos anos 70.

O primado da sincronia sobre a diacronia foi um deles. Desde essa época, aboliu-se a abordagem diacrônica do português: retirou-se do currículo de 1ª e 2ª graus o latim, língua-mãe do português; a chamada "gramática histórica" deixou de ser estudada. No entanto, a visão que se emprestou à sincronia foi distorcida: de princípio, porque não se levou em conta a noção *saussuriana* de sistema (talvez pela forma assistemática do próprio ensino da gramática); depois, pelo fato de se entender por 'sincronia' apenas o "português atual" e não os diversos estágios que essa língua assumiu, em cada momento de sua evolução histórica.

O fato é que o ensino de português, a partir desses anos, contaminou-se de tal "sincronismo" enviesado. Restringiu-se ao estudo das estruturas do aqui-e-agora lingüístico; a própria leitura, na escola, reduziu-se a de textos de autores modernos.

Corolário, talvez, desse "sincronismo", outra tendência da lingüística moderna manifestou-se, implícita, no ensino da língua portuguesa: — o

primado da *oralidade* sobre a *escrita*. Não que o ensino da língua vernácula se tenha voltado para o treinamento do desempenho oral dos discentes: os textos é que passaram a se escolher em função de seu "registro" oral da linguagem (crônicas jornalísticas, diálogos ou escritos em linguagem cotidiana). E isso fez com que nossos alunos entrassem em contacto, apenas, com um português de pouca densidade semântica, de vocabulário restrito ao quotidiano, de estruturação sintática predominantemente seqüencial, com baixo índice de subordinação lógico-sintática, de associações emotivas mais do que de ordenação lógica.

Assumindo, prevalentemente, a lingüística tonalidades descritivistas, confundiram-se, na escola, as abordagens *descritiva* (a língua tal qual é) e *normativa* (dever-ser lingüístico). Em conseqüência, confundiram-se os espaços do certo e do errado, do correto e incorreto, do fato e da norma. O ensino da língua, que, na escola de 1ª e 2ª graus, deveria assumir posturas normativas, perdeu sua escala de valores. A preocupação com o correto ficou em segundo plano.

A lingüística, contudo, não legou ao ensino de português, até o momento, nenhuma metodologia, como era de se esperar. Estudada, como disciplina dos currículos de licenciatura em Letras, até agora, tem tido ela preocupações outras que não o ensino: a descrição de ideótipos ou de línguas primitivas, a formação de teorias sobre linguagem, o ensino de línguas estrangeiras.

3. CONCLUSÃO

Este, o quadro ideológico que, nos anos 70, em nossa opinião, terminou por atomizar o ensino e a percepção do sistema lingüístico nacional. Reduziu ele, com efeito, a língua portuguesa, na escola, a um aglomerado de figuras formais: a uma série de conceitos, quando não a um elenco inoperante de terminologias. Fez com que o ensino da língua vernácula perseguisse objetivos comportamentais. No entanto, nem isso se atingiu. Nem intuitiva, nem reflexivamente, conseguiram os alunos apreender o sistema lingüístico do português e, por isso, não obtiveram o esperado desempenho das habilidades básicas de *ouvir*, *falar*, *ler* e *escrever*, no desejado nível.

Se pessimista e nossa visão quanto aos anos 70, otimistas são-nos as expectativas nesses anos 80, no tocante ao ensino de português. Inicia-se já um intenso questionamento sobre a educação, a escola e o ensino — em contraste com o clima reformista e de silêncio da década passada. As ideologias que ora surgem constituem-se antíteses das que dominaram os anos 70. A linguagem lingüística reconquista seu tradicional valor. A Semiologia já a toma como matriz epistemológica das demais linguagens. Ao invés de, para sobreviver, ter que assimilar parâmetros de outras linguagens, é ela agora o modelo para a compreensão dessas. Pode ser que os professores de língua amainem os sentimentos de inferioridade de que foram invadidos. Os teóricos da educação já postulam um conceito

de "capital humano" mais voltado para o *pensar* e o *criar*, capacidade menos efêmera transportável no tempo. Com isso, com certeza, poderá o ensino da língua abandonar a superficialidade e adentrar-se pelas estruturas de maior profundidade lingüística, conjugando *pensamento* e *linguagem*. Já se entende saturado o "*psicologismo*" e se reclama da escola *responsabilidade social* maior. E temos a certeza de que a Lingüística, nas faculdades de Letras, preocupar-se-á mais com *ensino*, tentando gerar modelos metodológicos (no sentido intrínseco) para o ensino do português, que, aí então, poderá se dedicar a recuperar a *sintaxe de pensamento e linguagem*, perdida em nossa escola.

NÚCLEO MÍNIMO DE FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA DO ALFABETIZADOR*

José Marcelino Poersch**

O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas.

Ora, o ensino de línguas pressupõe, além do conhecimento das técnicas pedagógicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua em questão, bem como dos mecanismos que permitem sua aquisição.

Supõe-se que o professor alfabetizador, de formação lingüística, levará vantagem sobre o alfabetizador tradicional no sentido de produzir um ensino mais metódico, mais adequado e mais eficiente na aquisição das habilidades de ler e escrever.

Esta formação lingüística envolve conhecimentos sobre o estatuto da comunicação lingüística, o perfil da língua-base, o quadro contrastivo entre o código oral e o código escrito, os aspectos psico-sócio-pedagógicos da linguagem e a lingüística aplicada ao ensino de línguas.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma atividade pedagógica, inserida no processo ensi-

- Transcrito de: LETRAS DE HOJE, Porto Alegre, PUCRS, v. 15, n. 48, jun. 1982. p. 107.

** Professor de Lingüística Aplicada da PUCRS.

Em Aberto, Brasília, ano 2, n. 12, janeiro 1983

no/aprendizagem de línguas, que tem como escopo munir o cidadão com mais um instrumento de comunicação verbal, a escrita.

Seu objetivo primário concentra-se na recodificação de uma mensagem oral numa mensagem escrita e vice-versa. Seu objetivo último reside, no entanto, na utilização de substância gráfica como expressão de conteúdo, de uma maneira direta, sem utilizar a substância fônica como intermediária.

A alfabetização não possui um fim imanente; sua meta é transcendente. A habilidade de ler e escrever, atualmente, é colocada na base de todo o sistema de ensino do qual é um pressuposto operacional. Tanto o ensino de disciplinas culturais quanto o treinamento de disciplinas técnicas e artísticas têm, no material escrito, sua fonte de informação e de formação.

Trata-se de uma tarefa altamente complexa e sujeita à influência de inúmeras variáveis. Nela interagem diversos fatores — pedagógicos, psíquicos, sociais e lingüísticos — cada um dos quais respondendo parcialmente pela consecução do objetivo final: habilidade de ler e escrever.

Enquadra-se esta atividade no ensino da língua materna, dentro de seu propósito comunicacional. Considerando-se que a criança, ao chegar à escola, já adquiriu a competência de entender e de falar, compete a esta fornecer-lhe a habilidade de ler e de escrever. Conclui-se que a alfabetização possui um propósito altamente social: veicular informação por meio de uma mensagem que circula através de um canal temporal que a registra em determinada época, conserva-a por um determinado tempo e emite-a em momentos diversos, segundo o surgimento de leitores.

A lingüística, por sua vez, é a ciência da linguagem. Esta ciência pode ter como objeto formal de estudo os aspectos internos da língua (micro-

lingüística: é a ciência que procura entender a língua do ponto de vista de sua estrutura interna), pode voltar-se sobre aspectos externos (macrolingüística), ou pode analisar a aplicação destes conhecimentos na solução de certos problemas práticos (lingüística aplicada).

O professor que alfabetiza é um professor que ensina uma língua. "Como se pode ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem a sua aquisição?" (Roulet, 1978). A resposta a esta pergunta leva ao consenso de que o professor de linguagem, no exercício de sua função, deve não somente conhecer a língua que ensina, os métodos e as técnicas de ensino, bem como os aspectos psicológicos envolvidos neste processo, mas, também, precisa conhecer algo sobre a linguagem, objetivo de seu ensino. Não quer isso dizer que o ensino não possa ser feito sem esse conhecimento; no entanto, ao professor, ele será de grande valia para que melhor compreenda o que ensina, para que melhor enquadre o objeto de seu ensino no quadro geral da consciência, capacitando-o a prevenir e a diagnosticar dificuldades e deficiências e a elaborar exercícios terapêuticos, assistência. São conhecimentos que o professor deve possuir para tornar mais eficiente o seu trabalho; não são conhecimentos a serem transmitidos.

Entre estes conhecimentos distinguem-se aqueles que são endereçados diretamente ao professor (como agente de alfabetização), a fim de que ele entenda melhor o seu trabalho fornecendo-lhe uma visão, um horizonte mais amplo, e aqueles que lhe são dirigidos indiretamente para poder aquilatar o material de ensino à sua disposição. Estes últimos, na realidade, dirigem-se, primariamente, aos pedagogos (planejadores e administradores da alfabetização) que os utilizarão especificamente na preparação e graduação do material de ensino. A aplicação destes conhecimentos lingüísticos ao ensino de línguas é tarefa que compete ao lingüista aplicado, que deve ser um especialista tanto na área de lingüística quanto na de pedagogia.

É claro que o alfabetizador deve conhecer muito mais sobre a língua do que ele pode transmitir. Ele não tem necessidade de ser um lingüista,

embora deva possuir conhecimentos teóricos e práticos tanto da lingüística pura quanto da aplicada.

Por outro lado, esses conhecimentos não serão considerados como a salvação da alfabetização, uma vez que esta é uma atividade influenciada por fatores diversos dos exclusivamente lingüísticos: personalidade do professor, motivação do aprendiz, técnicas e métodos pedagógicos, contexto psicossocial.

Essas colocações levam à certeza de que, embora a lingüística não dê resposta a todos os problemas da alfabetização e suas respostas não sejam definitivas, o professor alfabetizador que tiver formação lingüística poderá dela fazer um uso inteligente para aperfeiçoar o seu trabalho. Muitas dificuldades de leitura e de escrita que atrapalham o aluno ao longo de todo o ensino fundamental e, às vezes, mais adiante, podem ser dirimidas por um professor lingüisticamente preparado.

"Para o planejamento da alfabetização é indispensável, antes de mais nada, um conhecimento seguro da realidade fonológica da língua,... mas também vários aspectos da gramática e do léxico devem ser tomados em consideração, inclusive as relações existentes entre a gramática e o léxico da língua escrita e a gramática e o léxico da variedade de português realmente falada pelos alunos" (Rodrigues, 1966, p.13).

Roulet (1978) diz algo semelhante quando afirma: "A teoria lingüística fornece ao pedagogo informações sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de uma língua, em geral, que podem ser úteis nas definições dos objetivos, do conteúdo e da apresentação de um curso de língua. . ."

Marckwardt (1972, p. 121) enfatiza a importância da formação lingüística: "Só se pode esperar que material de ensino lingüisticamente apropriado produza resultados satisfatórios quando utilizado por professores com conhecimento e refinamento lingüístico".

"Na medida que o professor alfabetizador conhece os elementos essenciais da lingüística e sabe aplicá-los à alfabetização tem melhores con-

dições de graduar as dificuldades a serem trabalhadas e definir os procedimentos a serem adotados para vencê-las, quando o aluno é iniciado, de modo sistemático, na aprendizagem da língua materna. Métodos e técnicas, por mais diversos que sejam, só serão eficazes se o material lingüístico a ser utilizado estiver de acordo com a real possibilidade do aluno" (Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação I, 1981, p. 10).

O observador atento verifica o significativo volume de trabalhos teóricos e de pesquisas descritivas, na última década, que procuram alertar o alfabetizador para a necessidade da aplicação dos dados da lingüística no processo de alfabetização: "Fonética e fonologia na alfabetização" (Bisol, 1974), "O ensino da leitura segundo perspectiva de uma análise ortográfico-fonológica" (Silva, 1974), "Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita" (Bisol et alii, 1975), "Línguas em contato: interferência na aprendizagem da escrita" (Tasca, 1978), "Projeto e elaboração de material para a alfabetização do adulto" (Kato, 1978), "Aspectos lingüísticos envolvidos no ensino de leitura" (Poersch, 1979), "Análise da produção e compreensão em leitura sob um enfoque lexicologia" (Pereira, 1980), "Por uma lingüística aplicada à alfabetização" (Votre, 1980), "A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português" (Lemle, 1980), "O processo instrucional de leitura e os níveis de articulação lingüística" (Poersch, 1981), "A aquisição do código escrito" (Avelar, 1981), "A distorção da sonoridade em fonemas oclusivos e fricativos no processo de alfabetização" (Schifino & Brenner, 1981), "A importância da lingüística no processo da alfabetização" (Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação, 1981). Vale ressaltar, também, a pesquisa experimental que a mestrandia em educação (PUCRS), Noely Klein Varella, está desenvolvendo para verificar até que ponto um alfabetizador, com formação lingüística, influi no processo de alfabetização, emparelhadas outras variáveis (Varella, 1981).

O que estes autores apresentam de uma forma atomizada e dispersa, bem como aspectos não abordados em seus trabalhos, pretende o presente artigo reunir e completar de uma forma sistemática para servir de suporte de roteiro a cursos destinados à preparação de futuros alfabetizadores.

Em Aberto, Brasília, ano 2, n. 12, janeiro 1983

Partindo, portanto, do pressuposto de que a alfabetização lida com a linguagem e, conseqüentemente, exige do alfabetizador, além de conhecimentos didáticos, psicológicos e sociológicos, um bom cabedal de conhecimentos acerca da linguagem, pretende-se descortinar, ao agente da alfabetização, o núcleo mínimo de conhecimentos sobre a realidade lingüística que o ajudará significativamente na consecução dos objetivos propostos.

A formação lingüística do alfabetizador deve incluir conhecimentos que abrangem: o estatuto da comunicação lingüística (estrutura e funcionamento da linguagem), o perfil da língua base (descrição da língua na qual a alfabetização será implementada), o quadro contrastivo do código oral *versus* código escrito, os aspectos psico-sócio-pedagógicos da linguagem (implicações da realidade psicolingüística e da realidade sócio-lingüística no ensino) e a lingüística aplicada ao ensino de línguas.

2. O ESTATUTO DA COMUNICAÇÃO LINGÜÍSTICA

Linguagem é um tipo de comunicação; uma comunicação efetivada através do uso de um sistema arbitrário de signos verbais envolvidos numa tríplice articulação.

Comunicação é uma atividade psicofísica de interatuação intencional de duas mentes. A comunicação lingüística, portanto, define-se dentro das seguintes características essenciais:

- a) bipolaridade. Há uma fonte e um destinatário. Esta característica é uma implicação do próprio termo "Comunicação";
- b) intencionalidade da fonte demonstrada através da emissão de uma mensagem;
- c) decodificação por parte do destinatário que aprende a informação veiculada pela mensagem;
- d) existência de uma mensagem estruturada com signos verbais;
- e) presença do traço "mais humano" da racionalidade;
- f) estruturação da mensagem em três níveis distintos.

2.1 — A comunicação lingüística comporta um sistema comunicativo integrado dos elementos necessários que permitem produzir um ato de comunicação, o processo comunicativo.

O sistema comunicativo é constituído pelos dois pólos de comunicação (emissor e receptor), pelo código lingüístico que possibilita a produção da mensagem e pelo canal, o suporte físico pelo qual a mensagem transita e que liga os dois pólos.

