

FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA

Prof. Elias José Mengarda



2012



Copyright © UNIASSELVI 2012

Elaboração:

Prof. Elias José Mengarda

Revisão, Diagramação e Produção:

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri

UNIASSELVI – Indaial.

410

M544f Mengarda, Elias José

Fundamentos da linguística / Elias José Mengarda. Indaial :
Uniassevi, 2012.

207 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7830-524-6

1. Linguística.

I. Centro Universitário Leonardo da Vinci.

APRESENTAÇÃO

Caro acadêmico!

O Caderno de Estudos intitulado **Fundamentos da Linguística** oferece a você subsídios teóricos, considerados fundamentais para quem atua na educação de modo geral e, sobretudo, para quem atua nas séries iniciais e Ensino Fundamental. Um curso como o de Pedagogia precisa incorporar e agregar cada vez mais a contribuição da Linguística em sua grade curricular, para que os futuros educadores possam entender adequadamente os fatos relacionados à língua(gem) e atuar com competência na formação dos alunos.

A sistematização da Linguística foi realizada por Saussure com a publicação do *Cours de Linguistique Générale*, em 1916. Por isso, ele é considerado o pai da Linguística Moderna. A Linguística é um campo vasto e intervém em inúmeras áreas do conhecimento, tais como: a Educação, Psicologia, Letras, Computação, Telecomunicações e Ciências da Comunicação.

Conhecer como se estrutura e funciona o sistema linguístico é fundamental para quem atua na Pedagogia, pois trata-se de um curso que forma profissionais para atuarem nas séries iniciais e Ensino Fundamental, áreas em que é imprescindível ter conhecimentos claros e consistentes sobre as abordagens teóricas e metodológicas mais adequadas de como atuar, por exemplo, numa área que é crucial, como a alfabetização.

Caro acadêmico, o Caderno de Estudos de **Fundamentos da Linguística** aborda temas de relevante interesse para o seu trabalho pedagógico. Apresentamos a base teórica que constitui a Linguística como ciência, seu objeto de investigação, seu campo de atuação e seus métodos.

A abordagem dessa proposta tem forte enfoque psicolinguístico, haja vista as contribuições decisivas da Psicolinguística Cognitiva em áreas como a Aquisição da Linguagem, alfabetização inicial, aprendizagem da leitura e da escrita, aprendizagem do cálculo, aprendizagem de segundas línguas e de abordagens relacionadas às disfunções da leitura/escrita.

Portanto, caro acadêmico, tenho convicção de que este caderno irá ajudá-lo e auxiliá-lo a atuar com maior clareza e decisão na educação das nossas crianças e jovens situados num contexto sociocultural, econômico e tecnológico em constante transformação, exigindo de nós, educadores, comprometimento e protagonismo. Só desse modo a sociedade que sonhamos pode tornar-se realidade!

Estarei com você nesse percurso que pretende apresentar de modo claro e acessível os conhecimentos básicos em Linguística e sua aplicação na prática pedagógica.

Bons estudos!

Professor Elias José Mengarda



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na Educação a Distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, *tablet* ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo *layout*, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o **ENADE**?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades.



Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE.



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O **MEC – Ministério da Educação**.

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso.



Fique atento! Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas.



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para #mandar bem na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE!



SUMÁRIO

UNIDADE 1 – LINGUÍSTICA: CIÊNCIA, OBJETO, CAMPO E MÉTODO	1
TÓPICO 1 – AFINAL DE CONTAS, O QUE É LINGUÍSTICA?	3
1 INTRODUÇÃO	3
2 EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS	4
3 LINGUÍSTICA, O ESTUDO CIENTÍFICO DA LÍNGUA(GEM)	11
4 SAUSSURE, O FUNDADOR DA LINGUÍSTICA MODERNA	15
5 DICOTOMIAS SAUSSURIANAS	16
RESUMO DO TÓPICO 1	22
AUTOATIVIDADE	24
TÓPICO 2 – TEORIA DO SIGNO LINGUÍSTICO	25
1 INTRODUÇÃO	25
2 O SIGNO LINGUÍSTICO	25
3 PROPRIEDADES DO SIGNO LINGUÍSTICO	27
RESUMO DO TÓPICO 2	31
AUTOATIVIDADE	32
TÓPICO 3 – LINGUÍSTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: RELAÇÕES COM OUTRAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	33
1 INTRODUÇÃO	33
2 LINGUÍSTICA E FRONTEIRAS DISCIPLINARES	35
3 LINGUÍSTICA E A QUESTÃO DA ESPECIALIZAÇÃO	37
RESUMO DO TÓPICO 3	40
AUTOATIVIDADE	41
TÓPICO 4 – LINGUÍSTICA E PSICOLINGUÍSTICA	43
1 INTRODUÇÃO	43
2 A PSICOLINGUÍSTICA FIRMA-SE COMO NOVA ÁREA DE CONHECIMENTO	44
2.1 RUMOS DA PSICOLINGUÍSTICA ATUAL	45
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGUÍSTICA	46
2.3 CAMPOS DE ESTUDO ASSUMIDOS PELA PSICOLINGUÍSTICA	47
LEITURA COMPLEMENTAR	48
RESUMO DO TÓPICO 4	52
AUTOATIVIDADE	53
UNIDADE 2 – PRESSUPOSTOS BIOPSIOLÓGICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: CONCEPÇÕES EMPIRISTA, GERATIVISTA, INTERACIONISTA E CONEXIONISTA	55
TÓPICO 1 – PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	57
1 INTRODUÇÃO	57
2 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA BEHAVIORISTA	60

2.1 O PERÍODO CRÍTICO NA CONCEPÇÃO BEHAVIORISTA	62
3 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA GERATIVISTA	63
3.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E MATORAÇÃO	63
3.2 A GRAMÁTICA UNIVERSAL E A FACULDADE DA LINGUAGEM	67
3.3 PERCURSO DA CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA	71
3.4 O PERÍODO CRÍTICO NA ABORDAGEM GERATIVISTA	72
4 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA CONSTRUTIVISTA	77
4.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM PIAGET	81
4.2 CONCEPÇÃO DE PERÍODO CRÍTICO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA	82
5 SOCIOINTERACIONISMO – AS TESES DE VYGOTSKY	83
6 A CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA CONEXIONISTA	85
6.1 CONCEPÇÃO DE PERÍODO CRÍTICO PARA OS CONEXIONISTAS	87
7 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: FATORES INATOS, MATORACIONAIS E AMBIENTAIS	88
LEITURA COMPLEMENTAR	93
RESUMO DO TÓPICO 1	95
AUTOATIVIDADE	97
TÓPICO 2 – A LINGUAGEM ESCRITA: O ALFABETO, O SISTEMA FONOLÓGICO E O SISTEMA FONÉTICO	99
1 INTRODUÇÃO	99
2 EVOLUÇÃO DA ESCRITA E ORIGEM DO ALFABETO	100
2.1 DA ESCRITA AO LIVRO DIGITAL	101
2.2 SISTEMA FONOLÓGICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL	103
2.3 SISTEMA FONÉTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA	104
RESUMO DO TÓPICO 2	111
AUTOATIVIDADE	112
TÓPICO 3 – A LEITURA E A ESCRITA	113
1 INTRODUÇÃO	113
2 PSICOLINGUÍSTICA DA LEITURA	113
2.1 PARA APRENDER A LER E ESCREVER – HÁ UM MÉTODO IDEAL?	115
2.2 PROCESSOS PSICOLINGUÍSTICOS DA LEITURA	116
2.3 MODELOS DE LEITURA	117
RESUMO DO TÓPICO 3	121
AUTOATIVIDADE	122
TÓPICO 4 – PSICOLINGUÍSTICA DA ESCRITA	123
1 INTRODUÇÃO	123
2 INVENÇÃO DOS SISTEMAS DE ESCRITA	123
2.1 APRENDER A LER E ESCREVER – A CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO EFICAZ	125
3 O SISTEMA ALFABÉTICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL	133
3.1 IMPLICAÇÕES DA MODALIDADE ORAL NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA	134
3.2 DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES GRÁFICAS ALFABÉTICAS	137
3.3 SISTEMA ESCRITO E A MUDANÇA LINGUÍSTICA	138
RESUMO DO TÓPICO 4	142
AUTOATIVIDADE	144

UNIDADE 3 – LINGUAGEM E SOCIEDADE: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	145
TÓPICO 1 –VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	147
1 INTRODUÇÃO.....	147
2 INTRODUÇÃO À SOCIOLINGUÍSTICA.....	148
2.1 CONCEITUANDO A SOCIOLINGUÍSTICA.....	150
2.2 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E SOCIEDADE.....	151
2.2.1 Caos linguístico.....	152
2.2.2 Variável e variantes linguísticas.....	153
2.2.3 Critérios para sistematizar as variantes linguísticas.....	153
2.2.4 Fatores fonológicos.....	155
2.2.5 Variação linguística – primeira instância.....	157
2.2.6 Relevância dos fatores internos da língua.....	158
3 LÍNGUA, LINGUAGEM E FALA.....	160
3.1 A LÍNGUA E HABILIDADE DA FALA.....	162
LEITURA COMPLEMENTAR.....	164
RESUMO DO TÓPICO 1.....	165
AUTOATIVIDADE.....	166
TÓPICO 2 – GRAMÁTICA E ENSINO: DIFERENTES CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E DE LÍNGUA.....	167
1 INTRODUÇÃO.....	167
2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	168
2.1 GRAMÁTICA TRADICIONAL OU NORMATIVA.....	168
2.2 LÍNGUA COMO UM CONJUNTO DE VARIEDADES.....	169
2.3 A CONSTITUIÇÃO DA NORMA PADRÃO.....	170
2.4 A CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA E O PROCESSO DE VARIAÇÃO.....	171
3 LÍNGUA: MODALIDADE ORAL E ESCRITA.....	172
3.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA NORMA PADRÃO.....	173
3.2 EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DA NORMA PADRÃO E NORMA CULTA.....	174
3.3 A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA NUM PAÍS DE CULTURA ORAL.....	176
3.4 A IMPORTÂNCIA DA GRAMÁTICA E A ESCRITA.....	177
RESUMO DO TÓPICO 2.....	180
AUTOATIVIDADE.....	182
TÓPICO 3 – O CERTO E O ERRADO NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	183
1 INTRODUÇÃO.....	183
2 ERROS DE NATUREZA ORTOGRÁFICA.....	185
3 INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA (ESCRITA FONÉTICA).....	186
4 SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL.....	187
5 DISCRIMINAÇÃO VISUAL/AUDITIVA.....	189
6 PROCESSOS DE REGULARIZAÇÃO.....	190
7 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	191
RESUMO DO TÓPICO 3.....	194
AUTOATIVIDADE.....	195
REFERÊNCIAS.....	197

LINGUÍSTICA: CIÊNCIA, OBJETO, CAMPO E MÉTODO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Esta unidade tem por objetivos:

- conceber a Linguística como ciência que descreve cientificamente as línguas quanto à sua origem, evolução, estrutura e mudança;
- compreender a formação do signo e suas categorias e como se articulam nas interações linguísticas e os efeitos de sentido que podem adquirir nos variados contextos da comunicação humana;
- reconhecer a Linguística como campo de conhecimento que dialoga com outras áreas do saber, tais como: a Antropologia, a Psicologia, a Dialetologia, a Geolinguística, a Comunicação entre outras, resultando em contribuições originais para as áreas implicadas e a própria Linguística;
- identificar a Psicolinguística como área de conhecimento que se firmou a partir das contribuições da Linguística e da Psicologia com a finalidade de estudar o processamento da linguagem, ao investigar a predisposição biopsicológica do ser humano à cognição e ao aprendizado de uma língua.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos e no final de cada um deles você encontrará atividades que reforçarão seu aprendizado.

TÓPICO 1 – AFINAL DE CONTAS, O QUE É LINGUÍSTICA?

TÓPICO 2 – TEORIA DO SIGNO LINGUÍSTICO

TÓPICO 3 – LINGUÍSTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: RELAÇÕES COM OUTRAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

TÓPICO 4 – LINGUÍSTICA E PSICOLINGUÍSTICA

AFINAL DE CONTAS, O QUE É LINGUÍSTICA?

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos o nosso percurso pelas ciências da linguagem definindo os termos do título proposto para esse tópico. Nas numerosas obras que encontramos sobre Linguística, o conceito mais difundido é aquele que a define como a **ciência da linguagem**, ou, em outros termos, como o **estudo científico da língua(gem)**.

A definição é curta, objetiva, mas carrega implicações profundas e complexas, pois a língua(gem) apresenta interfaces que estão subjacentes a outras áreas, tais como: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática, para citar apenas as áreas mais clássicas que se ocupam da estrutura e do funcionamento do sistema linguístico. Lembremos que os interesses da pragmática vão além do sistema e/ou da estrutura linguística e estão voltados, sobretudo, para uma perspectiva não referencial da língua. Ou seja, para a pragmática importa-lhe verificar a enunciação e os efeitos que derivam dos atos enunciativos produzidos por um enunciador que afeta determinado interlocutor num contexto específico de interação num dado espaço, tempo e objetivos compartilhados.

Nessa perspectiva, a obra de Austin (1990) é fundamental para entender os jogos de linguagem e os significados implícitos ou subjacentes nos enunciados proferidos pelos enunciadores.

Quando nos comunicamos, todos esses conhecimentos estão implicados de uma forma harmônica e, muitas vezes, são inconscientes. A criança passa a ter consciência de que sua língua é mais complexa do que lhe parece quando se dá conta das correções e chamadas de atenção que recebe de seus pais e/ou professor(a), de que a pronúncia ou a escrita de determinada palavra não é daquele modo e sim de outro; ou, então, quando enfrenta um teste de ditado e não lembra a grafia da palavra, ou ainda, quando observa que seu texto não está estruturado, conforme as regras morfossintáticas aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa.

2 EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Faraco (2004) observa que se Saussure (pronuncia-se [su'sir]) é o pai da linguística moderna, não se pode perder de vista os estudos históricos até então realizados e que predominaram no século (XIX). Nessa época, os estudos de linguística histórica eram realizados por meio do método comparativo. Essa metodologia é credenciada a Bopp. Esse estudioso demonstrou em seus trabalhos, por meio da comparação da morfologia verbal de cada uma das línguas que analisou, que as correspondências sistemáticas que havia entre elas eram a base fundamental para revelar empiricamente seu efetivo parentesco.



Franz Bopp, linguista alemão, realizou um estudo comparativo dos verbos do sânscrito, grego, latim, persa e as línguas germânicas, que estabelecia a existência de uma grande família de línguas abrangendo tanto a Europa como a Ásia (1816). Bopp pode ser considerado o fundador da linguística indo-europeia (CÂMARA, 1975, p. 38).

Outro estudioso que contribuiu de modo significativo para os estudos em linguística histórica é Grimm, ao conseguir interpretar a existência de correspondências fonéticas sistemáticas entre as línguas como resultado de mutações regulares no tempo.



Jacob Grimm era um linguista dinamarquês. Em 1822 ele descobriu uma lei fonética que explica as principais correspondências entre as línguas germânicas, devido a uma mutação surgida no período pré-histórico do germânico: as consoantes aspiradas do indo-europeu [bh, dh, gh] tornaram-se as não aspiradas [b, d, g], as sonoras [b, d, g] tornaram-se as surdas [p, t, k], enquanto que as consoantes surdas tornaram-se aspiradas [f, θ, h]. Essa lei, que não dava conta de um determinado número de exceções, foi completada mais tarde pela Lei de Verner, que explica essas exceções (DUBOIS et al., 1993).



Lei de Verner: é uma lei fonética formulada em 1875 pelo linguista dinamarquês K. Verner, que permitiu completar a Lei de Grimm (1822) sobre a mutação em germânico antigo, explicando aparentes exceções a essa lei. Verner mostrou que essas exceções são regulares se for levada em conta a posição do acento, pois a passagem das aspiradas surdas do germânico comum às aspiradas sonoras só se efetua quando a sílaba precedente leva o acento tonal indo-europeu. A descoberta desta lei trouxe um novo fundamento à tese da regularidade das mudanças fonéticas defendida pelos neogramáticos (DUBOIS et al., 1993).

Outra contribuição que deve ser destacada nessa introdução inicial é o trabalho de Schleicher (1821-1867), que produziu uma obra de orientação naturalista. Esse autor formulou uma concepção que tomava a língua como um organismo vivo, com existência própria e independente de seus falantes, sendo sua história vista como uma história natural, ou seja, como um fluxo que se realiza por força de princípios invariáveis e idênticos às leis da natureza. Ele propôs uma tipologia das línguas e uma árvore genealógica das línguas indo-europeias (FARACO, 2004).



Schleicher (1821-1867) era um linguista alemão e tinha a ambição de elevar o estudo da linguagem ao *status* de uma ciência rigorosa, com rígidas leis de desenvolvimento (CÂMARA Jr. 1975, p. 50).

A contribuição dos neogramáticos a partir de 1878 acentua os estudos históricos das línguas. Esses estudiosos criticam a concepção naturalista e propõem uma concepção de língua ligada ao indivíduo falante. Com isso, introduzia-se uma orientação psicológica subjetivista na interpretação dos fenômenos de mudança, pois de acordo com essa corrente, a língua existe no indivíduo e as mudanças se originam nele. O grande inspirador dessa corrente é Hermann Paul (1846-1921), que propôs uma diretriz para os estudos da mudança linguística, indo além da mera observação dos fatos. Segundo o autor, os estudos deveriam expor o mais universalmente possível as condições de vida da língua, traçando assim de uma maneira geral as linhas fundamentais de uma teoria da evolução da língua, cujos resultados deveriam ser aplicados a todas as línguas.

Para Hermann Paul, os princípios fundamentais da mudança linguística deveriam ser baseados nos fatores psíquicos e físicos tomados como determinantes dos objetivos culturais como a língua. Assim, a linguística precisava da contribuição de duas ciências, como a psicologia e a fisiologia, a fim de apreender a realidade da mutação histórica das línguas. Outra tese de Hermann Paul bastante aceita entre esses linguistas contemporâneos é a de que a mudança linguística é originada principalmente no processo de Aquisição da Linguagem (FARACO, 2004).

Finalmente, é preciso mencionar o trabalho de Whitney e Humboldt. Whitney defendia a necessidade de uma ciência autônoma da linguagem que deveria diferenciar-se do estudo histórico-comparativo e ser independente das ciências naturais e da psicologia. Seu objeto seria a linguagem enquanto sistema de signos arbitrários e convencionais. Esse sistema é visto não como um mero agregado de partículas, mas como um conjunto de partes ligadas entre si e que se ajudam mutuamente. Por outro lado, Humboldt concebe a linguagem e o pensamento como uma unidade. Nesse sentido, a língua não é entendida apenas como a manifestação externa do pensamento, mas aquilo que o torna possível.

Assim sendo, a língua tem um caráter constitutivo, viabilizando a elaboração conceitual e os atos criativos da mente. É por isso que Humboldt afirma que a língua é um processo, uma atividade (*energeia*) e não um produto (*ergon*). Entretanto, mesmo sendo um processo, a língua é, ao mesmo tempo, algo que permanece, ou seja, o “*ergon*” acumulado que cada geração recebe e que constitui, no seu conjunto, a visão de mundo da nação, o espírito do povo e algo transitório (porque é inerentemente “*energeia*”, isto é, trabalho mental criativo contínuo, um verdadeiro ato artístico que opera sobre o “*ergon*” permanentemente, reconfigurando-o) (FARACO, 2004).

Caro acadêmico, essa retomada da evolução dos estudos linguísticos é fundamental para entender a contribuição de Saussure (1916). Como podemos observar, progressivamente, os estudos linguísticos sincrônicos foram consolidando-se, pois a tradição dos estudos do ponto de vista histórico era fortíssima. Se de um lado Saussure rompe com esse modelo histórico de estudar a língua, por outro, ele inaugura uma nova fase ao criar condições efetivas para a construção de uma ciência sincrônica da linguagem.

A partir do projeto de Saussure (1916) foram criadas as bases para que se construísse uma ciência autônoma e, assim, se pudesse tratar exclusivamente da linguagem, considerada em si mesma e por si mesma. E isso precisava ser feito sob o pressuposto da separação entre a perspectiva histórica e não histórica. Quando falamos em estudar a língua na perspectiva histórica, referimo-nos à dimensão diacrônica, ou seja, a uma fase de sua evolução.

Quando nos referimos ao estudo da língua em termos sincrônicos, trata-se de um **estado de língua** ou a tudo aquilo que se relacione ao aspecto estático de nossa ciência. Saussure (1916) assim explica essa dualidade: à sincronia interessa apenas a perspectiva dos sujeitos falantes. O seu método consiste em recolher o

seu testemunho para sabermos em que medida uma coisa é uma realidade. Para isso, é necessário e suficiente investigar em que medida ela existe na consciência dos sujeitos. Já a linguística diacrônica, pelo contrário, deve distinguir duas perspectivas: uma, prospectiva, que segue o curso do tempo, e outra retrospectiva, que visa analisar o passado.

Em resumo, sincronia e diacronia designarão, respectivamente, um estado da língua e uma fase da sua evolução. Saussure (1916) usou o método do jogo de xadrez para ilustrar essa dualidade: uma partida de xadrez é como que uma realização artificial do que a língua nos apresenta sob uma forma natural. Cada uma das peças tem uma posição e um valor no tabuleiro; é o estado do jogo, que corresponde ao estado da língua. Esse estado não é permanente, pois varia com cada jogada, tal como na língua varia o valor dos elementos. O deslocamento das peças são fatos distintos dos estados ou equilíbrios subsequentes. Os deslocamentos dão origem a novos estados, mas só os estados são importantes.

Saussure (1916) faz essa demonstração para ilustrar que os estudos linguísticos eram dominados pela diacronia (análise histórica). Câmara Jr. (1978) explica que a diacronia designa a transmissão de uma língua, de geração em geração, ao longo do tempo, em que ela sofre, nesse percurso, mudanças em todos os níveis, cujo conjunto constitui a evolução linguística. O estudo diacrônico é a história interna da língua. Um exemplo de diacronia da língua portuguesa seria estudar o latim vulgar até nossos dias. Já a sincronia trata de fatos de uma língua num determinado momento da história.



Veja um exemplo de estudo sincrônico da língua portuguesa: o verbo "comer" corresponde diacronicamente ao prefixo latino de *comedere* (> *comeer* > *comer*), mas sincronicamente é a raiz (v.), que se opõe a *-er* (vogal temática e desinência), como sucede com **am-* em *amar*, *ced-* em *ceder*. Em *regra*, *regr-* é diacronicamente a fusão da raiz *reg-* com o sufixo diminutivo de *regula* (> *reg'la* > *regra*), mas como fato sincrônico tem-se a raiz *regr-*, variante (v.) de *reg-*, que aparece, por exemplo, em *reger*. CÂMARA Jr. (1978, p. 220)

Desse modo, a proposta original de Saussure foi mostrar que a língua poderia ser tratada exclusivamente como uma forma (livre das suas substâncias), mas, principalmente, como essa forma se constituía, isto é, pelo jogo sistêmico de relações de oposição, em que esse jogo funciona de tal modo que nada é num sistema linguístico senão por uma teia de relações de oposição (FARACO, 2004). A ideia fundamental de Saussure é de que a língua é um sistema de signos independente.

Antes de tudo, é necessário delimitar a definição do termo **língua(gem)**, a fim de que possamos especificar o que é e o que não é língua(gem). É importante fazer essa delimitação conceitual dos termos, pois assim o objeto material da linguística tornar-se-á mais preciso. Outro ponto que precisa ser esclarecido é que o estudo científico da linguagem deve ser feito na perspectiva específica da ciência linguística. Isso significa dizer que a linguagem precisa ser descrita quanto à sua natureza, sua realidade interna (estrutura) e seu funcionamento. É isso que determina o objeto e o método da linguística. É preciso lembrar que há muitas outras ciências que também estudam a linguagem, de modo parcial ou mesmo marginal.

No entanto, à medida que a linguística soube definir-se e delimitar seu campo de investigação, assumiu a área da linguagem como seu objeto total e único. Foi Saussure (1916), com a publicação do *Cours de Linguistique Générale* (Curso de Linguística Geral), quem ensinou que é preciso que nos coloquemos em primeiro lugar no terreno da língua e tomá-la como norma para todas as outras manifestações da linguagem.

Caro acadêmico, ao definirmos conceitualmente o objeto e a metodologia de modo adequado, importa agora que apresentemos uma definição de linguagem. Os termos linguagem, língua e fala, embora sejam correlatos, não podem ser confundidos e usados de modo deliberado para designar o mesmo fenômeno linguístico. À primeira vista, esses termos parecem tratar de uma mesma realidade, mas, na verdade, diferenciam-se, apresentando significação bastante específica. Essas palavras conotam conceitos particulares ou bem específicos, mas também complementares do processo da comunicação humana. A linguagem verbal oral caracteriza-se como meio fundamental de interação e de expressão dos sentimentos e afetos entre as pessoas.

Para resumir, a linguagem é todo sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação. As linguagens são diversas, tais como: a dos surdos-mudos, a linguagem dos sinais de trânsito e o código linguístico. Já que mencionamos a palavra código, implica que tenhamos clareza quanto à sua significação.

Em Dubois et al. (1993) encontramos uma boa explicação de como devemos entendê-la. Para eles, código refere-se a um sistema de sinais, ou de símbolos – que por convenção prévia, se destina a representar e a transmitir a informação entre a fonte dos sinais – ou emissor – e o ponto de destino – ou receptor. O código pode ser formado de sinais de natureza diferente: sons (código linguístico), signos escritos (código gráfico), sinais gestuais (como movimento de braços de um homem que segura uma bandeira num barco ou numa pista de aeroporto), símbolos como os painéis de sinalização de trânsito ou, ainda, sinais mecânicos, como as mensagens em Morse.

A linguagem, de acordo com o sistema de sinais que utiliza, pode ser dividida em:

- a) **Verbal:** aquela cujos sinais utilizados para a comunicação são as palavras. Ocorre quando falamos com alguém ou por meio da linguagem articulada.
- b) **Não verbal:** utiliza outros sinais que não as palavras para a comunicação. Exemplos de linguagem não verbal podem ser os gestos, a mímica, o código de trânsito e as birutas que orientam os pilotos de avião.

Assim sendo, a língua é, essencialmente, um sistema de signos em que interage uma entidade com duas faces indissociáveis, isto é, o significante e o significado. A função mais evidente da língua é proporcionar a comunicação entre as pessoas. Portanto, a língua é um aspecto da língua(gem) e trata-se de um sistema de natureza gramatical, pertencente a uma comunidade linguística, formado por um conjunto de signos linguísticos (união do sentido e da imagem acústica) e de regras para a sua combinação que formam palavras, frases e textos com sentido.

A língua é, portanto, uma instituição social de caráter abstrato, exterior aos indivíduos que a utilizam e que se concretiza por meio da fala. A capacidade da expressão oral ou a habilidade de poder falar é um ato individual de vontade e de inteligência do usuário.

A expressão verbal oral ou o ato de falar é uma habilidade desenvolvida pelo *Homo sapiens* e não se tem exatamente um marco cronológico definido de sua evolução histórica. Sabe-se que há cerca de dois milhões de anos o homem desenvolveu suas habilidades ainda rudimentares, como a criação de artefatos e instrumentos para poder defender-se de animais ferozes ou para caçar. O homem, ao tornar-se bípede, passou a usar as mãos para outras coisas ou necessidades. A capacidade para a expressão oral teria se originado a partir da atividade humana e gestual (mímica). Sabe-se também que os homínídeos distinguem-se dos macacos, em geral, por terem um cérebro que pesa em torno de 1.400 gramas, sendo a sede de uma inteligência superior, além de desenvolver a linguagem articulada, o raciocínio abstrato, o manuseio de instrumentos e a organização social.

A capacidade de poder expressar-se usando sons articulados é específica do ser humano. A fala é a emissão de sons com significado. Para Slobin (1974), esses sons têm significado porque estão relacionados, sistematicamente, com algo que chamamos de língua, que pode ser o inglês, o francês, o português. A linguagem articulada (fala) é uma capacidade eminentemente humana e por meio dela podemos expressar sentimentos, frustrações, desejos, intimidações etc.

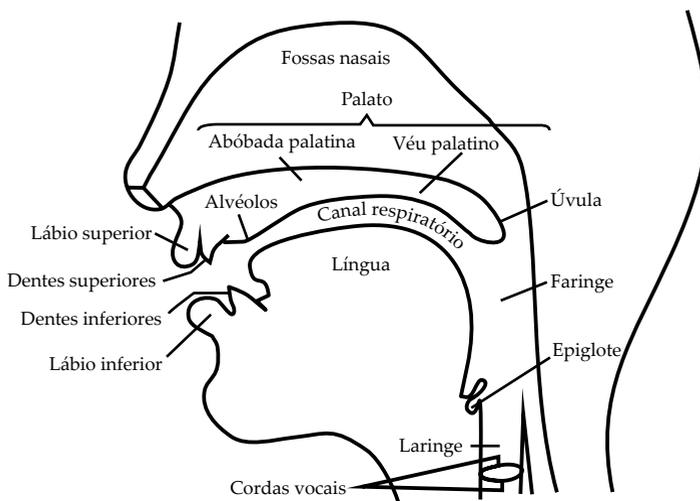
Caro acadêmico, note que a linguagem humana é fundamentalmente diferente da linguagem animal, porque consegue veicular símbolos, ideias e conceitos abstratos. Com poucos fonemas é possível criar palavras ou enunciados em escala exponencial. Por isso, diz-se que a língua(gem) humana tem propriedades de recorrência. Por sua vez, a linguagem animal cumpre funções que lhe são inerentes ou funcionais à espécie por dotação genética.

A habilidade de falar que o ser humano possui tem base genética e se desenvolve a partir do nascimento. A aquisição da língua inicia-se na primeira infância de modo natural ou no ambiente familiar. Estudiosos dessa área, como, por exemplo, Lenneberg (1967) e Pinker (2002), afirmam que ao nascermos, o nosso cérebro passa a desenvolver as potencialidades necessárias para a sobrevivência. Uma dessas potencialidades é a língua(gem) oral, que deverá se desenvolver normalmente ao ser exposto a um ambiente linguístico estimulante. Contudo, existe um período crítico ou um teto (limite de tempo) em relação ao desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento neurobiológico.

Atente para o fato de que se o recém-nascido não adquirir a língua(gem) nesse tempo considerado ótimo ou oportuno, que é a primeira infância, por fatores de origem neurológica ou psíquica, dificilmente desenvolverá a língua(gem), podendo comprometer sua comunicação verbal para o resto de sua vida.

Os sons que dão origem à capacidade da fala são produzidos na laringe, órgão constituído de cartilagens e músculos, alguns dos quais formam as cordas vocais, suspensas do osso hioide. Na figura a seguir temos a configuração do aparelho fonoarticulatório em toda a sua complexidade.

FIGURA 1 – APARELHO FONATÓRIO



FONTE: Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

A laringe proporciona a variação da frequência dos sons produzidos e o ar expirado passa para a faringe e depois para a cavidade nasal e boca. As modificações de ordem anatômica da boca, devido aos movimentos da língua, véu palatino e lábios, permitem a diferenciação dos sons.

