

NÚCLEO MÍNIMO DE FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA DO ALFABETIZADOR

José Marcelino Poersch
Professor de Lingüística
Aplicada da PUCRS

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 de 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 ensino/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 de 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 de 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 (microlingüística: 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 ele 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 tomadas 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 estru-

tura e o funcionamento do sistema de uma língua, em geral, que podem ser úteis na 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 condições de graduar as dificuldades a serem trabalhadas e de 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 lexicológico" (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 na 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 mestranda 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 sugestão de roteiro a cursos destinados à preparação de futuros alfabetizadores.

Partindo, portanto, do pressuposto de que a alfabetização lida com a linguagem e, conseqüentemente, exige do alfabetizador, além dos 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 sociolingüística 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 de 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 de 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. e 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 escritura. 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, 1973, 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 discrecibilidade 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 discrecividade dos elementos, explica como um número reduzido de elementos do sistema pode produzir um número ilimitado de seqüências, tantas seqüências distintas 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 da 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 um 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 estes 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 para 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 neste nível que se encontram os articuladores da coerência microestrutural — pressuposições, inferências, elementos recorrentes, seqüenciadores, relacionados — tão necessários para o desenvolvimento de um determinado tema.

3. — O PERFIL DA LINGUA-BASE

Não basta ao alfabetizador conhecer a estrutura e o funcionamento da linguagem, em termos genéricos; este conhecimento somente se tornará frutífero na medida em 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: monemas 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. transformação 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 neste 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. Acrescenta-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 entre os dois códigos. Verifica-se, portanto, que o código escrito, embora, originariamente, 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 constitui-se num código manuseado pela elite, transmitido pela elite através de um sistema educacional controlado pela classe social melhor aquinhoadada — 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 comuni-

cação, tanto mais forte a tendência de a norma falada aproximar-se do padrão escrito. Baseado neste fato, parece que a norma escrita policia 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 grafo-fônico 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 equivaler 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 ou por **CH (chave)** ou por **X (xicara)** ou por **S (mais)**).

Um outro caso de não equivalência é a existência de sons sem contraparte gráfica (a nasal intermédia de **muíto**), bem como de 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 causa 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. Estes 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 condicionamento, isto é, na sua distribuição complementar. As diferenças entre os dois códigos são os responsáveis pela maioria dos desvios verificados na leitura grafo-fônica 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 a cada elemento de expressão — discreta ou contínua — um determinado conteúdo. A relação acima deve-se acrescentar a junção — 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 grafo-fônico, 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 às 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 sescondero purentre usacos**, em vez de **os amigos se esconderam 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 uma 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 atividade psicofísica de interatuação entre duas mentes. Desta definição deduz-se que a linguagem apresenta aspectos psíquicos — psicolingüística — e aspectos sociais — sociolingüística — que terão implicações pedagógicas no processo da alfabetização.

5.1. — Aspectos psicolingüísticos

Uma das características essenciais 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 mantém 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 realizações 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 relacionam com algo material, físico, capaz de atingir os sentidos de um possível 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 psicolinguístico que será analisado o processo de leitura e o processo de escritura; a leitura constitui-se num processo receptivo, enquanto a escritura é uma atividade produtiva.

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 psiconeurolinguísticos 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 linguístico, 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 discrepância dos constituintes de uma mensagem linguística, 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 fins de decodificação. O sentido de uma mensagem verbal não deriva apenas do reconhecimento das palavras isoladamente, mas da interpretação de suas funções gramaticais; é isto 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 detecção da idéia central e das relações entre as diferentes idéias. É esta etapa que permite entender um argumento ou acompanhar um raciocínio.

A compreensão de leitura não é uma atividade simples; é uma operação complexa por envolver uma porção de variáveis, entre as quais se relacionam: maturidade linguística do leitor (seu conhecimento da língua, sua competência linguística), 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 fronte 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 linguística) que lhe permite adivinhar grande parte do que vai ser dito e formular hipóteses sobre a informação, hipóteses 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, afir-

ma-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 a 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, 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. — O 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 uma força que nos impele a comunicar algo. Este algo a comunicar corresponde àquilo 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, mas suas diversas etapas, para possíveis distúrbios denominados de dislexias (inversões, trocas; omissões) Estes problemas estarão ligados a 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 Sociolinguísticos

Um dos elementos definicionais de comunicação linguística 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 linguísticas, 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 imprescindíveis 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 de variação linguística e suas implicações numa política para o idioma", Scarton e Marquardt (1981, p. 6) fazem a seguinte colocação: "As múltiplas variações observadas no sistema linguístico 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 linguístico oral. Embora existam variedades que assumam o tempo e o espaço como parâmetros de classificação, compete às variedades com base nos níveis sociais (língua culta x língua popular) ou nas situações sociais (língua formal x língua informal) acarretar as implicações mais significativas no ensino da leitura e da escrita. O centro de convergência dos problemas derivados da mutabilidade linguística é o contraste entre a variedade considerada padrão, sobre a qual incide o processo ensino/aprendiza-

gem, e a variedade realmente utilizada pelo aprendiz no seu meio social, na sua atividade diária.