O processo comunicativo se desenvolve em cinco momentos:

- a) codificação: processo mental que consiste na estruturação da mensagem;
- b) emissão: processo fisiológico de manifestação ou exteriorização vocal;
- c) transmissão: processo essencialmente físico que leva a mensagem do emissor ao receptor;
- d) recepção auditiva: processo fonológico de captação do som;
- e) decodificação: processo mental de compreensão, de apreensão da informação, daquilo que o codificador quis dizer; é a substância do conteúdo no processo, o sentido da mensagem.

Dentro da teoria da comunicação depara-se com três realidades que devem ser devidamente diferenciadas:

- a) a transmissão da mensagem;
- b) a comunicação propriamente dita, que inclui a transmissão e pressupõe a decodificação;
- c) a informação, tanto sintática quanto semântica, presente na origem isto é, imanente à mensagem, ou formada no destinatário no momento da decodificação.

A informação sintática está relacionada com o uso do próprio código; é medida na sua origem, em termos de previsibilidade, tomando por base as disponibilidades e as possibilidades do sistema; pode também ser medida na sua chegada, em relação ao conhecimento que o decodificador possui do código.

A informação semântica refere-se à potência que uma mensagem tem de modificar o comportamento do destinatário. É algo distinto da significação e está na dependência inversa da redundância. Elemento redundante é elemento previsível. Elemento previsível não informa.

Aquilo que efetivamente modifica o comportamento do destinatário constitui a informação pragmática. Depende essencialmente da situação do receptor em relação à mensagem. Sua experiência e sua cultura capacitam-no a prever parcialmente o que o emissor irá dizer.

Essa realidade tem a máxima importância no processo de leitura e de escrita. A legibilidade de um texto está na razão inversa de seu teor de informação e na razão direta dos conhecimentos do leitor. A compreensão de um texto será tanto mais fácil quanto mais previsíveis forem os seus conteúdos.

Relacionado com a informação sintática de uma mensagem, existe a frequência de uso de certos sons, de certas palavras, de certas combinações. Diz-se que certos elementos e certas estruturas são mais produtivas do que outras.

A mensagem lingüística é determinada por duas tendências: a) o falante tende a repetir o mais possível as mesmas palavras dando-lhes o maior número de significados; b) o ouvinte exige o máximo de clareza, denominações precisas e a maior variedade possível de vocábulos. Entre estes dois extremos, estabelece-se um equilíbrio; em todo sistema de signos existe uma distribuição ótima que permite comunicar um máximo de informação com um mínimo de energia.

2.2 — O fenômeno da linguagem constitui uma realidade integrada por três aspectos: o sistema, a norma e a fala (Coseriu, 1972 p. 95; Poersch, 1981, p. 20). O sistema consiste em um conjunto de signos verbais e de regras combinatórias do qual uma comunidade lingüística dispõe para a sua comunicação. A norma corresponde à maneira peculiar com que uma determinada comunidade utiliza as inúmeras possibilidades oferecidas pelo sistema. O uso efetivo que um indivíduo faz do sistema constitui a fala.

O sistema lingüístico é descrito como um conjunto de signos verbais que podem ser articulados segundo uma série de regras que formam sua gramática. São estas regras que comandam a maneira como os signos podem ser agrupados e seqüenciados.

A articulação lingüística é a capacidade que a linguagem possui de estruturar unidades maiores a partir de unidades menores. Esta articulação se torna possível devido à discreticidade dos elementos; constitui-se no princípio básico da estruturação lingüística da qual a mensagem é uma aplicação.

Esta articulação pode ser analisada em três níveis:

- a) o nível comunicativo: cada mensagem é o resultado da combinação de unidades mínimas comunicativas, a frase;
- b) o nível semiológico (significativo): cada frase, ou seqüência de frases, por sua vez, é a combinação de unidades mínimas significativas, o monema;
- c) o nível figurativo (sonoro): o monema ou a seqüência de monemas é a combinação de um número determinado de unidades mínimas fonológicas, o fonema.

A articulação lingüística começa a produzir unidades verdadeiramente lingüísticas a partir da combinação de figuras de conteúdo com figuras de expressão; disto resulta uma estrutura com função semiótica.

Além da relação seqüencial que combina os elementos linearmente — relação sintagmática— existe, também, uma relação entre os elementos presentes na mensagem (escolhidos segundo a informação a codificar) e os elementos pertencentes ao sistema — relação associativa ou relação paradigmática.

O estruturalismo lingüístico, modelo vinculado à discreticidade dos elementos, explica como um número reduzido de elementos do sistema pode produzir um número ilimitado de seqüências, tantas seqüências

quantas forem as idéias a serem transmitidas. Estas estruturas superficiais da comunicação (semiológicas, físicas) correspondem a estruturas profundas (mentais, vinculadas ao conteúdo) das quais são derivadas através de regras transformacionais.

A análise das estruturas aceita diversos modelos; uns se prestam mais para analisar esta realidade, outros favorecem a análise daquela realidade. Citam-se, entre os mais utilizados, o modelo sintagmático, o modelo funcional, o modelo gerativo-transformacional, o modelo da gramática dos casos.

A mensagem nada mais é do que uma estrutura, um conjunto de sinais verbais de percepção devidamente estruturados segundo suas regras de combinação. Cada estrutura pressupõe a existência de uma certa relação de dependência entre seus elementos. Esta dependência pode ser unilateral, bilateral ou totalmente livre.

2.3 - Em toda comunicação lingüística constata-se a existência de elementos de expressão lingüística, tanto no sistema como no processo, que correspondem a um determinado conteúdo lingüístico. Estes dois elementos de função semiótica mantêm uma relação de interdependência: a existência de um pressupõe a existência do outro.

Tanto o conteúdo quanto a expressão possuem substância e forma, sendo que a substância, no processo, é moldada segundo a forma do sistema. O que realmente distingue um sistema lingüístico de outro ou uma variedade lingüística de outra não é a substância, mas a forma. Porém, o que distingue o código oral do código escrito é, essencialmente, a substância; o primeiro utiliza a substância sonora, enquanto o segundo utiliza a substância gráfica.

A função semiótica está relacionada com a função representativa da linguagem: uma determinada expressão representa determinado conteúdo para alguém. Esta determinada expressão constitui o signo semiológico; ele é físico, tangível pelos nossos sentidos e tem a virtualidade de suscitar ou de criar, na mente de alguém, um signo parecido, o signo mental.

O signo mental — relacionado com o signo lingüístico de Saussure — constitui uma entidade metafísica que surge como o produto da associação de um conceito — significado — com uma representação sonora — significante.

O signo semiológico, contrariamente, existe fora da nossa mente; é signo, unicamente pelo fato de representar alguma coisa — referente — para alguém; a relação — referência — entre o signo semiológico e o referente se processa na mente humana. É um signo que não se confunde com o referente; são duas realidades distintas.

A compreensão desta realidade constitui-se num fator indispensável para se entender o processo da fala ou da escrita. Tanto a fala quanto a escrita utilizam signos semiológicos formados de substâncias diferentes. O que, no entanto, as aproxima é a existência de um referente comum.

2.4 — Como a mensagem lingüística é estruturada em diversos níveis, é fundamental que o agente da alfabetização conheça esses níveis e saiba como eles se inter-relacionam: nível figurativo (fonético-fonológico), nível semiológico (sintático-semântico) e nível comunicativo (textual, transfrasal).

No nível fonético-fonológico há uma distinção inicial a ser feita entre os sons da língua e os sons da fala. Pertencem à língua os sons que têm a capacidade de alterar o significado de uma seqüência sonora. Os sons da fala — vocálicos ou consonantais — são produzidos pelo aparelho fonador e são analisados em termos de ponto de articulação e de modo de articulação. Os traços distintivos, com base articulatória ou acústica, servem para diferenciar os fonemas de um determinado sistema lingüístico. O fonema é a menor unidade fonológica de uma língua, e representa a abstração de diversas realizações sonoras, os alofones.

A variação alofônica ocorre sob o impulso de duas forças: o falante e o contexto. De um lado, o falante pode livremente utilizar uma certa latitude de produção sonora de cada fonema devido à continuidade da própria substância sonora — variantes facultativas ou livres. Do outro

lado, certos alofones são o produto do condicionamento em relação a sons vizinhos — variantes posicionais, contextuais que se encontram em distribuição complementar. Nas diversas variedades lingüísticas certos alofones facultativos são privilegiados em detrimento de outros — variação lingüística.

As estruturas fonológicas de um sistema lingüístico incluem, entre outras, a sílaba, o vocábulo com seus grupos de força e seus aspectos de juntura, os elementos supra-segmentais de entoação, de duração, de intensidade, de altura e de pausas. Nesta estruturação sonora, principalmente no nível morfológico, encontram-se os aspectos secundários de articulação como, por exemplo, a assimilação — morfofonologia.

O nível sintático-semântico se caracteriza pelo fato de uma unidade de expressão associar-se a uma unidade de conteúdo. As unidades mínimas de conteúdo — o monema — são analisadas em semas e agrupadas em campos lexicais e em campos semânticos. Nesta estrutura lexical analisam-se os processos de denotação, conotação, de sinonímia e de antonímia.

De significativa importância se reveste a diferença entre o significativo lexical e o significativo gramatical. Certos dispositivos — posição, elementos funcionais, traços seletivos — acrescentam aos itens lexicais significados que eles não possuem intrinsecamente.

Os aspectos sintáticos mais importantes são os que se relacionam com os constituintes imediatos da estrutura frasal — orações, sintagmas e palavras, que se relacionam com os constituintes da estrutura vocabular — raiz, radical, afixos que se relacionam com os tipos de dependência que os elementos mantêm entre si e com o todo - interdependências, determinações e constelação, que se relacionam com os processos de estruturação - geração e transformação, derivação e afixação, atualização e expansão. Relacionados intimamente com o nível sintático-semântico estão as construções ambíguas e as construções sinônimas cuja explicação reside na existência de uma estruturação profunda e de uma estrutura superficial.

No nível textual, analisam-se os constituintes da mensagem, sua articulação, seus significados. Segundo a escolha e o uso destes constituintes surgem os diversos tipos de discurso — narrativo, descritivo, dissertativo-expositivo e dissertativo argumentativo. É também nesse nível que se encontram os articuladores da coerência microestrutural - pressuposições, inferências, elementos recorrentes, seqüenciadores, relacionadores — tão necessários para o desenvolvimento de um determinado tema.

3. O PERFIL DA LÍNGUA-BASE

Não basta ao alfabetizador conhecer a estrutura e o funcionamento da linguagem, em termos genéricos; este conhecimento somente se tornará frutífero na medida que servir de suporte para a descrição do sistema lingüístico empregado na alfabetização, aqui denominado de língua-base. Sugere-se que o agente da alfabetização seja um conhecedor profundo da estrutura e do funcionamento da língua utilizada no processo.

3.1 - No nível fonológico, a atenção deve ser orientada para os pontos seguintes:

- a) reconhecimento e descrição dos fonemas do português;
- b) levantamento das realizações alofônicas tanto facultativas quanto contextualizadas;
- c) percepção das alterações fonéticas provocadas pelo encontro de fonemas nos processos de juntura;
- d) conscientização da existência dos fatos prosódicos de tonicidade e de modulação;
- e) compreensão da estrutura silábica e sua conseqüente segmentação, da distribuição dos fonemas e da formação de grupos consonantais e vocálicos — ditongo e hiato;
- f) percepção dos principais fenômenos de alteração sincrônica — morfofonologia: assimilação, ensurdecimento, nasalização. Para uma visão mais ampla destes aspectos veja-se Bisol (1974).

3.2 — No nível sintático-semântico, os conhecimentos devem concentrar-se nos seguintes aspectos:

- a) reconhecimento da estruturação vocabular do português com ênfase nos processos específicos de flexão e de derivação e nos problemas que a afixação acarreta às seqüências, no plano fonológico;
- b) levantamento dos recursos gramaticais à disposição dos falantes do português para exprimir o significado não presente no léxico: mone-mas funcionais, ordem das palavras, restrições sintático-semânticas;
- c) os padrões frasais do português, os constituintes imediatos da frase, tanto os essenciais quanto os acessórios;
- d) dependências que existem entre os elementos: adjuntos e complementos;
- e) processo de atualização e de expansão: coordenação e subordinação;
- f) transformações obrigatórias e transformações optativas que derivam, da estrutura profunda, a estrutura superficial.

3.3 - No que se refere às estruturas do português, no nível textual, realmente pouca coisa merece ser mencionada; os principais conhecimentos nesse nível correspondem a universais lingüísticos, isto é, são comuns a outros sistemas, não são específicos. Referência convém ser feita ao domínio do significado das diversas conjunções e locuções conjuntivas que objetivam o relacionamento das partes do discurso entre si, à seqüência dos tempos e aos elementos de recorrência.

4. O QUADRO CONTRASTIVO APRESENTADO PELO CÓDIGO ORAL E O CÓDIGO ESCRITO

Tanto o sistema gráfico quanto o sonoro constituem-se em instrumentos de comunicação; correspondem, respectivamente, aos códigos escrito e oral. São dois códigos distintos, embora existam, entre eles, semelhanças marcantes, semelhanças provenientes de sua origem processual comum - a mente humana — e de seu objetivo comum - organização das idéias e estruturação do pensamento para a comunicação. Seria realmente ingênuo insistir na posição tradicional que encara o código escrito como mero registro gráfico do oral.

A diferença entre os dois códigos não reside somente na diferença da substância utilizada: substância sonora e substância gráfica. A diferença

ultrapassa esses limites e estende-se aos aspectos léxico-semânticos e sintáticos.

Os dois códigos apresentam natureza e operações distintas. O código oral, devido a seu generalizado uso produtivo em situações, na maioria dos casos, informais, sofre da tendência de rápidas e múltiplas transformações: amolda-se às conveniências sociais e às necessidades culturais dos falantes, possui como objetivo uma comunicação imediata que utiliza canais espaciais não temporais. O código escrito, por sua vez, possui um caráter mais conservador; por utilizar um canal temporal, que o registra e o conserva, pode atingir seu destinatário em épocas diferentes e ser mais facilmente alvo de análise e de crítica. Isto leva o escritor a melhor ordenar seu pensamento, a expressá-lo com mais esmero e com o mínimo de ambigüidade.

Regina Avelar (1981, p. 14), escreve a este respeito: "O código escrito . . . , estando ligado à produção do conhecimento de maior prestígio, e sendo conservador por excelência, dificilmente retratará a heterogeneidade lingüística presente no código oral. A ele compete veicular apenas as variedades socialmente determinadas como de maior prestígio".

Convém, outrossim, frisar que o uso produtivo do código escrito, embora empregado receptivamente em maior ou menor quantidade por todas as pessoas alfabetizadas, restringe-se praticamente às camadas sociais mais favorecidas. Acrescente-se a isso que, nas raras vezes em que é usado por pessoas de nível social mais baixo, o é com o objetivo de dirigir-se — em forma oficial — a integrantes das classes de maior prestígio. Conclui-se, destas colocações, que a realidade objetiva e funcional não permite que exista igualdade para os dois códigos. Verifica-se, portanto, que o código escrito, embora, originalmente, provenha e esteja calcado sobre o oral, no decorrer da história, construiu seu próprio caminho, afastando-se sensivelmente do código oral.