FONTE: Adaptado de: <<http://pt.scribd.com/doc/40099947/Os-seres-humanos-podem-ser-considerados-um-enorme-sucesso-ecologico>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

A fala das pessoas pode, muitas vezes, apresentar problemas provocados por alguma lesão no aparelho fonador ou mesmo ser de origem neuronal. Caso haja a perda completa da fala, diz-se que a pessoa tornou-se afásica, ou seja, não tem mais a capacidade de usar a fala. Todavia, ela poderá desenvolver processos comunicacionais eficientes utilizando outros canais, como o visual-manual a partir do aprendizado de Libras.

A fala das pessoas é reveladora de características como a procedência étnica ou região de origem, identidade cultural etc. Para nós, brasileiros, podemos identificar se a pessoa é de origem italiana ou alemã; se é do Rio Grande do Sul ou de alguma comunidade do interior da Ilha de Santa Catarina (Florianópolis); se é do Nordeste ou de São Paulo. Como vemos, a língua que aprendemos faz parte da nossa identidade pessoal e sociocultural.

Como podemos observar, **a linguagem, a língua e a fala** guardam aspectos que se entrecruzam ou se completam para podermos produzir efetivamente os atos de comunicação. Nesse sentido, a linguagem pode ser conceituada como um método humano e não instintivo de se comunicarem ideias, emoções e desejos por meio de símbolos convencionalmente definidos.

3 LINGUÍSTICA, O ESTUDO CIENTÍFICO DA LÍNGUA(GEM)

Caro acadêmico, como já foi mencionado anteriormente, a Linguística é o estudo científico da linguagem. Por isso, precisa ser descrita quanto à sua natureza, sua realidade interna (estrutura) e seu funcionamento. Para desenvolver sua tarefa, ela necessita de metodologia específica. É nesse sentido que se pode entender que a linguística é empírica, ao invés de especulativa e intuitiva, porque opera com dados publicamente verificáveis, por meio de observações e experiências.

Lembre-se de que o empirismo refere-se à concepção de que todo o conhecimento provém da experiência, dos dados da percepção e dos sentidos. Opõe-se ao racionalismo, do latim *ratio*, que significa mente, intelecto ou razão. Os racionalistas enfatizam o papel da mente na aquisição do conhecimento, ou seja, eles sustentam a existência de certos conceitos ou proposições apriorísticas (de *a priori*: conhecido independentemente da experiência) em função dos quais a mente adquire esse conhecimento.

Saussure (1916) destaca que a língua é um sistema de signos formados pela união do sentido e da imagem acústica. Carvalho (1997) destaca que quando Saussure chama de “**sentido**” é a mesma coisa que conceito ou ideia, ou seja, é a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, representação essa formada pelo ambiente sociocultural que nos cerca desde o nascimento.

Mattoso Câmara Jr. (1975) esclarece que Saussure enfrentou o primeiro e crucial problema que era referente à natureza da linguagem. Para ele, tratava-se de um sistema de signos. Por isso, considerava a Linguística como um aspecto de uma ciência mais geral, ou seja, a ciência dos signos. Esse sistema de signos apresentava-se como a realização mais elaborada e mais completa do homem em sua capacidade em operar com signos. Devido à sua natureza simbólica, a língua lhe parecia como uma entidade abstrata, resultante da relação que uma comunidade estabelecia entre os complexos sons vocais e os outros conceitos. De acordo com este ponto de vista, a língua nada mais é do que um sistema de relações entre significante (uma forma fonética) e significado (um conceito ou feixe de ideias), do qual resulta a forma linguística.

FIGURA 2 – MATOSO CÂMARA JR.



FONTE: Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

Portanto, a Linguística é o estudo científico da língua ou das línguas. Por que científico? Porque a Linguística não julga os usos linguísticos pelo critério de “certo” ou “errado”. Por isso, a Linguística distingue-se da Gramática Tradicional ou Normativa. A Linguística é descritiva e não prescritiva, pois os linguistas insistem nesta distinção entre regras descritivas e interpretam os dados da experiência.

A Linguística é uma ciência descritiva porque procura explicar os usos linguísticos concretos e definir as regras segundo as quais se comportam os membros de uma comunidade linguística, sem tentar impor-lhes outras regras.

O gramático, por sua vez, acredita que sua missão é formular os padrões de correção e impor, se necessário, aos falantes, normas rígidas de uso da língua, a qual dispõe de uma gramática, que é o conjunto das regras do seu funcionamento. Diante disso, o que fazem os gramáticos? Esses estudiosos apresentam o funcionamento de uma determinada língua, formalizando ou descrevendo suas regras nos tradicionais manuais de Gramática de Língua Portuguesa.

Algumas dessas gramáticas ficaram famosíssimas. Certamente, muitos leitores conhecem autores como Napoleão Mendes de Almeida, Celso Pedro Luft, Rocha Lima, Antenor Nascentes, José Carlos de Azeredo, Pasquale Cipro Neto, apenas para citar alguns dos gramáticos brasileiros mais conhecidos. Os gramáticos procuram descrever o funcionamento ideal da língua, como os paradigmas (modelos) verbais em todas as suas pessoas, sistema de concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, colocação pronominal etc. Essas gramáticas passam a ser referência para os usuários da língua. Quando o usuário viola as normas gramaticais, diz-se que cometeu falhas, ou que falou ou escreveu errado. O gramático é, digamos assim, um juiz que procura avaliar o que alguns deles chamam de **boa língua** ou o **bom uso da língua**.

Via de regra, a escola sempre tem se baseado na gramática normativa ou tradicional com o objetivo de proporcionar aos alunos o acesso à língua padrão ou culta. Nesse sentido, a escola é de fato um espaço privilegiado para proporcionar aos educandos uma boa formação quanto ao uso da língua. O que tem provocado debates e pesquisas é a ditadura da gramática tradicional em detrimento de uma visão de gramática que leve em conta a variedade linguística.

Quando determinados usos linguísticos fogem do que estabelece a gramática normativa, a tendência de muitos professores ainda é adotar a prática do **está certo** ou do **está errado**. Muitas vezes, o professor, sem ter a devida clareza de que a língua é um conjunto de variedades e que muitos outros fatores interferem em seu uso, acaba por reproduzir o preconceito linguístico.

Caro acadêmico, agora veja o papel do linguista. Esse profissional tem como função descrever os fatos linguísticos. Entende-se por fato linguístico aquela ocorrência ou uso linguístico que aos ouvidos dos mais atentos soa de modo estranho. Os fatos linguísticos são os usos linguísticos que fogem do padrão estabelecido e que as pessoas produzem em suas interações comunicativas. Dizer, por exemplo, “**menas**” não é tão comum, mas constata-se que há pessoas que adotam esse uso.

A seguir, apresentamos algumas situações de uso linguístico que se caracterizam como fatos linguísticos e para os quais o linguista procura dar uma explicação plausível, baseada em teorias linguísticas para interpretar aquele tipo de ocorrência linguística determinada.

Vejam os alguns fatos relacionados aos usos linguísticos: você ainda costuma usar o pronome **vós** quando fala com as pessoas? Quando você conversa com alguém, usa que tipo de pronome: **tu** ou **você**; ou então você usa os pronomes **nós** ou **a gente**? E o seu filho costuma dizer: **Pai, este livro é para mim ler?** ou **Para eu ler?** E você utiliza essa mesma forma de expressão? Será que você produz a forma considerada padrão – **Este livro é para eu ler?**

Eis, portanto, algumas questões para as quais o linguista procura dar uma explicação ou descrição científica, não conforme a opção **está certo** ou **está errado** dos manuais de gramática tradicional ou normativa, mas a partir de princípios sociolinguísticos que tentam explicar as tendências de uso linguístico inovador e que muitas vezes passam a substituir os antigos usos.

Assim sendo, o linguista tenta explicar determinados usos linguísticos e as causas que provocam essas mudanças na língua, independente de o gramático **querer ou não querer**. Ele está interessado em verificar como determinados usos linguísticos passam a fazer parte do cotidiano das pessoas.

É importante notar para um dado importante: as mudanças linguísticas são provocadas pelos falantes, pelo povo e não pela Academia Brasileira de Letras ou pelos professores. À Academia cabe a regulamentação das possíveis mudanças que possam vir a ser aceitas e incorporadas à língua padrão, não sem antes de ter havido muitos debates.

Caro acadêmico, vou dar alguns exemplos de como a língua pode inovar-se e que motivações podem provocar essa inovação. Sem dúvida, a principal motivação para a inovação linguística deve-se ao desenvolvimento tecnológico. À medida que a sociedade evolui, os dicionários vão incorporando essas inovações. Agora, há casos de inovação linguística que são inusitados. É interessante notar que a inovação lexical (criação de novas palavras) não se processa de modo aleatório ou pela vontade de inovar de alguém. É clássico o exemplo do ex-sindicalista e ministro do Trabalho, Rogério Magri, que, numa entrevista, ao ser perguntado se determinado artigo do Fundo de Garantia poderia ser mudado ou não, assim respondeu: **O Fundo de Garantia para o trabalhador sempre foi imexível e continuará imexível**. Depois dessa declaração, a palavra **imexível** quase virou caso de polícia. O caso tornou-se um escândalo nacional e todos os que se achavam no direito de dizer alguma coisa a respeito da declaração do então ministro do Trabalho o fizeram, muitas vezes de forma preconceituosa.

Exemplos mais atuais também podem nos dar uma ideia de como a expressão linguística pode suscitar juízos de valor negativos. Quando o ex-presidente Lula criava algum neologismo, como o famoso e polêmico **"nunca antes na história deste país"**, certos setores da imprensa brasileira apressaram-se em qualificá-lo de analfabeto.

Por sua vez, não raras vezes, Fernando Henrique Cardoso também criava os seus neologismos. Certa vez, chamou de **opiniáticos** àqueles que criticavam seu governo. Em outra ocasião, durante um seminário realizado em São Paulo, em 1997, declarou: **A globalização cria pessoas dispensáveis no processo produtivo, que são crescentemente inempregáveis**. A palavra **inempregável** passou despercebida pela mesma mídia que alardeou preconceituosamente as criações lexicais do ex-ministro Magri, bem como, posteriormente, quando Lula assumiu a Presidência da República.

O que se constata é que o grau de tolerância ou resistência na criação de novos vocábulos tem relação com as pessoas que são oriundas de classes sociais distintas. De toda aquela polêmica criada em torno da declaração do ex-ministro do Trabalho, conclui-se que, mesmo tendo sido uma autoridade do governo, foi vítima de preconceito linguístico, pois muitas das explicações veiculadas na mídia daquela época ligavam a criação do neologismo **imexível** à sua condição de ex-sindicalista, portanto, de pessoa que não era oriunda das elites e/ou do meio daqueles que detinham o prestígio político e social.

Como se pode ver, o linguista procura, a partir dos fatos linguísticos gerados pelos falantes, apresentar explicações que esclareçam sua origem e pertinência. Não lhe cabe atribuir se são corretos ou errados. Os usos linguísticos estabelecem-se no nosso cotidiano por critérios que fogem da alçada do professor de Língua Portuguesa ou do linguista. A língua reflete aspectos psicológicos e socioculturais de seus falantes, inseridos num determinado contexto social, histórico e econômico. A língua não é estática, mas dinâmica, e está em constante pressão, quer externa ou interna.

4 SAUSSURE, O FUNDADOR DA LINGUÍSTICA MODERNA

Saussure nasceu em 1857, em Genebra, e morreu em 1913, aos 54 anos de idade. Viveu em Leipzig e Berlim, de 1876 a 1878, e foi ali que manteve contatos com os estudiosos comparatistas. De 1880 a 1891, foi diretor da *École Pratique des Hautes Études*, em Paris. Escreveu uma obra de Linguística Histórica – *Mémoire sur Le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes* – publicada em 1878 aos 21 anos. Trinta anos depois dessa publicação, alguns poucos estudantes frequentaram um curso de **Linguística Geral**, que era, segundo o próprio Saussure, uma filosofia da linguística. Foi esse curso quase confidencial que conferiu a ele um lugar consagrado nas ciências da linguagem.

Em 1916, dois de seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye, publicaram o livro *Cours de Linguistique Générale*, a partir das anotações que haviam feito ao assistirem suas aulas ministradas entre os anos de 1906 a 1911, na Universidade de Genebra.

FIGURA 3 – SAUSSURE, FUNDADOR DA LINGUÍSTICA MODERNA



FONTE: Disponível em: <<http://www.brasile scola.com/portugues/linguistica.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

O grande mérito da obra de Saussure está no seu caráter metodológico, considerado um prolongamento de sua personalidade perfeccionista. Era preciso, em primeiro lugar, pôr em ordem os estudos linguísticos. Para poder criar e apresentar suas teorias com perfeição científica, era necessário que ele se impusesse um trabalho metodológico preliminar.

FONTE: Adaptado de: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgiYAE/livro-pdf-compreende-saussure-castelar-carvalho>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

A Linguística necessitava de uma linguagem de caráter unívoco, de um padrão linguístico, de uma metalinguagem para expressar suas ideias. Segundo Saussure (1916), a linguística jamais preocupou-se em determinar a natureza do seu objeto de estudo. Ora, sem essa operação elementar, uma ciência é incapaz de estabelecer um método para si próprio.

A doutrina de Saussure (1916) baseia-se numa série de pares de distinções, tais como: *langue/parole* (língua/fala), sincronia/diacronia, relações sintagmáticas/relações paradigmáticas, além de desenvolver a noção de valor e a dupla articulação da linguagem, itens que serão desenvolvidos nessa parte introdutória.

5 DICOTOMIAS SAUSSURIANAS

Marcuschi (2008) explica que o final do século XIX é marcado pela análise da natureza da ciência e pelo debate sobre os fundamentos epistemológicos da investigação científica. O debate dava-se a respeito da tensão entre o particular

e o universal, em que se dizia que a ciência não podia ser do particular e sim do universal. Essa visão desencadeou uma postura bipolar no século XX, em que de um lado estavam os formalistas e, de outro, os empiristas.

É nesse contexto histórico fortemente influenciado pelos estudos dos neogramáticos e comparatistas que Saussure cria uma série de dicotomias para definir o objeto da linguística. Dentre as várias dicotomias propostas por ele, sobressai-se, sem dúvida, a distinção entre *langue/parole* que é decisiva, pois a *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático, por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo. Sabemos que também Chomsky propôs a distinção entre **competência** e **desempenho** (*performance*). No nível da competência entende-se o plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato), sendo o desempenho, a manifestação no plano individual, exteriorizado.

Quando falamos em **competência** na terminologia da gramática gerativa, entende-se o sistema de regras que foi interiorizado pelos falantes. É graças a essa competência que os falantes conseguem pronunciar ou compreender um número infinito de frases nunca antes ouvidas. É importante distinguir que existe uma competência universal, formada de regras inatas que fundamentam as gramáticas de todas as línguas, e uma competência particular, formada das regras específicas de uma língua, apreendidas graças ao ambiente linguístico. Dubois et al. (1993) explicam que a competência opõe-se à *performance*, definida pelo conjunto das imposições que se exercem sobre a competência para limitar seu uso: a *performance* explica os usos diversos da língua nos atos de fala.

A teoria chomskiana defende que o objeto da ciência só poderia ser a competência, do mesmo modo que a *langue* o é para Saussure. É aqui que Marcuschi (2008) explica a diferença fundamental entre Saussure e Chomsky, ou seja, para Saussure (1916), a linguagem é uma instituição social e convenção social, enquanto para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. O que é central para ambos são a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada. Ambos não negam que as línguas tenham seu lado social e histórico, mas estes não são, para eles, o objeto específico do estudo científico. Para Saussure (1916), a unidade de análise vai até o item lexical ou sintagma, e em Chomsky ela chega até à frase.

Outro ponto importante quando comparamos a visão que dois autores defendem é a concepção de sujeito. Em Saussure, o sujeito é formal e em certo sentido, conforme afirma Marcuschi (2008), assujeitado e social. Já em Chomsky o sujeito é uma entidade mental, a-histórica e associal, pela qual ele não tem grande interesse.

Outro fator importante para compreender essa relação de dicotomia proposta por Saussure (1916) está no estruturalismo. Câmara Jr. (1978) define o estruturalismo como a propriedade que têm os fatos de uma língua de se concatenarem por meio de correlações e oposições, constituindo em nosso espírito uma rede de associações ou estrutura. É por isso que se diz ser a língua um sistema.

Aqui é importante compreender que quando se fala em estruturalismo, o linguista vê-se diante dos enunciados realizados (*corpus*) em que tenta definir sua estrutura (arquitetura, a independência dos elementos internos). Ou seja, o estruturalismo enfatiza os estudos relacionados ao sistema linguístico em si. Nota-se que os estudos da fala em si mesma foram deixados de lado. Desse modo, os estudos estruturalistas tentaram mostrar como o sistema funciona, num momento dado de sua história (estudo sincrônico) ou de sua evolução ao longo do tempo (estudos diacrônicos).

Caro acadêmico, não é difícil entender esse mecanismo proposto pelos estudos oriundos do estruturalismo se prestarmos atenção aos níveis que formam o sistema linguístico. Para os estruturalistas, o enunciado é estudado como uma série de níveis hierarquizados, em que cada elemento está determinado em função de suas combinações com o nível superior. Os fonemas são considerados por suas combinações ao nível do morfema e os morfemas por suas combinações na frase.

As teses de Saussure são desenvolvidas a partir do que se convencionou chamar de dicotomias ou dualidades. Carvalho (1997) assim sintetiza o seu pensamento em relação às dicotomias ou dualidades propostas por Saussure:

a) *Langue/parole*

Essa dualidade está fundamentada na oposição social/individual. A *langue* (língua) situa-se no campo social e a *parole* (fala) na esfera individual. A *langue* é uma realidade psíquica formada de significados e imagens acústicas; constitui-se num sistema de signos, onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas; é um bem depositado pela prática da *parole* em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos; a *langue* é uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. A *langue* é um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas. Ou seja, é um código, um sistema onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica. A *langue* é um sistema de signos que exprime ideias.

A *parole* (fala) é heterogênea, pois é um ato individual de vontade e de inteligência, no qual convém distinguir:

- As combinações pelas quais o falante realiza o código da *langue* no propósito de exprimir seu pensamento pessoal.
- O mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. Deve-se observar que a *parole* constitui-se de atos individuais ilimitados.

b) Sincronia/diacronia

Chamamos de sincronia um estado de língua considerado em seu funcionamento num momento dado do tempo. Por sua vez, a diacronia estuda a evolução dos fatos linguísticos de um momento a outro da história. Esta é a segunda dicotomia e Saussure (1916) explica que é importante que sejam distinguidos os eixos sobre os quais se situam os fatos que a ciência estuda. Os fatos científicos podem ser estudados como se estivessem situados num eixo de simultaneidades (A --- B), ou, então, como se estivessem situados num eixo de sucessividades (C --- D). O autor explica essa relação por meio do jogo de xadrez. Segundo ele, cada posição de jogo corresponde a um estado de língua. O valor de cada peça depende da posição que ela ocupa no tabuleiro; igualmente na língua, cada elemento tem seu valor determinado pela oposição e pelo contraste com os outros elementos. Além disso, o sistema tem valor apenas momentâneo, uma vez que ele varia de uma posição a outra. E o mais importante é que o deslocamento de uma peça não ocasiona mudança geral no sistema, resultando apenas em que ele passe de um equilíbrio a outro, ou de uma sincronia a outra.

Saussure (1916) era muito didático em suas conferências, quando procurava demonstrar o funcionamento dessa dualidade ou dicotomia. Para Saussure é como se nos pedissem para explicar, por exemplo, por que um motor de Rolls Royce de modelo e ano (x) é como é. Poderíamos dar uma explicação diacrônica em termos das mudanças que ocorreram, no passar dos anos, observando o *design* do carburador, o braço da manivela etc., e assim estaríamos dando uma resposta perfeitamente apropriada à pergunta. Uma alternativa seria a de descrever o papel de cada componente no sistema sincrônico. Dessa forma, estaríamos explicando como o motor se encaixa e como funciona. Esta última seria uma explicação estrutural e funcional dos fatos, e não histórica.

c) Relações sintagmáticas e paradigmáticas

As relações sintagmáticas baseiam-se no caráter linear do signo linguístico que exclui a possibilidade de se pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. A língua é formada de elementos que se sucedem um após outro, linearmente, na cadeia da fala. A relação entre esses elementos forma o sintagma, que pode ser nominal ou verbal.

FONTE: Adaptado de: <<http://culturadetravesseiro.blogspot.com/2010/12/resumo-saussure.html>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas: **“re-ler”, contra todos, a vida humana, Deus é bom** etc. Colocado na cadeia sintagmática, um termo passa a ter valor em virtude do contraste que estabelece com aquele que o precede ou lhe sucede, ou a ambos, visto que um termo não pode aparecer ao mesmo tempo que outro, em virtude do seu caráter linear, ou seja, a cadeia da fala desenvolve-se no sentido horizontal.

FONTE: Adaptado de: <<http://poslinguistica2011portela.webnode.com.br/news/estruturalismo/>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

Já as relações paradigmáticas ocorrem no sentido vertical a partir do material linguístico disponível na memória do falante. Então, quando falamos, por exemplo, a palavra “mar”, na mente do falante existem outras possibilidades lexicais. É possível, no lugar da primeira letra “m” da palavra “mar”, criar outras palavras que já fazem parte do repertório do falante, e assim pode-se gerar “lar”, “bar”, “par”, e assim por diante. Quando falamos ou interagimos com as pessoas, as combinações de palavras não se dão de modo aleatório, mas são previstas pelo sistema linguístico e geradas automaticamente.

Vejam o exemplo que segue ao nível da sentença:

O menino comprou um livro.

(Temos um artigo, um sujeito, um verbo, um artigo indefinido, outro nome com função sintática de objeto direto). A ordem adequada das palavras forma uma sentença que é compreendida pelos falantes. Diz-se que é uma frase bem construída. Estas palavras estão organizadas numa sequência sintagmática.

Entende-se por sequência sintagmática a possibilidade de escolha que temos para construir as frases numa determinada língua. Temos outra possibilidade: transformar em plural a frase, ou, ainda, transformar a mesma frase no feminino. Você percebeu que estas são as possibilidades que o sistema linguístico proporciona. Por isso, os sintagmas só são possíveis dentro das possibilidades ou parâmetros que o paradigma de determinada língua proporciona.

Veja o que ocorre quando você se posta diante de seu guarda-roupa para vestir-se. Você escolhe um conjunto de peças que combinem. São várias peças (meia, sapato, calça de cor (x), camisa de cor (y), casaco etc.) que vão formar um conjunto harmônico. Essa combinação de peças formará um sintagma, dotado de significação. Da mesma forma, quando elaboramos frases escolhemos as palavras mais adequadas para formar um sintagma a partir de um paradigma. Paradigma, portanto, são todas as possibilidades oferecidas pelo sistema linguístico e que o falante tem à disposição para poder comunicar-se.

É este sentido de **estrutura** que dá ênfase especial às relações internas combinatórias e contrastivas no âmbito de um sistema linguístico. Ou seja, a estrutura, neste sentido, é mais ou menos equivalente a **sistema**: uma língua é um sistema em dois níveis, de relações sintagmáticas e substitutivas (ou paradigmáticas).

Dubois et al. (1993) destacam que um dos méritos do estruturalismo foi ter estabelecido a linguística como ciência das línguas, graças às distinções por ele introduzidas (sincronia/diacronia; regras do código/realizações individuais; traços pertinentes/traços redundantes etc). O estruturalismo melhorou de modo considerável a descrição das línguas, pois permitiu que se limitasse o subjetivismo na linguística, cujas impressões substituíram pelo estudo sistemático e controlável dos fatos da língua. Outro dado importante: o etnocentrismo ocidental que tendia

a descrever todos os idiomas, tendo como base o molde categorial utilizado para as línguas indo-europeias, tendeu a desaparecer. Conseguiu-se chegar à conclusão de que cada sistema linguístico é autônomo e dependente de uma descrição própria.

Outro fator importante em relação ao estruturalismo é o estabelecimento das bases teóricas da ciência da linguagem. É preciso sublinhar que as dificuldades do estruturalismo surgiram a partir de seu sucesso. Ou seja, a análise realizada a partir dos textos levou ao menosprezo pela criatividade da linguagem, sobre a qual a gramática gerativa coloca forte ênfase; a noção de sistema, sem excluir inteiramente a diacronia (dimensão histórica) não deixou de levar à negligência pelo estudo histórico da língua; o desejo de objetividade, minimizando as manifestações do falante, fez abandonar as pesquisas sobre a incidência deste na fala.

Desse modo, o estruturalismo acabou por entrar em contradição, pois, ao não estudar apenas os *corpora* (e não o conjunto de frases possíveis), negou-se a levar em consideração as condições de produção.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você viu que:

- É importante ressaltar o papel de Ferdinand de Saussure na elaboração e sistematização da Linguística Moderna. Ele foi estudioso profundo do indo-europeu e seguiu, segundo Mattoso Câmara Jr. (1975), a doutrina dos neogramáticos, embora se distinguisse como um pensador original ao tratar de aspectos críticos da gramática comparativa do indo-europeu.
- Quando se fala em língua(gem), a entendemos em duas dimensões:
 - Verbal: é a linguagem cujos sinais utilizados para a comunicação são as palavras. Ocorre quando falamos com alguém ou por meio da linguagem articulada.
 - Não verbal: é a linguagem que utiliza para atos de comunicação outros sinais, como os gestos, a mímica, o código de trânsito e as birutas que orientam os pilotos de avião.
- Assim sendo, a língua é essencialmente um sistema de signos em que interage uma entidade com duas faces indissociáveis, isto é, o significante e o significado. A função mais evidente da língua é proporcionar a comunicação entre as pessoas. Portanto, a língua é um aspecto da língua(gem) e trata-se de um sistema de natureza gramatical, pertencente a uma comunidade linguística, formado por um conjunto de signos linguísticos (união do sentido e da imagem acústica) e de regras para a sua combinação que formam palavras, frases e textos com sentido.
- Este tópico também enfatizou com exemplos a questão de como deve ser entendida a mudança linguística. É nessas circunstâncias de transformação da língua que a linguística procura desenvolver uma descrição dos fatos linguísticos em bases empíricas.
- Outro aspecto a ser enfatizado nesse tópico é o objeto de estudo da Linguística em que, ao mesmo tempo em que estuda o código como sistema coeso de regras adotado por uma comunidade de fala, também estende sua investigação para o campo da realização concreta da língua. Ou seja, ao mesmo tempo em que a Linguística descreve o sistema linguístico em sua estrutura interna, também se preocupa com uso efetivo da língua e as transformações que incidem sobre o próprio sistema linguístico.

- O subcapítulo que trata das dicotomias linguísticas propostas por Saussure (1916) é fundamental para compreender a sua doutrina. Merece atenção especial a comparação entre a concepção de *parole* feita por Saussure e **competência**, proposta por Chomsky. Outra diferença fundamental entre Saussure e Chomsky diz respeito à concepção de língua. Para Saussure (1916), a linguagem é uma instituição social e convenção social, enquanto para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. O que é central para ambos são a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada.
- Para finalizar, é importante ressaltar o conceito e o papel do estruturalismo dentro da linguística. Se, por um lado, contribuiu enormemente para a descrição da língua de modo objetivo, de outro também caiu em contradição, quando negou-se a tomar em consideração as condições de produção.

AUTOATIVIDADE



Agora que você descobriu a importância de Saussure na sistematização da Linguística Moderna, convido você para aprofundar as seguintes questões:

- 1 Pesquise a definição de Linguística e comente de modo pormenorizado seu campo de investigação.
- 2 O que significa estudar a língua do ponto de vista da Linguística e da Gramática Normativa? Quais são as diferenças que existem entre essas duas áreas, na análise da língua?
- 3 Como a Linguística avalia a questão do “certo” e do “errado” em relação aos usos linguísticos orais (a fala das pessoas)?

TEORIA DO SIGNO LINGUÍSTICO

1 INTRODUÇÃO

Analisaremos nesse tópico que Saussure (1916) considera a língua como um sistema de signos formados pela **união do sentido e da imagem acústica**. Carvalho (1997) explica que a Semiologia (*semeion* = signo) distingue dois tipos de sinais: os naturais e os convencionais. O sinal natural manifesta-se em forma de indício (físico), ou em forma de sintoma (fisiológico). Além disso, veremos que o sinal convencional pressupõe a existência de uma cultura já estabelecida, da qual ele é resultado e expressão, produto e instrumento a um só tempo.

2 O SIGNO LINGUÍSTICO

Saussure (1916), ao explicar o conceito de signo linguístico, propôs a ideia de que, de um lado há o “significante” e de outro o **significado**. Uma forma fonética, ou significante, relaciona-se a um conceito ou conjunto de ideias, o significado, e desta relação resulta a forma linguística. Saussure propôs um esquema em que esboça a teoria do signo linguístico da seguinte maneira.



Significado: conceito
Significante: imagem acústica (impressão psíquica do som)

O signo linguístico é concebido como uma entidade psíquica de duas faces: o conceito e a imagem acústica; é a combinação do conceito e da imagem acústica. Estes dois elementos estão intimamente ligados e postulam-se reciprocamente. “A imagem acústica não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som” (SAUSSURE, 1916, p. 80). Ou seja, a imagem acústica é o significante. Por isso, Saussure reproduziu o esquema significado/significante como se fosse “uma entidade psíquica de duas faces” (SAUSSURE, 1916, p. 80), semelhante a uma moeda que conota as duas faces – **cara – coroa**.



Saussure definiu o signo linguístico como “uma entidade psíquica de duas faces”, que consiste de um conceito e uma imagem acústica. Mais tarde, substituiu esses termos por significado e significante. O conceito que o autor atribuiu à imagem acústica é o seguinte: “Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos” (SAUSSURE, 1916).

Saussure (1916) descreve a natureza do signo linguístico do seguinte modo:

para certas pessoas, a língua, reduzida ao seu princípio essencial, é uma nomenclatura, isto é, uma lista de termos correspondentes a uma série de coisas. Esta ideia está sujeita a muitas críticas, por dar a entender que os nomes são etiquetas atribuídas aos objetos e que tal operação é muito simples. No entanto, esta perspectiva simplista mostra que toda a unidade linguística é uma dualidade, é algo formado pela união de dois elementos. Verifica-se na nossa mente uma unidade associativa a que poderemos chamar “signo linguístico” (COLLADO, 1980, p. 66).

Saussure explica que a imagem acústica não é o som exterior, físico ou material, mas sim a representação interna da palavra na imaginação ou na mente; é, pois, a forma verbal concebida, ou a marca psíquica do som material. A imagem acústica é a representação natural da palavra como fato de língua virtual, independente de todo o ato de fala. O caráter psíquico das imagens acústicas é bem evidente quando pensamos ou falamos para nós próprios, ou ainda quando refletimos sobre o que diríamos a outra pessoa.

Carvalho (1997) explica que se deve distinguir alguns tipos de sinais, considerados importantes para entender a teoria do signo. A Semiologia ou Semiótica distingue dois tipos de sinais: os naturais e os convencionais. O sinal natural manifesta-se em forma de indício (físico), como a fumaça, a trovoadas, nuvens negras, rastros, o som, o cheiro, a luz etc. Ou em forma de sintoma (fisiológico): a

pulsção, a contração, a dor, a febre, a fome, o suor, etc. Já o sinal convencional envolve a existência de uma cultura já estabelecida, da qual ele é resultado e expressão, produto e instrumento a um só tempo. Pode apresentar-se em forma de ícone, símbolo ou signo. O ícone (do grego *eikón*: imagem) é imagístico, por exemplo, uma foto, uma estatueta, um desenho de alguém ou de algum lugar, e caracterizar-se também por ser não arbitrário. A palavra é um signo totalmente arbitrário, enquanto que o símbolo é semiarbitrário, sendo um tipo intermediário entre o ícone e o signo. A balança, por exemplo, é o símbolo da Justiça.

