

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 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 freqüência, 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 anos.

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 vivenciam, 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. **Nouvelles 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 substituem 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 frequência, nos últimos anos: Gaston Hilgert, *A ilusão da escrita* (USP), Antônio Alcyr 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 mídias, 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 ESPECÍFICO

— 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.