Enfocado sob outro ângulo, a própria realidade social — a escrita constituiu-se num código manuseado pela elite, transmitido pela elite através de um sistema educacional controlado pela classe social melhor aqui-

nhoada - não permite que a escrita seja o reflexo ou o retrato da fala das camadas mais simples da sociedade. Se, por outra, a escrita reproduzisse todas as falas, indistintamente, o caos estaria introduzido, visto que a cada cidadão caberia o direito de exprimir-se, por escrito, da maneira como fala. Teríamos uma infinidade de escritas, o que comprometeria a unidade lingüística e, a longo prazo, conspiraria contra a própria unidade nacional.

Por ser conservadora por excelência, a escrita possui uma norma própria que não pretende ser o retrato da norma de nenhuma variedade lingüística oral. Contrariamente, tem-se a impressão de que, na realidade atual, quanto mais culta for a sociedade falante e quanto mais formal for o ato de comunicação, tanto mais forte a tendência de a norma falada aproximar-se do padrão escrito. Baseado neste fato, parece que a norma escrita polícia a norma falada culta servindo isso de elemento unificador da língua. Esta tendência torna-se tanto mais forte quanto mais letrada a sociedade.

"Instrumento de comunicação, símbolo de prestígio e poder, o código escrito, social e politicamente, portanto, se sobrepõe ao oral, o que torna sua aquisição indispensável para que o indivíduo possa vir a ter um desempenho social atuante e participativo" (Avelar, 1981, p. 22).

Lutar contra o conservadorismo do código escrito é algo tão demagógico e utópico quanto a defesa de uma sociedade sem classes sociais. Mesmo que tal reforma seja feita em determinada época da história — a própria história o comprova — não se chegaria à segunda geração sem diferença.

É recomendável ao professor alfabetizador um bom conhecimento do código escrito e do código oral para aquilatar com exatidão suas semelhanças e suas diferenças nos diversos níveis.

Torna-se evidente que será no nível grafofônico que irão ocorrer as maiores diferenças que, por sua vez, serão os responsáveis pelos erros de pronúncia, na leitura, e pelos erros de ortografia, na escritura. Essas

diferenças originam-se da pluralidade de relações existentes entre as unidades sonoras e as unidades gráficas. Essas ambivalências podem ocorrer tanto no mesmo ponto da mensagem quanto em pontos diferentes.

No mesmo ponto da mensagem ocorrem duas possibilidades: ou um grafema simples pode representar um grupo de fonema (a letra *X* pode corresponder ao grupo sonoro *KS*, como em *oxidar*) ou um fonema simples pode equivar a um grupo de grafemas (o som *K de cada* pode vir escrito por *que (queda)*, o som *S de saco* pode vir escrito por *SS (osso)*).

Em pontos diferentes da mensagem, ocorre que o mesmo grafema pode representar fonemas diversos (a letra *X* pode representar ora o som *S (exposição)*, ora o som *Z (exame)*, ora o som *CH (coxa)*); a letra *O* pode representar tanto o som aberto (*logo*) ou o som fechado (*fogo*) ou o mesmo fonema pode ser representado por grafemas diversos (o som *CH* pode ser representado por *CH (chave)* ou *por X (xícara)* ou *por S (mais)*).

Um outro caso de não equivalência é a existência de sons sem contraparte gráfica (a nasal intermediária de *muito*), bem como os grafemas sem contraparte sonora (o *h* de *hora*).

É importante que o professor se dê conta da origem dessas distorções existentes na relação fonema/grafema. Este distanciamento da relação unívoca entre os dois apresenta uma curva discrônica: está relacionado, de um lado, com a própria evolução da língua falada e, de outro, com o conservadorismo da língua escrita. Diz-se que existe um fundamento etimológico. Assim, a única explicação para o fato de escrevermos os três homófonos (*sessão*, *cessão*, *seção*) de formas diferentes, ou de conservarmos o *h* em *hora*, apesar de ser pronunciado *ora*, é a etimologia; a língua oral reduziu três pronúncias diferentes numa só, a língua escrita manteve a diferença.

Existem, no entanto, outros casos de pluralidade de relações que obedecem a regras subjacentes a condicionamentos contextuais. Esses casos só podem ser explicados dentro das seqüências sonoras em que ocorrem: sílabas, palavras, vocábulos fonológicos. Assim, por exemplo, o grafema

S, em início de palavra, tem a pronúncia surda (*sabe*), entre duas vogais pertencentes a duas sílabas contíguas apresenta a pronúncia sonora (*rosa*), em final de sílaba, segundo a variedade carioca, ocorre a sua palatalização (*bons*). Outro exemplo é o caso do *S* do artigo *os* que ora representa uma constrictiva alveolar surda (*os carros*), ora representa sua contraparte sonora (*os amigos*), ora desaparece devido a um processo de assimilação (*os sábios*).

A implicação pedagógica destes fatos é importante. Quanto aos casos de distanciamento por motivos diacrônicos, onde não existem regras subjacentes, a única maneira que o aluno tem de aprendê-las é a sua fixação dentro do item lexical onde aparecem. Quanto aos outros casos, as regras subjacentes serão internalizadas mediante a repetida ocorrência dos exemplos. O aprendiz não precisa conhecê-las explicitamente, basta uma internalização inconsciente.

Ao professor, no entanto, convém ter consciência desta realidade para poder prever dificuldades, descobrir as causas dos desvios e elaborar programas terapêuticos baseados, principalmente, no contraste destes condicionamentos, isto é, na sua distribuição complementar. As diferenças entre os dois códigos são os responsáveis pela maioria dos desvios verificados na leitura grafofônica da qual o ditado é a contraparte gráfica: o objetivo essencial do ditado consiste em recodificar mensagens do código oral para o gráfico.

Isto não significa que uma boa leitura, principalmente se atentarmos à expressividade, bem como um bom ditado possam excluir os recursos ao nível propriamente lingüístico; a maioria das dificuldades de base diacrônica somente pode ser resolvida a nível lexical ou, mesmo, a nível sintagmático.

As implicações da diferença dos códigos, ao nível semiológico (sintático-semântico), na aprendizagem da leitura e da escrita, relacionam-se com os elementos supra-segmentais, com o valor denotativo e conotativo dos itens lexicais e com as regras gramaticais.

Entre os elementos supra-segmentais destacam-se os contornos entonacionais, os grupos de força e as pausas. A expressividade de leitura implica compreensão; pressupõe-se que o leitor faça corresponder cada elemento de expressão — discreta ou contínua — um determinado conteúdo. À relação acima deve-se acrescentar a juntura —que ocorre no encontro de itens lexicais — à qual estão relacionados os problemas de pronúncia, na leitura, e os problemas de separação vocabular, no ditado.

A dificuldade toda ocorre por não existirem correspondências grafêmicas para os fatos prosódicos, já que estes não se enquadram na articulação lingüística. O aprendiz que não tiver ultrapassado o nível grafofônico, ao ler a frase *os ovos da galinha são amarelos?*, provavelmente não sonorizará o *s* do artigo *os* antes de *ovos*, poderá fazer pausas indevidas depois das palavras *da* ou *são*, poderá chegar ao final da frase sem ter enquadrado a seqüência sonora num contorno entonacional típico de interrogação. O aprendiz que tiver que fazer um ditado ou tiver que redigir uma frase poderá ter dificuldades, principalmente na separação vocabular, devido as diferenças entre os vocábulos mórficos e os vocábulos fonéticos; poderá, igualmente, encontrar problemas de acentuação e de pontuação. Poderá produzir a seguinte seqüência gráfica: *O zamigo sescondem purentre usacos*, em vez de *os amigos se enconderam por entre os sacos*.

A diferença entre o código escrito e a variedade de fala do leitor também pode influir, significativamente, na compreensão de leitura porque isso lhe exigirá um recodificação a mais — da variedade culta para a variedade popular, uma verdadeira tradução — o que implica num desperdício de tempo. A influência maior, no entanto, será na redação, onde surgirão os erros de concordância, de regência, de pontuação, os problemas de utilização correta do significado denotativo e conotativo dos itens lexicais e, principalmente, as dificuldades de ordenação do pensamento.

5. ASPECTOS PSICO-SÓCIO-PEDAGÓGICOS DA LINGUAGEM

A comunicação lingüística ou a linguagem foi definida como uma ativi-

dade psicofísica de interatuação entre duas mentes. Desta definição deduz-se com a linguagem apresenta aspectos psíquicos — Psicolingüística — e aspectos sociais — Sociolingüística — que terão implicações pedagógicas no processo de alfabetização.

5.1. Aspectos Psicolingüísticos

Uma das características essências da linguagem é a sua função simbólica, a sua representatividade, característica que pressupõe a existência do signo mental. Por outra, entre os requisitos da comunicação lingüística, destaca-se a intencionalidade de codificar, na origem, e a decodificação, no destino. Tanto a intencionalidade quanto a operação de codificar e de decodificar exigem a presença da mente humana, local onde essas operações se processam.

A Psicolingüística está envolvida diretamente com o processo de comunicação, com o ato de fala, com a relação que o emissor e o receptor mantêm com a mensagem nas quatro atividades comunicativo-verbais, tanto orais quanto escritas: fala, audição, leitura e escritura. Aborda indiretamente os problemas da aquisição da competência comunicativo-oral e do processo ensino/aprendizagem da competência comunicativo-escrita. "Analisa a língua em suas relações concretas, bem como em relação aos emissores e receptores, e às diferentes situações sociais onde se encontram" (Slama-Cazacu, 1979, p. 45).

Para haver comunicação deve haver transmissão. Esta transmissão utiliza um elemento físico, captável pelos sentidos, que transita através de um canal exterior ao emissor e ao receptor: a mensagem. Esta é constituída por signos semiológicos que, em si, nada significam; passam a significar algo para alguém, em determinados contextos, graças a uma convenção social da qual resulta a criação de um signo mental correspondente.

As idéias e os pensamentos estão na mente do indivíduo e podem constituir aquilo que se quer dizer, o sentido, a substância de conteúdo do processo. No momento da fala é necessário que estas idéias se relacionem com algo material, físico, capaz de atingir os sentidos de um pos-

sível receptor: o som, a seqüência sonora. Estes elementos físicos não são o pensamento, nem conduzem o pensamento; eles têm a potência de elaborar ou de suscitar um pensamento semelhante no receptor. O receptor capta a mensagem — constituída por estes elementos físicos, signos semiológicos — e será capaz de compreendê-la, isto é, de decodificá-la se ele possuir dados mentais — signo mental — capazes de relacionar a realidade externa — o signo semiológico — com o seu referente.

É fácil verificar que isso desempenha uma importância fundamental no ato de leitura e no ato de escritura. A única coisa que diferencia estes dois processos é a substância material empregada: substância sonora ou substância gráfica. O ponto de partida e o ponto de chegada é o mesmo: a mente, lugar onde se realiza o processo de codificação e de decodificação.

É neste contexto psicolingüístico que será analisado o processo de leitura e o processo de escritura; a leitura constitui-se num processo receptivo, enquanto a escritura é um processo produtivo.

5.1.1 - O processo de leitura é bastante complexo; comporta quatro etapas (Poersch, 1979, p. 45):

a) Percepção: é o momento em que o leitor capta visualmente os signos semiológicos gráficos. O leitor que estiver na fase inicial da alfabetização deverá recodificar os símbolos gráficos em símbolos sonoros. Este processo de conversão pode apresentar dificuldades causadas por deficiência visual — fatores fisiológicos — pela diferença entre o código oral e o escrito e por fatores psiconeurolingüísticos relacionados com os terminais nervosos responsáveis pelas associações devidas. Este processo de recodificação, para leitores mais adultos, pode ser saltado; eles associam diretamente o conteúdo às seqüências gráficas;

b) Decodificação lexical: é a etapa que relaciona um determinado significante (expressão sonora ou gráfica) a um determinado conteúdo. Pressupõe a existência, na mente do leitor, do signo lingüístico, isto é, do

signo verbal mental. Este consiste, essencialmente, na união de um conceito com uma representação sonora ou gráfica;

c) Reestruturação da mensagem. Devido à discrecividade dos constituintes de uma mensagem lingüística, os signos são emitidos e captados sucessivamente, não simultaneamente. A mensagem é transmitida por parte, é desmontada. O decodificador terá que armazená-las e agrupá-las para fim de decodificação. O sentido de uma mensagem verbal não deriva apenas do reconhecimento das palavras isoladamente, mas da interpretação de suas funções gramaticais; isto é que acrescenta, ao significado lexical, um significado gramatical;

d) Interpretação global do texto (compreensão): consiste na apreensão global do conteúdo da mensagem; consiste em extrair do texto toda a sua informação semântica. Corresponde a uma decodificação frasal e transfrasal, à detectação da idéia central e das relações entre as diferentes idéias. É esta etapa que permite entender um argumento ou acompanhar um raciocínio.

A compreensão da leitura não é uma atividade simples; é uma operação complexa por envolver uma porção de variáveis, entre as quais se relacionam: maturidade lingüística do leitor (seu conhecimento da língua, sua competência lingüística), seu desenvolvimento mental, seu desenvolvimento sócio-cultural (sua posição em relação à mensagem), a complexidade intrínseca do texto, do teor de informação sintática e semântica.

Na realidade, o processo de compreensão de leitura não pode ser considerado como uma mera percepção seqüencial, como uma mera identificação de letras, de palavras, de frente e até de unidades mais amplas. A compreensão envolve uma outra operação que faz presente ao leitor, no momento da leitura, uma porção de informações que não estão escritas, mas que estão em sua mente. Aquilo que está escrito é jogado constantemente contra o conhecimento armazenado pela memória mediata (conhecimentos relacionados com sua experiência pregressa, sua cultura geral e sua competência lingüística) que lhe permite adivinhar grande parte do que vai ser dito e formular hipóteses sobre a informação, hipó-

teses essas que serão confirmadas ou não à medida que ele avança na leitura (Goodman, 1976, p. 497-508).

Toda mensagem é portadora de informação: informação sintática e informação semântica. A informação sintática é medida em termos de língua; uma determinada mensagem será portadora de maior carga informativa quanto menos previsíveis forem os seus elementos, a partir dos dados da língua. A informação semântica é medida em relação ao elemento novidade, ao elemento surpresa, calculada a partir do que já foi dito. Quanto menos novidade, menor o grau de informação. Ao se afirmar que uma mensagem carrega pouca informação, afirma-se que há muita redundância e, conseqüentemente, muita previsibilidade. A redundância é aquilo que é dito em demasia e que poderia ser obliterado sem prejudicar o sentido daquilo que se queria comunicar.

Devido ao conhecimento que o leitor possui do sistema, isto é, devido à sua competência lingüística, e devido ao conhecimento da realidade que o circunda, a sua informação pragmática não coincide com a informação da fonte da qual ele pode fazer previsões, formular hipóteses. A compreensibilidade de um texto está na razão direta da redundância dos elementos e dos conhecimentos do leitor; está, no entanto, na razão inversa da sua complexidade léxico-sintática e de seu teor de informação.

O conhecimento do leitor constitui-se numa variável independente. Tanto a competência lingüística quanto a cultura geral são adquiridas gradativamente; o indivíduo vai sofrendo um processo de amadurecimento em vista do qual a capacidade de compreensão de leitura não é somente questão de treinamento, mas, também, de crescimento cultural.