3 PROPRIEDADES DO SIGNO LINGUÍSTICO

Caro acadêmico, Saussure (1916) deu ao termo signo a acepção de signo linguístico. Para o autor, o signo linguístico é essencialmente psíquico, por isso não é uma abstração. O signo linguístico é uma entidade dupla, produto da aproximação de dois termos, ambos psíquicos e unidos pelo laço da associação. O signo une, com efeito, não uma coisa a um nome, mas um conceito a uma imagem acústica. A imagem acústica não é o som material, mas a impressão psíquica deste som. Ela é a representação natural da palavra enquanto fato de língua virtual, fora de toda a realização da fala (DUBOIS et al. (1993).

De acordo com Collado (1980), Saussure explica a arbitrariedade do signo por meio da diversidade de signos existentes para expressar o mesmo conceito ou a mesma coisa em diversas línguas: “pedra, *pierre*, *pietra*, *stein*, *stone*”. De qualquer modo, as dúvidas se aprofundam quando se quer saber por que razão signos distintos têm nas suas línguas respectivas um determinado significado e não outro. Na realidade, a arbitrariedade do signo linguístico implica não que o laço que une o significante ao significado seja arbitrário, mas que o tipo de relação entre ambos não é natural, ou necessário, mas sim convencional ou artificial.

Segundo Saussure (1916), são quatro as propriedades do signo linguístico: arbitrariedade, linearidade, imutabilidade e mutabilidade.

a) Arbitrariedade do signo

O laço que une o significante ao significado é arbitrário, uma vez que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante a um significado. Assim, a ideia de **pé** não está ligada por nenhuma relação à cadeia de sons [p] + [e] que lhe serve de significante; podia ser tão bem representada por qualquer outra: provam-no as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado **rua** tem como significante os fonemas [ˈRua] de um lado da fronteira e [ˈkaʎe] do outro (COLLADO, 1980). Ou o próprio exemplo extraído do (SAUSSURE, 1916, p. 80): “O significado da palavra francesa “boeuf” (boi) tem por significante “b-ô-f” de um lado da fronteira franco-germânica e “o-k-s” (ochs) do outro.

b) Caráter linear do signo

O significante, por ser de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo e ao tempo vai buscar as suas características: a) representa uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão; todo o mecanismo da língua depende desse princípio. Por oposição aos significantes visuais (sinais marítimos etc.), os significantes acústicos só dispõem da linha do tempo; os seus elementos dispõem-se uns após outros, formando uma cadeia (COLLADO, 1980).

c) A imutabilidade do signo

Se, frente à ideia que representa o significante manifesta-se como objetivo de livre escolha, em comparação, relativamente à comunidade linguística que emprega, ele não é livre, mas imposto. As pessoas não são consultadas e o significante escolhido pela língua não poderia ser substituído por qualquer outro. O indivíduo é incapaz de modificar o que quer que fosse, pois a escolha já foi feita. Além disso, a própria comunidade não pode exercer a sua soberania sobre uma só palavra. De fato, nenhuma sociedade conhece nem nunca conheceu a língua senão como produto herdado das gerações anteriores que se deve receber e manter intacto (COLLADO, 1980).

d) A mutabilidade do signo

O tempo, que assegura a continuidade da língua, tem um outro efeito, à primeira vista, contraditório em relação ao primeiro: o de alterar mais ou menos rapidamente os signos linguísticos, e, num certo sentido, podemos falar ao mesmo tempo da imutabilidade e da mutabilidade do signo. O signo altera-se porque permanece. O princípio da alteração assenta no princípio da continuidade.

FONTE: Adaptado de: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo_logica_com_p2.html>. Acesso em: 25 jan. 2012.

A língua é radicalmente impotente para se defender dos fatores que, de instante a instante, desviam a relação entre o significante e o significado. É uma das consequências da arbitrariedade do signo. A língua está situada ao mesmo tempo na comunidade e no tempo, nada pode ser alterado, mas, por outro lado, a arbitrariedade dos seus signos implica teoricamente a liberdade de estabelecer qualquer nova relação entre a matéria fônica e as ideias. Disso resulta que a língua se altera, ou, antes, evolui, sob a influência de todos os agentes que possam atingir quer os sons, quer os sentidos. Esta evolução é inevitável; não há exemplo de língua que lhe tenha resistido. Ao fim de um determinado tempo, podem-se sempre verificar desvios sensíveis. A continuidade do signo no tempo, ligado à alteração no tempo, é um princípio de semiologia geral (COLLADO, 1980).

e) Caráter discreto ou diferencial do signo

Segundo Saussure (1916), o que importa, na palavra, não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras. Arbitrário e diferencial são duas qualidades correlativas.

Collado (1980) explica que o signo linguístico funciona pela sua presença ou ausência global como uma unidade discreta e não como uma grandeza contínua. O signo **cavalo** significa **cavalo** pela oposição que estabelece com os outros signos existentes na língua. Este caráter é discreto, cuja parte conceitual é constituída unicamente por relações e diferenças entre ele e os outros elementos da língua. Devido ao seu caráter diferencial, os signos linguísticos funcionam por meio de um sistema de oposições mútuas.

Os valores só agem pela sua oposição recíproca no seio de um sistema definido (p. 202). Todo o mecanismo da linguagem [...] assenta sobre oposições deste tipo e sobre as diferenças fônicas e conceituais que elas implicam (p. 204). Cada idioma compõe as suas palavras sobre um sistema de elementos sonoros: cada um deles forma uma unidade nitidamente delimitada e o seu número é perfeitamente determinado. O que os caracteriza não é [...] mas simplesmente o fato de não se confundirem entre si. Os fonemas são acima de tudo entidades positivas, relativas e negativas (COLLADO, p. 200-201).

Collado (1980) destaca que a diferença de significado das palavras **caça** e **taça**, que se deve à diferença dos fonemas /c/ e /t/, baseia-se na oposição desses fonemas, e essa oposição é suficiente para distinguir os dois significados.

Na sua essência o significante linguístico não é fônico, é incorporeal, constituído não pela sua substância material, mas unicamente pelas diferenças que separam a sua imagem acústica de todas as outras (COLLADO, 1980, p. 200).

Nessa ótica, deve-se realçar a ideia de que o caráter didático do signo foi enfatizado por Saussure (1916) na sua rejeição explícita do objeto de referência como um elemento em sua semiologia (*semeion* = signo), pois o signo linguístico não é uma coisa a uma palavra, mas um **conceito** a uma **imagem acústica**. A Semiótica retoma o projeto de Semiologia de Saussure e se coloca como objeto o estudo da vida dos signos no seio da vida social. O termo Semiótica foi utilizado inicialmente por Peirce (1990) que, segundo ele, é a doutrina dos signos.

O signo apresenta uma materialidade que percebemos com os nossos sentidos. É possível ver (um objeto, uma cor, um gesto), ouvir (linguagem articulada, grito, música, ruído), sentir (vários odores: perfume, fumaça), tocar

ou ainda saborear. Portanto, essa **coisa** (objetivada) que se percebe está no lugar de outra (coisa). Para Peirce (1977), o signo mantém uma relação solidária com pelo menos três polos:

- a) a face perceptível do signo, *representamen*, ou significante;
- b) o que ele representa, **objeto** ou referente;
- c) e o que significa, **interpretante** ou significado.

Esta é a particularidade fundamental e essencial do signo: estar ali, presente, para designar ou significar outra **coisa** ausente, concreta ou abstrata. Alguns autores, para explicar esse conceito, utilizam o exemplo do **sinal vermelho** que substitui, digamos, assim, um **policia** que solicita ao motorista que pare seu carro ou que siga. Trata-se de uma **coisa = sinal vermelho** que remete a outra **coisa = o policia que pede ao motorista que pare seu carro**.



FIGURA 4 – PEIRCE É FILÓSOFO, CIENTISTA E MATEMÁTICO AMERICANO



FONTE: Disponível em: <[http:// www.google.com.br](http://www.google.com.br) >. Acesso em: 29 ago. 2018

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você viu que:

- A formulação da teoria do signo linguístico é uma das contribuições mais significativas e Saussure (1916) apontou para o desenvolvimento de uma futura área de estudos, definindo-a como estudo capitaneado pela Semiologia ou Semiótica, por tratar-se de uma área de estudos que estava para ser formulada.
- O termo *Sémiologie* origina-se do grego *semeion* (signo) e foi criado pelo próprio Saussure para designar a ciência geral dos signos **ainda não existente**.
- Nos países latinos, Saussure (1916) é sempre lembrado como o fundador da Semiótica. Isso se deve ao projeto semiológico de Saussure que, segundo ele, deveria ser desenvolvido por uma nova ciência. É importante lembrar que a Semiologia não deve ser confundida com a Semântica, área de estudos que se ocupa do significado na língua.

AUTOATIVIDADE



- 1 Pesquise o conceito de signo linguístico e formule uma definição.
- 2 Conceitue o que é signo cultural e natural e exemplifique.
- 3 Descreva de que modo Saussure (1916) explica a arbitrariedade do signo. Por que dizemos que o signo linguístico é arbitrário?
- 4 Interprete a seguinte afirmação: **“Os signos linguísticos funcionam por meio de um sistema de oposições mútuas”**.

LINGUÍSTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: RELAÇÕES COM OUTRAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

1 INTRODUÇÃO

A propósito do tema Linguística e Interdisciplinaridade, partimos da indagação de Fiorin (2008) em que o autor enumera uma sequência de questionamentos quanto ao conceito de interdisciplinaridade. O autor inicia questionando o que é interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade e que tipo de relação há entre esses conceitos.

O autor resgata a partir da etimologia dessas palavras a sua significação, a fim de compreender os motivos da importância da interdisciplinaridade.

Segundo Fiorin (2008):

Esse conjunto de termos tem um radical comum, - **disciplina**, um sufixo comum, -**dade**, e prefixos distintos **in-**, **multi-**, **pluri-**, **inter-**, **trans-**. Não se criam diferentes palavras para expressar o mesmo sentido. A distinção do sentido está na parte diversificada e não na parte idêntica dos vocábulos. **Disciplina** provém do latim **disciplina**, formada do radical indo-europeu *dek-*, que significa **receber** e está na base de *discere*, **aprender**, *discipulus*, **o que aprende; disciplina, o que se aprende.**

Modernamente, a palavra tem dois sentidos, bastante amplos:

- a) ramo do conhecimento, principalmente entendido como componente de um currículo;
- b) normas de conduta. O sufixo -**dade** é formador de substantivos abstratos a partir de adjetivos. Para definir os termos, a questão é pensar os prefixos, todos de origem latina, sempre a partir das raízes indo-europeias: *in* < *ne* (indica negação e aparece em palavras como **nulo**, **neuro**, **negar**, **ninguém**, **inútil**); *inter* < *en* (denota **dentro de**, **entre** e ocorre, por exemplo, em **interior**,

íntimo, interno, entrar, intestino); pluri < pel (remete ao sentido de **encher, abundância, grande número** e está presente em vocábulos como **plural, plenitude, plenipotenciário, cheio, pleno, suprir**); **multi < mel** (traduz a noção de **abundância quantitativa ou qualitativa** e aparece em **muito, multidão, múltiplo, multiplicação, melhor** etc.); **trans < ter** (quer dizer, **atravessar, chegar ao fim** e ocorre em **termo, término, determinar, traduzir, transportar, trás-os-montes** e assim por diante).(FIORIN, 2008, p. 36-37).

Caro acadêmico, se observarmos a etimologia das palavras em que aparecem os prefixos *pluri* e *multi*, pode-se dizer que há um matiz diferenciador entre eles: o primeiro indica abundância de elementos homogêneos, enquanto o segundo não traz essa ideia de homogeneidade. No entanto, essa nuance de sentido perdeu-se na história. Podemos, pois, dizer que **multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade** querem dizer a mesma coisa.

Com relação a essa temática polêmica, temos outros três termos a definir: *pluri* e *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. Pode-se pensá-los como o *continuum* de um processo. Na *multidisciplinaridade* (ou *pluridisciplinaridade*), várias disciplinas analisam um dado objeto, sem que haja ligação necessária entre essas abordagens disciplinares.

O Artigo 3 da Carta da Transdisciplinaridade, editada em 1994 por Basarab Nicolescu explica que A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e ultrapassa.

FONTE: Disponível em: <www.centroreichiano.com.br/.../SANTOS,%20Adriana%20Marques;...>. Acesso em: 13 fev. 2012.

A *interdisciplinaridade* diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ela ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. A *transdisciplinaridade* diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Ela busca a unidade do conhecimento para encontrar um sentido para a existência do Universo, da vida e da espécie humana.

FONTE: Adaptado de: <www.religar.net/.../Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade%20pp...>. Acesso em: 13 fev. 2012.

Fiorin (2008) explica a dinâmica do processo não apenas interdisciplinar, mas multidisciplinar:

O que se faz é pôr em paralelo diferentes maneiras de enfocar um tema, que são coordenadas com vistas ao conhecimento global de uma determinada matéria. Tomemos, por exemplo, o caso da energia. Esse assunto deve necessariamente ser focado multidisciplinarmente: a física estuda as formas e transformações da energia; a biologia investiga os processos para obtenção da biomassa; a geologia examina as formas de descobrir jazidas de recursos não renováveis de produção de energia, como o carvão mineral, o xisto, o petróleo e o gás natural; as engenharias pesquisam como aproveitar a energia, como extraí-la, como distribuí-la; a economia analisa a oferta e a procura de energia, as vantagens e desvantagens econômicas do uso de uma dada forma de energia; a ecologia avalia os efeitos do uso de certo tipo de energia no meio ambiente; a sociologia e a antropologia observam os efeitos do uso da energia em determinada comunidade humana e assim por diante.

A interdisciplinaridade pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas. Assim, por exemplo, a sociologia pode utilizar conceitos da economia, como faz Pierre Bourdieu quando se serve dos conceitos de capital, mercado e bens para todas as atividades sociais e não somente as econômicas, ou quando faz largo uso da noção de troca. Com muita frequência, a interdisciplinaridade dá origem a novos campos do saber, que tendem a disciplinarizar-se. A bioquímica, unindo biologia e química, estuda os processos químicos que ocorrem nos organismos vivos. A sociobiologia é a tentativa de explicar biologicamente os comportamentos sociais. (FIORIN, 2008, p. 37-38).

O que se depreende dessa relação entre campos de conhecimentos diferentes é que, pela natureza evolutiva da sociedade, as fronteiras fixas ou inflexíveis não resistem às demandas da sociedade, que mais e mais busca soluções para as suas necessidades.

2 LINGUÍSTICA E FRONTEIRAS DISCIPLINARES

Fiorin (2008), ao explicar a relação entre linguística e áreas de conhecimento, cita alguns exemplos que esclarecem o tema sobre o qual estamos tratando. Se quisermos estudar as diferenças entre as línguas, veremos que a Linguística faz fronteira com a Antropologia e a Etnologia. Se estudarmos a variação no espaço como fazem a Dialetolegia e a Geolinguística, então a Linguística se aproxima da Geografia.

Se pretendermos examinar a variação de grupo social para grupo social, então teremos as teorias sociológicas. Se quisermos estudar a variação de uma situação de comunicação para outra, então a Linguística dialogará com a Teoria da Comunicação. Se o interesse for a mudança linguística ou a evolução de um grupo de línguas, a História será a área de relação. E se o interesse for a Aquisição

da Linguagem, a Linguística confina com a Biologia, a Antropologia e a Psicologia. Se o interesse for analisar a Linguagem do ponto de vista formal, a relação será com a Matemática e a Computação. Se o interesse forem estudos de discurso, as áreas de aproximação serão a Retórica, a Dialética e Teoria da Literatura.

Barthes (1988, p. 99) enfatiza que o interdisciplinar de que tanto se fala:

não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em *abandonar-se*. Para se fazer interdisciplinaridade não basta tomar um “assunto” (tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um “objeto novo” que não pertença a ninguém.

Constata-se, ao longo da evolução da sociedade, que o conhecimento que era restrito a algumas áreas segmentou-se em subáreas. Essa subdivisão é fruto da especialização e da exigência social de respostas específicas para problemas específicos. Citamos o exemplo dos desdobramentos dos estudos fonológicos, quando, em 1928, sob a liderança de Troubetzkoy, instituiu-se uma nova área, ou seja, a Fonética, para ocupar-se dos estudos relacionados aos sons da fala do ponto de vista articulatório, acústico e auditivo, enquanto a Fonologia ocupou-se dos sons do sistema da língua (sílabas, morfemas, palavras e frases), sua descrição e funcionamento.



Em 1928, no Congresso Internacional de Linguistas, reunidos em Haia entre 10 e 15 de abril, os linguistas russos N. S. Troubetzkoy, Roman Jakobson e S. Kartzevski apresentaram um esboço de uma disciplina nova, a Fonologia, como resposta à pergunta posta pela Comissão Organizadora do Congresso, do seguinte teor: Quais são os métodos mais adequados para fazer uma exposição completa e prática da gramática de uma língua?

- N. S. Troubetzkoy morreu em Viena em 1938. Sua obra capital, *Princípios de Fonologia* (Grundzüge der Phonologie), apareceu postumamente, em Praga, em 1939 (ROSETTI, 1974).

Vejamos: Barthes (1988, p. 99) explica que “a interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém”. Um novo objeto nasce após longo tempo de pesquisas em que áreas de conhecimento afins dialogam e compartilham teorias comuns, mas visam atingir objetivos muitas vezes distintos. O estatuto científico alcançado por determinada área se faz mediante a capacidade explanatória da nova ciência em formação.

A seguir, mencionamos alguns exemplos de áreas de conhecimento ricas em criar novos objetos de pesquisa. A Fonética é uma área das ciências linguísticas que mostra de modo bastante saliente a relação interdisciplinar com outras áreas,

hoje autônomas. Algumas dessas áreas, apenas para citar algumas, estão hoje consolidadas, tais como: Física, Psicologia, Sociologia, Informática, Didática das Línguas, Audiometria, Telecomunicações e Patologia da Fala.

Outra área que se configura interdisciplinar é a Psicolinguística, que nasceu em meados dos anos 50, a partir dos trabalhos seminais de Osgood e Sebeok (1954). Slobin (1974) afirma que a Psicolinguística reúne os fundamentos empíricos da Psicologia e da Linguística para estudar os processos mentais que subjazem à aquisição e ao uso da linguagem. O estatuto teórico da Psicolinguística deriva do instrumental teórico da Psicologia e da Linguística e foi se formando a partir de desdobramentos dessas duas ciências em que o objeto **língua(gem)** é comum às duas áreas.

No caso da Psicolinguística, o objeto novo de que fala Barthes (1988, p. 99) relaciona-se ao estudo dos “processos mentais implicados na Aquisição da Linguagem”.

O que se deve notar aqui é que a Psicologia continua a existir como área de conhecimento autônoma, mesmo tendo emprestado parte de seu instrumental teórico e procedimentos metodológicos à Psicolinguística. Por seu turno, a Psicolinguística, ao constituir-se como objeto novo de conhecimento, foi construindo novos procedimentos de pesquisa e novos desdobramentos teóricos, consolidando-se como área de conhecimento autônoma. Um dos temas que fazem parte desse objeto novo da Psicolinguística é a Aquisição da Linguagem, que, segundo os pesquisadores, já construiu enorme suporte epistemológico e tende a constituir-se como área de conhecimento autônoma.

3 LINGUÍSTICA E A QUESTÃO DA ESPECIALIZAÇÃO

Caro acadêmico, transcrevo nesse subtítulo importante observação de Ortega y Gasset a respeito da especialização.

Gasset, de modo premonitório, pois estávamos longe do auge do processo, já denunciava a “barbárie da especialização”: Porque outrora os homens podiam dividir-se, simplesmente, em sábios e ignorantes, em mais ou menos sábios e mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser submetido a nenhuma dessas duas categorias. Não é um sábio, porque ignora formalmente o que não entra na sua especialidade, mas tampouco é um ignorante, porque é “um homem de ciência” e conhece muito bem sua porciúncula do universo. Devemos dizer que é um sábio-ignorante, coisa sobremodo grave, pois significa que é um senhor que se comportará, em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem na sua questão especial é um sábio (ORTEGA y GASSET, 1962, p. 174).

Já ouvi em algum lugar que o literato faz **arte** e o linguista faz **ciência**. Fiorin (1998) desmascara essa ideia e cita Jakobson para dizer que essa relação de oposição ou divergência é um verdadeiro anacronismo, ao observar que linguistas e especialistas

em literatura ignoram-se. Bem observou Fiorin (2008) que algumas especialidades da Linguística aproximaram-se das ciências biológicas ou das ciências exatas, enquanto a Literatura permanece solidamente ancorada entre as humanidades.

O autor recorda que essa especialização faz-se sentir fortemente na Linguística.

Já não se encontram mais linguistas, mas foneticistas, sintaticistas, fonólogos, semanticistas, analistas do discurso e assim por diante. Num processo de cissiparidade, talvez já não se encontrem mais semanticistas, mas semanticistas formais, semanticistas lexicais etc. Torna-se cada vez mais difícil encontrar alguém com uma formação linguística abrangente (FIORIN, 2008, p. 35).

Fiorin (2008) observa que a preocupação com a especialização crescente deriva do fato de que os especialistas trabalham apenas no domínio restrito, fazendo a ciência progredir somente no interior de um dado paradigma. No entanto, as grandes criações científicas não foram feitas por especialistas, mas pelos sábios, que tinham uma formação abrangente, multidisciplinar, aberta a todos os campos do saber.

Durand (1991 apud FIORIN, 2008) mostra que, se olharmos, na história da ciência, para cada um dos grandes criadores, verificar-se-á que eles não eram especialistas, mas cultivavam a **mistura**, com sua abertura, sua amplitude, sua largueza e sua profundidade:

Os sábios criadores do fim do século XIX e dos dez primeiros anos do século XX, esse período áureo da criação científica em que se perfilam nomes como os de Gauss, Lobohevsky, Riman, Poincaré, Becquerel, Curie, Pasteur, Max Planck, Niels Bohr, Einstein, etc., tiveram todos uma larga formação pluridisciplinar, herdeira do velho *trivium* (as “humanidades”) e *quadrivium* (os conhecimentos científicos e também a matemática) medievais, prudente e parcimoniosamente organizados pelos colégios dos jesuítas e dos frades oratorianos e pelas pequenas escolas jansenistas do novo humanismo de Lakanal (DURAND, 1991, p. 36).

O trabalho interdisciplinar deveria ser uma proposta prioritária a ser implementada nas escolas e universidades. É possível estabelecer estratégias em que as disciplinas dialoguem, pois é inadmissível e anacrônico, no estágio em que nos encontramos hoje, que cada professor ocupe uma **raia** e dispare até a linha de chegada sem olhar para os lados para ver quem está **correndo** ao lado dele. É assim que muitos cursos funcionam, hoje, nas universidades. Ao invés de os professores serem parceiros nessa **largada**, são verdadeiros corredores solitários.

Fiorin (2008, p. 39) lembra que a interdisciplinaridade “pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas”. Mas se não há nos departamentos de ensino essa visão de trabalho conjunto e em parceria, a interdisciplinaridade não se realiza.

Fiorin (2008) afirma que a prática da interdisciplinaridade torna-se produtiva em termos científicos, por uma série de fatores.

Examinemos mais detidamente a interdisciplinaridade, que é uma das formas mais interessantes e produtivas de trabalho científico de nossa época. Poderíamos dizer que temos, basicamente, duas práticas interdisciplinares: a) transferência, que é a passagem de conceitos, metodologias e técnicas desenvolvidos numa ciência para outra; b) intersecção, em que duas ou mais disciplinas se cruzam para tratar de determinados problemas. Como se vê, a interdisciplinaridade não pressupõe a diluição das fronteiras disciplinares num ecletismo frouxo. Assim, a interdisciplinaridade da linguística com outras ciências não é o apagamento dos contornos da ciência da linguagem e sua transformação em outros campos do conhecimento. Não é a biologização, a matematização, a sociologização, a antropologização etc. da linguística. Como dizia Possenti, em recente conferência, o papel dos linguistas não é fazer uma história ou uma sociologia de segunda, mas uma linguística de primeira. A interdisciplinaridade supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos noutras ciências (FIORIN, 2008, p. 39).

Caro acadêmico, a partir dessa visão de interdisciplinaridade bem articulada por Fiorin (2008), pode-se imaginar quanto os aprendizes e os docentes envolvidos em práticas de ensino interdisciplinares ganham. É fato que a prática interdisciplinar implica dedicação, planejamento e disposição para a reflexão e o intercâmbio de ideias. É uma caminhada que o grupo realiza com humildade, tendo à testa pessoas que entendem o processo e fazem o grupo avançar. Os fracassos podem advir por diversos motivos, desde a falta de envolvimento, falta de vontade, comodismo, falta de liderança dos responsáveis pelo processo e falta de engajamento dos participantes.

Se não houver abertura para o outro, para ouvir o outro, realmente as práticas de ensino serão aquelas velhas práticas conhecidas, em que cada docente ocupa a sua **raia** e larga sem saber quem corre ao seu lado. Se chega em primeiro ou segundo, pouco importa, mas certamente o processo de ensino é que sai enfraquecido.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você viu que tratamos da Linguística e da Interdisciplinaridade.

- Se em nível conceitual é possível vislumbrar o que é interdisciplinaridade e seus correlatos como pluridisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, as dificuldades se acentuam quando se trata de executar um projeto pedagógico interdisciplinar.
- A primeira condição para execução do projeto pedagógico é entender porque aquelas disciplinas e não outras fazem parte daquela grade curricular específica. Por que são escolhidos esses conteúdos e não outros.
- A segunda condição é criar oportunidades de o grupo de professores compartilhar os objetivos de cada área específica e descobrir conexões que possibilitem um diálogo fecundo ao nível das ideias, das tendências das pesquisas científicas em cada área envolvida e também na execução de projetos de ensino interdisciplinares.
- Os autores Fiorin (2008) e Barthes (1988) chamam a atenção para a importância de estabelecer-se um verdadeiro diálogo entre os docentes e pesquisadores e lembram que o progresso nas ciências deveu-se não à especialização em si, mas à atitude de diálogo e aproximação com outras áreas das ciências.
- Para esses autores, é da mistura que resulta a possibilidade da emergência do objeto novo de conhecimento. Se analisarmos a evolução da Linguística, seu instrumental teórico permeia inúmeras outras áreas e que se constituíram como objetos autônomos de conhecimento.

AUTOATIVIDADE



1 Leia atentamente os textos do Tópico 3 e conceitue os seguintes termos:

a) Multidisciplinaridade.

b) Interdisciplinaridade.

c) Transdisciplinaridade.

d) Pluridisciplinaridade.

LINGUÍSTICA E PSICOLINGUÍSTICA

1 INTRODUÇÃO

Caro acadêmico, abordaremos nesse tópico a relação interdisciplinar entre Linguística e Psicolinguística. Como vimos em tópicos anteriores, a Linguística é o estudo científico da língua(gem). Mas, e a Psicolinguística? Qual é seu objeto de estudo? Slobin (1974) responde que **a Psicolinguística reúne os fundamentos empíricos da psicologia e da linguística para estudar os processos mentais que subjazem à aquisição e ao uso da língua(gem).**

O objeto novo proposto pela Psicolinguística emerge pela primeira vez em um artigo de Pronko (1946), e sugere que se trata de um campo interdisciplinar para o qual convergem e participam a Psicologia e a Linguística. Em 1951, Miler publicou uma síntese entre Linguística e Psicologia, obra que, segundo Titone (1983), representa a infância da Psicolinguística, ao estabelecer um contato mais íntimo entre os fatos da língua e os problemas da comunicação.

Balieiro (2001) lembra que os estudos típicos dessa colaboração eram originalmente denominados **Psicologia da Linguagem** e que abordavam uma questão central à Psicologia e à Linguística, cujo interesse comum era o relacionamento entre o pensamento (ou o comportamento) e a linguagem. Segundo o autor, inicialmente os estudos procuravam responder a questões comuns às duas áreas, ainda em vias de formação como disciplinas autônomas, do que a um programa de pesquisas comuns que partisse de bases filosóficas e epistemológicas consistentes. Pode-se dizer que havia, nessa pré-história da Psicolinguística, dois movimentos opostos: um que caminhava da Psicologia para a Linguística e outro que caminhava da Linguística para a Psicologia.

2 A PSICOLINGÜÍSTICA FIRMA-SE COMO NOVA ÁREA DE CONHECIMENTO

Segundo Titone (1983) e Scliar-Cabral (1991), num estágio mais avançado de consolidação da nova ciência, ou seja, a Psicolinguística, a contribuição de Osgood e Sebeok (1954) é decisiva. Assim sendo, essa obra define o conceito inicial, seus métodos e limites da nova ciência. Esta ciência passaria a ocupar-se, desde então, com investigações em Aquisição da Linguagem, procurando trabalhar pressupostos da Linguística e da Psicologia.

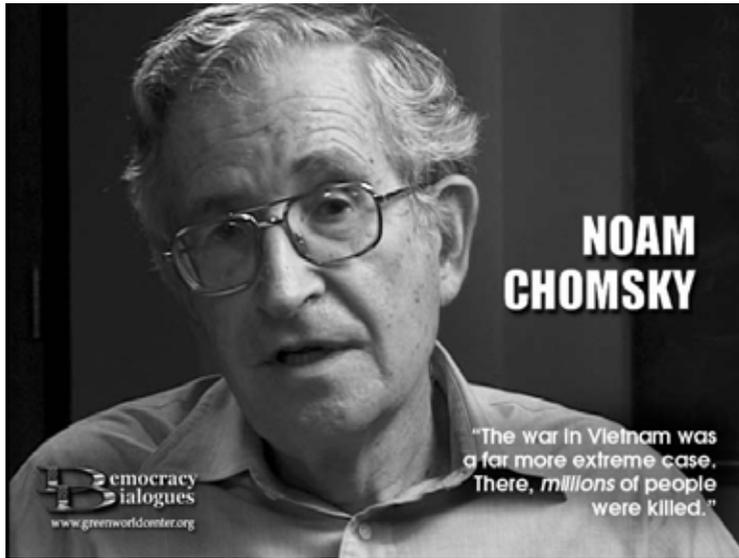
Observe que a área de estudos conhecida como Aquisição da Linguagem sempre esteve integrada à Psicologia. É justamente nos anos 50, num seminário de estudos de verão em Indiana, EUA, coordenado pelos linguistas Sebeok e Osgood (1954), que a Psicolinguística se consolida. Os interesses da Psicologia buscavam estabelecer relações entre a organização do sistema linguístico e a organização do pensamento, por meio do recurso à teoria e à pesquisa linguística. Os psicólogos queriam o auxílio do entendimento sobre o funcionamento da linguagem para entender como funcionava a **mente** humana.