O segundo aspecto é que o próprio distanciamento existente 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 completo possível — das diferenças, nos diversos níveis de análise linguística, 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 aos serem realizadas as conversões de códigos.

As diferenças entre as variedades 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 linguístico 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 esta 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 faci-

idade para entender um determinado texto, pelo fato de este conhecimento lhe proporcionar um maior grau de previsibilidade (Magalhães 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 sub-normas 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 eles 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 um 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 provocarão no processo de alfabetização em português para crianças que não são falantes 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 de pronúncia e de entoação; num segundo momento, surgirão problemas de compreensão e de interpretação. Na escritura, 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, servirá-se da lingüística 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 habilida-

de 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 propósitos 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 ainda 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 à 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 (Poersch, 1981a., p. 179). "Se tiverem como objetivo servirem de introdução à exercitação, à descrição ou à explicação de estruturas, insiste-se em que se orientem pelos dados de uma gramática psicológica. Se objetiverem 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 objetivo 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. 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, recomendar-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 escrita (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 grafo-fonêmico 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 estrutura 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 grafo-fônico 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 có-

digo escrito, para as interferências das línguas em contato, para a relação entre norma culta e erro. As principais implicações da psicolinguística concentram-se no próprio processo de leitura e de escrita. As implicações sociolinguísticas 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 de 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; essa tarefa exige conhecimentos da realidade sociolinguística 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 sociolinguística e da patologia e terapia na comunicação lingüística escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. — AVELAR, Regina de Figueiredo. *A aquisição do código escrito*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1981. Dissertação de mestrado.
2. — BISOL, Leda. *Fonética e fonologia na alfabetização*. Letras de Hoje, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (17): 32-9, set. 1974.
3. — ——— et alii. *Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita*. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1975.
4. — COSERIU, Eugênio. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos, 1973.

5. — ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL — SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *A importância da lingüística no processo da alfabetização* (1). Porto Alegre, 1981.
6. — GENOUVRIER, Emile & PEYARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1974.
7. — GOODMAN, Kenneth S. *Reading: A psycholinguistic guessing game*. In: SINGER, Harry and RUDELL, Robert. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, International Reading Association, 1976.
8. — HEAD, Brian F. *A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo*. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, Vozes, 67 (5): 63-72, jun.-jul. 1973.
9. — KATO, Mary Aizawa. *Projeto e elaboração de material para a alfabetização do adulto*. *Tempo Brasileiro: Lingüística e ensino do vernáculo*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 53/54: 95-11, abril-set. 1978.
10. — LEMLE, Miriam. *Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa*. *Tempo Brasileiro: Lingüística e ensino do vernáculo*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 53/54: 60-94, abril-set. 1978.
11. — ———. *A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português*. 1980 (artigo mimeografado).
12. — MAGALHÃES, Maria Izabel & BORTONI, Stella Maris. *O fator cultural na compreensão de leitura*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 (46): 34-69, jun. 1981.
13. — MARCKWARDT, Albert H. *Lingüística e instrução na língua materna*. In: HILL, Archibald A. (org.) *Aspectos da lingüística Moderna*. São Paulo, Cultrix, 1972.
14. — PERREIRA, Aracy Ernst. *Análise da produção e compreensão em leitura sob um enfoque lexicológico*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 13 (42): 60-87, dez. 1980.
15. — POERSCH, José Marcelino. *Aspectos lingüísticos envolvidos no ensino de leitura*. *Educação*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 3: 43-54, 1979.
16. — ———. *Interdependência dos membros da relação maturidade lingüística, complexidade lingüística*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 (44): 160-187, jun. 1981 a.
17. — ———. *O processo instrucional de leitura e os níveis de articulação artística*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 (46): 20-33, dez. 1981 b.
18. — PRETT, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala*. 3. ed, São Paulo, Nacional, 1977.
19. — RODRIGUES, Aryon D. *Tarefas da lingüística no Brasil*. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, 1 (1): 4-15, jul. 1966.
20. — ROULET, Eddy. *Teorias lingüísticas, gramaticais e ensino de línguas*. São Paulo, Pioneira, 1978.
21. — 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, Lusográfica, 24: 21-31, jun. 1981.
22. — SCHIFINO, Lydia & BRENNER, Terezinha de Moraes. *A distorção da sonoridade em fonemas oclusivos e fricativos no processo de alfabetização*. Porto Alegre, Sagra, 1981.
23. — SILVIA, Myriam Barbosa. *O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfico-fonológica*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1974. Tese mimeografada.

24. — SLAMA-CAZUCU, Tatiana. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo, Pioneira, 1979.
25. — TASCA, Maria. *Línguas em contato: interferência na aprendizagem da escrita*. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1978.
26. — VARELLA, Noely Klein. *Relação entre conhecimentos básicos do professor alfabetizador e resultados na aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças de 1º série*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1982. (Proposta de dissertação).
27. — VÔTRE, Sebastião Josué. *Por uma lingüística aplicada à alfabetização*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 13 (42): 20-34, dez, 1980.