O grau de compreensão de um determinado texto pode fornecer uma medida de dificuldade da mesma. É possível estabelecer uma razão inversamente proporcional entre o grau de dificuldade de leitura e o seu grau de compreensão. Um texto será tanto mais legível quanto mais rápida e perfeita for sua compreensão. Existem diversos elementos que podem influenciar nesta legibilidade. Entre outros casos, citam-se: o grau de dificuldade do vocabulário (muito abstrato, de assunto muito

especializado, fora da realidade do leitor), a complexidade sintática (comprimento das construções, quantidade de encaixes, desvio da ordem normal dos elementos), a estruturação do discurso ou o tipo de argumentação, a quantidade e o tipo de informação.

A dificuldade de compreender um texto relaciona-se, portanto, com a complexidade textual, com a memória mediata ou distante do leitor (conhecimentos arquivados na mente), com a memória imediata (aqueles dados imediatos que podem ser memorizados e jogados contra os dados da memória mediata para identificação). Quanto mais difícil for um texto, menos dados serão guardados pela memória imediata e, conseqüentemente, menos legível ele será.

5.1.2-0 processo psicolingüístico da escritura

De uma maneira semelhante ao estudo do processo de leitura, o processo de escritura pode ser analisado em diversas etapas, que podem, não obrigatoriamente, ser consecutivas: algumas delas, às vezes, podem ser simultâneas.

a) Um estímulo externo ou interno: é a força que nos impele a comunicar algo. Este algo a comunicar corresponde aquilo que se quer dizer, ao sentido, à substância de conteúdo do processo comunicativo;

b) intenção de comunicar: é a interferência da vontade sobre o estímulo sofrido. Nem todo o estímulo leva a um ato de fala. É somente no momento em que o indivíduo tiver intenção clara de comunicação que ele irá elaborar mentalmente a substância de conteúdo a ser expresso, que ele irá dar-lhe uma determinada forma, uma determinada organização. É a organização do conteúdo da mensagem, não de sua expressão;

c) codificação da mensagem. Recorre-se a um determinado sistema lingüístico do qual se escolhem os signos adequados dispostos segundo regras específicas para expressar o conteúdo de uma forma descontínua, linearmente;

d) recodificação da mensagem. Esta etapa consiste em transformar a mensagem de signos orais para uma mensagem de signos gráficos;

e) emissão gráfica da mensagem. Ela é gravada num canal temporal, numa folha de papel, onde ela espera por um possível leitor e por possíveis leitores.

É de se observar que a linearidade dos signos gráficos da mensagem corresponde somente de forma parcial à ordem dos signos mentais, do pensamento, pois o pensamento não pressupõe comunicação, isto é, o pensamento, diferentemente da mensagem, não existe em função do receptor. O receptor, através da mensagem, sempre, deverá ter condições adequadas de captar e reconstruir, na própria mente, o pensamento do emissor.

O processo psicolingüístico, tanto da leitura quanto da escritura, aponta, nas suas diversas etapas, para possíveis distúrbios denominados de dislexias (inversões, trocas, omissões). Estes problemas estarão ligados à problemas de percepção visual, à falta de atenção, à fraqueza de memória e à deficiência no processo psicomotor. Podem também estar relacionados com as dislalias, com lesões cerebrais (afasias) e com dominância lateral.

5.2. Aspectos Sociolingüísticos

Um dos elementos definicionais de comunicação lingüística é a sua bipolaridade; a linguagem constitui-se numa atividade essencialmente social. Ela sofre o condicionamento da realidade social envolvente que acarreta reflexos significativos no seu processo de aquisição e de ensino.

Os principais aspectos da relação linguagem/sociedade se referem: às variedades lingüísticas, ao distanciamento do código escrito do código oral, à influência do nível sócio-econômico-cultural na aquisição do código oral e na aprendizagem do código escrito, às interferências de línguas em contato, à relação entre norma-padrão e erro.

Miriam Lemle (1979, p. 60) escreve: "Um dos requisitos imprescindí-

veis para o desenvolvimento de um ensino escolar de língua portuguesa de real utilidade para os aprendizes é uma atitude lúcida diante do fenômeno da heterogeneidade dialetal da parte dos professores, que sem isso ficam sem rumo em sua tarefa de favorecer o desenvolvimento e o disciplinamento da expressão espontânea de seu educando. O caminho para tal lucidez requer duas etapas: a primeira, teórica, é a compreensão dos fatores que determinam a variação dentro de uma mesma língua; a segunda é o conhecimento dos fatos específicos dessa variação na área em que o professor atua . . .".

Em seu artigo "O princípio da variação lingüística e suas implicações numa política para o idioma", Scarton e Marquardt (1981, p. 6) fazem a seguinte colocação: "As múltiplas variações observadas no sistema lingüístico ocasionadas por fatores vários dão uma idéia multicolorida da língua, realçando seu caráter maleável e diversificado. Tal imagem corresponde a uma realidade evidente e desconhecê-la ou não levá-la em consideração o suficiente significa ter uma concepção mutilada da língua"

O primeiro aspecto a ser considerado é a flexibilidade e a mutabilidade do código lingüístico oral. Embora existam variedades que assumam o tempo e o espaço como parâmetros de classificação, compete às variedades com base nos níveis sociais (linguagem culta x linguagem popular) ou nas situações sociais (linguagem formal x linguagem informal) acarretar as implicações mais significativas no ensino da leitura e da escrita. O centro de convergência dos problemas derivados da mutabilidade lingüística é o contraste entre a variedade considerada padrão, sobre a qual incide o processo ensino/aprendizagem, e a variedade realmente utilizada pelo aprendiz no seu meio social, na sua atividade diária.

O segundo aspecto é que o próprio distanciamento entre o código escrito e o código oral aparenta causas sociais: de um lado está a mutabilidade do código oral, do outro, o conservadorismo do código escrito. O código escrito sempre se aproxima mais de variedade culta padrão, que é a variedade ligada ao setor da comunidade que detém o poder.

Ao professor se recomenda um conhecimento - que seja o mais com-

pleto possível - das diferenças, nos diversos níveis de análise lingüística, não só entre o código escrito e o código oral padrão, mas, também, entre o código oral padrão e as diversas outras variedades.

Os principais problemas oriundos desta análise são os causados pelas variantes alofônicas no primeiro estágio da alfabetização, tanto da leitura, quanto da escrita. O aprendiz é levado a recodificar oralmente os sinais gráficos obtendo uma pronúncia que não corresponde à sua realidade diária. Ao mesmo tempo, ao compor uma redação ou ao fazer um ditado, ele é induzido a projetar, na escrita, aspectos alofônicos dialetais. Ocorre, portanto, uma influência negativa, uma interferência ao serem realizadas as conversões de códigos.

As diferenças entre as variáveis sócio-culturais estão mais concentradas nos níveis lexicais e sintáticos. Este fato deve conduzir o pedagogo a elaborar, antes da alfabetização, materiais de ensino — cartilhas — que objetivem, ao máximo, diminuir o distanciamento entre a língua culta base do ensino e a variedade real do aluno, selecionando as estruturas lexicais e sintáticas mais convenientes.

Relevante papel também é desempenhado pela realidade sócio-cultural na compreensão da leitura: os possuidores de um código mais restrito terão alguma dificuldade de entender as mensagens escritas num código mais elaborado. O déficit lingüístico constitui, portanto, um fator de dificuldade de compreensão de leitura; em outros termos, o mesmo texto será mais difícil para um leitor e mais fácil para outro, segundo este leitor dominar um código restrito ou um código elaborado. Além disso, a dificuldade de compreensão de um texto varia na razão direta da informação pragmática que ele representar para o leitor. Como essa informação pragmática varia inversamente, com o nível cultural, isto é, do grau de conhecimentos, pode-se afirmar que a legibilidade de um texto varia na razão direta do nível cultural do leitor. Quanto maior sua cultura, mais facilidade para entender determinado texto, pelo fato de este conhecimento lhe proporcionar um grau maior de previsibilidade (Magaalhães e Bertoni, 1981, p. 34-69).

Também relacionado com o fator social, analisa-se o desvio lingüístico, o erro de linguagem, encontrado na produção escrita livre, na redação. Deve o professor saber que o certo e o errado é um conceito relativo; uma estrutura somente pode ser considerada errada na medida em que ela for comparada com uma estrutura considerada certa. Para o professor, o aluno erra quando ele produz uma estrutura diferente daquela que estava sendo esperada.

A comunidade lingüística nos impõe a sua língua como uma norma, obrigatoriamente dela nos devemos servir se quisermos que nossas mensagens sejam entendidas por outrem. Pode-se afirmar que, em termos, a norma lingüística condiciona a produção verbal do falante. Existem tantas normas e subnormas quantas forem as variedades lingüísticas de uma determinada língua. Normalmente, somente uma destas normas será privilegiada; será alçada a se constituir a norma-padrão; geralmente corresponde à norma da variedade culta, patrimônio da classe social de maior prestígio e poder. É esta norma que será ensinada nas escolas, constitui a língua-base da alfabetização. Para os alunos provenientes das classes mais favorecidas da sociedade, esta norma corresponde aproximadamente à variedade usada no seu meio social. Entretanto, para alunos originários de zonas periféricas ou de zonas rurais, ela se constitui praticamente numa nova língua, tão grande é o seu distanciamento da variedade falada nestas zonas. Para milhões de crianças o único contato que elas terão com a norma culta serão os bancos escolares; no lar e na rua continuarão a utilizar o seu subsistema.

Considerando-se o erro como a diferença entre o esperado (norma culta) e o produzido (outra norma) pode-se facilmente detectar a causa dos desvios lingüísticos mediante o simples uso de uma análise contrastiva que consiste em confrontar as estruturas lingüísticas da norma culta com as estruturas lingüísticas de qualquer outra variedade, principalmente da linguagem popular periférica ou da zona rural. Esta análise contrastiva, além de descobrir a origem dos erros, também munirá o professor de um instrumento de previsão de possíveis desvios. O alfabetizador deverá estar atento a esta realidade na confecção de materiais de treinamento e de remediação apropriados.

O que se disse, no ensino da língua materna, quanto à diferença entre a norma culta padrão e as outras variedades, vale, com maior razão, para o fato da coexistência, numa mesma área, de outras línguas que exercem sua influência no ensino da língua materna.

A realidade nos mostra que, muitas vezes, o português deixa de ser a língua materna, deixando o lugar para o italiano, alemão, japonês, polonês, espanhol. Em muitíssimos casos, o aluno é alfabetizado numa língua estrangeira, o português, que ele passa a conhecer no momento em que ingressa na escola; aprende-a na hora da escolaridade. A este respeito, em sua pesquisa sobre as interferências na aprendizagem do código escrito do português, que o alemão e o italiano provocam, Bisol (1975, p. 167) afirma: "Em programas de alfabetização para regiões que se caracterizam pelo uso predominante de uma segunda língua, faz-se necessário primeiro desenvolver a expressão oral na língua em que o aluno será, posteriormente, alfabetizado".

É fácil compreender a interferência que as línguas em contato provocam no processo de alfabetização, em português, para crianças que não são fajantes nativos do português. As interferências que a primeira língua irá provocar na aprendizagem oral da segunda, por sua vez, irão causar dificuldades na aprendizagem do código escrito.

Na leitura, teremos, num primeiro momento, erros da pronúncia e de entonação; num segundo momento, surgirão problemas de compreensão e de interpretação. Na escrita, aos erros ortográficos iniciais suceder-se-ão erros lexicais e sintáticos.

Conclui-se, do exposto, que somente um professor devidamente consciente dessa realidade, conhecedor profundo dos aspectos contrastantes nos dois sistemas, reúne condições satisfatórias para diagnosticar os problemas, para descobrir suas exatas causas e para providenciar um adequado trabalho terapêutico.

6. LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

O professor alfabetizador, na execução de sua tarefa, servir-se-á da lin-

güística aplicada para dois propósitos básicos: analisar e selecionar livros didáticos e elaborar de forma coerente e dosada, exercícios preventivos. Na escolha da cartilha, é importante considerar o método a ser utilizado, bem como o conteúdo em função deste método e da realidade da criança. A confecção do material de apoio pressupõe o conhecimento das dificuldades que o aprendiz poderá encontrar e a habilidade do professor em detectar os desvios e descobrir suas causas através da lingüística contrastiva.

Quanto ao método, convém frisar, não existe consenso sobre qual o mais aconselhado. Qualquer método, a história o confirma, tem-se mostrado eficiente consideradas certas circunstâncias e na dependência dos participantes do processo: professor e aluno. Um ou outro método adapta-se mais a esta ou àquela língua; certos métodos exigem grupos mais homogêneos ou de nível mental mais elevado. Alguns métodos são mais indicados para o atingimento de objetivos mais imediatos, outros para objetivos mediatos.

Em termos genéricos, distingue-se o método sintético e o método analítico. O sintético vai das partes para o todo; parte das letras para a sílaba, para a palavra e, finalmente, atinge a oração gramatical: O método analítico baseia-se na afirmação de que a percepção é global. Parte da estrutura gramatical completa para chegar à discriminação das partes menores.

O método sintético apresenta quatro variantes: o processo alfabético (parte do abecedário; é um processo de soletração), o processo fonético (parte dos fonemas aos quais se faz corresponder letras), o processo fonomímico (para os surdos; associa a grafia à mímica e aos movimentos dos lábios) e o processo de silabação (toma a sílaba como unidade de partida).

O método analítico pode apresentar-se de três maneiras diferentes: o processo lexical ou de palavração (começa pelas palavras que vão sendo decompostas em sílabas e, depois, em fonemas), o processo comunicativo ou de frases (inicia com orações gramaticais completas) e o processo textual ou global (parte de um conto para analisar os constituintes).

Depois de ter analisado a cartilha quanto ao método, chega a vez do conteúdo. A escolha do material — que é um material lingüístico — deve tomar em consideração aspectos sociolingüísticos e psicolingüísticos.

O aspecto sociolingüístico mais importante é o que se refere à realidade lingüística do aprendiz, principalmente quanto ao léxico, às estruturas gramaticais e às variantes fonéticas. Recomenda-se, na confecção de uma cartilha, que o vocabulário seja selecionado dentre as palavras de uso mais comum da criança, que se leve em conta as particularidades mais evidentes da gramática infantil de modo a reduzir o conflito entre a variedade lingüística do aprendiz e a da escola, que se atente à existência das inúmeras variantes fonêmicas distribuídas pelo território nacional. É ainda a realidade sociolingüística que desaconselha a utilização de uma mesma cartilha em todas as escolas.

A Psicolingüística relaciona-se à graduação do material com propósito de dosagem das dificuldades. Estas dificuldades podem ter sua origem no próprio aluno — relação entre os níveis de maturidade mental e de maturidade lingüística; podem apresentar uma causa interna relacionada com o próprio sistema, ou podem surgir de uma fonte externa, relacionada com a realidade sócio-cultural.

Quanto ao nível de maturidade mental e lingüística, o professor sabe que a alfabetização, normalmente, se processa por volta dos sete anos, período em que a criança não atingiu o pleno desenvolvimento mental, e, conseqüentemente, ainda não domina todos os recursos lingüísticos, como certas estruturas mais complexas ou certas palavras de conteúdo mais abstrato.

Ao nível do próprio sistema, há a considerar as diferenças existentes entre o código escrito e o código oral, bem como a produtividade de certas letras e a freqüência de certas palavras e estruturas sintagmáticas. Convém utilizar, na elaboração de uma cartilha, uma combinação dos vocábulos mais freqüentes com as letras mais freqüentes dentro das combinações mais freqüentes.