Segundo Balieiro (2001), esse movimento da Psicologia trazia duas concepções diferentes: uma mentalista, que explorava o pensamento por meio do estudo da linguagem; e outra, comportamentalista, que buscava entender o comportamento linguístico, reduzido a uma série de mecanismos de estímulo-resposta. Por outro lado, na Linguística já havia uma busca pela teoria psicológica na tentativa de apoiar-se no associacionismo psicológico para explicar as mudanças linguísticas. Wund (1910), um dos fundadores da Psicologia, começou a sustentar e a demonstrar que a linguagem podia ser explicada, em parte, por princípios psicológicos. Desse modo, encontrou a Linguística preparada para trocar uma avaliação romântica da linguagem por uma abordagem científica da linguagem.

Quando Saussure (1916) introduziu a orientação descritiva sincrônica da língua, tornou possível a colaboração entre a Psicologia e a Linguística em bases epistemológicas mais consistentes. Esse período é extremamente fecundo, devido à emergência do estruturalismo na Linguística e do comportamentalismo na Psicologia.

Essas duas abordagens eram operacionais, no sentido de derivarem suas estruturas teóricas de dados observáveis por meio do uso de um conjunto de operações verificáveis que são altamente explícitas. Essa colaboração entre as duas áreas originou contribuições significativas de ambas as partes. A publicação da obra de Chomsky, intitulada *Syntactic Structures* (1957), favorece a emergência do mentalismo. O modelo chomskyano (gerativo) passa a adotar uma abordagem racionalista e sua missão é construir e descrever uma gramática universal que permitisse entender como a linguagem surge e se diferencia em línguas distintas, na mente humana.

FIGURA 5 – CHOMSKY, CRIADOR DA GRAMÁTICA GERATIVA



FONTE: Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Chomsky reformulou ao longo do tempo sua teoria em diversas ocasiões: inicialmente, publicou Aspectos da Teoria da Sintaxe (1965), que originaria a gramática gerativa e, posteriormente, a Teoria de Princípios e Parâmetros (1981) e a Teoria Minimalista (1995). A Psicolinguística entrou numa fase cognitivista, porque passou a considerar também os fatores semânticos e pragmático-discursivos, antes deixados à margem.

A abordagem cognitivista rejeitou a centralidade e a independência da gramática, sustentando não somente que a capacidade cognitiva descrita pelos estudos da gramática sobre a competência é apenas uma das manifestações da linguagem humana, mas também que não é mais importante que, ou independente de, outros sistemas cognitivos ou comportamentais envolvidos na aquisição e uso da linguagem.

FONTE: Disponível em: <www.unipam.edu.br/educacaoespecial/images/.../LinguísticaVI.doc>. Acesso em: 25 jan. 2012.

2.1 RUMOS DA PSICOLINGUÍSTICA ATUAL

Ainda de acordo com Balieiro (2001), as pesquisas psicolinguísticas que estão tanto sob a abordagem gerativista, quanto sob a cognitivista ou a computacional, são concernentes ao estudo da estrutura do conhecimento adquirido pelo falante-ouvinte.

O autor sublinha o papel interdisciplinar exercido pela Psicolinguística, ao agregar conhecimentos oriundos de pesquisas nas áreas da Psicologia e da Linguística. A questão da realidade psicológica das teorias sobre a linguagem

natural tem sido atualmente uma meta da Psicolinguística. Dessa forma, as questões da definição do objeto e do método de estudo, necessárias para que possamos falar em uma disciplina autônoma, parecem estar se encaminhando para uma solução.

O 8º *International Congress of ISAPL*, realizado em 2007, em Porto Alegre, RS, apontou alguns tópicos que foram pauta de estudo daquele encontro que reuniu diversos pesquisadores internacionais:

- linguagem e cognição;
- compreensão e produção da fala;
- aquisição e aprendizagem da linguagem;
- bilinguismo e multilinguismo;
- consciência, emoção e memória da comunicação;
- desvios da linguagem e patologias da fala;
- linguagem e educação; psicopedagogia da linguagem;
- psicossociolinguística e análise do discurso;
- análise psicolinguística de textos literários;
- psicolinguística e mídia; inteligência artificial;
- modelagem de processos cognitivos.

Como podemos observar, a Psicolinguística cobre um vasto campo de interesses, e à medida que a sociedade evolui em termos socioculturais, políticos e tecnológicos, ela se mantém sintonizada e atuante. O 9º *International Congress of ISAPL*, realizado em Bari, Itália, em 2009, reafirmou a vitalidade da Psicolinguística nas mais diversas áreas de conhecimento já enunciadas.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGÜÍSTICA

A compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem verbal e do processamento da linguagem escrita (ler e escrever) está sendo incorporada progressivamente aos currículos dos cursos superiores de Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia, por entender-se que se trata de uma ciência interdisciplinar e que visa explicar os mecanismos de que se servem os seres humanos no processamento das diferentes formas de recepção e produção da linguagem.

A Psicolinguística contribui para as explicações sobre o processamento da linguagem, ao investigar a predisposição biopsicológica do ser humano à cognição e ao aprendizado de uma língua. Da fase comportamentalista, baseada na tese estímulo-resposta-reforço formulada por Skinner, passando pelo modelo de Chomsky que propõe a existência de um falante-ouvinte nativo ideal, defendendo a tese inatista dos universais linguísticos e, mais recentemente, considerando as teorias que levam em conta os processos mentais mediados pela linguagem verbal, as pesquisas experimentais têm contribuído com conhecimentos que permitem novas concepções metodológicas, sobretudo no que diz respeito à orientação de procedimentos para desenvolver de forma mais eficaz aquelas habilidades imprescindíveis à inserção dos indivíduos na cultura letrada (PELANDRÉ, 1998).

2.3 CAMPOS DE ESTUDO ASSUMIDOS PELA PSICOLINGÜÍSTICA

A seguir, enumeramos alguns campos ou áreas de conhecimento que são objeto de interesse da Psicolinguística. Balieiro (2001) enumera algumas áreas indicadas por autores como Scliar-Cabral (1991), esta citada no livro de Mussalim (2005) e Bentes (2001):

- a) Percepção e produção da fala.
- b) Morfologia e léxico mental.
- c) Sintaxe.
- d) Discurso.
- e) Semântica e memória semântica.
- f) Linguagem e pensamento.
- g) Processamento dos sinais linguísticos.
- h) Neurofisiologia da aprendizagem.
- i) Aquisição da Linguagem.
- j) Fundamentos biológicos da linguagem.
- k) Processamento em nível textual.
- l) Relações com outras disciplinas.

Balieiro (2001) destaca que dessa listagem de temas dá para depreender algumas questões importantes, como a relação entre linguagem e cérebro, fundamentos biológicos da linguagem, neurofisiologia e os prejuízos do processamento causados por lesão cerebral; as relações entre linguagem e pensamento como um produto do sistema cerebral; os sistemas de processamento mental da linguagem, incluindo os subsistemas linguísticos como a fonética, a sintaxe, a semântica, o léxico; os subsistemas psíquicos, como a percepção, a memória, o conhecimento do mundo etc.; o processamento de unidades amplas da linguagem, como o texto e o discurso; a aprendizagem de outras atividades ou sistemas linguísticos, como a leitura e a escrita.



Caro acadêmico! Sugiro que leia o livro **"Interação e Linguagem"**, da linguista Ingedore Koch, publicado pela Editora Contexto. Este livro o(a) ajudará bastante na compreensão da dimensão pragmática da linguagem.

LEITURA COMPLEMENTAR

CURSO DE LINGÜÍSTICA GERAL
(Ferdinand de Saussure)

Prof. Dr. Antônio Jackson de Souza Brandão

A Semiologia é a teoria geral dos signos, em que consistem e as leis que os regem. Portanto, difere da Linguística por um alcance maior: *a Linguística não é senão uma parte dessa ciência geral* (p. 24). Enquanto a Linguística limita-se ao estudo científico da linguagem humana, a Semiologia preocupa-se não apenas com essa linguagem, mas também com a dos animais e de todo e qualquer sistema de comunicação, seja natural ou convencional. Obs.: Há dois termos: Semiologia (surge na Europa, com Saussure) e Semiótica (nos Estados Unidos, com Peirce).

I- O signo linguístico para Saussure é a união do conceito com a imagem acústica. O *conceito* (ou *ideia*) é a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, representação essa condicionada pela formação sociocultural que nos cerca desde o berço. Em outras palavras, para Saussure, conceito é sinônimo de significado (plano das ideias), algo como o lado espiritual da palavra, sua contraparte inteligível, em oposição ao significante (plano da expressão), que é sua parte sensível. Por outro lado, a imagem acústica não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som. Melhor dizendo, *a imagem acústica é o significante*.

Com isso, temos que o signo linguístico é *uma entidade psíquica de duas faces (...) estão intimamente unidos e um reclama o outro*. (p. 80). Não há significado sem significante. Exemplificando, quando alguém recebe a impressão psíquica transmitida pela imagem acústica (ou significante) /kδpɔw/ graças à qual se manifesta fonicamente o signo copo, essa imagem acústica, de imediato, evoca-lhe psiquicamente a ideia de recipiente utilizado para beber algo. Poderíamos dizer que aquilo que o falante associa com o significante /kδpɔw/ *corresponderia* ao significado *vaso* (em espanhol), *Glas* (em alemão) ou *glass* (em inglês).

II- *O signo linguístico é arbitrário* (p. 81), quer dizer que o significado não depende da livre escolha de quem fala, logo o *significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade*. (p. 83). Desse modo, compreendemos por que Saussure afirma que a ideia (ou conceito ou significado) de *mar* não tem nenhuma relação necessária e “interior” com a sequência de sons, ou imagem acústica ou significante /mar/. Em outras palavras, o significado *mar* poderia ser representado perfeitamente por qualquer outro significante, daí as diferenças entre as línguas: *mar* em inglês é *sea*, em francês, *mer*, em alemão *See*.

Apesar de haver postulado que o signo linguístico é, em sua origem, arbitrário, Saussure não deixa de reconhecer a possibilidade de existência de certos graus de motivação entre significante e significado. Ele propõe a existência de um *arbitrário absoluto* e de um *arbitrário relativo*. Como exemplo de arbitrário absoluto, aconteceria na relação *pera* / *pereira*, em que *pera*, enquanto palavra primitiva serviria como exemplo de arbitrário absoluto (signo imotivado). Por sua vez, *pereira*, forma derivada de *pera*, seria um caso de arbitrário relativo (signo motivado), devido à relação sintagmática *pera* (morfema lexical) + *-eira* (morfema sufixal, com a noção de “árvore”) e à relação paradigmática estabelecida a partir da associação de *pereira* a *laranjeira*, *bananeira*, etc., uma vez que é conhecida a significação dos elementos formadores.

O princípio da linearidade que se aplica às unidades do plano da expressão (fonemas, sílabas, palavras), por serem estas emitidas em ordem linear ou sucessiva na cadeia da fala, sendo o princípio das relações sintagmáticas.

III- Dicotomia fundamentada na oposição social/individual. Saussure afirma que *a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro, além disso, implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado.* (p. 16) *É ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, (...) e não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos.* (p. 17) *A língua, sendo um produto social da (...) linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.* (p. 17) *Existe na coletividade sob a forma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário, cujos exemplares todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos* (p. 27).

Na condição de bem comum, a língua traz consigo toda a experiência histórica acumulada por um povo durante sua existência. Temos aí as particularidades de cada uma, cujas expressões somente podem ser compreendidas por seus falantes nativos, além das dificuldades para se traduzirem certas expressões que lhe são próprias. Saussure ainda nos ilustra que, se fosse possível *abarcara a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua*, afinal ela não está completa em ninguém, *é só na massa que ela existe de modo completo* (p. 21). Dessa forma, mesmo estando internamente armazenada, o indivíduo *por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade, afinal a língua é a parte social da linguagem, logo exterior ao indivíduo.* (p. 22)

A fala, ao contrário da língua, por se constituir de atos individuais, torna-se múltipla, imprevisível, irreduzível a uma pauta sistemática. Os atos linguísticos individuais são ilimitados, não formando um sistema. Os fatos linguísticos sociais, bem diferentemente, formam um sistema, pela sua própria natureza homogênea. Vale ressaltar, no entanto, que tanto o funcionamento quanto a exploração da faculdade da linguagem estão intimamente ligados às implicações mútuas existentes entre os elementos língua (virtualidade) e fala (realidade).

IV- A sincronia é o eixo das simultaneidades, no qual devem ser estudadas as relações entre os fatos existentes ao mesmo tempo num determinado momento do sistema linguístico, que pode ser tanto no presente quanto no passado. Em outras palavras, sincronia é sinônimo de descrição, de estudo do funcionamento da língua. Por outro lado, no eixo das sucessividades ou diacronia, o linguista tem por objeto de estudo a relação entre um determinado fato e outros anteriores ou posteriores, que o precederam ou lhe sucederam. E Saussure adverte que tais fatos (diacrônicos) *não têm relação alguma com os sistemas, apesar de os condicionarem.* (p. 101).

Em outras palavras, o funcionamento sincrônico da língua pode conviver harmoniosamente com seus condicionamentos diacrônicos. Acrescente-se ainda que a diacronia divide-se em história externa (estudo das relações existentes entre os fatores socioculturais e a evolução linguística) e história interna (trata da evolução estrutural – fonológica e morfossintática – da língua). Saussure considera prioritário o estudo sincrônico, porque o falante nativo não tem consciência da sucessão dos fatos da língua no tempo. Para o indivíduo que usa a língua como veículo de comunicação e interação social, essa sucessão não existe. A única e verdadeira realidade palpável que se lhe apresenta de forma imediata é a do estado sincrônico da língua. Além disso, como a relação entre o significante e o significado é arbitrária, estará continuamente sendo afetada pelo tempo, daí a necessidade de o estudo da língua ser prioritariamente sincrônico. Um exemplo que pode ilustrar esse caráter sincrônico é o emprego de determinadas palavras no correr do tempo e a modificação que o mesmo sofre no correr dos anos. O substantivo *romaria* significava, originalmente, “peregrinação a Roma para ver o Papa”. Hoje, no entanto, é usado para designar “peregrinação religiosa em geral”, como as em direção a Aparecida do Norte, no Estado de São Paulo.

Como a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado (p. 16); língua, portanto, será sempre sincronia e diacronia em qualquer momento de sua existência. Saussure, ao deixar de se preocupar com o processo pelo qual as línguas se modificam, para tentar saber o modo como funcionam, acaba dando maior importância ao estudo sincrônico, ponto de partida para a Linguística Geral e o chamado método estruturalista de análise da língua.

V- Para Saussure, tudo na sincronia se prende a dois eixos: o *paradigmático* e o *sintagmático*. As relações sintagmáticas baseiam-se no caráter linear do signo linguístico, *que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo.* (pág. 142) A língua é formada por elementos que se sucedem um após outro linearmente *na cadeia da fala* (p. 142) e a essa relação Saussure chama de sintagma: *O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas: re-ler, contra todos, a vida humana, Deus é bom, se fizer bom tempo, sairemos etc.* (p. 142).

Na cadeia sintagmática, um termo passa a ter valor em virtude do *encontro* que estabelece com aquele que o precede ou lhe sucede, ou a ambos, visto que um termo não pode aparecer ao mesmo tempo que outro, em virtude do seu caráter

linear. Em “Hoje fez frio”, por exemplo, não podemos pronunciar a sílaba *je* antes da sílaba *ho* (*Jeho!*), nem *ho* ao mesmo tempo que *je*: é impossível. É essa cadeia fônica que faz com que se estabeleçam relações sintagmáticas entre os elementos que a compõem. Como a relação sintagmática se estabelece em função da presença dos termos precedente e subsequente no discurso, Saussure a chama também de relação *in præsentia*.

Por outro lado, se dissermos “Hoje fez frio” fora do discurso, isto é, fora do plano sintagmático, podemos dizer *hoje* pensando em opô-lo a outro advérbio, *ontem*, por exemplo, ou *fez* em oposição a *faz*, e *frio* a *calor*. Com isso, estabelecemos uma relação *paradigmática / associativa* ou *in absentia*, porque os termos *ontem*, *faz* e *calor* não estão presentes no discurso. São elementos que se encontram na nossa memória de falante numa *série mnemônica virtual*, (p. 143). O paradigma funciona como uma espécie de “banco de reservas” da língua, um conjunto de unidades suscetíveis de aparecer num mesmo contexto. Desse modo, as unidades do paradigma se opõem, pois uma exclui a outra: se uma está presente, as outras estão ausentes. É a *chamada oposição distintiva*, que estabelece a diferença entre signos como *gado* e *gato* ou entre formas verbais como *estudava* e *estudara*, formados respectivamente a partir da oposição sonoridade / não-sonoridade e pretérito imperfeito / mais-que-perfeito. A noção de paradigma suscita, pois, a ideia de relação entre unidades alternativas. É uma espécie de reserva virtual da língua.

Define-se o sintagma como a combinação de formas mínimas numa unidade linguística superior, *a frase é o tipo por excelência de sintagma*. Trata-se, portanto, de relações onde o que existe, em essência, é a reciprocidade, a coexistência ou solidariedade entre os elementos presentes na cadeia da fala. O sintagma, em sentido lato, é toda e qualquer combinação de unidades linguísticas na sequência de sons da fala, a serviço da rede de relações da língua.

As relações paradigmáticas, *no plano da expressão*, operam com base na similaridade de sons como nas rimas, aliterações, assonâncias. Já, *no plano do conteúdo*, as relações paradigmáticas baseiam-se na similaridade de sentido, na associação entre o termo presente na frase e a simbologia que ele desperta em nossa mente, como no caso da metáfora: *O pavão é um arco-íris de plumas*. (Rubem Braga), ou seja, *arco-íris* = semicírculo ou arco multicolor. Embora presente no texto em prosa, a metáfora é mais usual na poesia. Já a metonímia, mais comum na prosa, por basear-se numa relação de contiguidade de sentido, atua no eixo sintagmático. Ex.: O autor pela obra: “Gosto de ler *Machado de Assis*”; a parte pelo todo: “Os desabrigados ficaram sem *teto*” (= casa); o continente pelo conteúdo: “Tomei um *copo* de vinho” (o vinho contido no copo) etc.

FONTE: SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006. Disponível em: <http://www.jackbran.pro.br/linguistica/curso_de_linguistica_geral.htm>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2012.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico você viu que:

- Em termos conceituais, a Psicolinguística estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e uso da linguagem. Ao longo do texto é possível perceber que a Psicolinguística abrange um campo de investigação bastante amplo e variado.
- A Psicolinguística se constitui em uma área de conhecimentos fundamental para a formação dos educadores. Diversos campos de conhecimento abordados pela Psicolinguística fornecem subsídios para a compreensão do processamento da linguagem.
- É importante entender que a Psicolinguística é uma disciplina ligada à Psicologia, cuja característica marcante reside no fato de os pesquisadores dessa área acreditarem no valor do exame linguístico para se efetuar uma análise da linguagem a partir de múltiplas dimensões, conforme ilustra o subcapítulo 2.3.
- A Psicolinguística é uma área interdisciplinar por excelência, adotando para a formação de seu estatuto teórico contribuições da Linguística e da Psicologia. Essa relação tem se mostrado cada vez mais produtiva, gerando pesquisas em diversas áreas do conhecimento humano.



- 1 A partir da leitura do tópico, formule um conceito de Psicolinguística.
- 2 Explique/comente qual é a relação da Psicolinguística com a Aquisição da Linguagem.
- 3 Explique/comente o tipo de contribuição que a Psicolinguística proporciona para o pedagogo.
- 4 Leia/reflita/pesquise e formule uma interpretação para o parágrafo que segue:

“A Psicolinguística entrou numa fase cognitivista, porque passou a considerar também os fatores semânticos e pragmático-discursivos, antes deixados à margem”.

PRESSUPOSTOS BIOPSICOLÓGICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: CONCEPÇÕES EMPIRISTA, GERATIVISTA, INTERACIONISTA E CONEXIONISTA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- conhecer as principais abordagens psicolinguísticas que explicam a Aquisição da Linguagem e as implicações do período crítico no desenvolvimento da linguagem;
- estudar o sistema fonológico da língua portuguesa a fim de saber como se estrutura o sistema de sons, sua descrição, estrutura e funcionamento;
- conhecer o sistema fonético da língua portuguesa a fim de entender o seu funcionamento na descrição da fala;
- identificar os processos psicolinguísticos da leitura e da escrita, bem como os modelos de leitura e as fases evolutivas de aprendizagem da escrita vivenciadas pelos aprendizes.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos e em cada um deles você encontrará atividades visando à compreensão dos conteúdos apresentados.

TÓPICO 1 – PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

TÓPICO 2 – A LINGUAGEM ESCRITA: O ALFABETO, O SISTEMA FONOLÓGICO E O SISTEMA FONÉTICO

TÓPICO 3 – A LEITURA E A ESCRITA

TÓPICO 4 – PSICOLINGUÍSTICA DA ESCRITA

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

1 INTRODUÇÃO

A área de estudos conhecida como Aquisição da Linguagem sempre esteve integrada à Psicologia. Em meados dos anos 50 foi realizado um seminário de estudos de verão em Indiana, EUA, coordenado pelos famosos linguistas Sebeok e Osgood (1954). Naquela ocasião foram lançadas as bases que deram origem à Psicolinguística. Esta ciência passaria a se ocupar desde então com investigações em Aquisição da Linguagem, procurando trabalhar pressupostos da Linguística e da Psicologia.

O interesse em conhecer como a criança desenvolve a linguagem vem de longo tempo, haja vista que quando se estuda essa temática não é apenas a linguagem em si mesma, entendida como um código, mas como esse código é adquirido ou aprendido pelo cérebro humano.

A pesquisa em Aquisição da Linguagem atrela-se a outros campos de conhecimento, porque envolve a cognição humana de modo geral. Basta verificar que se uma criança apresenta algum retardo de linguagem, os pais procuram imediatamente profissionais ligados à neuropsicologia, à fonoaudiologia ou à psicopedagogia. Como vemos, são muitas as áreas implicadas quando se estuda o desenvolvimento da linguagem. Há pesquisadores que qualificam a Aquisição da Linguagem de híbrida, heterogênea ou multidisciplinar.

Os primeiros estudos a respeito de como a criança adquire a linguagem foram registrados pelos pais em diários. O que se encontra, regra geral, nesses diários é a descrição da evolução linguística da criança ao longo do tempo. São comuns, entre os pesquisadores em Aquisição da Linguagem, os estudos caracterizados de longitudinais, que são aquelas pesquisas em que por um período de tempo determinado o pesquisador acompanha, por meio de gravações e transcrições, aspectos da linguagem, como a evolução da aquisição da fonologia, da morfologia e/ou da sintaxe.

A própria área chamada de Aquisição da Linguagem desenvolveu ao longo de sua história uma quantidade imensa de trabalhos de pesquisa, a tal ponto que já se fala em constituição de uma área autônoma de pesquisa. Essa área tem se especializado sobremaneira, e os estudos, por questões metodológicas, abordam a Aquisição da Linguagem nos seus diversos componentes, tais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

Algumas áreas formam hoje campos específicos de estudos. Podemos citar os seguintes tópicos: a) aquisição da língua materna – em que se estuda a língua do ponto de vista da normalidade e do desvio, estando englobados estudos de fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia. Na dimensão dos desvios encontramos estudos em surdos, desvios articulatórios, retardos mentais etc. Outro tópico intensamente estudado refere-se ao bilinguismo infantil, seja em contexto natural ou escolar. Para finalizar, citamos outro tópico de enorme importância, em que estão implicados temas como a aquisição da escrita, processos de alfabetização, a relação entre a modalidade oral e escrita etc.

Nesse tópico apresentamos as diversas abordagens teóricas e metodológicas a respeito de como elas concebem e explicam a Aquisição da Linguagem. O tema relacionado ao que é inato e ao que é adquirido é sempre atual, e a melhor resposta para ele parece ser quando se advoga que há três fatores que concorrem decisivamente para iluminar essa questão. Ou seja, há entre os pesquisadores a compreensão de que o inatismo, o ambiente e a maturação psicobiológica são fatores fundamentais para que ocorra o desenvolvimento da linguagem.

A abordagem teórica e metodológica do estudo na área de Aquisição da Linguagem inspira-se nos paradigmas científicos que sustentam o desenvolvimento da psicologia. Tanto é que a área de estudos que passou a denominar-se de Psicolinguística, nascida em meados dos anos 50, e que passou a capitanear os estudos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, era desenvolvida pela então Psicologia da Linguagem. Essa denominação caiu num relativo desuso a partir do desenvolvimento do que passou a se chamar de estudos psicolinguísticos, em meados dos anos 50. O objeto dos estudos psicolinguísticos é o desenvolvimento da linguagem ou o processamento da língua.

A área de estudos em Aquisição da Linguagem tem referência em estudiosos como Skinner, Piaget, Brunner, Slobin, Chomsky, Vygotsky, para citar os mais conhecidos. Todos eles deram contribuições seminais a partir de um contexto e concepção de ciência em que viveram. Skinner, por exemplo, reinou absoluto durante mais de 30 anos com sua tese de que a língua é adquirida mediante estímulo-resposta-reforço, resultando em uma dada aprendizagem.

É importante frisar que o behaviorismo foi fundado por Watson, e sua proposição é a de que a psicologia deveria estudar as relações entre os eventos do meio ambiente (estímulos) e o comportamento (resposta). Nessa perspectiva, Skinner passou a estudar o comportamento operante, desenvolvendo intensa atividade no estudo da psicologia da aprendizagem. Esses estudos levaram-

no a criar os métodos de ensino programado, que podem ser aplicados sem a intervenção direta do professor, por meio de livros, apostilas ou mesmo máquinas. Em resumo, o autor explica que a Aquisição da Linguagem processa-se mediante o condicionamento.

Piaget (1959) é um pesquisador que viveu em Genebra e não tem propriamente uma tese específica sobre como as crianças desenvolvem a linguagem. Sua tese central consiste em explicar como o indivíduo constrói o conhecimento e ficou conhecida também como teoria da equilíbrio ou do cognitivismo construtivista. Esse processo de equilíbrio é entendido ou concebido como um mecanismo de transição que impulsiona o desenvolvimento da criança, através da sucessão ontogenética. Esse processo é contínuo e propicia estados de equilíbrio sucessivos, essencialmente descontínuos, isto é, sistemas de ação organizados, como o sensorio-motor, o perceptual e o operacional concreto.

Assim sendo, seu sistema passou a ser conhecido como construtivista. Ou seja, o conhecimento não está em nenhum dos polos implicados – o sujeito ou o objeto visto de forma separada, mas no processo interativo que se dá entre essas duas instâncias. Naturalmente que Piaget (1959), ao abordar essa tese, formulou também descrições minuciosas sobre o desenvolvimento da linguagem. Emília Ferreira (1986), que tem desenvolvido importantes trabalhos na área da alfabetização, buscou em Piaget (1959) o suporte para a sua proposição construtivista.

Vygotsky foi descoberto pelos estudiosos ocidentais na década de setenta/oitenta. Seus livros passaram a ser traduzidos na Europa e causaram grande impacto na área da Psicologia, Psicopedagogia e Educação de modo geral. Vygotsky (1987) defende uma concepção conhecida como construtivista numa perspectiva social. Esse autor foi bem aceito entre os pesquisadores ocidentais ao propor que a construção do conhecimento envolve a ação coletiva, a mútua colaboração entre os pares. A dinâmica de construção coletiva do conhecimento envolve pessoas experientes e menos experientes e é nessa relação que se dá a verdadeira aprendizagem. Sua tese também provém da vertente cognitivista e deu origem ao sociointeracionismo ou construtivismo social. Tanto Piaget (1959) quanto Vygotsky (1987) contestam a centralidade do mecanismo de Aquisição da Linguagem ou da gramática universal defendida por Chomsky.

Chomsky é um linguista norte-americano que tem proposto em nível de Aquisição da Linguagem uma tese bastante original e produtiva a respeito de como o ser humano adquire a linguagem. Esse autor publicou, em 1959, uma resenha intitulada *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, em que criticava as propostas de Skinner a respeito de como ele explicava a aprendizagem. A repercussão foi imediata e a partir daquela data transformou-se numa tese que originou inúmeras investigações em todo o mundo.

Caro acadêmico, a seguir apresentamos as diversas abordagens que estão implicadas para compreender os processos aquisitivos relacionados

à linguagem. Enfatizamos que as polêmicas que envolvem as diversas escolas do pensamento filosófico ou psicológico (behaviorismo, gerativismo, construtivismo [epistemologia genética] e o conexionismo) para explicar o desenvolvimento da linguagem na criança são históricas. Todavia, apesar dessas controvérsias entre as diversas concepções, os seus formuladores reconhecem que algumas características específicas interagem de forma determinante para o desenvolvimento da linguagem.

Para compreender como estas características se inter-relacionam no processo de aquisição/aprendizagem da linguagem será dada particular atenção a três fundamentos ou princípios, considerados na opinião de Scliar-Cabral (2003) imprescindíveis para o pleno sucesso no desenvolvimento da linguagem.

Esses fundamentos ou princípios são, pela ordem:

- (i) o inatismo;
- (ii) a maturação biológica, psicológica e;
- (iii) o ambiente, que serão descritos em tópico específico.

Enfatizamos que esses princípios são praticamente consensuais entre os pesquisadores que investigam a Aquisição da Linguagem.

2 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA BEHAVIORISTA

O livro intitulado *Verbal Behavior*, de Skinner, publicado em 1957, é considerado um clássico da teoria da aprendizagem da linguagem no contexto da psicologia behaviorista. Nesta obra, Skinner afirma que o comportamento verbal também pode ser representado por associações **estímulo-resposta-reforço** e, dessa forma, pode enquadrar-se numa descrição do comportamento humano aplicável universalmente. Skinner acreditava que o homem é neutro e passivo e que todo o comportamento pode ser descrito em termos mecanicistas (CAMPOS, 1993).

O princípio fundamental do behaviorismo quanto ao comportamento e de que a aprendizagem da linguagem centra-se na ideia de que essa aprendizagem é resultado de estímulos externos que podem produzir respostas. O comportamentoismo defende que as aprendizagens resultam de associações entre estímulos, respostas e reforços. Essa relação entre **estímulo-resposta-reforço** processa-se a partir da interação do organismo com o meio ambiente. Os behavioristas levam em conta apenas os comportamentos observáveis externamente.

Popper e Eccles (1997) destacam que o behaviorismo quer, justamente, que qualquer teoria científica e, portanto, também as teorias da psicologia, sejam testáveis por experiências reproduzíveis, ou, pelo menos, por afirmações sobre observações intersubjetivamente comprováveis: por afirmações sobre o comportamento observável, que no caso da psicologia humana inclui o comportamento verbal.

Os empiristas enfatizam o papel da experiência e do controle por fatores ambientais. Os empiristas acreditam que as imagens sensoriais são transmitidas ao cérebro como impressões. A perspectiva desse modelo de aprendizagem concebe a língua como um conjunto de palavras, locuções e sentenças que são aprendidas via **estímulo-resposta-reforço**. Isso se explica pelo mecanismo do reflexo condicionado.

Caro acadêmico, preste atenção para o fato de que os behavioristas concebem o comportamento como o conjunto de reações ou respostas que um organismo apresenta às estimulações do ambiente. O esquema clássico **E-R** simboliza o comportamento. **E** = estímulo ou conjunto de estímulos (situação) e **R** = reação ou resposta. O estímulo é qualquer modificação do ambiente que provoque a atividade do organismo. A luz, por exemplo, é um estímulo aos olhos, o som, aos ouvidos. Reação ou resposta é qualquer alteração do organismo (movimentos musculares ou secreções glandulares), eliciada por um estímulo.

Um exemplo comum que é usado para demonstrar como se processa a aprendizagem pelo processo de condicionamento é o seguinte: quando se mostra, por exemplo, à criança uma folha, esta reage fazendo a representação mental do objeto. Se, ao mesmo tempo em que o objeto é mostrado, se disser a palavra **folha** e se repetir esta dupla estimulação (estimulação auditiva mais estimulação visual) um determinado número de vezes, a criança chegará a pensar no objeto apenas por ouvir a palavra. Assim, a criança aprende a significação da linguagem falada. Mais tarde, pode-se mostrar o objeto (ou dizer **folha**), enquanto a criança olha a palavra impressa **folha**. Com a repetição combinada, ela aprenderá a pensar no objeto ao ver a palavra impressa (leitura).

A aprendizagem que resulta desse processo é explicada como resultante de condicionamento ou de emparelhamento de estímulos. Para os behavioristas, educar nada mais é do que estabelecer condicionamentos na infância. A concepção psicológica behaviorista é uma psicologia do **organismo vazio**, que estuda as condições ambientais (estímulos), pesquisando o modo como esses estímulos afetam o repertório de respostas do organismo.

Há dois tipos de condicionamento: o primeiro é do tipo "**S**", conhecido como o condicionamento clássico, demonstrado por Pavlov, e é chamado respondente; o segundo é do tipo "**R**", é o condicionamento apresentado por Skinner e é chamado operante ou instrumental. O condicionamento tipo "**S**" (de Pavlov) consiste na produção de uma resposta (salivação) por um estímulo identificável (som), que está sob o controle do experimentador. No condicionamento do tipo "**R**", o estímulo específico que evoca inicialmente a resposta (pressionar a barra) não pode ser identificado. Para todos os propósitos práticos, a resposta ocorre e é emitida sem qualquer estímulo específico.

Os reforços são os eventos que tornam uma reação mais frequente e aumentam a probabilidade de sua ocorrência. Os eventos reforçadores podem ser classificados em positivos e negativos. Alguns reforços consistem na apresentação

de estímulos, como, por exemplo, alimento e água. Estes são chamados reforços positivos. Outros reforços consistem na remoção de alguma coisa da situação contextual. Por exemplo, muito barulho, calor ou frio extremo ou choque elétrico são denominados de reforços negativos. A função do reforço é tornar frequente uma resposta comportamental do indivíduo e garantir a manutenção dessa resposta.

Para um condicionamento ser considerado ótimo ou bem-sucedido, o reforço deve ocorrer imediatamente após as respostas. De acordo com esses princípios, é fácil deduzir que é possível concretizar a aprendizagem da língua. Skinner reforça seu argumento sobre a distinção entre língua e comportamento verbal. Para ele, a língua tem o caráter de uma coisa, algo que a pessoa adquire. As palavras e sentenças são definidas como instrumentos usados para expressar sentidos, pensamentos, ideias, proposições, emoções, necessidades e desejos sobre a mente do falante.

De acordo com este esquema, a unidade da fala é o operante verbal e em vez de se estudar como a criança aprende a língua, deve-se estudar como a criança é condicionada ou treinada para o comportamento verbal. Este treinamento seria feito pelos pais no início da manifestação linguística, ao reforçar as respostas da criança. Cada vez que ela emite algo, que se aproxima de um padrão de som ou de uma sentença, o adulto reforça esta sua emissão para que se encaixe no comportamento verbal padronizado.

Observe que a concepção behaviorista sustenta que a atitude de ensinar a criança a falar qualquer resposta que vagamente se parece com o comportamento padrão da comunidade é reforçada. Quando estas respostas começam a aparecer com frequência, insiste-se numa aproximação maior. Deste modo, construções verbais complexas podem ser alcançadas.

2.1 O PERÍODO CRÍTICO NA CONCEPÇÃO BEHAVIORISTA

A seguir apresentamos uma avaliação de como é percebida a questão do período crítico, na perspectiva behaviorista, que por décadas marcou as pesquisas em psicologia. Finger assim avalia a concepção de período crítico nessa abordagem:

O fato básico a ser analisado na discussão sobre um período de maturação linguística após o qual os indivíduos teriam dificuldade para aprender uma língua surge a partir de paradoxal evidência de que todas as crianças normais são impreterivelmente bem-sucedidas na aprendizagem de uma ou mais línguas faladas em sua comunidade, enquanto a maioria dos adultos que tentam aprender uma segunda língua não obtém os mesmos níveis de sucesso. A incrível disparidade que é facilmente constatada, uma vez que são justamente os organismos menos capazes em termos de suas habilidades, que atingem maior sucesso em comparação com os adultos, é atualmente motivo de intensa polêmica na literatura da área. Entretanto, a concepção de linguagem defendida pelos behavioristas é inconsistente com a postulação de um período crítico para a sua aprendizagem da linguagem na infância em

comparação com o que ocorre na vida adulta não era uma questão colocada quando o behaviorismo dominava os campos de estudo da Psicologia e da Linguística. Pesquisas experimentais mais recentes têm questionado essa concepção (FINGER, 2008, p. 42).

A questão relacionada ao período crítico tem merecido inúmeros estudos dos pesquisadores para esclarecer em que medida a maturação cerebral perde, de fato, certas capacidades para certas aprendizagens como a Aquisição da Linguagem ou, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita.

3 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA GERATIVISTA

O gerativismo originou-se dos trabalhos de Chomsky em que propõe a gramática gerativa (1965, 1981). Uma de suas teses fundantes é a concepção de língua como uma faculdade que é transmitida geneticamente. Sabemos, pelas pesquisas, que o cérebro é a sede da linguagem. Os gerativistas também defendem que a mente/cérebro é modular, ou seja, é composta por módulos ou órgãos que são responsáveis pelas atividades diversas, como a compreensão, a fala, a memória, a percepção etc. A faculdade da linguagem a que os gerativistas se referem não é parte da inteligência como um todo, mas é específica para lidar com o processamento das línguas naturais.

Além disso, suas investigações mostraram que a gramática interiorizada consiste de um dicionário mental das formas da língua e num sistema de princípios e regras que atuam de forma computacional sobre essas formas. Ou seja, são construídas representações mentais constituídas por combinações categorizadas das formas linguísticas. Raposo (1992) afirma que essas representações determinam de uma forma muito explícita as propriedades fonológicas e sintáticas das expressões da língua, assim como aquelas propriedades semânticas que são derivadas diretamente a partir das propriedades sintáticas.

Desse modo, a gramática determina igualmente o modo como estas representações se articulam com outros sistemas conceptuais da mente humana ou com o sistema neuromuscular que determina a pronúncia das expressões.

3.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E MATURAÇÃO

Quando falamos em maturação, entende-se um conjunto de capacidades que integram o desenvolvimento humano em nível físico, psicobiológico e social. A língua(gem) surge como uma dimensão fundamental para que o ser humano possa desenvolver-se. Dizemos linguagem porque esta capacidade vai além do simples código que codifica as regras de uma determinada língua. Os atos de fala envolvem intenções e sentidos que muitas vezes não são explicitados diretamente, mas indiretamente. Enunciador e enunciatário comungam da mesma língua, mas

os enunciados produzidos podem esconder ameaças veladas ou elogios. Além disso, a expressão verbal vem acompanhada de entonação, de pausas e de gestos que enfatizam se a intenção é de persuadir ou de fazer-se compreender pelos interlocutores.

Desde cedo a criança consegue compreender se a expressão facial ou os gestos expressos pelos pais são de carinho, afeição ou de censura. A linguagem aprendida a partir da infância é resultado da interação entre o **bebê** e as pessoas com as quais convive. Nesse contexto, a mãe surge como uma das pessoas-chave para a sua sobrevivência e desenvolvimento.

Está comprovado que se a criança, ao nascer, for isolada do convívio humano por alguma situação inusitada, como as que conhecemos na literatura (os casos do menino lobo e/ou da menina Genie), a linguagem não se desenvolve.

Chomsky considera que a linguagem se desenvolve como se fosse um órgão qualquer do corpo humano. Se nós observarmos, nossos órgãos se desenvolvem de forma bastante visível (tamanho dos pés e das mãos, tamanho da cabeça, braços, altura, peso etc.). Mas, e o desenvolvimento cerebral? Nós só percebemos o nosso amadurecimento em nível de resolução de problemas, raciocínio, consciência do que é certo e errado, capacidade de memória, etc., à medida que crescemos. Estas são algumas das capacidades mentais notadas ao longo do nosso desenvolvimento físico. O cérebro do bebê, ao nascer, pesa em torno de 400 a 500 gramas, mas quando atinge a vida adulta, pesa em torno de 1.400 gramas.

E é o cérebro que detém os centros da linguagem, sobretudo o hemisfério esquerdo, em que está situada a área de Broca, responsável pela produção da linguagem (fala), e a área de Wernicke, responsável pela área da recepção (semântica). Os dois órgãos trabalham de forma sincronizada e a linguagem é produto da interação entre o equipamento inato de que o ser humano é dotado, o amadurecimento físico e mental e a relação com o meio ambiente.

Portanto, o desenvolvimento da linguagem ocorre porque esses três fatores (carga genética inata, maturação física e mental e exposição a um ambiente cultural e linguístico estimulante) proporcionam possibilidades de desenvolvimento da pessoa de modo integral/global.

Sabe-se que a criança normal nasce programada para operar com signos verbais, em especial a palavra, no devido tempo. Ou seja, naturalmente se tornará falante, pois em torno dos 12 meses estará pronunciando as primeiras palavras, encantando seus pais. Desse momento em diante, aos dois anos e meio passa a dominar a estrutura gramatical da língua, sem dificuldades. O indício de alguma patologia relacionada à linguagem já poderá ser observada nessa etapa do seu desenvolvimento.

Pode haver crianças que demoram mais tempo para iniciar a falar, mas isso não significa exatamente que possam estar enfrentando algum problema mais grave. Numa situação dessas, em que os pais percebem esse tipo de dificuldade, devem consultar profissionais como os fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos. Quanto mais cedo a criança for atendida, mais facilmente poderá recuperar algum tipo de dificuldade que possa ser detectado em relação à linguagem.

No entanto, se deve prestar atenção aos problemas congênitos, como, por exemplo, a má conformação cerebral e/ou problemas que afetem os circuitos envolvidos no processamento da linguagem verbal. Sabe-se que enfermidades adquiridas pela gestante, como a rubéola, ingestão de drogas durante a gravidez, excesso de álcool e alimentação deficiente em proteínas durante os meses iniciais de formação da criança podem apresentar profundas repercussões pelo resto de sua vida. A par da propaganda contra o cigarro, ainda se observam mães, inclusive jovens - que, em tese, deveriam ser mais esclarecidas -, que fumam diante de seus filhos pequenos. Trata-se de uma atitude irresponsável, além de não ter um mínimo de sensibilidade para com a criança que sofre as consequências.

Os circuitos neurais que ligam os diversos centros do sistema nervoso central não nascem prontos, isto é, os prolongamentos dos neurônios precisam ser recobertos por uma camada rica em proteínas, processo conhecido como mielinização, para que se restabeleçam as ligações de modo adequado e no momento certo.

De qualquer modo, a maturação dos circuitos neurais envolvidos no processamento da linguagem verbal depende da ativação e funcionamento desse aparato neurológico, pois, à medida que a criança se desenvolve, suas funções vão se especializando.

Scliar-Cabral (2003) assim sintetiza a concepção epistemológica inatista. Na perspectiva do inatismo, fatores como a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso central colocam-se por meio de suas redes como os instrumentos principais e específicos de sobrevivência, determinados biopsicologicamente pela espécie. Dentre as várias funções para as quais o sistema nervoso é programado, sobressai a capacidade de operar com signos, principalmente os signos verbais orais que registram as informações na memória permanente, quer as que o próprio indivíduo vivencia, quer as que lhe são transmitidas: a memória cognitiva humana é programada para registrar episódios individuais e coletivos na forma de narrativas factuais e fictícias.

A linguagem verbal oral é condição essencial para a socialização e para a expressão das ideias. Serve também como meio de expressão das emoções e como matéria para a produção artística – estética. O canal de entrada privilegiado pela espécie humana para captar a linguagem verbal oral é o auditivo, mas ele é reforçado pelas informações do chamado canal proprioceptivo (que envia

informações ao cérebro sobre os movimentos realizados pelo nosso corpo, no caso, os realizados pelo aparelho fonador da criança que está ensaiando suas primeiras palavras) e também pela visão.

Por outro lado, o canal privilegiado para emitir a linguagem verbal, ou seja, os gestos articulatórios, é o aparelho fonador: pulmões, laringe, faringe, cavidade bucal e fossas nasais. A criança nasce programada para operar com signos verbais de modo natural. Se a criança apresentar problemas congênitos de má conformação neurobiológica que afetem os circuitos envolvidos no processamento da linguagem verbal, é necessário procurar especialistas para analisar a situação em profundidade.

Neste aspecto, é preciso deixar claro que, embora a espécie humana seja programada para operar com a linguagem verbal, o alvo, naquilo que define sua essência, é, por um lado, a compreensão das mensagens recebidas e, por outro, a produção de textos, em situações sempre novas.

Deste princípio decorre que, embora o canal audiovocal seja o privilegiado pela espécie humana em condições normais, quando uma criança nasce surda, se não houver comprometimento nos centros do sistema nervoso central, envolvidos no processamento da linguagem verbal, e se a criança estiver exposta a sistemas que utilizem outros canais, como o visual-manual (Língua Brasileira de Sinais), a linguagem verbal, tal como a estamos definindo, poderá se desenvolver.

Caro acadêmico, a tese inatista sustenta que nós nascemos programados para a fala. A linguagem já está dentro de nós em forma de um bioprograma genético. Para essa corrente, a linguagem desenvolve-se como se fosse um órgão. Ao sermos expostos a um ambiente estimulante de linguagem, ativamos o dispositivo linguístico inato e, assim, passamos a desenvolver a linguagem.

Um dos principais questionamentos propostos por Chomsky trata do seguinte: como explicar que uma criança possa produzir frases novas a partir de poucas regras ou regras finitas? Estava, assim, sob fortes críticas o princípio da “imitação”, defendido pela teoria do condicionamento de Skinner. De acordo com Chomsky (1959), é impossível explicar o desenvolvimento da linguagem pela imitação.

Chomsky (1959) propõe que o nosso cérebro é dotado de uma capacidade criativa inata. Pois bem, como funciona esse princípio? O autor explica que essa criatividade dá-se do seguinte modo: com poucas regras é possível produzir frases em nível exponencial ou numa cadeia infinita. Observe que as frases que produzimos obedecem a regras lógicas. Nós não nos comunicamos de modo caótico, mas observando uma dada ordem na escolha das palavras, para que as pessoas nos entendam quando conversamos com elas.

E note bem que esse processo de comunicação é natural ou espontâneo, porque dominamos a língua materna. Agora, observe quando você quer comunicar-se numa língua estrangeira que foi aprendida tardiamente. Se você não a domina bem, fica pensando qual a palavra que vai escolher para poder comunicar-se. Está aí um exemplo para entender a função das regras e do vocabulário durante a interação discursiva e que demonstra que as regras não foram ainda automatizadas.

Mencionamos que Chomsky (1981) foi um questionador decisivo das propostas de Skinner. Para o autor, a linguagem é desenvolvida a partir da exposição da criança a um ambiente linguístico estimulante e não em face de pretensa “imitação”, como defende o behaviorismo. Para rebater o argumento de Skinner de que a Aquisição da Linguagem dava-se pela imitação, Chomsky (1981) propôs o princípio da criatividade. Para ele, a mente humana é criativa e a partir de poucas regras gramaticais conseguimos produzir frases em número infinito. As regras gramaticais são princípios que ordenam a construção das frases.

3.2 A GRAMÁTICA UNIVERSAL E A FACULDADE DA LINGUAGEM

Essa construção pressupõe a existência de um mecanismo inato responsável pela Aquisição da Linguagem, denominado de **Gramática Universal (GU)**. Na perspectiva da gramática gerativa, a faculdade da linguagem é o resultado da interação complexa entre vários sistemas ou módulos autônomos de natureza diversa, caracterizados por regras e princípios específicos a cada um deles.

A gramática universal é entendida como a soma dos princípios linguísticos geneticamente determinados, específicos da espécie humana. A gramática universal pode ser concebida como um órgão biológico, que evolui no indivíduo como qualquer outro órgão do corpo humano. Trata-se de um componente funcional específico do cérebro humano e que está associado a uma habilidade que é intrínseca da espécie humana.

É esta estrutura inata que é chamada de **Gramática Universal (GU)**, por codificar exclusivamente as propriedades gramaticais como a morfologia e a sintaxe que são comuns a todas as línguas naturais. A gramática universal pode ser definida como o conjunto dos conhecimentos inatos que permitem aos seres falar e compreender uma língua. A gramática universal realiza-se fisicamente em algumas áreas do cérebro e pode, nesse sentido, assemelhar-se a um órgão mental.

Todavia, é comum falar-se de órgão mental em vez de cerebral, enquanto as propriedades da gramática são descritas em nível abstrato. De outro modo, a linguística estuda as propriedades das funções enquanto tais, e não as propriedades do órgão que a realiza. Nesse sentido, a linguística é uma parte da

psicologia cognitiva, ciência que estuda o funcionamento dos processos mentais, tais como: a produção e a compreensão da linguagem, o pensamento, o raciocínio, a percepção e a decisão.

Caro acadêmico, é importante observar que a tese de Chomsky (1995) baseia-se no argumento da pobreza do estímulo. Essa variável, assim chamada de pobreza do estímulo, nos dá a ideia de que as crianças conseguem, nos primeiros três meses de vida, apropriar-se sem qualquer ensinamento sistemático ou explícito de um número limitado e muito variado de interações linguísticas, ou seja, a estrutura gramatical da linguagem, apesar de sua enorme complexidade.

O resultado dessa evolução, a partir da complexidade da estrutura linguística, na qual a criança está imersa, é o domínio da gramática final que caracteriza os conhecimentos linguísticos do falante adulto. Pode-se dizer que, para os gerativistas, a gramática universal é o estado inicial da faculdade da linguagem e a gramática do indivíduo adulto constitui o seu estado final ou estável.

Existe um dispositivo independente para a linguagem, exclusivo da espécie humana, de caráter altamente criativo – **DAL (Dispositivo de Aquisição da Linguagem)**. O ser humano possui uma capacidade criativa para, a partir de alguns elementos restritos, expressar e compreender cadeias de forma irrestrita.

A partir disso, surge a proposta da existência de uma capacidade **gerativa** da linguagem. Veja o exemplo que segue:

Ex.: O gato **que** matou o rato **que** comeu o queijo **que** você comprou morreu...

Observe a função do pronome **que**, o qual pode conectar inúmeras possibilidades de sentenças encaixadas. Essa capacidade de geração de sentenças ilimitadas é proporcionada por poucas regras. Na mesma linha do exemplo anterior, verifique as possibilidades que podem ser criadas a partir do que os gerativistas convencionam de princípio da recursividade:

- A1. João mora aqui.
- A2. João, que comprou um carro amarelo, mora aqui. (um encaixe)
- A3. João, que comprou um carro amarelo que tem um amassado na porta, mora aqui. (dois encaixes)
- A4. João, **que é primo do Otávio, que comprou um carro amarelo que tem um amassado na porta**, mora aqui.

Como se vê, a concepção de gramática gerativa consiste em um conjunto de regras ou de operações que atuam sobre símbolos – elementos de um léxico –, na geração ou derivação de sentenças geradas. Uma vez que as regras ou operações sejam recursivas (podem ser executadas repetidas vezes, ou infinitamente), a produtividade está garantida.

Esse princípio comprova que podem ser inseridas sentenças encabeçadas pelo pronome **que** em número ilimitado. É esse sentido de conceber a linguagem como um sistema computacional simbólico que é interno à mente. Para os gerativistas, a linguagem tem como componente fundamental um sistema mental de natureza computacional, o qual gera de um modo explícito representações mentais através da aplicação de um conjunto de regras e princípios altamente específicos sobre sequências de símbolos devidamente categorizados pertencentes a um vocabulário de formas primitivas (as palavras, ou, num nível mais fino de análise, os morfemas). A este sistema computacional existente na mente de qualquer falante adulto de uma dada língua damos o nome de gramática (RAPOSO, 1992).

Ainda em Raposo (1992) podemos verificar como os gerativistas explicam o funcionamento dessa gramática. Para dar um exemplo simples do funcionamento da gramática, tomemos uma expressão do português, por exemplo, a oração interrogativa **que livro o Luís leu?** A informação contida no dicionário mental (repertório de palavras armazenadas na nossa memória) sobre **ler** indica que esta forma pertence à categoria **verbo**, e que é necessariamente acompanhada de um complemento do objeto direto (uma expressão de categoria grupo nominal).

Com base nesta informação, uma regra geral do sistema constrói a representação em (1), determinando em particular as seguintes propriedades da expressão: (i) o produto da combinação V-NP (verbo + grupo nominal) pertence à categoria (VP = grupo verbal); dentro do (VP = grupo verbal, V = verbo) precede NP = grupo nominal). Veja como fica a demonstração:

(1) [VP [V leu] [NP que livro]].

Outra regra do sistema determina que a representação (1) se combina com uma expressão de categoria (NP = grupo nominal) com função de sujeito, e que a representação pertence à categoria frase (sentença). Veja como fica a demonstração:

(2) [S [NP o Luís] [VP [V leu] [NP que livro]]].

Finalmente, outra regra do sistema determina, com base na presença da forma **que** no (NP = grupo nominal, objeto direto), que esta categoria é deslocada para a posição inicial da oração, e que a expressão recebe uma interpretação interrogativa (o travessão indica a posição a partir da qual o NP (grupo verbal) é deslocado:

(3) [NP que livro] [S [NP o Luís] [VP [leu] ---]].

A gramática interiorizada do falante é um sistema autônomo, cujos princípios e representações lhe são específicos, isto é, não são partilhados por outros sistemas ou capacidades humanas.

O programa gerativista trabalha com dois conceitos que são fundamentais para entender a diversidade das línguas. Se existe uma gramática universal, entende-se que a faculdade da linguagem é composta por princípios que são leis gerais válidas para todas as línguas naturais. Além dos princípios, existem os parâmetros que são propriedades que uma língua pode ou não apresentar e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. A tarefa da criança ao adquirir uma língua seria fixar o valor desses parâmetros.

Vamos supor que as crianças estejam adquirindo o inglês, que é uma língua de sujeito obrigatório, diferente do italiano ou do português, que não exigem obrigatoriamente a presença de sujeito. Ou seja, o uso de sujeito na sentença é optativo. Por sua vez, as crianças que estão adquirindo o inglês vão descobrir que a língua que estão aprendendo exige a presença obrigatória de sujeito pelo *input* – isto é, pelos dados linguísticos que ela recebe do meio social onde vive. Essa descrição é uma das descobertas básicas ou fundamentais da gramática gerativa.

Caro acadêmico, note que o gerativismo parte da premissa de que as línguas humanas possuem propriedades abstratas que são observáveis na fala ou nos dados linguísticos a que a criança está exposta. E o mais interessante disso tudo é que toda essa abstração relacionada à língua não é descoberta pela criança, porque ela tem o conhecimento inato dessas regras. É essa ideia que é chamada de **hipótese do inatismo**.

A seguir, demonstramos por meio de alguns exemplos a questão da parametrização inerente a línguas como o inglês, o italiano e o português. Uma sentença que viola um princípio não é aceita em nenhuma língua natural. Do mesmo modo, uma sentença que não atende a uma propriedade paramétrica pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra. Há línguas, por exemplo, que podem funcionar sem sujeito.

Veja o caso do português ou do italiano, como na frase:

- a) *Chove.* (português) – sentença possível na língua portuguesa.
- b) *Piove.* (italiano) – sentença possível na língua italiana.

Já em inglês não podemos dizer:

- a) * ___ *rains.* (chove) – sentença não permitida no inglês, pois falta o sujeito.
- b) *It rains.* (chove) - sentença permitida em inglês, que exige sujeito expresso.

É o que se chama de parâmetro de sujeito nulo. Ou seja, o inglês não apresenta sentenças com sujeito nulo. Já o italiano e o português admitem sentenças em que o parâmetro apresenta sujeito nulo (sentenças sem sujeito expresso).

De acordo com Corrêa (2008), assumindo-se que o conhecimento de uma língua por parte de um falante/ouvinte pode ser representado por meio de uma gramática gerativa, caberia à criança identificar a gramática de sua língua, a partir

de enunciados linguísticos equivalentes a sentenças (ou fragmentos de sentenças) geradas por essa gramática. Uma vez que o conjunto das sentenças geradas pela gramática de qualquer língua que a criança tem acesso corresponde a um subconjunto daquele, existiria, em princípio, mais de uma gramática compatível com os dados que a criança tem à sua disposição.

3.3 PERCURSO DA CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

A seguir apresentamos um quadro do percurso que a criança faz nos dois primeiros anos de vida. A descrição é extraída dos estudos de Corrêa (2008).

QUADRO 1 – PERCURSO DA CRIANÇA NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

1-2 dias: Reconhecimento da voz da mãe, a despeito de o som captado na vida intrauterina ter suas frequências altas filtradas.
2 dias: sensibilidade a traços prosódicos pertinentes a contorno entonacional e padrões de enunciados linguísticos isolados ou em sequência.
1 mês: Discriminação dos sons da fala em função de parâmetros acústicos/articulatórios.
2 meses: percepção de diferenças entre as propriedades fonéticas de um mesmo segmento em fim e meio de palavra, habilidade crucial para a delimitação entre fronteiras; melhor reconhecimento de segmentos apresentados em sentenças do que em listas de palavras isoladas; percepção de diferenças entre línguas, apenas com base no acento da frase fonológica.
4 meses: Reconhecimento do padrão do próprio nome.
5-7 meses: Primeiras emissões de sons vocais dissociadas da expressão de estados emocionais.
6 meses: Sensibilidade à fronteira de oração; distinguem palavras com base em propriedades prosódicas; percepção de contrastes fonéticos em sequências de três sílabas.
7 meses: Reconhecimento de novas sequências fônicas apresentadas no fluxo da fala; sensibilidade a pistas prosódicas correspondentes à fronteira de orações.
6-9 meses: Crescente sensibilidade ao padrão fonotático da língua e à sua distribuição na fala.
7-8 meses: Balbucio: emissão de segmentos monossilábicos, com os sons e padrões silábicos mais comuns entre línguas.
9 meses: Sensibilidade a fronteiras sintagmáticas; preferência por palavras fonotaticamente legais; preferência pelo padrão silábico de sua língua; uso de estratégia métrica de segmentação; reconhecimento dos padrões fonotáticos característicos de início de palavras; integração de informação de propriedades rítmicas e distribucionais em fronteiras de palavras; sensibilidade a marcas prosódicas que permitem a distinção entre sintagma e sujeito lexical (não pronominal) e predicado no inglês.
9-10 meses: O balbucio é reconhecido por adultos como pertencente à língua.
10 meses: Distinção de fronteiras de frases fonológicas, relevantes para a delimitação de fronteiras de palavras e para o reconhecimento de palavras funcionais; reconhecimento de ordenação entre palavras funcionais e de conteúdo.

11 meses: Distinguem passagens em que palavras funcionais foram substituídas por sílabas com sequências diferentes de segmentos.
9-13 meses: Atenção às propriedades comuns entre membros de uma classe de objetos pelo processo de nomeação.
12-14 meses: Reconhecimento de nomes em função do determinante; percepção de alteração na forma fônica de determinantes na fala fluente.
12-13 meses: Categorização de palavras novas com base em informação sintática.
18 meses: Produção de enunciados de duas ou mais palavras ordenadas de forma sistemática.
22-28 meses: Sensibilidade à incongruência entre o gênero do determinante e do nome; reconhecimento de imagem exclusivamente a partir de informação de número do determinante; sensibilidade a afixos verbais.
22-24 meses: Explosão do vocabulário; uso consistente de morfemas flexionais.
Observação: Esses marcos do desenvolvimento baseiam-se em resultados obtidos em uma grande quantidade de estudos conduzidos em inglês, alguns em alemão, poucos em francês e em português.

FONTE: Corrêa (2008)

Caro acadêmico, chamamos a atenção a respeito do quadro que trata da evolução da linguagem na criança, que se trata de uma referência geral. É natural que sejam encontradas crianças que não se enquadrem exatamente nessa descrição cronológica, por uma série de fatores (gestação, alimentação, equilíbrio familiar, afetividade, graus de interação etc.) que podem intervir em seu desenvolvimento. Trata-se de uma descrição baseada em inúmeros estudos longitudinais que, em regra, mostram que as crianças podem apresentar essas características em seu desenvolvimento.

3.4 O PERÍODO CRÍTICO NA ABORDAGEM GERATIVISTA

Entende-se por período crítico ou sensível aquele tempo no qual é possível estabelecer uma relação entre um estado de desenvolvimento do organismo e os efeitos vinculados à presença ou à ausência de um determinado tipo de experiência. Entende-se que o córtex cerebral, a partir do nascimento do bebê, apresenta um número reduzido de conexões entre neurônios, multiplica exponencialmente essas conexões a partir da experiência, formando complexos circuitos neurais, cuja plasticidade atinge um ponto alto, em momento definido maturacionalmente, após o qual é abrupta ou gradativamente reduzida, impedindo ou dificultando o desenvolvimento de determinadas habilidades viabilizadas no programa biológico (NEWPORT, 2001 apud CORRÊA, 2008).

Os estudiosos do cérebro afirmam que o ser humano, ao nascer, dispõe de um tempo que é crucial para determinadas aprendizagens. E uma das primeiras aprendizagens é a língua, que ocorre logo após o nascimento da criança. E para aprendê-la, a criança dispõe de um tempo que é chamado pelos especialistas

de **tempo ótimo**. Esse tempo também é chamado de período crítico, pois só conseguimos desenvolver a língua se formos expostos a um ambiente estimulante de interação linguística a partir do nascimento.

Portanto, se uma criança, ao nascer, for isolada do convívio social ou familiar, não desenvolverá a língua, pelo menos nos padrões considerados normais. Existem alguns casos descritos na literatura e, inclusive, levados para o cinema, de pessoas que viveram isoladas do convívio humano e não desenvolveram a língua.

Os cientistas descobriram que o nosso cérebro desenvolve-se obedecendo ao processo de maturação à medida que avançamos em idade. À medida que o tempo passa, abrem-se as chamadas **janelas de oportunidade**. Significa que existem certas aprendizagens que devem ser realizadas exatamente naquela oportunidade em que o cérebro está amadurecendo. Se a oportunidade for perdida, corre-se o risco de comprometer a aquisição daquela determinada habilidade, como, por exemplo, a língua que adquirimos na primeira infância.

O desenvolvimento da língua se dá de forma natural e espontânea, a partir do nascimento até dois anos ou três anos de idade. Se uma criança for isolada por um período de tempo que ultrapassa o que se chama de **fase ótima** da aquisição da língua, correrá o risco de comprometer o seu desenvolvimento linguístico.