Quanto a realidade sócio-cultural, convém graduar o material em relação aos dados da variedade lingüística da criança. Sabe-se que a alfabetização visa ao ensino da língua-padrão. Este fato leva o pedagogo a graduar o material dentro do seguinte princípio: iniciar pelos aspectos mais fáceis e, depois, progredir lentamente até chegar ao objetivo final. A alfabetização não se propõe somente a um ensino comunicativo, mas, também, a um corretivo; objetiva o ensino da língua materna na variedade considerada padrão.

No que se refere aos livros de leitura que se seguem à cartilha, o professor deve ter condições de fazer coincidir sua seleção e graduação com os objetivos específicos propostos. "Se tiverem como objetivo servir de introdução à exercitação, à descrição ou à explicação de estruturas, insiste-se que se orientem pelos dados de uma gramática psicológica. Se objetivarem incrementar a habilidade de leitura — acompanhados de exercícios de compreensão — convém que o autor esteja atento ao quarteto de elementos responsáveis pela complexidade (dificuldade) de leitura: léxico, sintaxe, estilo e teor de informação. Se tiver o lazer como principal meta (livros de literatura infanto-juvenil), o autor não poderá deixar de atentar para o nível cultural do leitor ao qual se dirige, para sua maturidade lingüística quanto aos aspectos vocabulares e sintáticos e para seu nível de maturidade mental, principalmente quanto aos aspectos de estilo, de argumentação e de abstração.

No que se refere ao ensino produtivo, o material de ensino — quer vise à ampliação do vocabulário, quer objetive o uso correto de estruturas, quer objetive a comunicação escrita — deve igualmente obedecer às orientações psicolingüísticas. A habilidade da escrita deve ser adquirida gradativamente segundo os níveis de maturidade mental. Para o ensino da composição é necessário que se parta da produção de constituintes menores para constituintes maiores de mensagens,¹ Considerando que a frase é a unidade mínima comunicativa, convém que com ela se inicie; aconselha-se partir das orações nucleares — constituídas de elementos necessários, de elementos essenciais — para possibilidades de expansão. Depois disso é que aparecem os parágrafos e os textos. Por outro lado, tendo sempre em mira a dosagem de dificuldades, aconselha-se iniciar com o

discurso descritivo e narrativo, passar gradativamente à dissertação expositiva, e, finalmente, aos textos argumentativos. Sob um ângulo transfrasal, recomenda-se principiar com exercícios de coerência, de clareza e de precisão quanto ao tema proposto para depois passar a exercícios de conexões lógicas, de seqüências de argumentação, de lógica do texto" (Poersch, 1981a., p. 179).

Também compete à lingüística aplicada munir o professor de instrumentos para diagnosticar desvios na leitura e na escritura (dislexias), bem como instrumentos para elaborar exercícios terapêuticos, exercícios de reeducação da linguagem. Finalmente, também compete à lingüística aplicada ajudar o professor a construir medidas de avaliação do desempenho lingüístico através de testes apropriados. No desempenho escrito estes testes inventariarão os erros ortográficos, os erros sintáticos, os erros semânticos, os erros de desenvolvimento do tema, os erros de coerência ou de conexão. No desempenho de leitura, surgirão medidas de avaliação nos diversos níveis, desde medidas que avaliem a aptidão no nível grafofonêmico até testes de compreensão e de interpretação.

7. CONCLUSÃO

O presente artigo partiu do pressuposto de que o alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio das técnicas pedagógicas, deve possuir sólidos conhecimentos lingüísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise.

Os conhecimentos lingüísticos relevantes ao alfabetizador situam-se ao redor do seguinte núcleo mínimo: o estatuto da comunicação lingüística, o perfil da língua-base, o quadro contrastivo entre o código oral e o código escrito, os aspectos psico e sociolingüísticos envolvidos no ensino de línguas e a lingüística aplicada ao ensino de línguas.

O estatuto da comunicação lingüística aponta para a conceituação da linguagem humana, para o processo comunicativo e, de forma especial, para a organização de mensagem lingüística analisada como uma estru-

tura de signos que permitem estabelecer a função semiótica entre um conteúdo e uma expressão compostas de substância e de forma. A mensagem articula seus elementos, graças à sua discrecividade, em três níveis: nível figurativo, nível semiológico e nível comunicativo.

Quanto ao perfil da língua-base, sugere-se que o alfabetizador seja um conhecedor profundo da estrutura e do funcionamento do sistema lingüístico no qual se processa o ensino. Este conhecimento abrange os diversos níveis de análise lingüística; nível fonológico, nível sintático-semântico e nível textual.

O quadro contrastivo entre o código escrito e o código oral acentua, primordialmente, o fato de apresentarem natureza e operações distintas. Ambos perseguem um objetivo comum; utilizam-se, no entanto, de meios diferentes. O distanciamento entre os dois códigos apresenta uma causa social: grande mutabilidade do código oral versus a tendência conservadora do código escrito. Embora os dois códigos apresentem diferenças em todos os níveis, é evidente que é no nível grafofônico que elas ocorrem em maior quantidade e em maior profundidade.

Os aspectos psicossociais provocam implicações significativas no processo ensino/aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita. Os aspectos psicolingüísticos estão vinculados ao processo da comunicação, à relação que o emissor e o receptor mantêm com a mensagem. Os principais aspectos sociolingüísticos —relação linguagem/sociedade — apontam para as variedades lingüísticas, para o distanciamento do código escrito em relação ao código oral, para a influência que o nível sócio-econômico-cultural desempenha na aprendizagem do código escrito, para as interferências das línguas em contato, para a relação entre norma culta e erro. As principais implicações da psicolingüística concentram-se no próprio processo de leitura e de escritura. As implicações sociolingüísticas, dão-se a nível do material para as cartilhas, a nível da diferença entre a língua-base padrão e a variedade utilizada pela criança, e a nível da influência que os padrões sócio-culturais exercem sobre a compreensão da leitura.

A importância da lingüística aplicada se faz sentir, principalmente, na análise e seleção de livros didáticos e na elaboração, de forma coerente e dosada, de exercícios preventivos e corretivos. É da competência do professor alfabetizador analisar e avaliar as cartilhas que irá adotar; esta tarefa exige conhecimentos da realidade sociolingüística do aprendiz, das dificuldades decorrentes da diferença entre os códigos, do processo de aquisição da linguagem e da complexidade do material.

A atenção dos professores e dos responsáveis pelo sistema de ensino, no sentido de melhorar a formação dos alfabetizadores, talvez levasse à introdução, no Curso Preparatório ao Magistério Primário, de uma disciplina na qual os assuntos básicos e relevantes, muito bem organizados, fossem abordados. Além disso, seria de alta conveniência que, no ensino de 3º grau, na área de Pedagogia, houvesse uma especialização que cuidasse exclusivamente da formação de professores alfabetizadores. No currículo deste curso poderiam ser incluídos três semestres de estudos lingüísticos: no primeiro seria abordado o estatuto da comunicação lingüística; no segundo, analisar-se-ia o perfil das estruturas do Português; no terceiro seria enfocada a Lingüística aplicada à alfabetização nos aspectos de diferença entre os códigos, de implicações da psico e sociolingüística e da patologia e terapia na comunicação lingüística escrita.

Referências Bibliográficas

- AVELAR, Regina de Figueiredo. A aquisição do código escrito. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul 1981. Dissertação de Mestrado.
- BISOL, Leda. Fonética e fonologia na alfabetização. Letras de Hoje, Porto Alegre (17): 32-9, set. 1974.
- _____ et alii. Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita. Rio de Janeiro, MOBREAL, 1975.
- COSERIU, Eugênio. Teoria del lenguaje y lingüística general. Madrid, Gredos, 1973.
- GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. Lingüística e ensino do português. Coimbra, Almedina, 1974.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading. A psycholinguistic guessing game. In: SINGER, Harry & RUDELL, Robert. Theoretical models and processes of reading. Newark, International Reading Association, 1976.
- HEAD, Brian F. A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo. Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, 67 (5): 63-72, jun./jul. 1973.
- KATO, Mary Aizawa. Projeto e elaboração de material para a alfabetização do adulto. Tempo Brasileiro. Lingüística e ensino do vernáculo. Rio de Janeiro (53/54): 95-111, abr./set. 1978.
- LEMLE, Miriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. Tempo Brasileiro. Lingüística e ensino do vernáculo. Rio de Janeiro (53/54): 60-94, abr./set. 1978.
- _____ A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português, t.l., 1980.
- MAGALHÃES, Maria Izabel & BORTONI, Stella Maris. O fator cultural na compreensão da leitura. Letras de Hoje, Porto Alegre, 14 (46): 34-65, jun. 1981.
- MARCKWARDT, Albert H. Lingüística e instrução na língua materna. In: HILL, Archibald A. org. Aspectos da lingüística moderna. São Paulo, Cultrix, 1972.
- PEREIRA, Aracy Ernst. Análise da produção e compreensão em leitura sob um enfoque lexicológico. Letras de Hoje, Porto Alegre, 13 (42): 60-87, dez. 1980.
- POERSCH, José Marcelino. Interdependência dos membros da relação maturidade lingüística, complexidade lingüística. Letras de Hoje, Porto Alegre, 14 (44): 160-187, jun. 1981a.

- _____. O processo instrucional de leitura e os níveis de articulação artística. Letras de Hoje, Porto Alegre, 14 (46):20-33, dez. 1981b.
- PRETT, Dino. Sociolingüística: os níveis de fala. 3. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. A importância da lingüística no processo de alfabetização. (1). Porto Alegre, 1981.
- RODRIGUES, Ayrton D. Tarefas da lingüística no Brasil. Estudos Lingüísticos. São Paulo, 1 (1): 4-15. jul. 1966.
- ROULET, Eddy. Teorias lingüísticas, gramaticais e ensino de línguas. São Paulo, Pioneira, 1978.
- SCARTON, Gilberto & MARQUARDT, Lia Lourdes. O princípio da variação lingüística e suas implicações numa política para o idioma. Boletim do Gabinete Português de Leitura, Porto Alegre (24): 21-31, jun. 1981.
- SCHIFINO, Lyala & BRENNER, Terezinha de Moraes. A distorção da sonoridade em fonemas oclusivos e fricativos no processo de alfabetização. Porto Alegre, Sagra, 1981.
- SILVIA, Myriam Barbosa. O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfico-fonológica. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1974.
- SLAMA-CAZUCU, Tatiana. Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas. São Paulo, Pioneira, 1979.
- TASCA, Maria. Línguas em contato, interferência na aprendizagem da escrita. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1978.
- VARELLA, Noely Klein. Relação entre conhecimentos básicos do professor alfabetizador e resultados na aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças de 1ª série. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1982. (Proposta de dissertação).
- VOTRE, Sebastião Josué. Por uma lingüística aplicada à alfabetização. Letras de Hoje, Porto Alegre, 13 (42): 20-34, dez. 1980.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Crise na linguagem: a redação no **vestibular**. São Paulo, Mestre Jou, 1981. 284p. Originalmente apresentada como tese (doutorado) à Faculdade de Educação da USP.

Preocupada com o nível de desempenho verbal dos indivíduos de idades e graus de escolaridade diversos, a autora indaga sobre a existência de uma crise na linguagem e se propõe a estudá-la a partir de textos produzidos por vestibulandos da segunda fase de provas realizadas pela FUVEST em 1978. A amostra de 1.500 textos, obtidos aleatoriamente, cobre o percentual de 5% do total de 33.636 candidatos. Por se tratar de um tipo de análise nada fácil, as redações do vestibular talvez oferecessem um **corpus** representativo de uma população com menos diferenças e flutuações de contexto, dadas as mesmas condições de produção dos textos.

Nesta pesquisa, de natureza interdisciplinar, a autora pretende transitar por entre as propostas da lingüística, utilizando-se de algumas categorias de lógica, a fim de caracterizar a linguagem e o discurso dos vestibulandos em suas redações, estabelecendo algumas relações entre esses textos e o nível de estruturação mental de seus produtores. Por isso, não sendo uma pesquisa de lingüística estrito senso, o trabalho constitui uma análise lingüística que ultrapassa os limites da frase e se nutre de preocupação pedagógica na abordagem da competência discursiva dos egressos da escola de 1º e 2º graus. A reflexão sobre os níveis de aquisição e desempenho em língua materna dos vestibulandos foi desenvolvida pela autora em cinco partes, perfeitamente concatenadas, a saber:

I) **Conjecturas e indagações**, na qual se colocam as hipóteses fundamentais do trabalho; II) **Critérios em esboço**, em que se traça um roteiro de análise, levando em conta a revisão da literatura sobre a matéria; III) **O Jogo de Dados**, na qual são apresentadas, pela mediação de um **rigoroso** e adequado **tratamento** estatístico, informações sobre o candidato e seu **texto**; IV) **Exemplos nada exemplares**, onde se eviden-

ciam as ocorrências analisadas, através da própria expressão verbal dos vestibulandos, seguidas de comentários; e V) **Possíveis conclusões** que finalmente fecham o diagnóstico pretendido, com a confirmação das hipóteses básica e decorrente levantadas na primeira parte.

À hipótese inicial da existência de uma **crise na linguagem** seguem as hipóteses básica e decorrente, ou seja, a autora pretende primeiro caracterizar a linguagem dos vestibulandos, estabelecendo algumas relações entre os textos produzidos e o nível de estruturação mental de seus produtores e, em seguida, relacionar certas condições internas dos textos analisados com o contexto vital ou condições sociais de seus redatores (ambiente familiar, escolar, cultural, econômico). Mesmo não admitindo uma fórmula ou modelo do que deva ser um texto-padrão, um texto-perfeito, a autora busca, na análise lógico-lingüística, certos **critérios** para a caracterização dos textos dos candidatos à Universidade que teoricamente poderiam e deveriam criar textos coerentes, originais e mais elaborados. Para fundamentar esta suposição, baseou-se nos estudos de Jean Piaget que por seu alcance interdisciplinar também se preocupou em realçar as características do pensamento formal, hipotético-dedutivo, capaz de operações abstratas de segundo grau. Ora, os vestibulandos, em sua maioria jovens na faixa etária de 19 a 22 anos, deveriam, de acordo com esta hipótese, deixar transparecer em sua linguagem escrita elementos ou marcas indicativas daquele nível de estruturação mental.

A autora salienta que utilizou certas conclusões de Piaget apenas como subsídios, e não como critérios prontos para a elaboração de seu roteiro de análise. Um texto de nível formal **deveria estruturar-se** com as seguintes características: 1) não apenas ao nível do presente, do aqui e do agora; não apenas ao nível de uma realidade concreta e imediatamente apreensível; 2) sobretudo a partir da ação imaginativa e criadora, através de um satisfatório jogo entre o real e o possível; ou talvez, através do

jogo entre uma submissão do real concreto ao real possível; 3) a partir da ordem natural, factual dos eventos, desde que essa ordem não se superponha às necessidades da "ordem lógica" ou "pedagógica", por exigência da clareza; 4) com base numa "lógica das proposições", na qual se mostrem evidentes, entre as proposições, certos tipos de relação, tais como: relações causais, relações temporais e outras relações lógicas diversas; 5) a partir do princípio de não-contradição entre as partes enunciadas; 6) também a partir do estabelecimento das relações já anteriormente referidas, as quais, por sua vez, tornam-se explícitas pelo uso semântico adequado de conectivos; 7) com base na apresentação de razões completas, enunciadas sobre as relações presentes entre proposições; 8) enquanto narrativas (ou enquanto outro tipo discursivo), a partir de interligados e contínuos movimentos de sínteses-análises e vice-versa, bem como a partir de hipóteses e deduções, evitando assim a pura justaposição ou a explicação simplista; 9) como um todo coerente, e não como um amontoado de fragmentos resultantes do estilhamento desse todo; e 10) finalmente, a partir da presença de certas características mais gerais do pensamento formal e que traduziriam uma lógica inteligente, comunicável através da linguagem.