Um dos exemplos mais utilizados para comprovar essa hipótese relaciona-se à aprendizagem de segundas línguas. Se aprendermos uma segunda língua a partir de dois ou três anos, nossa competência será diferenciada em relação ao adulto que se submeteu a tal desafio. O adulto apresenta dificuldades redobradas, e isso se explica devido à perda da oportunidade **ótima** de aprendizagem que o cérebro apresenta entre três e oito anos, segundo os especialistas (TITONE, 1995).

E a criança que nasce surda? A audição é um dos principais canais sensoriais que conduz o estímulo linguístico ao cérebro. Como esse canal está comprometido, a informação não chega ao cérebro. Por isso, não há a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral. Contudo, se a criança for instruída em escolas especializadas, conseguirá fazer progressos que impressionarão seus pais.

Acompanhamos até aqui a proposta de Chomsky (1995) em relação ao processo de Aquisição da Linguagem. Alguns dados são interessantes para entender como evoluímos cognitivamente. A criança, por volta dos 12 meses, formula suas primeiras palavras, e por volta dos três anos, mais ou menos, já domina a estrutura linguística básica.

O que se deve notar nesta fase de desenvolvimento é que a criança deve ser cercada por um ambiente estimulante em termos linguísticos. Um dado importante que os pesquisadores da leitura insistem em divulgar é o papel que os pais desempenham na narração de histórias na hora de dormir.

Segundo os pesquisadores, quando colocamos a criança para dormir é importante que a mãe ou o pai lhe contem histórias. A história deve ser positiva, levando a criança a um estado de relaxamento e de prazer. As pesquisas indicam que as crianças que recebem esses estímulos dos pais em casa se diferenciam de outras que não tiveram ou não viveram essas experiências riquíssimas ocorridas na primeira infância. Essa diferenciação será demonstrada quando a criança iniciar seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Portanto, os pais que têm esse costume, reforçam uma prática com consequências cognitivas positivas. Um dos pontos que é sempre lembrado por quem estuda essa questão refere-se aos recursos lexicais e narrativos que a criança armazena durante seu desenvolvimento. Esses recursos lexicais e narrativos afloram mais tarde, quando a criança se apaixona pelos livros e passa a ser uma leitora ativa, além de inventora e criadora de suas próprias histórias.

Quadros (2008) concorda com a questão do período crítico no que tange à abordagem gerativista ou inatista. Lenneberg (1967) propôs a existência de um período crítico para a Aquisição da Linguagem, tendo como pressuposto a ideia de que esta é inata. O período crítico se iniciaria por volta dos dois anos e se encerraria por volta da puberdade. Esse período é chamado de crítico porque seria aquele mais sensível à Aquisição da Linguagem.

O autor analisa biologicamente esse período, concluindo que o cérebro humano inicialmente tem representação bilateral das funções da linguagem e, mediante o processo de aquisição, na puberdade, apenas um hemisfério se torna mais dominante em relação e elas, completando o período de aquisição. Caso a criança não adquira a linguagem nesse período, seu desenvolvimento linguístico será prejudicado.

Lenneberg (1967) assim define o período crítico:

A primeira língua não pode ser adquirida com a mesma facilidade durante todo o período compreendido entre a infância e a senectude (velhice). Ao mesmo tempo em que a lateralidade cerebral se torna firmemente estabelecida (por volta da puberdade), os sintomas da afasia adquirida tendem a se tornar irreversíveis em cerca de três a seis meses a partir de seu início. O prognóstico de recuperação completa rapidamente deteriora-se com o avanço da idade depois da adolescência. Os limites para a aquisição da primeira língua por volta da puberdade são ainda demonstrados em casos de pessoas com retardo mental, que frequentemente conseguem fazer progressos lentos e modestos na Aquisição da Linguagem até o início da adolescência, período em que status de sua fala e linguagem tornam-se permanentemente consolidados (LENNEBERG, 1967, p. 178).

Lenneberg (1967) tem enfatizado que o desenvolvimento das capacidades linguísticas precisa levar em conta alguns fatores, tais como:

- a) o período inicial da aquisição que vai até os dois ou três anos;
- b) dos quatro anos ao início da puberdade; e
- c) a partir da puberdade.

A seguir serão descritos cada um desses fatores. Segundo Lenneberg (1967), há um período inicial, que vai até os dois ou três anos, que é o momento ótimo para a Aquisição da Linguagem. Por isso, lesões nesse momento são mais facilmente recuperadas pelo reinício do processo do que pela restauração do sistema afetado; outro fato leva em conta que aos quatro anos o sistema adquirido atinge um grau de organização mais ou menos estável, que pode ser ainda elaborado e restaurado até o início da puberdade; neste período, a aquisição primária da linguagem é possível, mas já não é a estratégia preferencial e é, possivelmente, menos eficaz e mais limitada. O terceiro fator considera que a partir da puberdade a Aquisição da Linguagem primária parece impossível, e a restauração do sistema adquirido é bastante restrita, possivelmente limitada à pequena reconstituição fisiológica verificada no período que se segue à lesão.

Quadros (2008) explica que o período crítico pode ser entendido como o pico do processo de Aquisição da Linguagem. Isso não significa que não possa haver aquisição em outras fases da vida, cujas evidências para a sua existência vêm de crianças que, por alguma razão, foram impedidas de acesso à linguagem durante esse período. Dados de aquisição de segunda língua também indicam que as crianças expostas à língua estrangeira atingem melhor competência do que pessoas que as adquirem depois do período crítico.

Os gerativistas acreditam que há certos aspectos da faculdade da linguagem que devem desenvolver-se em certo período dentro de uma perspectiva maturacional. Esta hipótese baseia-se em estudos que indicam a existência de um período para a aquisição do processamento visual.

Em resumo, o gerativismo assume a hipótese, conforme Finger (2008), de que o ser humano estaria mais predisposto a desenvolver suas capacidades em um determinado período. O indivíduo manteria latente tal capacidade, caso, em sua sociedade, não tivesse a oportunidade de acessá-la e isso poderia implicar problemas posteriores, se tal capacidade se tornasse necessária após esse período. De qualquer modo, o período crítico passa a ser referido como período sensível nos estudos mais recentes, mesmo na perspectiva gerativa.

Em relação à aprendizagem, as habilidades que podem ser aprendidas estão menos sujeitas a tetos (limites) do que aquelas que são adquiridas, isto é, que são determinadas, sobretudo, pelo desenvolvimento de esquemas biológicos. Não há limite de idade para uma pessoa aprender a ler. No entanto, no que diz respeito à manuscritura, que depende do desenvolvimento de esquemas motores finos, o que se observa é que pessoas com mais idade, por já terem automatizados muitos outros movimentos, apresentam mais dificuldades (PELANDDRÉ, 1998).

A seguir apresentamos o Quadro 2 em que são evidenciadas provas relativas a um período crítico para a aquisição da língua, conforme Corrêa, 2008.

QUADRO 2 – RELAÇÃO DOS EFEITOS DO PERÍODO CRÍTICO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA

Existe correlação entre a idade na qual se dá a exposição a uma dada língua e o nível de proficiência atingido, com o máximo de proficiência atingido por aqueles em contato com a língua desde o nascimento, ou na primeira infância, sendo o declínio observado a partir dos quatro anos de idade.
Essa correlação se aplica à aquisição de primeira (L1) e de segunda língua (L2).
O efeito de idade relativo à L2 se verifica também em adultos surdos que nunca foram expostos a qualquer língua, o que sugere que o efeito em L2 não pode ser explicado apenas em função de uma interferência de L1.
O efeito de idade afeta o modo como a língua é representada no cérebro: estudos com base em imagem cerebral (PET – Tomografia por emissão de positrons) e fMRI) e em respostas eletrofisiológicas a estímulos linguísticos (ERP) demonstram forte ativação do hemisfério esquerdo para a primeira língua em bilíngues, enquanto que a organização neural daqueles que adquirem a segunda língua após os sete anos de idade é menos lateralizada e varia entre indivíduos.
Idade não afeta todos os aspectos da língua de forma semelhante: processamento sintático e morfológico é afetado por idade, enquanto efeito semelhante não se manifesta sobre vocabulário e processos semânticos.
O cérebro responde de forma diferenciada a palavras de classe aberta e fechada, e apenas falantes expostos a uma língua na primeira infância apresentam respostas características do hemisfério esquerdo no julgamento de gramaticalidade que envolve palavras de classes fechadas.
A resposta cerebral por parte de adultos surdos a palavras de conteúdo é semelhante à de adultos ouvintes; contudo, os primeiros não apresentam a especialização do hemisfério esquerdo, característica do processamento de palavras funcionais por esses últimos.
Fonologia e sintaxe parecem ser diferentemente afetadas com idade, sugerindo haver períodos críticos diferenciados para diferentes subsistemas da língua.
As propriedades relativas à plasticidade do cérebro na Aquisição da Linguagem são semelhantes às observadas em outros sistemas e espécies.
Observação: os resultados da pesquisa relativa ao período crítico da Aquisição da Linguagem mostram-se compatíveis com a ideia de uma natureza biológica para a língua e com a de que a distinção entre classes abertas e fechadas, no processamento do material linguístico, é crucial para o deslocamento da sintaxe.

FONTE: Corrêa (2008)

Finalizamos esse item sobre o período crítico para mencionar que todos os estudos relacionados a iletrados que buscam alfabetizar-se na vida adulta apontam que muitos deles conseguem apresentar aprendizagens em nível elevado em leitura e escrita. Concluiu-se que, no que tange à aprendizagem da leitura na vida adulta, a tese do período crítico não os atinge de modo que percam as possibilidades de poder aprender, desde que recebam instruções adequadas e possam exercitar essas habilidades no seu dia a dia.

4 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA CONSTRUTIVISTA

A concepção que vamos estudar a seguir tem em Piaget (1959), considerado um dos maiores pensadores do século XX (faleceu em 1980, dedicou toda a sua vida à pesquisa, sobressaindo-se em seu trabalho), ideias seminais sobre o desenvolvimento cognitivo. Seus estudos afetaram as práticas educacionais em todo o mundo.

Piaget (1959) queria saber como as crianças aprendem a conhecer e como organizam seu pensamento. Algumas perguntas vão nos ajudar a entender onde o autor queria chegar. Por exemplo:

- a) Como o bebê chega a reconhecer sua mãe e como distingue quem são as pessoas estranhas?
- b) De que modo a criança desenvolve a sua linguagem?
- c) Quando e por quais meios ela aprende a somar e a manipular os números?
- d) Qual é a relação entre maturação e aprendizagem?

É evidente que sofreu muitas críticas, sobretudo porque seus opositores diziam que os casos que ele analisou eram poucos ou que suas pesquisas careciam de maior número de dados.

Devemos enfatizar que as propostas de Piaget (1959) apareceram sob os mais diversos rótulos: teoria da equilíbrio, epistemologia genética e/ou teoria biológica do conhecimento. O fato é que o autor tinha um objetivo bem amplo. Sua teoria procura explicar o desenvolvimento mental do ser humano no campo do pensamento, da linguagem e da afetividade. Nessa perspectiva, sua tese defende que o desenvolvimento cognitivo se realiza em estágios. Isso significa que a natureza e a caracterização da inteligência mudam significativamente com o passar do tempo.

Caro acadêmico, inicialmente, antes de prosseguir descrevendo a teoria de Piaget, é importante esclarecer determinados conceitos que cercam a sua teoria. As acepções do termo **construtivismo** são muitas e aos poucos esse termo parece ter perdido aquele impacto que tinha na origem de suas propostas. Acreditamos que a par desse uso indiscriminado, esse termo ainda detém a referência a um conjunto de hipóteses de um determinado campo bem específico de conhecimento.

Na verdade, os estudiosos propõem que há duas vertentes construtivistas: uma cognitivista e outra interacionista. O cognitivismo tem em Piaget (1959) seu representante máximo, enquanto o interacionismo ou sociointeracionismo, como propõem outros, tem em Vygotsky (1989) seu representante máximo.

Ao nos propormos a estudar como se dá a Aquisição da Linguagem numa perspectiva cognitivista (construtivista), enfatizamos que essa abordagem segue os princípios da epistemologia genética proposta por Piaget. Uma das dificuldades em compreender a teoria piagetiana quando se tenta explicar ou entender a sua concepção acerca da Aquisição da Linguagem deve-se, segundo alguns estudiosos, e ao próprio Piaget (1959), que a linguagem se constitui num dos aspectos da função semiótica.

Ramozzi-Chiarotino (2008) afirma que Piaget quis dizer com essas palavras que a linguagem depende da função semiótica, ou seja, da capacidade que a criança adquire, por volta de um ano e meio a dois anos, de distinguir o significado do significante. Distinguir o significado do significante nada mais é do que ser capaz de representar algo por algo. Por exemplo, no fazer de conta do início da vida como preparação para todo um futuro universo representado e simbolizado, quando uma pedra com várias pedrinhas representa uma galinha com seus pintinhos.

A concepção cognitivista (construtivista) encontra em Piaget seu principal formulador. A partir da epistemologia genética, sua contribuição mostrou-se bastante significativa. Trata-se, conforme descreve Ramozzi-Chiarotino (2008), da gênese do conhecimento científico. Piaget explica que o homem não chega ao conhecimento científico sem passar pela linguagem natural, que é a base para a posterior construção da linguagem científica.

Embora Piaget (1959) não tenha focado especificamente a Aquisição da Linguagem, é possível depreender em sua obra aspectos fundamentais de como a criança desenvolve a linguagem. A preocupação fundamental do autor é compreender como o ser humano constrói o conhecimento. De acordo com Piaget (1959), a criança adquire a função semiótica por volta dos 2-7 anos por meio da linguagem, do desenho, da garatuja etc.

Nesta fase, o objeto é substituído por uma representação, segundo Piaget (1959), graças à função simbólica. Portanto, a função semiótica é a capacidade que o sujeito tem de gerar imagens mentais de objetos ou ações, e por meio dessa função chegar à representação (da ação ou do objeto). Quando a criança consegue imitar e/ou manipular determinado objeto e representá-lo mentalmente na sua ausência, estamos diante do surgimento de sua função semiótica. É importante enfatizar que a função semiótica permite o pensamento.

Ramozzi-Chiarotino (2008) enfatiza que Piaget atribuiu à função simbólica ou semiótica a diferenciação dos significantes dos significados, de tal maneira que os primeiros possam permitir a evocação e a representação dos segundos. A partir disso, a criança torna-se capaz de referir-se ao passado através de imagens, criar fantasias, imaginar, prever, antecipar, inicialmente, o futuro próximo, imediato, depois, o amanhã. É graças à função semiótica que se completam os aspectos figurativos do processo cognitivo.

A mesma autora destaca que Piaget (1959) postula três tipos de conhecimento figurativo: a percepção, que funciona em presença do objeto e por intermédio de um campo sensorial; a imitação, no sentido amplo (gestual, fônica, imitação gráfica, ou desenho etc.), funcionando na presença ou na ausência do objeto, mas pela reprodução motora manifesta; e a imagem mental, que, por definição, só existe na ausência do objeto e pela reprodução interiorizada. O aspecto operativo é o que caracteriza as formas de conhecimento que consistem em modificar o objeto ou o acontecimento a ser conhecido, de maneira a alcançar as transformações como tais e seus resultados, as ações e as coordenações dessas ações por meio de esquemas motores e as operações.

Especificamente, sobre a língua(gem), a concepção piagetiana destaca três aspectos fundamentais da linguagem, quais sejam: a sintaxe, a semântica e a pragmática. Para o autor, há uma sintaxe lógica e cronologicamente anterior às gramáticas de cada uma das línguas. Essa sintaxe, segundo Piaget (1959), seria a lógica das ações, da qual todos ouviram falar.

A lógica das ações e as noções espaço-temporais e causais são análogas aos dispositivos para a Aquisição da Linguagem, como propõe Chomsky. A grande diferença entre Chomsky e Piaget é a de que o primeiro é inatista e o segundo demonstra que esses dispositivos não são inatos, mas sim constituídos a partir de ações baseadas nos esquemas motores. Segundo Piaget (1959), os esquemas motores desenvolvidos durante os primeiros meses de vida preparam o ser humano para a aquisição da língua materna e para a construção de uma linguagem científica futura.

Por volta dos oito meses, a criança começa a coordenar esquemas para alcançar um objetivo. Nesse momento, um esquema que era, anteriormente, um fim em si mesmo, torna-se um meio para conseguir alguma coisa, e a criança passa a ordenar suas próprias ações no espaço e no tempo. Piaget (1959) assegura que é o início da lógica das ações. Os esquemas são a forma pela qual a criança entra em contato com o mundo. Assim, em presença de cada objeto novo, ela procurará encaixá-lo em seus esquemas, ou seja, classificá-lo.

Esses esquemas, que podem ou não se aplicar aos objetos, são passíveis de modificação. A essa modificação Piaget chama de acomodação dos esquemas: quando um bebê procura pegar um cordão preso no teto de seu berço, e ele está fixo, é obrigado a puxar em vez de pegar. Esta acomodação já testemunha uma atividade do sujeito que reage compensando a resistência do objeto, como que para restabelecer o equilíbrio do organismo perturbado pelo meio.

Assim, os esquemas ou assimilam os objetos ou se acomodam a eles, o que quer dizer que se reequilibram por ocasião de cada variação do meio. Em presença de um objeto novo, a criança tenta assimilá-lo, aplicando-lhe sucessivamente todos os esquemas dos quais dispõe: o objeto será apanhado, chupado, balançado, etc. O esquema funciona então como um conceito prático. Essa aplicação sucessiva dos esquemas funciona como uma tentativa de definir o objeto pelo uso (PIAGET, 1959).

Essas classificações e seriações constituem o que Piaget (1959) chama de lógica das ações, considerada a base sobre a qual se assenta toda e qualquer sintaxe de língua natural. Para ele, em toda a classificação e em toda seriação há sempre, de um lado, a criança que realiza e causa o resultado da ação, ou seja, o sujeito da frase, e, de outro, os objetos que são manipulados. A ação será o verbo e os complementos são esses objetos manipulados pela criança e relacionados entre si pelos vários esquemas motores, muito antes da Aquisição da Linguagem.

O segundo aspecto salientado por Piaget (1959) é o semântico, que se constitui na interpretação de suas ações pela própria criança, isto é, é o significado que ela atribui ao significante. Essa possibilidade é derivada da sintaxe (lógica das ações) e das noções espaço-temporais e causais. Quando a criança classifica um objeto, é como se estivesse dizendo “é para...”, ou, “serve para...”, quando faz uma escadinha (primeira forma de seriação) é como se dissesse: **A é menor que B**. Quando diante de dois bichinhos diz que são mãe e filhinho, é graças à capacidade de identificar o **maior que** e o **menor que**. Assim, a semântica não pode prescindir da sintaxe. À aplicação desses recursos ao mundo em que vive chamamos de pragmática nascente, derivada das experiências no mundo.

A tese construtivista propõe que a Aquisição da Linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança. A emergência da linguagem ocorre na superação do estágio sensório-motor, em torno dos 18 meses.

O esquema a seguir define com clareza a proposta de Piaget, conforme descrita em Fiorin (2005). Piaget propõe que o desenvolvimento cognitivo passa por períodos ou estágios, assim descritos:

- a) Sensório-motor (0 a 18 meses).
- b) Pré-operatório (dois a sete anos).
- c) Operações concretas (7 a 12 anos).
- d) Operações formais.

Esses estágios são universais (gerais e invariáveis) e, em cada um, a criança desenvolve capacidades necessárias para o estágio seguinte, provocando mudanças qualitativas no desenvolvimento. Para a Aquisição da Linguagem interessam os períodos sensório-motor e pré-operatório.

O primeiro é caracterizado pelos exercícios reflexos, os primeiros hábitos, a coordenação entre visão e apreensão e a busca de objetos desaparecidos. O segundo é marcado pela função simbólica e pelas organizações representativas.

Entende-se que quando essas conquistas cognitivas se integram numa unidade, a criança superou a inteligência sensório-motora, a inteligência pré-operatória, surgindo a possibilidade de adotar os símbolos públicos da comunidade em lugar de seus significantes pessoais. Isso significa que a linguagem pode realizar-se e transforma-se num sistema simbólico de representações.

4.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM PIAGET

Caro acadêmico, como já mencionamos, Piaget (1959) não tinha propriamente um objetivo que fosse específico apenas para o estudo da linguagem. Sua proposta maior era estudar como se dava a construção do conhecimento. Todavia, é possível, através da imensa obra que escreveu, extrair alguns princípios que definem como as crianças desenvolvem a linguagem.

Assim sendo, uma ideia que tem suscitado polêmicas das mais prolíficas refere-se à linguagem egocêntrica. Para Piaget (1959), neste estágio a criança não se preocupa em ser entendida, nem mesmo se a outra criança a escuta. Fala a si própria, sem procurar comunicar-se com os outros.

A seguir destacamos três características fundamentais, que são: a linguagem egocêntrica, o estágio de transição e a linguagem socializada.

A presença de outras pessoas estimula a linguagem na criança, mas essa **linguagem é egocêntrica**, não tendo a intenção principal de comunicar. Assim, a criança (A) diz algo na presença da criança (B) sem nenhuma intenção aparente de que (B) ouça e responda. A criança (B), realmente, parece não ouvir e responde, mas diz algo que não tem relação com aquilo que (A) acabou de dizer. As “não conversações” egocêntricas desta natureza receberam o nome de monólogos coletivos. Nessa fase, Piaget notou várias modalidades da linguagem: repetição, monólogo a dois ou coletivo. Lentamente vai aparecendo uma **variedade de formas interativas ou caracterizado como de estágio de transição**: trata-se de um início de discussão, de colaboração de ideias em torno de uma atividade comum a outras. A **socialização da linguagem** se realiza lentamente, persistindo, durante muito tempo, vestígios do egocentrismo. Quanto à linguagem socializada, neste estágio, a criança fala para comunicar o que pensa ou o que vai fazer. Há intercâmbio inegável de informação. A criança já articula a sua frase levando em conta o interlocutor: seus pontos de vista e seus interesses. Piaget se referiu a vários tipos de linguagem socializada: a crítica, a ordem e a ameaça; a pergunta e a resposta (diálogo em que as crianças se entendem) (BARROS, 1991, p. 112).

Embora Piaget (1959) não tenha uma obra específica sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, é possível encontrar, ao longo de sua vasta obra, ideias acerca do desenvolvimento da criança que provocaram polêmicas ainda não resolvidas. Uma dessas polêmicas é a concepção de linguagem egocêntrica, que é bem diferente da concepção defendida por Vygotsky (1989), por exemplo. Quando Piaget dispôs-se a escrever um livro da magnitude de **O Nascimento**

da Inteligência na Criança (1970), obra em que descreve minuciosamente como as crianças manipulam e interagem com o mundo dos objetos, estava ele nos abrindo as portas para compreender como o ser humano passa a conhecer, a ser sujeito cognoscente.

Se o modelo inatista ou gerativista enfatiza a gramática universal, a tese proposta por Piaget centra-se na interação entre o ambiente e o organismo num contínuo processo de assimilação e acomodação. É essa dialética que provoca, segundo Piaget, o desenvolvimento da inteligência geral.

4.2 CONCEPÇÃO DE PERÍODO CRÍTICO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Ramozzi-Chiarotino afirma que Piaget nada escreveu sobre o período crítico para a Aquisição da Linguagem.

Para ele, a Aquisição da Linguagem dependerá da embriologia mental, ou seja, da construção interna das estruturas mentais em nível cerebral, que permitem as construções às quais nos referimos. Sem as construções endógenas responsáveis pela organização do mundo (construção do real) que deverá ser representada por intermédio das imagens mentais, para ele não haverá a construção da linguagem pela criança, que, em média, deveria começar por volta de um ano e meio/dois. Bärbel Inhelder, a grande colaboradora de Piaget, trabalhou com crianças que adquiriram a linguagem mais tarde, e nós mesmo alcançamos, com nosso grupo, sucesso na empreitada de conseguir que crianças já com cinco/seis anos viessem a falar, procurando refazer os caminhos da embriogênese mental. Contudo, sabemos que depois da idade em média, ideal (até os três, quatro anos), a Aquisição da Linguagem torna-se cada vez mais difícil, sobretudo pelos problemas emocionais que a vida social determina. A ausência da linguagem ainda é confundida com a ausência de inteligência, embora Piaget tenha mostrado várias vezes que isso não é verdade. Depois do período de especificação dos neurônios, por volta de doze anos, então, a dificuldade aumenta muitíssimo. Mas mesmo aí estaremos sempre na dependência das construções das condições necessárias previamente definidas ou não e na qual a solicitação do meio é fundamental (RAMOZZI-CHIAROTINO, 2008, p. 111).

A ideia de que certas aprendizagens ocorrem naquele determinado momento parece-nos coerente, embora os trabalhos demonstrados pela neuroeducação possam surpreender. Há casos registrados pela medicina em que determinadas crianças, mesmo sofrendo severas defasagens cerebrais, a partir da otimização de seus esquemas motores podem conseguir bons resultados no que tange à compreensão do mundo que as circunda.

Ramozzi-Chiarotino (2004) esclarece que o conceito de esquema motor é essencial para compreender a tese piagetiana sobre a Aquisição da Linguagem. Os esquemas motores são a condição da ação do indivíduo no meio. É graças a eles que a criança organiza ou estrutura sua experiência, atribuindo-lhe significado.

De outro lado, os esquemas motores, além de serem responsáveis pela ação exógena, também o são pela construção endógena, ou seja, pela organização interna, em nível neurológico. De acordo com as teses de Piaget (1959), a criança age no mundo, organizando-o e estruturando-o e, concomitantemente, ocorre a construção (interna) das estruturas mentais, graças a essa atividade motora.

5 SOCIOINTERACIONISMO – AS TESES DE VYGOTSKY

Vygotsky (1989) desenvolveu suas ideias num contexto materialista advindo da implantação do socialismo em 1917. A importância que o autor atribui ao outro é fundamental para entender porque sua concepção é muitas vezes entendida como sociointeracionista. Ou seja, há uma valorização da dimensão social e cultural, por entender que as funções superiores são construídas ao longo da história social do homem. O autor atribui importância relevante à mediação com o mundo, feita pelos instrumentos e símbolos que o homem foi capaz de criar. Nesse processo de mediação, a linguagem humana é considerada um sistema simbólico fundamental entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Quando Vygotsky (1989) se refere ao desenvolvimento de conceitos ou do pensamento conceitual, sugere que esse processo ocorre em três grandes estágios e que podem ser subdivididos em fases, assim descritas:

No primeiro estágio a criança forma conjuntos sincréticos, agrupando objetos com base em nexos vagos, subjetivos e baseados em fatores perceptuais, como a proximidade espacial, por exemplo. Esses nexos são instáveis e não relacionados aos atributos relevantes dos objetos. O segundo estágio refere-se ao pensamento por complexos. Em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas [...]. As ligações factuais subjacentes aos complexos são descobertas por meio da experiência direta. Portanto, um complexo é um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Uma vez que um complexo não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, as ligações que o criam, assim como as que ele ajuda a criar, carecem de unidade lógica: podem ser de muitos tipos diferentes. Qualquer conexão factualmente presente pode levar à inclusão de um determinado elemento em um complexo. É esta a diferença principal entre um complexo e um conceito. Enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos (VYGOTSKY, 1989, p. 53).

Para ele, a linguagem tem dupla função: servir de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Isso quer dizer que a linguagem serve aos propósitos da comunicação entre os indivíduos e também simplifica e generaliza a experiência, por ordenar as instâncias do mundo em categorias conceituais, cujo significado é compartilhado pelas pessoas em processo de interação.

Scarpa (2001) sintetiza a visão de Vygotsky acerca da Aquisição da Linguagem do seguinte modo: a fala e o pensamento prático devem ser estudados sob a mesma ótica, pois a atividade simbólica é viabilizada pela fala, apresenta uma função organizadora do pensamento. Outro conceito fundamental em Vygotsky (1989) é o que trata da internalização, que deve ser entendida como uma reconstrução interna de uma operação externa que deve ser mediada pelo outro.

São bem conhecidas as formulações em que se destacam os seguintes princípios:

- a) Operações que parecem representar uma atividade externa são reconstruídas internamente;
- b) Os processos interpessoais são transformados em processos intrapessoais: as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiramente no nível social, e, posteriormente, no nível individual. Ou seja, ocorre a relação interpsicológica e, depois, a dimensão intrapsicológica. As funções superiores, como memória lógica, formação de conceitos, são originadas das relações reais entre as pessoas.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1989).

O educador deve ter presente que, na perspectiva de Vygotsky (1989), a criança deve ser vista e compreendida a partir de seu ambiente, suas condições de existência, sua atividade e de sua maturação funcional. Esses aspectos conformam o corpo e a mente numa dialética constante entre as condições externas e internas, aspectos genéticos e socioculturais.

Como já mencionamos anteriormente os contrastes das visões entre Piaget e Vygotsky, retomamos aqui alguns aspectos das várias abordagens, para que fique claro o que cada perspectiva apresenta de novo e de problemático.

Chomsky é inatista quando afirma que a linguagem é específica da espécie humana e que esta é dotada geneticamente dessa capacidade. A Aquisição da Linguagem se dá pela ativação de um dispositivo inato, inscrito na mente. O autor combateu o behaviorismo, que colocava ênfase no comportamento observável de manifestações externas e que podiam ser mensuráveis. Esses comportamentos repetitivos gerados por estimulação resultavam numa determinada aprendizagem. Recordamos aqui que a visão de Piaget (1959) é resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações. Esse processo de assimilação e acomodação produz as equilibrações e que viabilizam o desenvolvimento da inteligência. Piaget não concorda com Chomsky de que a linguagem provenha de forma modular. Quanto a Vygotsky, a principal polêmica se estabelece no âmbito da linguagem egocêntrica e interiorizada.

Ou seja, Piaget (1959) acredita que a linguagem egocêntrica desaparece como que por acaso, enquanto Vygotsky (1989) sugere que essa manifestação de linguagem é interiorizada. A força argumentativa de Vygotsky reside no fato de que a linguagem e o pensamento têm origens sociais, externas, nas interações comunicativas entre a criança e o adulto. Nesse aspecto, Piaget (1959) é bastante criticado por não ter levado em conta a dimensão social do indivíduo.

Segundo Vygotsky (1989), as estruturas construídas socioculturalmente e de modo exterior, até por volta dos dois anos de idade, sofrem um movimento de interiorização e de representação mental do que era antes social e exterior ao indivíduo. Retomamos aqui a relação dialética entre a dimensão interpessoal ou intersíquica em movimento para a dimensão intrapessoal e intrapsíquica.

6 A CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA CONEXIONISTA

A abordagem conexionista surgiu a partir de estudos sobre o funcionamento dos neurônios e sobre os graus de plasticidade do córtex cerebral, tendo gerado teorias cada vez mais ilustrativas a respeito da estrutura e funcionamento do cérebro humano. Os estudos conexionistas surgem como alternativa aos modelos clássicos de explicar a Aquisição da Linguagem. O que todos têm em comum é desvendar a cognição humana em termos de sua estrutura e funcionamento e como se dá a aquisição e o processamento da linguagem.

Caro acadêmico, é importante entender como funciona esse modelo para explicar a Aquisição da Linguagem. A primeira reação dessa corrente é contra a abordagem clássica baseada em modelos simbólicos, isto é, sua visão postula um nível simbólico de representação – chamada de **linguagem do pensamento**.

Finger (2008) descreve essa concepção mostrando que as representações mentais ou símbolos são estruturados atômicamente ou se combinam para formar estruturas mais complexas – expressões ou estruturas simbólicas. O conteúdo semântico de uma estrutura simbólica é uma função de conteúdo semântico de suas partes sintáticas. De acordo com esse modelo, o processamento cognitivo nada mais é do que manipulações dessas estruturas de símbolos, com base em certas regras. Assim, em modelos clássicos, são as propriedades estruturais das representações mentais que definem o *output* (saída) a ser selecionado a partir de determinado *input* (entrada). O apelo à existência de regras é essencial, pois, segundo essa concepção, são justamente essas regras que determinam a combinação de estruturas simbólicas e a produção de novas estruturas. Para resumir, o paradigma simbólico processa a informação a partir de regras formalizadas linguisticamente.

Finger (2008) explica que os conexionistas advogam a existência de regras ou procedimentos de aprendizagem, que nada mais são do que algoritmos ou equações responsáveis por gerenciar as alterações nos pesos das conexões em uma rede. Esses algoritmos envolvem fórmulas matemáticas que determinam a

mudança nos pesos das conexões a partir de conjuntos de estímulos que servem como vetores de ativação para algum subconjunto das unidades neuronais. O treinamento acontece da seguinte forma: uma rede – organização particular de elementos de processamento interconectados – é pareada com um algoritmo matemático que guia/calcula os ajustes dos pesos das conexões. Através desse processo, a rede é capaz de repetição dos treinamentos (aprendizagem por indução) ou do fornecimento de um sistema no qual as soluções a problemas particulares possam ser computadas (otimização combinatória). Ao pressupor-se que toda a aprendizagem envolve modificações nos pesos das conexões, com vistas a formalizar os processos de aprendizagem, muitos desses sofisticados procedimentos de aprendizagem para redes neuronais foram desenvolvidos pelos conexionistas.

Caro acadêmico, é interessante observar que o modelo gerativista concebe que a linguagem é uma faculdade inata. Ou seja, é uma capacidade transmitida geneticamente. Por sua vez, os conexionistas situam-se no extremo oposto e supõem o mínimo possível em termos de conhecimento determinado geneticamente pela espécie. Os conexionistas não contestam a suposição de que exista alguma forma de conhecimento inato.

Finger (2008) cita, para exemplificar, que os trabalhos de McClelland e Seidenberg (1989) apresentam o modelo de reconhecimento de palavras e pronúncia. Os partidários desse enfoque teórico afirmam que é difícil ser específico sobre o que é inato sem ao mesmo tempo ter-se conhecimento sobre que tipo de conhecimento da língua é, de fato, adquirido. Assim, baseiam-se em explicações sobre a natureza do *input* e em princípios que determinam algoritmos de aprendizagem na tentativa de dar conta do fenômeno da aquisição, sugerindo, inclusive, que não é somente possível, mas também provável, que a tarefa de adquirir uma língua seja determinada por algoritmos de aprendizagem que operam em um *input* relativamente fragmentado.

Assim, as teorias mais recentes de Aquisição da Linguagem propõem que o conhecimento gramatical não é inato, mas mantém a ideia de que o aprendizado da língua seja restringido pela arquitetura cognitiva. As representações não são inatas e o conhecimento de domínio específico é produto do desenvolvimento da língua, ou seja, o cérebro humano não dispõe de partes específicas dedicadas à aprendizagem e ao processamento da língua.

Finger (2008) destaca ainda que os conexionistas defendem que as crianças são sensíveis a regularidades no *input* e extraem padrões probabilísticos com base nessas regularidades. Assim, a aprendizagem ocorre quando esses padrões são reforçados através da ativação repetida. Para eles, até mesmo as estruturas subjacentes mais ricas podem ser recuperadas a partir de *input* fragmentado.

Caro acadêmico, deve ficar claro que, para os conexionistas, a aprendizagem ocorre com base em processos associativos e não através da construção de regras abstratas, como defendem os linguistas de orientação mais tradicional. Isso significa que a mente humana é predisposta a procurar por associações entre elementos e, a partir de tais associações, cria ligações entre esses elementos. As conexões das redes neuronais tornam-se mais fortes à medida que essas associações continuam a ocorrer, e também se tornam partes de redes maiores quando as conexões entre elementos passam a ser mais numerosas.

Quanto à questão da Aquisição da Linguagem, Finger (2008) ilustra que os conexionistas concebem a aquisição ou **modelagem** da língua como um processo estocástico, de natureza implícita, dado que algumas sentenças ou construções gramaticais são mais comuns, portanto frequentes no *input*, do que outras.

Para concluir, Finger (2008) enfatiza que o conhecimento da língua deriva da interação entre a natureza e o desenvolvimento, no sentido de que restrições determinadas geneticamente em termos de arquitetura cognitiva interagem com influências internas e externas do ambiente. Nesse sentido, os modelos conexionistas fornecem um aparato teórico que possibilita a investigação da natureza e do funcionamento das restrições computacionais que regem a aprendizagem da língua.

6.1 CONCEPÇÃO DE PERÍODO CRÍTICO PARA OS CONEXIONISTAS

Para os conexionistas, a aprendizagem da língua é uma condição já dada aos seres humanos e, uma vez inseridos num contexto de regularidades de que uma língua é portadora, o aprendiz consegue interiorizar a sua gramática pela força da necessidade de sobrevivência. O que se sabe é que os neurônios se especializam à medida que o ser humano se desenvolve para aquelas determinadas demandas a que o seu cérebro é submetido. Caso esses neurônios não sejam submetidos a essas exigências impostas pelo instinto de sobrevivência e de comunicação, vão enfraquecendo ou vão sendo desativados. Se esses neurônios não são expostos a um certo *input* regular, não há possibilidade de gerarem respostas num grau de significação.

É comum entre os psicolinguistas e neurolinguistas pensar que há um período, dito ótimo, para a aprendizagem de línguas estrangeiras. É notório que os adultos que procuram aprender uma língua estrangeira apresentam dificuldades, que vão desde a percepção e a sensibilidade fonológica até a automatização de estruturas sintáticas e semânticas adequadas para participar de uma interação comunicativa em determinada língua estrangeira. Para os psicolinguistas, essa dificuldade se dá por essa implicação relacionada à neuroplasticidade cerebral.

Os conexionistas acreditam que uma vez que o cérebro apresenta capacidade de gerar generalizações, isso desempenha um papel fundamental na efetivação do aprendizado de novas línguas (e do aprendizado em geral), não sendo, dessa forma, a diminuição da plasticidade cerebral o fator responsável por eventuais dificuldades na aprendizagem.

FONTE: Disponível em: <www.pstnet.com/.../CINTIA%20BLANK_DISSERTAÇÃO.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2012.

Para concluir essa abordagem, sublinhamos que o conexionismo toma como base as modelagens matemáticas, que, por sua vez, baseiam-se em sistemas de redes neurais e em programas de simulação de aprendizagem. Para ocorrer a aprendizagem deve-se levar em conta o grau de exposição aos dados ou insumos, tipo e quantidade de treino para equilibrar os pesos atribuídos aos neurônios para, então, sim, podermos generalizar o conhecimento aprendido.

7 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: FATORES INATOS, MATURACIONAIS E AMBIENTAIS

Segundo Scliar-Cabral (2003), o desenvolvimento da linguagem se realiza mediante a relação de três fatores fundamentais, tais como: o inatismo, a maturação e o ambiente. Não é possível enfatizar um ou outro fator, mas todos têm importância decisiva. A Aquisição da Linguagem não se realizará se um desses fatores não se desenvolver adequadamente. Se o bebê, ao nascer, não for exposto a um ambiente linguístico, fatalmente não desenvolverá a linguagem em toda a sua plenitude.

O peso do fator inato foi amplamente investigado por Chomsky ao desenvolver a gramática gerativa em suas várias versões (1965, 1981, 1995). A linguagem é uma faculdade específica da mente humana e conhecê-la é um aspecto particular das faculdades mentais da espécie humana, aquilo a que podemos chamar de faculdade da linguagem (RAPOSO, 1992). O autor atribui ao fator inato papel preponderante na Aquisição da Linguagem. A questão central do programa investigativo da gramática gerativa é saber como é que a gramática se desenvolve na mente do sujeito falante e em que base.

O conhecimento inato é conhecimento que independe da experiência, o qual seria parte da natureza (racional) do ser humano. A experiência atuaria como um gatilho para que o conhecimento inato chegasse à consciência, ou se manifestasse de alguma forma. Chomsky faz uso da noção racionalista de conhecimento inato, assim como defende o uso da intuição como evidência de conhecimento, e remete a Descartes em seu posicionamento epistemológico (CHOMSKY, 1965).

Scliar-Cabral (2003), ao descrever o aspecto maturacional, destaca que, embora o feto possa ser gerado sem nenhum comprometimento, às vezes a gestante pode sofrer enfermidades como a rubéola, ou ingerir drogas durante a gravidez, ou ainda, alimentar-se de forma deficiente, repercutindo gravemente no desenvolvimento da criança. Os circuitos neurais que ligam os diversos centros do sistema nervoso central não nascem prontos: os prolongamentos dos neurônios precisam ser recobertos por uma camada rica em proteínas, processo conhecido como mielinização, para que se estabeleçam as ligações de modo adequado e no momento certo.

Por exemplo, para a criança produzir os primeiros enunciados, deverá comparar o que diz com o que quer dizer (autorregulação total). Isto significa dizer que a criança recebe, simultaneamente, em seu cérebro, informações proprioceptivas dos gestos do aparelho fonador, bem como imagens acústicas dos sons que emitiu. Conforme se pode depreender, os circuitos interligados desempenham papel decisivo no desenvolvimento da linguagem verbal. De qualquer modo, a maturação dos circuitos neurais envolvidos no processamento da linguagem verbal depende da ativação e funcionamento destes, para a chamada especialização de funções.

Quanto ao aspecto ambiental, Scliar-Cabral (2003, p. 28) entende que:

uma vez que os programas inatos para o desenvolvimento da linguagem verbal oral e sua maturação precisam ser ativados pela interação verbal, sobressai a importância dos fatores ambientais, desde aqueles que cercam a gestante, os primeiros meses de vida do bebê, até o processo de socialização. O fato de uma criança ouvir desde cedo narrativas recontadas ou lidas ativa positivamente o desenvolvimento dos esquemas mentais. Os aspectos culturais, socioeconômicos e afetivos decidirão, definitivamente, sobre a variedade sociolinguística do falante e sobre seu idioleto. [...] Apesar do sistema alfabético do português do Brasil ser o mesmo para todo o território, a conversão para os sons de uma ou mais letras (os grafemas) não é a mesma para todos os indivíduos, tendo em vista que não se fala do mesmo jeito.

A ideia de que a fala não é homogênea é um princípio sociolinguístico já estabelecido pelas pesquisas. Isto se pode verificar mesmo entre as pessoas de uma mesma família ou até entre gêmeos univitelinos que não falam de modo igual. Esse fato classifica-se de idioleto, ou seja, trata-se da variedade peculiar de um indivíduo que é determinada por preferências estilísticas, mas que inclui também fatores de ordem emocional e biopsicológica; quando se trata de analisar o modo de falar das comunidades ou de grupos sociais, dizemos que se trata de um tipo de socioleto; e quando analisamos a linguagem praticada por grupos profissionais e que se expressam de forma complexa porque utilizam uma linguagem especializada e está relacionada à profissão, estamos diante de uma espécie de tecnoleto.

Além dessas categoriais dialetais citadas, as comunidades de imigração, no Sul do Brasil, procuram preservar a cultura e a língua materna (alemão, italiano, polonês). É frequente encontrarmos essa situação linguística na qual os falantes são levados a utilizar alternativamente, segundo os meios ou as situações, duas línguas diferentes.

Ainda é comum em algumas regiões do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná, ouvir programas musicais em língua italiana, alemã ou polonesa. Os questionamentos que muitas vezes são feitos referem-se à atuação da escola, da universidade e da mídia em geral, em relação a essa situação de variedade/diversidade cultural e linguística do Brasil. Em que medida essas instituições contribuem e/ou ajudam a promover a preservação desse rico patrimônio cultural e linguístico? Nessa perspectiva de valorização do nosso patrimônio cultural e linguístico, o Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Lei nº 13.178, de 12 de junho de 2009, proclamou o *Talian* (originado da mescla entre os vários dialetos trazidos da Itália, destacando-se o trentino e o vêneto) como Patrimônio Histórico e Cultural.

Scliar-Cabral (2003) afirma que as variedades sociolinguísticas são determinadas por vários fatores, dentre os quais podem ser destacados: o geográfico (por exemplo, a variedade praticada no Rio de Janeiro, em Porto Alegre, em Florianópolis); o fator socioeconômico e cultural, também conhecido como diastrático. Na cidade de Florianópolis, filhos de pais que frequentam a universidade, que leem e convivem com pessoas das chamadas profissões liberais e, ao mesmo tempo, têm amigos no bairro e/ou escola que pertencem ao mesmo contexto, vão internalizar uma variedade sociolinguística distinta de crianças cujos pais e/ou familiares não foram alfabetizados e cujos amigos moram na periferia: o profissional, que em virtude da especialização pode gerar verdadeiros guetos linguísticos.

Isto significa que mesmo que essas pessoas falem português, não se consegue entender o discurso, por exemplo, de um grupo de bioquímicos, ou de surfistas; o jargão juvenil que é variedade praticada pelos jovens torna-se, às vezes, incompreensível para os adultos. O professor em sala de aula deve estar consciente de que, diante da mobilidade social vigente, pode encontrar alunos praticando diferentes variedades, quer geográficas, quer socioculturais. Além disso, temos os estrangeiros que praticam um português influenciado pelas respectivas línguas de origem.



A Sociolinguística constituiu-se desde os anos sessenta em um campo de investigação interdisciplinar, que atua nas fronteiras entre língua e sociedade, focalizando a covariação entre os fenômenos linguísticos e sociais e, eventualmente, estabelecer uma relação de causa e efeito. Portanto, cabe à Sociolinguística estudar as formas linguísticas em variação. “O iniciador desse modelo metodológico é William Labov. Foi ele quem insistiu na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada” (TARALLO, 2001).

Atualmente, os procedimentos pedagógicos que emanam das instâncias governamentais orientam que o professor respeite as variedades praticadas pelos alunos. É função do professor explicar aos alunos que devemos respeitar as diferenças linguísticas, haja vista que o próprio professor pratica sua variedade sociolinguística, que nem sempre é a norma considerada de prestígio. Também se deve considerar que o aluno permanece pouco tempo na escola, sendo difícil perder os condicionamentos motores adquiridos no ambiente familiar. Contudo, ele pode melhorar, desde que trabalhe conscientemente para isso e/ou que esteja motivado para superar alguma dificuldade, mas nunca por imposição.

Quanto aos registros, estes são determinados pelas condições do ouvinte ou leitor para quem nos dirigimos, pelos propósitos com que falamos ou escrevemos, pelo tema, pela situação da comunicação e pelo suporte. Apesar de as pessoas dominarem somente uma variedade sociolinguística, existem vários tipos de registros, e estes devem ser ampliados em sala de aula. Sendo assim, quando falamos com uma criança, usamos um registro que se caracteriza de **Fala dirigida à criança**; quando ministramos uma aula, utilizamos um registro diferente de quando estamos fazendo compras. Da mesma forma, o registro utilizado numa conversa na internet (*chats*) não é o mesmo daquele utilizado num Trabalho de Conclusão de Curso. É errôneo, portanto, afirmar que devemos escrever como falamos, porque houve mudanças linguísticas no código linguístico. De fato, as mudanças linguísticas acontecem e continuarão ocorrendo, porque a língua é dinâmica e está em contínua evolução. Os autores clássicos, certamente, devem ser sempre referências obrigatórias na formação dos profissionais da linguagem (SCLiar-CABRAL, 2003).

Em resumo, o desenvolvimento da linguagem verbal implica a interação dos fatores inatos, maturacionais e ambientais. Nessa convergência de fatores, sem dúvida, a escola se destaca no desenvolvimento da linguagem nos seus variados níveis. É preciso sublinhar que o desconhecimento das teorias sociolinguísticas por parte dos professores pode atuar como fator inibidor e até de bloqueio para a comunicação. Isto se verifica quando os professores desconhecem ou, se conhecem, não consideram as variedades linguísticas dos alunos, podendo vir a gerar o preconceito linguístico.

As dimensões que acabamos de descrever permeiam em maior ou menor grau as correntes psicológicas que ajudaram a construir determinados paradigmas ou concepções de aprendizagem. Nesse sentido, é importante recordar que as polêmicas entre as diversas correntes psicológicas quanto ao processo de aprendizagem são históricas. Para caracterizar estas diferenças teóricas é só atentar para o uso de determinados termos utilizados hoje e que inspiram estas diversas tendências. Termos como **aquisição**, **construção**, **apropriação** e **interação** denotam uma determinada concepção teórica para explicar como adquirimos o conhecimento.

Para ilustrar, destacamos três termos-chave que indicam os diferentes pontos de vista: o termo **aprendizagem** – está ligado à escola behaviorista e trata do conhecimento aprendido via estímulo-resposta-reforço e tem em Skinner seu representante maior. O termo **aquisição** – está ligado ao aquisicionismo e atribui ao inatismo um peso especial no desenvolvimento da linguagem. Nas diversas obras de Chomsky encontram-se os desdobramentos principais desta concepção. Por isso, temos um campo de pesquisa da Psicolinguística, de inspiração chomskiana, conforme encontramos no modelo gerativista; os vocábulos **apropriação-construção** encontram em teóricos como Luria (1990) e Vygotsky (1987,1989), a sua sistematização teórica em favor do construtivismo social ou também conhecido por socioconstrutivismo.

Se no âmbito das disputas teóricas as contendidas são duras e o diálogo é, às vezes, difícil entre as várias correntes, aqui procuramos apresentar uma combinação das três principais dimensões que ocorrem no desenvolvimento da linguagem da criança.



Certamente, quando for a um *shopping* ou livreria, sua filha ou seu filho poderão pedir-lhe que compre livros. Se você tiver uma visão da importância que é a leitura para a formação de seus filhos, aproveite e compre para eles bons livros. Hoje, temos à disposição livros de todos os tipos e de todos os preços. É assim que formamos o leitor potencial: a partir de casa, do interesse dos pais. Se os pais não sentarem ao lado de seus filhos para ler com eles, estaremos perdendo leitores.

LEITURA COMPLEMENTAR**A QUESTÃO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Eduardo Paiva Raposo

A questão da Aquisição da Linguagem foi, e continua a ser, uma das mais debatidas na história do pensamento filosófico e linguístico ocidental (integrada ou não no âmbito mais vasto do debate epistemológico sobre a aquisição do conhecimento em geral).

De um lado se situarão aqueles que acreditam ser o desenvolvimento linguístico (e a aquisição do conhecimento em geral) basicamente determinado por causas externas à mente humana, concretamente pelas experiências e interações da criança com o meio ambiente. No caso da linguagem, o meio ambiente é representado pela fala das pessoas que convivem com a criança, e pelas interações linguísticas em que a criança intervém. Segundo os defensores desta posição, a linguagem é essencialmente uma questão de aprendizagem, no sentido específico de aquisição pela mente, por meio de práticas adequadas, de um sistema exterior a ela. Segundo Skinner, por exemplo, a aquisição de uma língua consiste fundamentalmente numa aprendizagem de hábitos de comportamento verbal por meio de processos de observação, memorização, generalização indutiva, associação etc.

Esta posição, por outro lado, realça o papel do ensino explícito e da prática como sendo essencial tanto na implantação como na solidificação dos conhecimentos adquiridos. Finalmente, o papel da mente humana em todo este processo é diminuto. Quando muito, a mente possui princípios de inteligência extremamente gerais, que suportam a capacidade de efetuar generalizações e associações (na área da linguagem e do conhecimento em geral), mas não existem princípios ou estruturas especificamente dirigidos para a aprendizagem das línguas.

Diferentes posições têm sido defendidas ao longo da história do pensamento epistemológico (filosófico e científico) ocidental, constituindo aquilo a que é usual chamar a tradição empirista (da filosofia, psicologia ou linguística). Na psicologia do século XX, estas ideias foram defendidas explicitamente pelo behaviorismo norte-americano e, relativamente à Aquisição da Linguagem, especificamente por Skinner, em 1957.

Para a tradição racionalista, na qual Chomsky se inscreve (e da qual é sem dúvida o expoente máximo na psicologia e na linguística do século XX), a mente humana desempenha papel fundamental na Aquisição da Linguagem. Segundo esta perspectiva, as propriedades centrais da linguagem são determinadas por princípios e estruturas mentais de conteúdo especificamente linguístico, as quais funcionam como uma espécie de planta arquitetônica no processo de Aquisição da Linguagem, dirigindo o desenvolvimento num sentido predeterminado.

Estas estruturas mentais pertencem exclusivamente à espécie humana e são geneticamente determinadas, ou seja, radicam na organização biológica da espécie. Segundo esta concepção, adquirir uma língua é mais uma questão de maturação e de desenvolvimento de um “órgão” mental biológico do que uma questão de aprendizagem (no sentido já explicitado). A este conjunto de princípios e estruturas mentais especificamente linguísticos, Chomsky (1966b) chama mecanismo de Aquisição da Linguagem ou de dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD). Nos modelos linguísticos propostos pelos gerativistas, o LAD recebe o nome de “Gramática Universal”.

A concepção racionalista não nega o papel do meio ambiente na Aquisição da Linguagem. Em primeiro lugar, a fala das pessoas que rodeiam a criança e as suas experiências verbais são determinantes para iniciar o funcionamento do mecanismo de aquisição, sem, no entanto, determinar as propriedades finais atingidas pelo sistema gramatical. Ou seja, sem estar imersa num ambiente linguístico, uma criança não aprende a falar. Em segundo lugar, os meios linguístico, emocional e educativo são fatores que determinam o grau de desenvolvimento da linguagem pela criança, sem que isso signifique, de novo, que determinam a direção do desenvolvimento ou o conteúdo final do sistema.

FONTE: RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da Gramática**: A Faculdade da Linguagem. Lisboa: Caminho Universitário, 1992.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você viu que:

- As principais concepções epistemológicas que a tradição em pesquisa acerca da Aquisição da Linguagem nos legou são basicamente três. A primeira é chamada de empirista, e teve no behaviorismo a explicação de como ocorrem os processos de aprendizagem. Segundo essa corrente, a aprendizagem é resultado do estímulo fornecido pelo meio ambiente, traduzido em determinadas respostas.
- A segunda corrente é inspirada no racionalismo e apresenta a tese de que a linguagem é inata. Portanto, o inatismo, a partir dos trabalhos investigativos de Chomsky, conseguiu enorme repercussão quanto à explicação de como a criança adquire efetivamente a linguagem. A terceira corrente baseia-se no cognitivismo, traduzido pelos diversos interacionismos inspirados em Piaget e/ou Vygotsky.
- A par dos debates travados entre as diversas correntes psicolinguísticas, Scliar-Cabral (1991) propõe que a Aquisição da Linguagem leva obrigatoriamente em conta três fatores fundamentais, a saber: o inatismo, a maturação e o ambiente. Segundo a autora, esses três fatores devem ocorrer de modo concomitante e de forma equilibrada para proporcionar o desenvolvimento da linguagem.
- Um dos fatores que contribui para o desenvolvimento da linguagem refere-se ao ambiente ou meio social. Ou seja, a criança inserida em um determinado contexto social será portadora daquela variedade linguística, que poderá não ser aquela que a sociedade mais valoriza. É nesse momento que a escola deve saber propor alternativas que contribuam para o pleno desenvolvimento da criança, independente de sua procedência social.
- As abordagens que explicam os processos de Aquisição da Linguagem, como podemos notar, são díspares e, às vezes, radicalmente contrárias ou opostas. Na visão de Piaget, depreende-se que ele é antimodularista. Também rejeita o behaviorismo por entender que a criança não é passiva, esperando que o conhecimento lhe seja transmitido. Por outro lado, Piaget (1959) sofreu violentas críticas por não levar em conta o papel da dimensão social para explicar o desenvolvimento inicial da linguagem.

- As respostas a essas lacunas surgem por conta dos trabalhos de Vygotsky. Sua crítica aos modelos apresentados refere-se à separação que é feita quando se estuda a origem e desenvolvimento da fala do estudo da origem do pensamento prático na criança. Em outras palavras, ele acredita que os signos não podem ser estudados isoladamente do uso dos instrumentos. Vygotsky afirma que a fala e o pensamento prático devem ser estudados conjuntamente e atribui à atividade simbólica, viabilizada pela fala, uma função organizadora do pensamento. O autor assim resume sua posição: com a ajuda da fala, a criança aprende a controlar o ambiente e o próprio comportamento.
- A abordagem conexionista inspira-se em modelos matemáticos e serve-se das redes neurais como suporte para a implementação de programas de aprendizagem. A simulação da aprendizagem leva em conta a exposição a insumos ou dados do sujeito que aprende. A aprendizagem é resultado do treino para equilibrar os pesos até que as redes respondam adequadamente aos resultados esperados.



- 1 Explique/comente as diversas concepções de Aquisição da Linguagem.
- 2 Sintetize os principais fatores propostos por Scliar-Cabral (1991) quanto ao desenvolvimento da linguagem.
- 3 O que é período crítico?
- 4 Que concepção de período crítico cada abordagem apresenta?
- 5 Comente de que modo a escola e os professores podem contribuir para a formação de uma política pedagógica que valorize as manifestações linguísticas e culturais dos alunos.

A LINGUAGEM ESCRITA: O ALFABETO, O SISTEMA FONOLÓGICO E O SISTEMA FONÉTICO

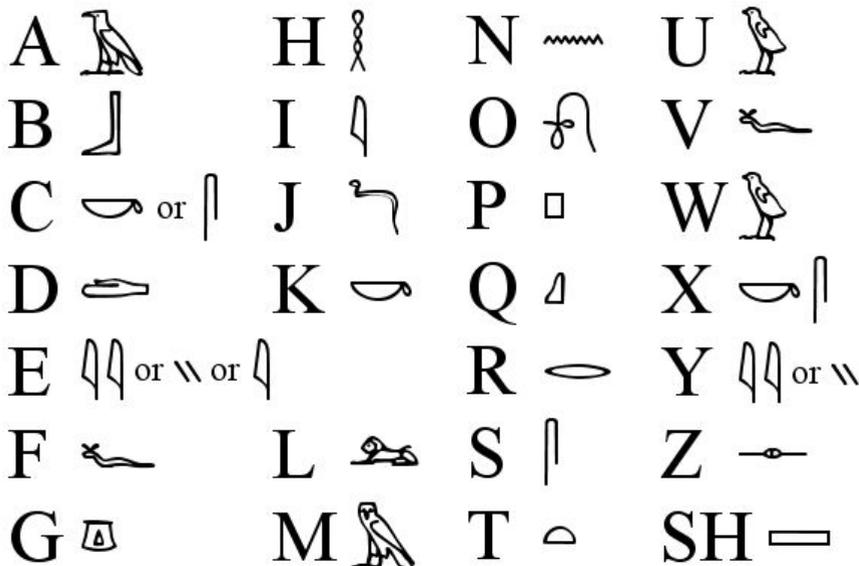
1 INTRODUÇÃO

Os primeiros sistemas de escrita surgiram em torno de 4000 anos a.C. com os sumérios, que desenvolveram a escrita cuneiforme. Nessa mesma época também os egípcios desenvolveram seus sistemas de escrita, conhecidos como a hieroglífica e demótica. A seguir podemos ter uma ideia de como os egípcios conceberam os hieróglifos.



Hieróglifo é um termo originário de duas palavras gregas: *ἱερός* (*hierós*) "sagrado", e *γλύφειν* (*glýphein*) "escrita".

FIGURA 6 – HIERÓGLIFO EGÍPCIO



FONTE: Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

O nosso sistema alfabético foi inventado pelos fenícios e aprimorado pelos gregos, em torno do ano 1000 a.C. A escrita sempre esteve relacionada a um pequeno grupo de pessoas, tais como os sacerdotes, grupos religiosos ou grupos políticos.

O grande passo para a massificação da escrita foi dado por Gutenberg ao inventar a imprensa, no século XV. Victor Hugo, grande escritor francês, chegou a declarar que a invenção da imprensa é o maior acontecimento da história. É a revolução mãe. É o pensamento humano que abandona uma forma e veste, ou assume, outra. É a completa e definitiva mudança de pele dessa serpente diabólica, que, desde Adão, representa a inteligência.

Mas, mesmo com essa grande invenção, durante muito tempo a escrita ficou circunscrita a grupos minoritários, como a Igreja, e/ou aos interesses da corte. Pode-se dizer que a massificação propriamente dita da escrita seja um fenômeno dos últimos 100 anos, a partir, sobretudo, da era industrial, no século XIX. Portanto, da invenção da escrita à democratização da escrita há um intervalo de séculos.

Dados atuais fornecidos pela Unesco revelam que há no mundo um bilhão de analfabetos. Essas cifras são espantosas, pois devemos considerar que apesar da pobreza e do atraso cultural e tecnológico que ainda imperam em muitas partes do mundo, a era digital, a partir da invenção do computador e da internet, não dá indícios de que esses dados diminuam. Ao contrário, os avanços da tecnologia digital exigem o domínio das ferramentas digitais e o acesso à tecnologia, tanto individualizada, quanto nas instituições escolares e universitárias.

2 EVOLUÇÃO DA ESCRITA E ORIGEM DO ALFABETO

Quando se fala em escrita é preciso tentar retornar no tempo e imaginar o que era a vida na Idade da Pedra. É tentar imaginar o que foi fazer a experiência milenar a partir da Idade da Pedra até o surgimento do livro. Esse percurso é milenar e os dados em termos de datas são aproximados. Os estudiosos estimam que a invenção da escrita tenha se efetuado há cerca de 7000 anos a.C.

Essa invenção representou uma das grandes conquistas da humanidade. As diversas etapas por que passou o seu surgimento desde a pictografia - expressão icônica em que sinais, desenhos e objetos buscavam a semelhança com o objeto que representavam - não parou aí. Veio a etapa ideográfica, considerada um grande avanço, porque as imagens podiam remeter a uma forma abstrata das ideias num processo não apenas icônico, mas simbólico. Os leitores devem lembrar a forma dos caracteres do idioma chinês e/ou japonês. Pois bem, estas línguas são ideográficas. Ou seja, um ideograma tem um determinado significado quando é tomado isoladamente, mas quando é associado a outro ideograma, origina outra ideia.

Os primeiros suportes para que o homem pudesse registrar suas intenções comunicativas foram a pedra, os tabletes de barro (terracota), o pergaminho, o couro, etc. Desde o início da invenção da escrita não se observou o fato de o homem descobrir que podia comunicar-se por meio de sinais gráficos, e que isso fosse confundido com os suportes físicos que sustentavam essa invenção.

Portanto, o sistema de escrita que estava sendo criado passou a ser uma espécie de código que passou a determinar a comunicação e não seus diversos suportes físicos. A escrita alfabética é de origem fenícia, mas foram os gregos que deram o arremate final ao sistema dito alfabético, em torno do ano 1000 a.C., quando descobriram que podiam acrescentar-lhes as vogais.

É a partir dessa fantástica descoberta que nasce o livro. Como no início os suportes eram limitados, será com a invenção do papel pelos chineses e a invenção da imprensa por Gutenberg na Idade Média, que se passa a desenvolver a produção de livros em série. E o produto **livro**, embora fosse conhecido desde a Idade Média, popularizou-se apenas nos últimos 100 anos.