Na análise textual, secundada pela revisão da literatura atual como passo necessário à formulação do conceito chave de coesão/coerência, a autora parte de uma idéia de texto-discurso como um todo semanticamente organizado, produto integral, exercício da expressão verbal, que articula texto e contexto situacional. Haquira Osakabe, em sua obra "Argumentação e Discurso Político" (São Paulo, Kairós, 1979), forneceu verdadeira retrospectiva da análise do discurso. A autora, porém, deteve-se principalmente nos trabalhos de Hjelmslev, Benveniste, Halliday, Peytard e Charolles. Todos, trilhando os caminhos e descaminhos da pesquisa lingüística, buscaram uma "Gramática do texto" e tentaram passar de uma lingüística da frase para uma lingüística do discurso, propondo, através de questionamentos, o delineamento da noção de coerência e competência textual. A preocupação da autora se alinha na direção traçada por esses precursores de uma "Gramática do texto" apesar de nada estar ainda assentado de modo definitivo, pois muitas conclusões, neste terreno movediço e difícil, são de caráter provisório. Os

J

critérios que seguem, embora não sejam as únicas formas, foram para a autora as mais adequadas para medir a capacidade de os vestibulandos produzirem um texto coerente, revelando-se através de elementos internos básicos, de traços lingüísticos específicos, de marcas discursivas. Estes critérios levam em conta, no estudo do texto, tanto o plano frásico e interfrásico, como o plano do discurso como um todo e o da significação subjacente numa tipologia discursiva. Todos esses planos estão interrelacionados e funcionam de modo complementar.

Critérios: 1. Coesão no texto como um todo é inexistente quando se denota a presença de: a) relações discordantes pelo uso indevido do conectivo; b) contradição lógica evidente; c) relações impróprias, dificultando até mesmo a paráfrase; d) relações ilógicas por nonsense; e) relações redundantes ou circulares; 2. Clichês e frases feitas (estereótipos lingüísticos): uso banal, excessivo e repetitivo de expressões já vazias de significação. Indicam a percepção uniforme do mundo e da realidade; 3. Presença de linguagem original e criativa, verificada através de achados formais, surpresa e/ou suspense, é a antítese do clichê, da frase feita; 4. Correspondência (ou não) entre o tema proposto e o texto criado: a) ausência total de correspondência; b) ausência parcial de correspondência, trechos pré-fabricados; c) ausência parcial, desenvolvimento impróprio, e/ou não desenvolvimento de elementos propostos; d) ausência parcial, desenvolvimento impróprio e trechos pré-fabricados; 5. Tipos de discursos predominantes (tipologia com finalidade didática): a) narração; b) descrição; c) dissertação; d) discurso não definido.

Por que "Jogo de Dados"? A autora responde, justificando sua postura científica: "Por se tratar de linguagem verbal, produção de texto escrito, torna-se extremamente necessário trabalhar com números e percentuais, sobretudo quando a amostra escolhida é de 1.500 textos, como neste caso. Porém, ao mesmo tempo, tal trabalho pode tornar-se altamente perigoso, na medida em que, diante de um ou outro índice que nos pareça significativamente alto ou baixo, não nos posicionarmos como críticos e analistas da natureza do fenômeno da criação lingüística que por si só é flutuante e, às vezes, incaptável. Assim, cairmos em blefe ou nos tornarmos vítimas de uma ilusão percentual é o que de

mais fácil pode ocorrer, se o fenômeno de linguagem, sobretudo no caso em questão, não for, antes de qualquer outra coisa, objeto de reflexão profunda".

Assim, sem a pretensão de obter um modelo estático e perfeito de análise, pela criação de um discurso padrão, a autora buscou um grau de fidedignidade satisfatório de seus critérios de análise através de um novo enfoque da função auxiliar da estatística, aplicada a um "trabalho cuja essência não estava, fundamentalmente, só em números, percentuais, cruzamentos e respectivas distribuições, ainda que esses mesmos elementos fossem da mais alta importância na racionalização e avaliação do presente trabalho".

As tabelas, com respectivos comentários, fornecem: dados gerais relativos aos candidatos; dados gerais relativos ao texto, ou sejam, as ocorrências segundo os critérios traçados na parte II; relações específicas ou cruzamento entre as características do candidato e outras de seu texto e in ter textos. Também são apresentadas as circunstâncias em que aparecem a linguagem criativa e pistas para a caracterização de textos sem problemas, duas categorias bastantes seletas em meio à grande maioria de textos ruins. Por fim, são analisados a influência do estabelecimento de ensino (público x particular) e o papel dos cursinhos na produção dos textos dos vestibulandos. As conclusões desta análise encontram-se na parte V, podendo ser antecipadas nesta constatação da autora: "No que respeita à redação, a maioria dos candidatos aos vestibulares encontra-se muito aquém do que, pelo menos teoricamente, espera-se deles. O baixo nível de desempenho verbal, a incapacidade de, muitas vezes, estabelecer correlações lógicas elementares são uma constante nos textos estudados. Diferenças entre variáveis como: sexo, idade, natureza do curso feito e do estabelecimento freqüentado só se fizeram notar quando do estudo de certos casos especiais, representados por um grupo muito seletado da amostra. Na verdade, poucos, pouquíssimos erram também pouco. Na verdade, os bons textos aparecem como uma exceção muito grande à regra geral. O grande grupo, a maioria das redações, inscreve-se, portanto, na galeria dos textos mal estruturados, inadequados e altamente insatisfatórios".

Em Aberto, Brasília, ano 2, n. 12, janeiro 1983

Os Exemplos nada exemplares se distribuem segundo o roteiro de critérios previamente estabelecidos e analisados anteriormente: ausência de coerência, clichês, falta de correspondência entre o tema proposto e o texto criado, tipologia com ênfase no discurso indefinido (não-texto), exceções nem sempre excepcionais. Sobre o primeiro bloco — ausência de coerência — sentença a autora: "Refletindo sobre as estruturas de pensamento que teoricamente os indivíduos produtores de tais trechos devem ter desenvolvido, temos que convir: algo de estranho está ocorrendo. E por que razão? Mesmo supondo que tais pessoas não tenham ainda atingido o nível de pensamento formal, abstrato, cuja característica principal é a presença de uma reflexão de segundo grau, ou seja, de reflexões sobre reflexões; mesmo supondo que permaneçam a nível de pensamento concreto, mesmo assim, não podemos admitir, nem a esse nível, que o pensamento deixe de ser lógico. Falo, evidentemente, de uma lógica de primeiro grau, de uma lógica de evidências facilmente detectáveis. Ora, o que se verifica nos textos transcritos situa-se além do ilógico, posto que se configura em total ausência de domínio de linguagem, ou seja, ausência dessa capacidade inata, como acharia Chomsky, através da qual, utilizando-se da linguagem, um indivíduo possa expressar-se em sua língua materna, de modo a exprimir uma relação provida de gramaticidade, uma relação coerente, como entendendo".

Não são menos contundentes os comentários sobre os outros blocos de exemplos que confirmam abundantemente o estado de crise da linguagem, quando indivíduos mostram-se incapazes de "criar e expressar em discurso seu, próprio, a respeito de qualquer coisa".

As conclusões ou os achados da pesquisa — que levou em conta, como hipótese básica, as profundas relações existentes entre pensamento e linguagem (Piaget) e a viabilidade de uma avaliação do nível de estruturação mental dos vestibulandos através de marcas e índices lingüísticos encontrados nas redações — confirmam, segundo a autora, o estado de crise da linguagem escrita. Ela também constata: "Dentre os 1.500 textos analisados, apenas 156 redações, correspondentes aos chamados textos em problemas (116 casos = 7,7%) e textos com presença de lin-

guagem criativa (40 casos = 2,7%) não apresentaram os defeitos (um, alguns ou todos) apontados nos Critérios em Esboço. Vê-se, portanto, que apenas pouco mais de 10%, mais precisamente, apenas 10,4% foge à regra dos textos problemáticos. Mesmo com relação a esses 116 casos (7,7% da amostra), dentre os considerados sem problemas, temos que fazer uma ressalva: muitas vezes a redação, embora não apresente as falhas elencadas nos critérios, nem por isso mostra-se criativa, original e portadora de trecho atraente, conforme foi possível observar, a partir da ilustração dos "Exemplos nada exemplares". "Quanto à chamada hipótese decorrente — continua a autora — por mim levantada, segundo a qual, certas variáveis específicas relativas aos candidatos, tais que: sexo, idade, natureza do estabelecimento e curso freqüentados, nível de escolaridade dos pais, freqüência ou não a cursinhos, entre outras, poderiam eventualmente influenciar (positiva ou negativamente) a produção textual do indivíduo, tal hipótese só se mostrou aceitável (e não inteiramente) no que se refere a essa porção muito seleta, dentro do total da amostra". E adiante, conclui: "Portanto, para a amostra, em sua quase totalidade (excetuados, bem entendido, os dois itens a que já me referi) a hipótese de que o tipo de estabelecimento, a freqüência ou não a cursinhos, bem como outras características poderiam determinar melhor ou pior performance na produção de textos, foi rejeitada. A grande maioria, não importando o nível econômico, o tipo de estabelecimento freqüentado, a freqüência ou não a cursinhos, produz textos de qualidade sofrível, quando não péssima".

Feitas estas colocações, a autora passa a resumir as características da linguagem dos vestibulandos, classificando-os em três grupos de textos, desde aqueles que revelam uma presença marcada e marcante do eucen-

trismo até os que reproduzem um discurso prêt-à-porter, chegando outros às raias do nonsense. Neste grupo de textos com discurso indefinido, a linguagem se fragmenta e rompem-se as relações frásticas e interfrásticas, refletindo-se a inviabilidade da composição de um todo provido de semânticidade. Consta, finalmente, "que a grande maioria dos candidatos à universidade apresenta, pelo menos momentaneamente, um atraso quanto à idade mental em que teoricamente deveriam se encontrar. A linguagem por eles apresentada, quando não enfocada sob os dois extremos a que acabo de me referir, corresponde muito mais àquela expressão própria de crianças (nem mesmo de adolescentes) de 9-12 anos, cujo nível de pensamento, ainda que lógico, prende-se ao universo concreto, do que àquela verbalização esperada da parte de indivíduos, em sua maioria, com idades situadas entre 19-22 anos, com níveis de escolaridade supostamente razoáveis e que, além de tudo, pretendem ingressar em cursos superiores, submetendo-se para tanto a provas (como a de redação) cujas exigências foram aqui suficientemente discutidas, creio".

A autora se posiciona ainda diante desta crise, defasagem ou atrofia momentâneas, vindo na "proposta dos lingüistas de uma Gramática do Texto, do Discurso, a possibilidade de, ao nível de ensino, se começar um trabalho prático sobre aquisição e níveis de linguagem entre estudantes". E prossegue com uma série de reflexões sobre as possíveis causas dessa crise na linguagem, enfatizando algumas características culturais da realidade em que vivemos ("tudo já feito, pronto, pré-fabricado, imposto"), na qual se inserem a escola e a universidade que têm "condições de romper o círculo vicioso da cultura prêt-à-porter e lançar as sementes de um trabalho que se caracterize pela originalidade".

DURAN, Álvaro Pacheco. *Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na universidade: estudos no nordeste*. In: CONCURSO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO; os doze trabalhos premiados. Curitiba, FUNDEPAR, 1982.p.55-139.

A relativa ausência de comunicação entre professores e alunos é uma das variáveis que caracterizam o insucesso da universidade brasileira. São dois os fatores que dificultam esta comunicação: o aumento do número de vagas no ensino superior, ocorrido nas últimas décadas — conduzindo às universidades alunos despreparados — e o grande imobilismo que se tem constatado no corpo docente — que ao perceber que o aluno de hoje já não é tão qualificado como os do passado para compreender seu discurso, age como se nada acontecesse, reproduzindo sua fala sem moldá-la à nova clientela.

Preocupado com a situação caótica da comunicação professor-aluno no ensino superior, Álvaro Pacheco Duran saiu em busca de dados que possibilitassem não só o estudo das deficiências ou inadequações dos repertórios contidos na interação professor-aluno, como também a identificação das variáveis cuja manipulação produzisse resultados benéficos para o aumento do nível de compreensão dos textos pelos alunos.

Trata-se, portanto, de dois trabalhos distintos. O primeiro deles, intitulado "A Interação Professor-Aluno na Universidade: Um Estudo Descritivo", teve como sujeitos, professores e respectivos alunos de quatro disciplinas do primeiro semestre após o ciclo básico de um curso de Letras em uma universidade federal do Nordeste.

Após a transcrição das gravações realizadas durante onze aulas em quatro disciplinas, encontrou-se o número de episódios de comunicação ocorridos. Extraiu-se então um Sistema de Categorias de Comporta-

mento composto pelas verbalizações emitidas pelos professores e pelos alunos,.

Os resultados evidenciaram que os episódios incompletos de comunicação predominaram sobre os completos, não havendo na verdade um diálogo autêntico entre professores e alunos, mas sim, tentativas de estabelecer a comunicação, na maioria das vezes iniciada pelos professores, sem que houvesse seqüência por parte dos alunos. Evidenciaram também a diferença entre as verbalizações dos professores e as dos alunos, diferença tão nítida e gritante que chega a apresentar os resultados quase que sob dois eixos completamente opostos.

Os resultados esboçaram o perfil de um professor que discursa, pouco se importando se é compreendido pelos alunos, pouco se esforçando em estabelecer um diálogo que, infelizmente, morre no estado embrionário; um professor que não faz do interesse dos seus alunos o alvo para seus vocábulos — que acabam se diluindo na ineficácia quotidiana — e que fala, refala, sempre iniciando novas cadeias verbais, com olhos e ouvidos aparentemente tapados, não vendo na omissão do aluno a ausência de condições necessárias à realização da comunicação.

Quanto ao aluno, os resultados encontrados descreveram um ser que, na sua timidez, praticamente não ousa falar e que ao tentar estabelecer a comunicação o faz em intensidade baixa, não sendo possível ao professor ouvir a mensagem, como não foi possível ao gravador utilizado pela equipe de pesquisa registrar com nitidez os sons desta frustrante tentativa.

Outras iniciativas dos alunos acabaram também constituindo episódios incompletos de comunicação, apesar da clareza com que foram emitidas, por não serem percebidas ou levadas em consideração pelo professor. Este na verdade estaria mais interessado em responder as dúvidas

pertinentes às suas próprias questões do que a prestar a devida atenção a uma interrupção em sua série ininterrupta de exposição verbal, o que leva Duran a concluir: "parece-nos, portanto, que as referidas omissões do professor se deveram principalmente às características topográficas das iniciativas dos alunos".

O grau de complexidade menor das questões propostas pelo professor mostrou-se um meio capaz de promover a participação do aluno. Quando as perguntas eram fáceis, sem apreciações críticas, levando o aluno ao simples trabalho de completar frases reticentes, observou-se maior participação. Deste modo, o professor "dispôs condições para respostas provavelmente adequadas ao repertório do aluno. Ocorrendo respostas a essas condições, o professor pode apresentar o 'feed-back' apropriado, aumentando dessa forma a probabilidade de que as possibilidades do repertório do aluno se evidenciassem em seu desempenho".

Concluindo este primeiro trabalho, o autor observa as duas mudanças que provavelmente ocorreram no padrão-aula em relação ao modelo tradicional. A primeira é relacionada às condições dispostas para o aluno, pois apresentam-se agora, "com relativa freqüência, 'oportunidades' para que ele se expresse".

A segunda mudança é conseqüência do aumento que houve no número de indivíduos que entram para a universidade, o que leva o autor a concluir que hoje o professor tem outro tipo de interlocutor.

Chama, ainda, atenção para a ausência de flexibilidade numa das partes da interação educativa, que é obrigatoriamente necessária para que possa ocorrer realmente comunicação de um pólo, o corpo docente, que ora se encontra fundido na tradição, não possuindo a mobilidade desejada, para interar-se com o outro, o discente —já bastante diversificado em relação aos de épocas anteriores.

No segundo trabalho — **A Compreensão da Comunicação Escrita no Universitário: Cinco Estudos Experimentais** — foram selecionadas cinco variáveis que ao serem manipuladas, além de se mostrarem viáveis no

interior da instituição universitária, pudessem demonstrar "suficiente poder de controle sobre o nível de compreensão" do texto. Essas variáveis foram englobadas em três operações: estimulação auditiva, habilidade em déficits e simplificação do texto.

Participaram dos experimentos trinta alunos, dos quais, apenas um do sexo masculino. Todos eram estudantes do primeiro semestre do curso de Letras em uma universidade federal do Nordeste.

Estimulação auditiva: considerando que "má leitura" do texto pelo aluno poderia baixar o seu nível de compreensão, pensou-se que se se apresentasse uma "boa leitura", feita por outrem, isso aumentaria provavelmente o nível de compreensão. Como os dados não indicaram melhora sensível, verificou-se que apenas a simples operação de reapresentar o texto na forma de estimulação audível era insuficiente para elevar o nível de compreensão.

Habilidades em déficits: nesta segunda operação, o autor supôs que um treino léxico ou algumas informações adicionais poderiam elevar o nível de compreensão. No primeiro caso foi apresentado o significado dos termos considerados mais difíceis e no segundo, foi oferecido a cada aluno uma folha contendo as informações adicionais sobre o tema, julgadas necessárias. Os resultados indicaram que houve maior compreensão do texto, comprovando que os alunos estavam sendo prejudicados por suas deficiências.

Antes de apresentar a terceira operação, Duran julgou importante esclarecer que o contato do aluno com o mesmo texto poderia ter duas conseqüências opostas: por um lado, lendo o texto várias vezes, o aluno acabaria se beneficiando do efeito facilitador da familiaridade e, por outro lado, seria prejudicado pelo desgaste e pela fadiga, já que os "re-testes ocorreram na parte final de sessões experimentais longas, realizadas no período noturno".

Simplificação do texto: Duran julgou que a complexidade do texto, isto

é, a utilização de ordens inversas e a extensão dos períodos estariam prejudicando sua compreensão.

Quando o texto foi reescrito na ordem direta, apenas parte dos alunos obteve melhor resultado; mas os demais não apresentaram melhora considerável, ao contrário, saíram-se até mal. Quando o texto foi simplesmente reapresentado com uma ligeira mudança gráfica, ou seja, os parágrafos longos foram desmembrados em vários menores, o resultado foi inesperado: apesar da folha de instruções distribuída antes do experimento informar que se tratava do mesmo texto, os alunos julgaram-no um novo texto e tiveram um péssimo rendimento. Portanto a intenção de simplificar para elevar o nível de compreensão teve, como resultado, em efeito dificultador.

Isto vem provar que existe, por parte dos alunos, uma dificuldade de lidar com textos de relativa complexidade estrutural, já que eles não fo-

ram capazes de reconhecer o texto quando apresentado de outra forma gráfica.

O autor encerra seu trabalho mostrando a necessidade de se buscar uma solução de caráter técnico-científico para uma parte significativa dos problemas do ensino universitário que surpreendentemente se obstaculiza por questões tão fundamentais como as identificadas pela pesquisa.

Os pesquisadores deverão enfrentar o problema, buscando os dados que descrevem a realidade institucional, no "nível de análise pertinente ao desenvolvimento de procedimentos que serão, por sua vez, também tratados no âmbito da pesquisa". Devem enfrentar também esta realidade como uma questão política, passando à comunidade universitária o conhecimento adquirido, e debatendo com ela as maneiras de agir que determinariam as condições para que esse conhecimento fosse aplicado à prática educacional, em vários níveis e situações distintas.

BEZERRA, Vilma Maria de Lima. *Reflexão metalingüística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda*. In: CONCURSO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO; os doze trabalhos premiados. Curitiba, FUNDEPAR, 1982. p.281-325.

A deficiência generalizada que se observa nos escolares quanto à aquisição de leitura levou a autora da pesquisa à investigação do processo, empenhando-se em esclarecer quais as capacidades que entram em jogo na aquisição da complexa habilidade.

Fundamentado em estudos os mais recentes sobre desenvolvimento lingüístico, o trabalho consta de três capítulos.

No capítulo introdutório delineiam-se o problema e as hipóteses, contendo, também, a fundamentação teórica da pesquisa.

O capítulo II é descritivo. Apresenta a pesquisa empírica, que consta de duas partes distintas, uma vez que a autora utilizou dois instrumentos diferentes.

Encontram-se no capítulo III a discussão e as conclusões a que chegou no decorrer do experimento.

O problema proposto refere-se à dificuldade encontrada pelas crianças na aquisição da habilidade de leitura. A autora levanta a hipótese de que "leitura é uma habilidade originada da fala e para entender como a criança adquire leitura é necessário compreender primeiro como ela adquire fala". O êxito na aquisição de leitura estaria relacionado com o desempenho em reflexão metalingüística.

A pesquisa se desenvolve no sentido de mostrar como a criança evolui

na reflexão metalingüística, ao mesmo tempo em que fornece elementos indicadores dos processos pelos quais é possível a aquisição de leitura.

Discordando de que a aquisição da leitura e da escrita se reduz a um simples conjunto de técnicas perceptomotoras, acredita, baseando-se em Ferreiro, Berthoud-Papandropoulou e outros, que se trata, no sentido mais profundo, de uma aquisição conceitual.

A autora iniciou a pesquisa com base nas teorias de Mattingly, Liberman e Schankweiler, os quais consideram as habilidades de leitura e fala intimamente relacionadas.

Leitura é vista como habilidade lingüística secundária, pois pressupõe aquisição anterior das habilidades de recepção e produção de fala.

O estudo do desenvolvimento da capacidade da criança de refletir sobre o ato da fala é ponto de referência para a compreensão de como adquire habilidade para leitura. Para os citados autores, "a tarefa básica para o leitor principiante é construir uma ligação entre fala e os sinais arbitrários da escrita". É fundamental, pois, distinguir o significante lingüístico do seu referente, a fim de que se possa estabelecer a relação entre linguagem escrita e linguagem falada, o que nem sempre ocorre.

A autora utiliza estudos de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, que mostram como a criança é capaz de evoluir partindo de uma fase em que confunde significante e referente, para atingir progressivamente etapas que a levam até o plano da abstração, da formação de conceitos. Essa ultrapassagem, denominada por Piaget de "mecanismo de tomada de consciência", acontece, também, no desenvolvimento lingüístico do indivíduo, possibilitando-lhe "refletir sobre as características, o valor e a função da linguagem escrita e falada, tornando

sucessíveis à consciência elementos significativos para o domínio da língua falada e do código escrito". Esta habilidade é estudada dentro do fenômeno consciência lingüística, constituindo uma abordagem recente do processo de desenvolvimento lingüístico do indivíduo.

Para Mattingly o grau de consciência da estrutura da língua é quem faz a distinção entre as habilidades de leitura e fala.

Acompanhando as deduções de Mattingly, Ferreiro e Sinclair, conclui com estes autores que "além do conhecimento que o leitor tem sobre a língua em que é escrito o texto e do tema tratado, há um fato no qual se pensa raramente: seus conhecimentos do que é uma palavra, uma proposição, uma frase. Além disso, outras capacidades cognitivas entram em jogo, na aquisição, tais como: a capacidade de síntese, de análise, de inferência e de dedução".

Para investigar como se processa a aquisição de leitura, a pesquisa é conduzida no sentido de compreender primeiro como a criança adquire a habilidade da fala. Complementando as suas apreciações, a autora volta-se, para o trabalho de Berthoud-Papandropoulou que acompanha a evolução do conceito de palavra na criança, ligado à tomada de consciência progressiva acerca das características e propriedades do signo lingüístico.

O mérito da pesquisa reside no fato de ter acrescentado à teoria, citada anteriormente, o estudo sobre a tomada de consciência da estrutura fonológica da palavra e de ter relacionado o desempenho das crianças, em reflexão metalingüística, com o desempenho em leitura.

O capítulo II contém a pesquisa empírica, dividida em duas partes. Constam da primeira, tarefas de reflexão metalingüística; a segunda foi dedicada às tarefas de leitura.

Participaram do experimento 90 crianças, na faixa etária de 4 a 11 anos, provenientes de famílias de baixa renda.

Os procedimentos gerais consistiram em oferecer tarefas de reflexão metalingüística aos participantes, a fim de obter informações sobre sua capacidade de refletir sobre a palavra como elemento lingüístico, e tarefas de leitura oral, cuja avaliação visava a investigar o nível de aquisição do código de leitura. Acrescentou-se um subteste verbal para avaliação complementar, com o intuito de verificar se o êxito na aquisição se relacionava mais com a capacidade de reflexão metalingüística ou com a inteligência verbal da criança.

A avaliação, utilizando o primeiro instrumento, constou de quatro grupos de tarefas.

As tarefas do primeiro grupo tiveram a finalidade de investigar se a criança tem consciência da natureza material do significante lingüístico que como tal se exprime de forma fonológica ou gráfica.

As do segundo grupo pretenderam verificar se o sujeito sabe explicitar coincidência de sílabas e de fonemas idênticos em palavras diferentes.

As do terceiro objetivaram verificar a capacidade da criança de explicitar a palavra como elemento constituinte de conjuntos maiores.

Verificar qual a definição que a criança tem de nome, constituiu o objetivo das tarefas do quarto grupo.

A pesquisadora considerou os seguintes aspectos de reflexão metalingüística necessários à aquisição de leitura: a natureza simbólica do código lingüístico, a realização material do significante (pronúncia ou grafia), a inserção de unidades menores em unidades maiores e a coordenação entre o fato de ser a palavra algo que significa alguma coisa e ser ao mesmo tempo formada de elementos sem significado, sílabas ou fonemas que se combinam de modo variado para formar palavras diversas.

Estabeleceu também, os seguintes critérios: saber explicitar a palavra como elemento de natureza fonológica ou gráfica e executar operação solicitada sobre a própria palavra e não sobre o objeto ou realidade extra lingüística referida.

Tarefas de leitura oral constituíram o instrumento utilizado na segunda parte do experimento, com o objetivo de caracterizar o nível de desempenho dos sujeitos.

Procurou-se verificar se as crianças que se iniciavam em leitura estavam progredindo e qual o nível de domínio do código.

As tarefas consistiram em oferecer às crianças um texto cuja leitura, gravada, possibilitava uma avaliação do desempenho.

O critério básico para a avaliação dos leitores da 1ª série foi o reconhecimento das palavras. Acrescentou-se para os alunos da 2ª à 4ª séries o critério de fluência.

A análise das tabelas demonstrou variações no nível de desempenho nas tarefas de reflexão metalingüística, verificando-se três tipos de performance: ausência de reflexão metalingüística, nível superficial de reflexão e nível de reflexão metalingüística.

Os resultados demonstraram que o progresso em tarefas de reflexão metalingüística apresentou-se associado, significativamente, ao progresso em leitura. Comprovaram que as crianças que não desenvolveram a capacidade de reflexão apresentavam pouca ou nenhuma experiência na

utilização da palavra como objeto lingüístico.

Ao analisar a influência das variáveis extralingüísticas — nível sócio-econômico, idade e instrução — a autora observou o seguinte: o experimento comprovou que a variável nível sócio-econômico demonstrou significativa influência na aquisição de leitura entre crianças de baixa renda; e, quanto às variáveis idade e instrução, a pesquisa não confirmou se a reflexão metalingüística progride em função destas variáveis.

A pesquisadora concluiu também que não se encontra associação significativa entre progresso em leitura e inteligência verbal. A variável inteligência verbal não se mostrou associada, de maneira significativa, à reflexão metalingüística. Entendeu, também, que não existe relação entre as variáveis reflexão metalingüística e inteligência, nem entre leitura e inteligência verbal.

O estudo exploratório forneceu elementos para afirmar que a dificuldade de refletir sobre a língua retarda ou dificulta a aquisição de leitura.

Compete, pois, à escola, criar condições para que o aluno aprenda a utilizar a palavra como objeto lingüístico, evitando, assim, que a deficiência nessa aquisição gere, até, outras deficiências ligadas ao processo cognitivo.

APRENDIZAGEM DA LINGUA MATERNA*

ALCANTARA, Edson Mario de. Trabalhos de grau e maiores cuidados com a língua materna. *Leopoldianvm, Santos*, 9 (25): 141-6, set. 1982.

ALMEIDA, Carlos Alberto Santos. Aprendizado de português - uma proposta para Manaus. São Paulo, PUC, 1980. 105p. (Tese mestrado).

ALMEIDA, Irene Rangel. O processo de comunicação professor-aluno; uma pesquisa preliminar. Rio de Janeiro, FGV, 1977. (Tese mestrado).

ALMEIDA, Yvonne de Moura Campos. Influência do nível sócio-econômico na qualidade de relatos orais em crianças. *Didática, São Paulo*, 17:49-57 1981.

ANDRADE, Maria de Lourdes Nunes. Comunicação e expressão em língua pátria. Rio de Janeiro, Escola Técnica Federal Celso Scuckow da Fonseca, 1977-78. 2v.

ARAÚJO, Maria Yvonne Atalecio. Relacionamento entre rendimento de leitura ao final da primeira série do primeiro grau e fatores associados ao professor que provavelmente atuam na alfabetização. Rio de Janeiro, UFRJ, 1978. 96p. (Tese mestrado).

Bibliografia mais ampla pode ser encontrada no Banco de Bibliografias do CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC-CIBEC. INEP, Anexo I do MEC - Subsolo - Cx. Postal 04/0366 - 70047 - Brasília-DF.

ARIGA, Marie. Comunicação e educação — reflexão e justificativas para novos rumos no estudo do processo ensino-aprendizagem através de situações de comunicação em sala de aula. São Paulo, USP, 1979. 159p. (Tese mestrado).

ARNS, Otília. A comunicação lingüística em meio rural paranaense, evasão e retenção escolar no primeiro grau. Curitiba, UFPR/ INEP, 1978. 278p.

BACCEGA, Maria Aparecida. Redações no vestibular: uma abordagem sociolingüística. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo* (23): 73-82, dez. 1977.

BACK, Eurico. Ensino de língua e integração social. *Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro* (53/54): 142-5, abr ./set. 1978.

BARROS, Helena Faria de. Fatores que interferem na eficiência da alfabetização na escola de 19 grau. Santa Maria, UFSM, 1977. 170p. (Tese mestrado).

BECHARA, Evanildo Cavalcanti. A língua portuguesa e seu ensino. *Curriculum, Rio de Janeiro*, 15(1): 25-42, jan./mar. 1976.

BISOL, Leda & VEIT, Maria Helena Degani. Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita. *Educação e Realidade, Porto Alegre*, 6(3): 37-50, set./dez. 1981.

BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de português, diagnóstico de uma realidade. Curitiba, UFPR, 1981. 257p. (Tese mestrado).

- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Enriquecimento verbal em crianças carentes culturais. Porto Alegre, UFRS/INEP, 1976. 53p.
- BRANDÃO, Maria do Carmo Machado. Estudo sobre um instrumento que visa a auxiliar a fixação da escrita correta de dificuldades ortográficas da língua portuguesa, proposta para a 2ª série do ensino de 1º grau. São Paulo, PUC, 1981. 181p. (Tese mestrado).
- BUENO, Maria Célia. As experiências de linguagem oral na aprendizagem da leitura. AMAE Educando, Belo Horizonte, 15(141/142): 3-7, jan./fev. 1982.
- CAMPBELL, Robim & WALES, Roger. O estudo da aquisição da linguagem. In: LYONS, John. Novos horizontes em lingüística. São Paulo, Cultrix, EDUSP, 1976. p. 232-49.
- CAMPOS, Lucia Divane Costa. Influência da palavra sobre o educando. Niterói, UFF, 1981. 71p. (Tese mestrado).
- COELHO, Maria Inês de Matos. A expressão lingüística escrita de estudantes da 4ª série da escola de 1ª grau: fatores diferenciais, implicações para a realização escolar e relações com a prática pedagógica. Belo Horizonte, UFMG, s.d. 2 v. (Tese mestrado).
- CUNHA, Celso. Uma política do idioma. 3.ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.
- DI GIORGIO, Flávio Vespasiano. Lingüística e o ensino da língua materna. Educação para o Desenvolvimento, São Paulo, 7 (28): 19-30, out. 1972.
- ELIA, Silvio. O ensino da língua portuguesa. Educação, Brasília, 6 (21): 49-53, jul./set. 1976.
- FAGUNDES, Anamaria Callado. Conduta verbal. Boletim do CEPE, Florianópolis, 12(59): 3-16, jan./mar. 1978.
- FAVERET, Bianca Maria Sanches. Linguagem e instituição; um ensino sobre a programática da ação comunicativa pedagógica. Rio de Janeiro, PUC, 1980. 98p. (Tese mestrado).
- FERREIRA, Rogério Henrique Gomes. Concepções normativas acerca dos objetivos do ensino de língua nacional na 6ª série do 1º grau. Salvador, UFBA, 1975. 139p. (Tese mestrado).
- FONSECA, Maria Stella V. e & NEVES, Noemia F. Sociolingüística. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. 130p.
- FORTES, Regina Maria de Oliveira. Avaliação de ensino da redação em língua portuguesa na 5ª série do primeiro grau, em uma escola do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, PUC, 1978. (Tese mestrado).
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo, Autores Associados, Cortez Editora, 1982. 96p.
- GARCIA, Maria de Lourdes de Miranda. O desenvolvimento da capacidade criativa da criança e o papel dos métodos empregados no ensino da linguagem. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1978. 92p. anexos. (Tese mestrado).
- GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. Lingüística e ensino do português. Coimbra, Almedina, 1974.
- GOLBERT, Clarissa Seligman. Identificação e discriminação de inabilidades para a aprendizagem na leitura: uma experiência em treinamento de professores de 1º grau. Porto Alegre, PUC, 1978. 396p. (Tese mestrado).
- GRUNEBaum, R. Proposta de alfabetização baseada na anterioridade do ensino da leitura em relação à escrita e no treino psicomotor simultâneo ao ensino da leitura. São Paulo, PUC, 1980. (Tese mestrado).

- GUAREZZI, Sirley. Atividades compensatórias e o êxito na alfabetização. São Carlos, UFSCAR, 1981. 117p. (Tese mestrado).
- GUIMARÃES, Maria Ignez de Oliveira. A validade da mensagem nas **classes** do alfabetização. Curitiba, PUC, 1979. 321 p. (Tese mestrado).
- HAAS, Helga Kahmann. Efeitos de comportamentos institucionais sobre o **rendimento** dos alunos em leitura. Porto Alegre, UFRS, 1979.115p. (Tese mestrado).
- HALLIDAY, M.A.K. et alii. As ciências lingüísticas e o ensino de **línguas**. Petrópolis, Vozes, 1974. 350p.
- KATO, Mary Aizawa. Projeto e elaboração de material para a alfabetização de adulto. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro (5 3) : **95-111**, abr ./set. 1978.
- KLEIN, Idalma Andrade. Efeitos de um treinamento em microensino **sobre o** desempenho do professor de 1a série do 1o grau na área de comunicação e expressão. Porto Alegre, UFRS, 1979. 145p. (Tese mestrado).
- LEMLE, Miriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. Tempo **Brasileiro**, Rio de Janeiro (53/54): 60-94, abr ./set. 1978.
- LEMOS, Claudia T. Guimarães de. Redações no vestibular: algumas estratégias. Cadernos de **Pesquisa**, São Paulo (23): 61-71, dez. 1977.
- LEWIN, Zaida Grinberg et alii. Estratégias para o desenvolvimento da qualidade e produtividade verbal, em crianças pré-escolares. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 4(1): 35-77, jan./jun. 1979.
- _____.Pré-escola. Mais um fator na promoção das desigualdades sociais? **Educação**, Brasília, **8(31)**:2-16, jul./set. 1979.
- LIMA, Helena Rosa Vieira. Redações no vestibular: figuras de retórica; desvios da língua comum? Cadernos de Pesquisa, São Paulo (23): 17-28, dez. 1977.
- LINGÜÍSTICA e ensino do vernáculo. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro (53/54): 4-47, abr./set. 1978.
- LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. Teorias lingüísticas e ensino do português como língua materna. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro (53/54): 4-47, abr./set. 1978.
- LOBO, Elyane Aparecida Antunes Cavalca Reis. O ensino da linguagem materna na pré-escola, contribuição para a formação de objetivos. São Paulo, PUC, 1980. 119p. (Tese mestrado).
- LOBO, Flávia da Silveira. Afinal que língua é essa? Revista Brasileira de Estudos .Pedagógicos, Brasília, 62(141): 43-51, jan./abr. 1977.
- MAMIZUKA, Robeni Baptista. Redações no vestibular: estudo do parágrafo, problemas de organização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (23): 37-42, dez. 1977.
- MARCUSCHI, Luiz. Linguagem e classes sociais. Porto Alegre, Ed. Movimento, 1975. 84p.
- MARTINET, Jeanne. Da teoria lingüística ao ensino da língua. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1979. 144p.
- MATOS, Francisco Gomes de. Influência da lingüística em livros de português. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro (53/54): 48-59, abr./set. 1978.
- MELIA, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo, Edições Loyola, 1979. 91 p. (Missão aberta, 2).

- MERCER, José Luiz & GUIMARÃES, Maria Ignez. Aspectos do ensino de português em meio rural. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 63(146): 327-33, jan./abr. 1980.
- MESERANI, Samir Curi. A redação (relação) escolar. São Paulo, PUC, 1980. 290p. (Tese mestrado).
- MILLER, George A. Linguagem, psicologia e comunicação. São Paulo, Cultrix, 1976. 310p.
- MIKOSZ, C. Maria da Conceição. Uma abordagem metodológica para o ensino da leitura e da redação na 1ª série do 1º grau com bases nos pressupostos de Cagné e no modelo de alfabetização "Erasmus Pilatto". Santa Maria, UFSM, 1981. 100p. (Tese mestrado).
- MORAES, Lygia Corrêa Dias de. A utilização de provas objetivas em língua portuguesa. Educação e Seleção, São Paulo, 1(1): 79-90, jul. 1980.
- MORAIS, Zeny Oliveira. Influência do folclore local em um programa de alfabetização musical sobre a alfabetização do idioma. Porto Alegre, UFRS, 1978. 87p. (Tese mestrado).
- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Para uma pedagogia do discurso docente: padrões de interação verbal em classe e seus efeitos no aprendizado da linguagem e nas atitudes dos alunos. Fortaleza, UFCE, 1980.134p. (Tese mestrado).
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Redações no vestibular; utilização do léxico: estudo dos adjetivos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (23): 9-15, dez. 1977.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Ensino de língua e literatura. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1980. 160p.
- OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de. **Didática da linguagem, como aprender, como ensinar. 2.** ed. São Paulo, Saraiva, 1979.142p.
- OLIVEN, Arabela Campos. Linguagem, condicionamento social e processos cognitivos. Educação e Realidade, Porto Alegre, 4(3): 347-51, out./dez. 1979.
- OSAKABE, Haqira. Redações no vestibular: provas de argumentação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (23) :51 -9, dez. 1977.
- PAES, Maria Hilarina Barros. Os recursos audiovisuais e o desenvolvimento da linguagem. Salvador, UFBA, 1979. 181p. (Tese mestrado).
- PALADINO, Maria Amélia Amaral. Estudo objetivo do português no segundo grau. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978. 320p. (Coleção linguagem, 7).
- PANORAMA da Sociolinguística. Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, 67(8): 5-84, out. 1973.
- PASSOS, Cléo de O. & MEDIANO Zelia P. Ensinando a linguagem de 2a a 5a série. 4. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
- PAVÃO, Zélia Milléo. Introdução de estímulos reforçadores para o desenvolvimento da linguagem nas escolas de 1o grau de Curitiba-Paraná. Curitiba, UFPR/INEP, 1977. 48p.
- PÉCORA, Antonio Alcir Bernardez. Problemas de redação na universidade. Campinas, UNICAMP, 1980. (Tese mestrado).
- _____. Redação no vestibular: estudo do período, uma proposta pragmática. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (23):29-36, dez. 1977.
- PENSAMENTO e linguagem; relatório. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981. 64p.

- PENTEADO, José de Arruda. Didática e prática de ensino: uma introdução crítica. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979. 248p.
- PEREIRA, Vera Wanmacher. Novas prioridades na investigação da linguagem para o estudo do texto dissertativo. Letras de Hoje, Porto Alegre, 14(44): 7-19, jun. 1981.
- POLICARPO, Lindamir Santos. Avaliação de habilidades psicolinguísticas em crianças de níveis sócioeconômicos diferenciados. Porto Alegre, UFRS, 1979. 222p. (Tese mestrado).
- RASCHE, Vania Maria Moreira. A influência dos trabalhos iniciais de Basil Bernstein na prática educacional. Educação e Realidade, Porto Alegre, 4(3): 367-73, out./dez. 1979.
- RIBEIRO, João. A língua nacional e outros estudos lingüísticos. Petrópolis, Vozes, 1979. 274p. (Coleção dimensões do Brasil, 13).
- RICARDO, Stella Maris Bertoni Figueiredo. Diversidade lingüística: uma nova abordagem do processo educacional. Tecnologia Educacional, Brasília, 12(4): 33-8, out./dez. 1981.
- RIVAS, Carmen Navaro. O mbralense e o domínio do léxico. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. 157p. (Tese mestrado).
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Texto e discurso: uma caracterização da linguagem escrita de candidatos a vestibulares. São Paulo, USP, 1981. 299p. (Tese doutorado).
- RODRIGUES, Ada Natal & FREIRE, Berenice de Melo. Redações no vestibular: emprego e distribuição de "onde". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (23): 43-9, dez. 1977.
- ROVLET, Eddy. Teorias lingüísticas, gramática e ensino de línguas. São Paulo, Pioneira, 1978. 130p.
- SANTOS, Gláurea Bassa dos. Processo de alfabetização: subsídios para um trabalho eficiente. São Paulo, Estrutura, 1978. 168p.
- SANTOS, Maria Ribeiro dos. A avaliação das redações escolares: alguns pressupostos ideológicos. Belo Horizonte, UFMG, 1979. (Tese mestrado).
- SANTOS, Lucila Maciel dos. Carência cultural e linguagem. Didática, São Paulo, 16:97-109, 1980.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua; reflexões preliminares. São Paulo, CENP/UNICAMP, 1978. 76p.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Uma reflexão sobre o ato de ler. São Paulo, PUC, 1979. 75p. (Tese doutorado).
- SILVA, Fátima Sampaio. Relações entre características da linguagem oral e proficiência em leitura. Educação em Debate, Fortaleza, 4(4):73-84, 1980.
- SILVA, José Corrêa da. Relação entre habilidade de expressão escrita e aspectos do vocabulário nas redações de vestibulandos do CESGRANRIO. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. 113p. (Tese mestrado).
- SILVA, Myriam Barbosa da. Leitura, ortografia e fonologia. São Paulo, Ática, 1981. 11 Op.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Redação; fatores que intervêm no nível de desempenho escrito. Porto Alegre, UFRS/INEP, 1979. 120p.
- SOARES, Magda. Comunicação e expressão: o ensino da língua portuguesa no 19 grau. Cadernos PUC, Rio de Janeiro (7): 11-38, 1974.

SOARES, Magda Becker. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau**; sugestões metodológicas - 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro, **FENAME**, 1979.108p.

_____et alii. **O ensino de língua portuguesa e literatura no 2º grau**; sugestões metodológicas. Brasília, MEC, SEPS, 1981. 77p.

TOCCHETTO, Avani Terezinha de Oliveira. A estrutura do parágrafo - abordagem transfrasal. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, **14(44)**: 188-99, jun. 1981.

VALE, Walquiria C. de Araújo Cardoso. **A gramática de Ricardo**, 32 a 35 meses de idade. Juiz de Fora, UFJF, 1979. 165p. anexos. (Tese mestrado).

VEREZA, Lucy Serrano. Aprendizagem inicial da linguagem no ensino

de 1º grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, **63(144)**: 53-7, maio/ago. 1979.

VOTRE, Sebastião Josué. **Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, MOBREAL, 1978. 202p.

_____ **O léxico das crianças do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, UGF/INEP, 1980. 376p.

_____Para uma análise sociolingüística do discurso infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, **62(143)**: 28-90, jan./abr. 1979.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.164p.

Seminário discute Aprendizagem da Língua Materna

O INEP realizou em Brasília, de 3 a 5 de novembro de 1982, o Seminário sobre "Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar" que reuniu educadores e pesquisadores de diferentes áreas para discutir os aspectos mais relevantes do tema, focalizado sob os ângulos da alfabetização, leitura e redação.

Como questões básicas foram colocados os problemas relativos à aprendizagem da língua materna — cujo surgimento e existência independem do sistema sócio-econômico e conseqüentemente do subsistema educacional — destacando-se a situação e formação do corpo docente, o caráter interdisciplinar que se deve imprimir aos estudos e pesquisas sobre o assunto — com a participação e assessoramento mútuo de especialistas e professores de diferentes áreas.

Ao final do Seminário, foi apresentado um Documento-Síntese contendo sugestões de linhas de pesquisas — gerais e específicas — além de várias recomendações referentes à formação e aperfeiçoamento dos professores, à implementação de mecanismos que facilitem e viabilizem o trabalho interdisciplinar, à organização e desenvolvimento de bibliotecas escolares e à divulgação das pesquisas na área, entre outras.