A par desse maravilhoso produto que é o livro, pasmem, temos cerca de 900 milhões de pessoas no mundo que não sabem o que está guardado em seu interior, por serem analfabetas. E muitas dessas pessoas podem ser nossos vizinhos. E pior, muitos são jovens. E muitas vezes, a escola está próxima de sua casa ou de seu bairro. Como explicar ou entender esse fenômeno? Será devido ao nosso atraso cultural endêmico?

2.1 DA ESCRITA AO LIVRO DIGITAL

O livro digital (*e-book* ou arquivos eletrônicos em pdf.) está se tornando cada vez mais comum devido ao avanço e modernização dos suportes digitais. Certa vez, Umberto Eco foi questionado a respeito do futuro do livro. O escritor italiano afirmou que é uma ilusão pensar que a mídia digital possa acabar com o livro.

É verdade que a evolução tecnológica digital não para de inovar. A tecnologia digital disponibiliza novidades das mais intrigantes e encantadoras a cada dia que passa. E nesse universo virtual, as crianças e os jovens são consumidores vorazes. Veja o que se pode fazer com um *kindle*, que permite a visualização de uma obra em toda a sua originalidade.

FIGURA 7 – UM MODELO DE KINDLE



FONTE: Disponível em: <<http://kindle.blog.br/2011/08/historia-dos-livros-eletronicos.html>>. Acesso em: 9 jan. 2012.

Nele podem ser armazenadas centenas de livros, que podem ser lidos em qualquer lugar em que a pessoa esteja. Hoje convivemos com o livro eletrônico (*e-book*), sendo cada vez mais comum a sua produção e veiculação por meio da rede digital. O *e-book* respeita os hábitos de leitura das pessoas, atraindo-as para esse novo ambiente e/ou suporte. Ou seja, este tipo de livro procura respeitar as características do livro tradicional ou impresso. O que muda é apenas o suporte, isto é, para ler precisamos de um computador.

A questão da relação intimista que temos com o livro tradicional, de poder manipulá-lo, ver sua cor, sentir seu cheiro, marcar as páginas lidas com o lápis, sublinhar parágrafos, originará outros tipos de interação fornecidos pelos recursos digitais. Trata-se de uma transição cultural e com o tempo as pessoas se acostumarão. Alguém ainda lembra como fazia as operações financeiras antes do surgimento do cartão com *login* e senha? Assim foi com outras tecnologias, como a máquina de datilografia, o disquete, o disco de vinil e outros. Hoje, são tecnologias superadas.

Do jeito que a tecnologia digital está sendo incorporada ao cotidiano das pessoas, parece-nos que é uma questão de tempo, ou melhor, de **curto tempo** para que mais e mais os livros passem a ser veiculados em formato digital. Além desse fenômeno, vivemos a popularização do audiolivro, que, aliás, tem implicações pedagógicas interessantes, quando se trata de atingir pessoas que apresentam problemas de leitura. Dessa forma, podem ouvir o mesmo texto quantas vezes quiserem. Outra grande vantagem do audiolivro é que podemos ouvir a narrativa tranquilamente, enquanto estamos viajando de avião ou no carro. Isso significa a otimização do nosso tempo. Realmente, vivemos em meio a uma explosão de inovação em todos os sentidos.

E quanto ao futuro do livro? É possível que as diversas formas – impressa e digital - convivam como convivem o cinema, o DVD e a televisão, o jornal impresso e o digital, e assim por diante. A grande questão que os estudiosos propõem hoje é que os processos de leitura podem vir a se modificar. Por isso, o grande desafio para nós, educadores, e para a escola como instituição formadora e criadora de conhecimentos, é acompanhar esse **olho de furacão** impulsionado pela tecnologia da informação. Enquanto crianças e adolescentes falam com os dedos e se inserem nas redes sociais, demonstrando que são capazes de fazer múltiplas coisas ao mesmo tempo, numa interação viva e dinâmica, corremos o risco de ver a sala de aula transformada num espaço sem **atração, modorrento e chato**.

E agora, José? Como a escola, a universidade, a empresa e nós, professores, podemos interagir e sobreviver em meio a esse redemoinho multimidiático?

O fato é que as formas de comunicação e os tipos de letramentos midiáticos produzidos pela tecnologia da informação deixam os velhos desnorteados, enquanto os mais novos (crianças, adolescentes) mergulham com tudo o que tem direito nesse mundo de sons, imagens e línguas. No mundo da comunicação digital parece não haver mais fronteiras para a inovação.

2.2 SISTEMA FONOLÓGICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL



Esse capítulo é importante, sobretudo, para aqueles professores que atuam nas séries iniciais, pois é preciso entender que, se todos usam a mesma língua, esta mesma língua não é pronunciada de forma homogênea pelas pessoas. Ver capítulo sobre a variação linguística a esse respeito.

O estudo do sistema fonológico do português do Brasil é importante para os educadores, sobretudo para aqueles que atuam nas séries iniciais e nas séries de alfabetização. É nessa fase que tem início a aprendizagem da leitura e da escrita. A criança se deparará com o mágico mundo dos livros. Mas se o mundo dos livros é mágico, a tarefa em descobrir o princípio alfabético também é crucial e lhe exigirá um esforço monumental. Passará alguns anos diuturnamente procurando compreender a relação entre letras, sons, palavras e frases, até alcançar a compreensão e a interpretação do que está no texto.

Quando falamos, os sons são percebidos como um *continuum* na cadeia da fala. Bisol (1999) afirma que na decodificação das mensagens, os falantes interpretam esses sons como unidades, cuja função constitui a base do sistema fonológico. Isso quer dizer que, como os sons são meio de veiculação de significados, são empregados e percebidos pelos falantes da língua não com base em todas as suas características fonéticas, mas a partir da função que desempenham na língua.

A forma sistemática como cada língua organiza os sons é o objeto de estudo da fonologia. Cabe à fonologia dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento (BISOL, 1999). Cabe-lhe, portanto, analisar a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se estabelece a relação **mente e língua**, de modo que a comunicação se processe.

2.3 SISTEMA FONÉTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Como já mencionamos na Unidade 1, a Fonologia se ocupa dos sons da língua. Por sua vez, cabe à fonética o estudo dos sons da fala. Por isso, a fonética ocupa uma posição-chave na análise científica da linguagem humana. Para bem entender a relação entre fonologia e fonética, retomamos o que expressou Saussure (1916), quando apresentou a língua como um **sistema em que todos os termos são solidários**, enquanto a **fala é um ato concreto e individual dos falantes do sistema linguístico**. Saussure (1916) distingue entre *la langue* (o sistema da linguagem compartilhado por todos os falantes de uma língua) e *la parole* (o ato da fala). A seguir, vejamos as comparações entre as duas dimensões do sistema:

- a) Atos da fala (*la parole*) são invariavelmente individuais, variáveis, caprichosos e inventivos.
- b) Para estudo científico de qualquer coisa, precisamos de um objeto estático de modo que possamos contá-lo e medi-lo: *la parole* consiste em um número infinito de escolhas individuais, atos de articulação e novas combinações.
- c) *La parole* é a manifestação individual, heterogênea e momentânea.
- d) *La langue* constitui um padrão coletivo, por ser comum a todos os falantes.
- e) *La langue* existe na forma de uma soma de impressões depositadas no cérebro de cada indivíduo.
- f) *La langue* é um produto social da faculdade humana e um conjunto das convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício daquela faculdade.

- g) Como *la langue* é um depósito de signos recebidos por cada indivíduo de outros falantes da comunidade, é essencialmente uma coisa passiva, em oposição a *la parole*, que é ativa.
- h) *La langue* é um conjunto de convenções que recebemos já feitas de falantes anteriores da língua.

Foi Troubetzkoy (1964) quem estabeleceu a distinção, e mesmo a oposição, entre fonética, ciência que estuda os sons da fala sem se preocupar com seu papel na língua à qual pertence, e fonologia, ciência que estuda os sons em função de seu conjunto em uma determinada língua.

Sabemos que a finalidade da fala é a comunicação. O processo de comunicação da fala é representado de forma abstrata no cérebro. A produção da fala é um processo complexo, em que a mensagem é transformada em sinal acústico. Ou seja, inicialmente, a informação da mensagem é convertida em um conjunto de sinais neurais que controlam o mecanismo articulatório, isto é, a sincronia de movimentos entre língua, lábios, cordas vocais etc.

Os articuladores se movem em resposta a estes sinais neurais para desempenhar uma sequência de gestos, resultando em uma forma de onda acústica que contém a informação da mensagem original. Os articuladores podem ser móveis, aquelas partes ativas do aparelho fonador, ou imóveis (passivos), que são as zonas ou pontos de articulação dos quais os articuladores móveis se aproximam ou tocam, reduzindo ou impedindo a passagem do ar, e determinando assim a forma do canal fonador. Os articuladores móveis são principalmente os órgãos fonadores da parte inferior da boca, como o lábio inferior, a ponta da língua, a lâmina da língua, a frente da língua, o dorso da língua, a raiz da língua e o maxilar inferior. A úvula, o palato mole e as cordas vocais são articuladores de movimentos passivos.

A raiz da língua pode recuar em direção à parede posterior da faringe em algumas articulações. A articulação dos vocóides é determinada pela forma da língua e por sua posição relativa na boca em dois sentidos: horizontal (vocoide anterior, central ou posterior) e vertical (vocoide alto, médio ou baixo), ou seja, a articulação é determinada pela parte mais alta da língua na boca. A abertura da boca pode ser maior (boca mais aberta) ou menor (boca mais fechada), influenciando na posição da língua.

Os estudiosos explicam que os órgãos fonadores permitem produzir uma infinidade de sons diferentes, sendo que a informação que é comunicada por meio da fala é intrinsecamente de natureza discreta, isto é, pode ser representada por uma concatenação de elementos de um conjunto discreto de símbolos. O símbolo do qual cada som é classificado é chamado de fonema. O funcionamento de um código linguístico requer somente um número limitado de 30 a 50 unidades fônicas, organizadas num sistema equilibrado e coerente.

Este sistema funciona à base de oposições dos diversos elementos. Pode-se então considerar a expressão de Saussure: **na língua não há senão diferenças** como o ponto de partida da fonologia.

Falar é opor sons. A distinção entre fonética e fonologia nos permitirá explicar a diferença entre o som, representado entre colchetes [], e o fonema, representado entre barras inclinadas / /. Nas páginas que seguem, os Quadros 3 e 4 ilustram as relações entre fonética e fonologia.

Caro acadêmico, o fonema é um conceito, uma unidade da língua e não da fala; é concernente à forma e não à substância. O fonema é a menor unidade fônica funcional, dita também distintiva ou pertinente. Concretamente, um fonema pode se realizar em sons diferentes, chamado alofones, variantes ou realizações fonéticas. O sistema alfabético da língua portuguesa é composto por 26 letras. Todavia, há maneiras diferentes de pronunciar um fonema, como nos exemplos que seguem: a palavra [ˈtia] (tia) pode ser pronunciada [ˈtʰia], em que está em relação uma oclusiva desvozeada dental ou velar [t] e uma africada desvozeada alveolopalatal [tʃ] diante da vogal [i].

Os sons da língua portuguesa podem ter vários alofones, que soam diferentes, mas são classificados como sendo o mesmo fonema. Essas variações alofônicas não mudam o significado de uma palavra, mas podem revelar um sotaque regional ou estrangeiro, um defeito na fala, ou alguma imitação de voz em cenas de dramatização.

É a prova da comutação que permite determinar o sistema fonológico. Sons diferentes são considerados fonemas diferentes se, e somente se, no mesmo contexto fônico, sua substituição muda o sentido da mensagem.

São chamados fonemas correlativos as séries ou vários pares de fonemas que se distinguem pela ausência ou presença de um único traço (chamado marca de correlação). Por exemplo, em português, o traço de sonoridade é a marca de correlação que opõe /f/ e /v/ (faca – vaca). As duas palavras formam um par mínimo.

Os alofones ou variantes – diferentes realizações de um mesmo fonema – são inumeráveis. Distinguem-se, principalmente as variantes individuais (ou livres), que dependem do locutor e permitem a personalização (exemplo: os diferentes tipos de “R” forte em português), e as variantes combinatórias, que se devem ao contexto. Quer sejam elas combinatórias ou individuais, não se consideram as variantes como funcionais, porque elas não têm impacto sobre o conteúdo da mensagem transmitida pelo locutor que, frequentemente, não é consciente desse fenômeno.

Os sons que nunca são encontrados num mesmo contexto e que, neste caso, não podem ter valor distintivo, são ditos em distribuição complementar. Por exemplo, em inglês, a realização do /p/ é aspirada [p*] quando inicial diante de vogal acentuada (pin), mas é não aspirada [p] em outros contextos (spin).

Silva (2001, p. 23) descreve a fonética como a “ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”.

A fonética pode se subdividir em diversas áreas, tais como:

- a) **Fonética articulatória:** área que estuda a produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório. Procura concentrar-se mais no estudo dos mecanismos da fonação (emissão) e da audição (recepção) e apoia-se na anatomia e na neurologia.
- b) **Fonética perceptiva:** interessa-se pela recepção e integração dos sons da linguagem. Refere-se a teorias acústicas de audição, bem como à psicologia sensorial e experimental e à psicologia física. Em resumo, a fonética perceptiva estuda a percepção da fala.
- c) **Fonética acústica:** o termo acústico provém do grego “*akoustikos*” e concerne à audição. Seu objeto de estudo é a base física da transmissão dos sons, ou seja, estuda as propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte. Teve grande impulso com o desenvolvimento da eletrônica.
- d) **Fonética instrumental:** estuda as propriedades físicas da fala a partir de instrumentos laboratoriais.

A Fonética é uma área da Linguística que tem uma ampla relação com outras áreas do conhecimento humano. Cito algumas dessas áreas para que você, acadêmico(a), possa perceber quão importante ela é: os estudos fonéticos apresentam relação com a Física, Psicologia, Fisiologia, Sociologia, Informática, Didática das Línguas, Audiometria, Patologia da fala etc. Como podemos ver, trata-se de um campo de conhecimento fundamental, pois relaciona-se à fala humana. Mencionamos a importância da Fonoaudiologia, área que trata ao nível clínico a voz humana e deveria ter presença obrigatória em todas as escolas, para fazer o acompanhamento das crianças e adolescentes quanto ao desenvolvimento da sua expressão oral.

Silva (2001, p. 37) apresenta um quadro consonantal geral.

QUADRO 3 – SÍMBOLOS FONÉTICOS CONSONANTAIS RELEVANTES PARA A TRANSCRIÇÃO DO PORTUGUÊS

Articulação Maneira Lugar	Bilabial	Labiodental	Dental ou alveolar	Alveolopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivo desv voz	p b		t d			k g	
Africada desv voz				tʃ dʒ			
Fricativa desv voz		f v	s z	ʃ ʒ		x	h ɦ

Nasal	voz	m		n		ɲ	ɣ		
Tepe	voz			r					
Vibrante	voz			ʀ					
Retroflexa	voz			ɻ					
Lateral	voz			l	ɭ		ʎ	ɮ	

FONTE: (SILVA, 2001, p. 36)

Estes símbolos fonéticos que o quadro apresenta são convencionados pelos linguistas e foneticistas.

O Quadro 4 apresenta exemplos com palavras que ilustram cada um dos segmentos do quadro fonético apresentado acima.

QUADRO 4 – CLASSIFICAÇÃO DOS SONS FONÉTICOS, CONFORME SILVA (2001, p. 37-40)

Símbolo	Classificação do segmento consonantal	Exemplo ortográfico	Transcrição Fonética	Observação
p	Oclusiva bilabial desvozeada	pata	[ˈpata]	Uniforme em todos os dialetos do português brasileiro.
b	Oclusiva bilabial vozeada	bala	[ˈbala]	Uniforme em todos os dialetos do português brasileiro.
t	Oclusiva alveolar desvozeada	tapa	[ˈtapa]	Uniforme em todos os dialetos do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental.
d	Oclusiva alveolar vozeada	data	[ˈdata]	Uniforme em todos os dialetos do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental.
k	Oclusiva velar desvozeada	capa	[ˈkapa]	Uniforme em todos os dialetos do português brasileiro.
g	Oclusiva velar vozeada	gata	[ˈgata]	Uniforme em todos os dialetos do português brasileiro.
tʃ	Africada alveolopalatal desvozeada	tia	[ˈtʃia]	Pronúncia típica do Sudeste brasileiro. Corresponde à pronúncia da expressão “tchê” do gaúcho.
dʒ	Africada alveolopalatal vozeada	dia	[ˈdʒia]	Pronúncia típica do Sudeste brasileiro. Ocorre também em outras regiões menos delimitadas, como no Norte e Nordeste.
f	Fricativa labiodental desvozeada	faca	[ˈfaka]	Uniforme em todos os dialetos do português brasileiro.
v	Fricativa labiodental vozeada	vaca	[ˈvaka]	Uniforme em todos os dialetos português brasileiro.
s	Fricativa alveolar desvozeada	sala caça paz	[ˈsala] [ˈkasa] [ˈpas]	Uniforme em início de sílaba em todos os dialetos do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental. Marca variação dialetal em final de sílaba: paz - vasta.

z	Fricativa alveolar vozeada	Zapata casa paz	[za'pata] ['kaza] ['pas]	Uniforme em início de sílaba em todos os dialetos do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental. Marca variação dialetal em final de sílaba: rasga.
ʃ	Fricativa alveolopalatal desvozeada	chá acha paz	['ja] ['afa] ['paʃ]	Uniforme em início de sílaba em todos os dialetos do português brasileiro. Marca variação em final dialetal em sílaba: paz – vasta.
ʒ	Fricativa alveolopalatal vozeada	já haja	['ʒa] ['a ʒa]	Uniforme no início de sílaba em todos os dialetos do português brasileiro. Marca variação dialetal em final de sílaba: rasga.
X (R)	Fricativa velar desvozeada	rata marra carta	['xata] ou ['Rata] ['maxa] ou ['maRa] ['kaxta] ou ['kaRta]	Pronúncia típica do dialeto carioca. Ocorre fricção da região audível na região velar. Ocorre em início de sílaba que seja precedida por silêncio e, portanto, encontra-se em início de palavra, conforme exemplos listados.
ɣ	Fricativa velar vozeada	carga	['kaɣga]	Pronúncia típica do dialeto carioca. Ocorre fricção audível na região velar. Ocorre em final de sílaba seguida de consoante vozeada.
h	Fricativa glotal desvozeada	rata marra mar carta	['hata] ['maha] ['mah] ['kahta]	Pronúncia típica do dialeto de Belo Horizonte. Não ocorre fricção audível no trato vocal. Ocorre em início de sílaba que seja precedida por silêncio e, portanto, encontra-se em início de palavra: “rata”; em início que seja precedida por vogal: “marra” e em início de sílaba que seja precedida por consoante: “Israel”. Em alguns dialetos ocorre em final de sílaba quando seguido por consoante desvozeada (“carta”) e em final de sílaba que coincide com final de palavra: “mar”.
h	Fricativa glotal desvozeada			Sílaba quando seguida por consoante desvozeada: “carta” e em final de sílaba que coincide com final da palavra “mar”.
ɦ	Fricativa glotal vozeada	carga	['kaɦga]	Pronúncia típica do dialeto de Belo Horizonte. Não ocorre fricção audível no trato vocal. Ocorre em final de sílaba seguida de consoante vozeada.
m	Nasal bilabial vozeada	mala	['mala]	Uniforme em todos os dialetos do português brasileiro.
n	Nasal alveolar vozeada	nada	['nada]	Uniforme em todos os dialetos do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental.
ɲ	Nasal palatal vozeada	banha	['baɲa]	A consoante nasal palatal [ɲ] ocorre na fala de poucos falantes do português brasileiro.

r	Tepe alveolar vozeado	cara prata mar carta	['ka ra] ['p rata] ['ma r] [ka rta]	Uniforme em posição intervocálica e seguindo consoante em todos os dialetos do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental. Em alguns dialetos ocorre em final de sílaba em meio de palavra: “carta” ou em final de sílaba que coincide com final de palavra: “mar”.
ř	Vibrante alveolar vozeada	rata marra	['řata] ['ma řa]	Ocorre em alguns dialetos (ou mesmo idioletos) do português brasileiro. Pronúncia típica do português europeu e ocorre em certas variantes do português brasileiro (por exemplo, em certos dialetos do português paulista). Ocorre em início de sílaba que seja precedida por silêncio: “rata”; em início de sílaba que seja precedida por vogal: “marra” e em início de sílaba que seja precedida por consoante: “Israel”.
ɹ	Retroflexa alveolar vozeada	mar	['maɹ]	Pronúncia típica do dialeto caipira do “r” em final de sílaba: mar, carta.
l	Lateral alveolar vozeada	lata plana	['lata] ['plana]	Uniforme em início de sílaba e seguindo consoante em todos os dialetos do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental.
ɬ ou w	Lateral alveolar vozeada velarizada	sal salta	['sa ɬ] ['sa ɬ ta] ['saw] ['sawta]	Ocorre em final de sílaba em alguns dialetos (ou idioletos) do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental. Pode ocorrer a vocalização da lateral em posição final de sílaba e neste caso temos um segmento com as características articulatorias de uma vogal do tipo [u] que é transcrito como [w].
ʌ ou lʲ	Lateral palatal vozeada	malha	['maʌa]	A consoante lateral palatal [ʌ] ocorre na fala de poucos falantes do português brasileiro. Geralmente uma lateral alveolar (ou dental) palatizada que é transcrita por [lʲ] ocorre para a maioria dos falantes do português brasileiro.

FONTE: (SILVA, 2001, p. 37-40)

Esse extenso inventário dos sons em nível fonético nos dá uma ideia de como a língua, ou seja, o português do Brasil, é variável de indivíduo para indivíduo e de região para região. Mesmo dentro de uma mesma família, podemos ter **pronúncias** com nuances diferentes. É o que chamamos de **idioleto**, isto é, a forma particular de fala de cada indivíduo.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você viu que:

- Esse tópico apresenta a descrição do sistema fonológico e fonético da língua portuguesa. O sistema fonológico apresenta os sons da **língua**, enquanto o sistema fonético descreve os sons da **fala**.
- Os sons da língua, devido às diferenças culturais, geográficas e étnicas, não são realizados ou produzidos da mesma maneira pelas pessoas. É por isso que temos uma multiplicidade de sotaques e dialetos.
- O sistema fonético foi criado para descrever a fala das pessoas. Foi necessário desenvolver um sistema de transcrição que foi convencionado pelos foneticistas. Qualquer dicionário de língua estrangeira registra, ao lado da palavra, a transcrição fonética, que é a forma como é pronunciada a palavra. O IPA (*International Phonetic Alphabet*) tem se tornado o sistema de transcrição mais utilizado pelos pesquisadores em todo o mundo.
- As dificuldades em usar o IPA residem por conta de tratar-se de um sistema refinado de símbolos convencionados e nem sempre os computadores dispõem desse sistema, o que acarreta alterações na transcrição. É só verificar as nuances da pronúncia do “r” descrito no quadro.
- Muitos pesquisadores têm lançado mão dos recursos que o teclado de computadores comuns fornece, para evitar distorções quando algum documento com transcrições fonéticas é recebido por outros computadores. A ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística orienta que as transcrições fonéticas sejam feitas usando-se o “DoulosSIL4.106”.

AUTOATIVIDADE



- 1 Por que os linguistas criaram o alfabeto fonético internacional IPA?
- 2 Por que é importante compreender o funcionamento do sistema fonético?
- 3 Qual é a diferença entre sistema fonológico e sistema fonético?
- 4 O que é fonética e como essa área se subdivide? Resuma brevemente cada área da fonética.

A LEITURA E A ESCRITA

1 INTRODUÇÃO

Caro acadêmico, é dentro de um contexto de contínuos confrontos de propostas e análises de pesquisas nacionais e internacionais na área da leitura e escrita, além do envolvimento das mais variadas instâncias – escolas, universidades, governos –, que elaboramos este tópico.

Diante das polêmicas que a temática da alfabetização sempre suscitou nestes âmbitos, nos propomos a investigar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental (da primeira à quarta série), os tipos de metodologias implicadas e os resultados alcançados na sua aplicação quanto ao domínio do padrão ortográfico do português do Brasil.

2 PSICOLINGUÍSTICA DA LEITURA

O tema das correspondências grafofonológicas (grafemas e fonemas) está diretamente implicado com a alfabetização. Ou seja, quando a criança inicia a aprendizagem da leitura e da escrita, precisa descobrir o que as letras do alfabeto representam. Por isso, a descoberta da relação simbólica entre as diversas formas que as letras apresentam e seus respectivos sons é fundamental para que a criança se inicie no mundo da leitura e escrita.

No intuito de proporcionar à criança condições de aprendizagem da leitura, os estudiosos investigaram e elaboraram, ao longo da história, métodos de leitura. Os debates acerca das metodologias mais adequadas para a aprendizagem da leitura e da escrita não são novos na história da didática e das teorias da aprendizagem da leitura e escrita, registrando-se o interesse por este tema em torno do século XVI. Via de regra, os debates acerca da questão educacional, no Brasil, têm sido permeados por um forte conteúdo ideológico, por vezes encobrindo as verdadeiras razões dos nossos atrasos e mazelas na educação, sobretudo na área específica da alfabetização.

O fato é que a causa da alfabetização tem mobilizado a comunidade acadêmica e governos de todo o mundo a fim de suplantarem o analfabetismo. Esta mobilização tem gerado propostas variadas em contextos específicos e ainda está longe de atingir consensos, seja dentro das universidades, instâncias geradoras de ideias e debates, seja nas esferas dos governos, por meio de seus ministérios, que orientam e definem as políticas oficiais de educação.

Publicações como as de Moraes (1996, 2002, 2004) e algumas mais recentes, como as de Capovilla (2000 e 2003), Scliar-Cabral (2003) e McGuinness (2006), colocam sob suspeita as atuais orientações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto às metodologias de alfabetização adotadas nas escolas. Para estes autores, os baixos escores obtidos pelos alunos brasileiros, nos níveis Fundamental e Médio, em provas de leitura e escrita, exigem que se repense a proposta oficial para a alfabetização no Brasil. Nos países desenvolvidos, as autoridades educacionais têm revisto as políticas educacionais em relação às práticas de alfabetização inicial, enquanto o Brasil continua optando por práticas inspiradas em metodologias que as pesquisas internacionais questionam e muitas vezes contestam.

Sabe-se que os métodos de inspiração fônica nasceram no século XVI, quando os educadores alemães da época propuseram o ensino das correspondências entre as letras e seus respectivos sons. Este método parte dos elementos não significativos da língua, tais como o fonema, unidade que tem a função de distinguir significados, e a sílaba para chegar à palavra e, em ordem de complexidade, passava-se à frase e ao texto.

A partir do século XVII, surge o método global com Comenius, em que propunha que as aulas de leitura iniciassem associando diretamente as palavras aos seus significados. Esta abordagem parte dos elementos significativos, ou seja, a palavra, a frase, o texto e, numa operação inversa de análise, a palavra se segmenta em seus elementos menores e desprovidos de sentido. O método silábico surgiu para resolver os problemas do método fônico e tinha como base as sílabas prontas, que eram combinadas para formar as palavras. Assim, o método silábico não se confunde com o fônico nem com o da palavração.

Conforme relata Corrêa (2003), as reações a estes métodos surgem no final do século XIX, e foram considerados mecanicistas, artificiais e não funcionais, além de não levar em conta a psicologia da criança. Desse modo, entra em cena o ensino global, trazendo as palavras-chave, que deveriam ser conhecidas do aprendiz. Os argumentos usados pelo método analítico para contrapor-se ao tradicional método sintético foram a desconsideração do primeiro pelo significado do texto no início da aprendizagem e a ideia de que a palavra e não seus componentes é que poderia ser mais facilmente reconhecida.

É nesta confluência de visões metodológicas antagônicas que nasce a ideia de que ler é mais importante do que apenas decifrar palavras, de que o sentido tem mais importância do que o som, enquanto outros autores pregavam que a análise das palavras deveria ocorrer mais precocemente. Era o advento do método eclético, ou analítico-sintético. No início da década de 30 surgem as cartilhas de caráter sintético, mais tradicionais, e que traziam as famílias de palavras e as analíticas, em menor número e, finalmente, as ecléticas, que tiveram grande aceitação nos meios escolares.

A partir da metade do século XX começam a ocorrer mudanças na concepção de alfabetização com a contribuição da Psicologia, da Linguística e Sociolinguística, período em que se desvenda a distinção entre decifração e leitura e se percebe que o aluno, seja criança, jovem ou adulto, inicia a se alfabetizar bem antes de seu ingresso na escola. A partir de então, a criança passa a ser considerada como o sujeito da aprendizagem, e se percebe que esse aprendiz vive em sociedade, sendo por ela profundamente influenciado.

FONTE: Disponível em: <vsites.unb.br/brasilalfabetizado/pdf/cart_6.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2012.

Chega-se à conclusão de que aprender a ler e a escrever é muito mais do que decifrar sílabas, embora, de uma forma ou de outra, sempre se chegue a esse exercício, já que a sílaba, como unidade constitutiva da palavra, é também parte da linguagem escrita que se quer ensinar.

Atualmente, quem atua na alfabetização encontra uma variedade de alternativas para organizar as atividades de aprendizagem da leitura e de produção de textos. Também são inúmeros os estudos internacionais e nacionais que buscam esclarecer os processos psicolinguísticos da escrita (KATO, 1999) para compreender a dinâmica da evolução e consolidação da aquisição do sistema ortográfico de uma língua alfabética.

2.1 PARA APRENDER A LER E ESCREVER – HÁ UM MÉTODO IDEAL?

Caro acadêmico, as questões postas em destaque neste estudo relacionam-se à aquisição da competência em leitura e escrita, com particular ênfase na aquisição do padrão ortográfico da língua portuguesa nas séries iniciais. Os professores das séries iniciais defrontam-se, no dia a dia da criança, com situações que tanto podem indicar dificuldades advindas das condições individuais do processo ensino-aprendizagem, como podem ter sua origem em distúrbios da linguagem e/ou que são específicos da aprendizagem.

Neste contexto de disputas teóricas e epistemológicas, a **guerra dos métodos** continua produzindo estudos e pesquisas em todo o mundo. Surgiram investigações nas mais diferentes perspectivas, como as de Ferreiro (1986), as quais centram-se numa abordagem construtivista com o objetivo de investigar a psicogênese da escrita.

Outras investigações assumiram perspectivas sob a ótica da psicolinguística cognitiva, em que estudos experimentais elaborados por Liberman (1991), Morais (1996), Capovilla e Capovilla (2003) e Godoy (2001), apenas para citar alguns, e longitudinais (durante um determinado período de tempo) e/ou de **corpora** (coleta de dados) de crianças alfabetizadas a partir de diversas metodologias de alfabetização, avaliam as habilidades de leitura e escrita em termos de reconhecimento das palavras escritas e de compreensão auditiva. Entende-se que o processo de reconhecimento de palavras é uma condição necessária para a compreensão leitora.

As principais hipóteses propostas para a tentativa de explicar os processos aquisitivos da leitura e escrita podem ser assim definidas:

- a) os defensores por uma abordagem fônica postulam que a opção por métodos de inspiração fônica, além de serem bons preditores na competência em leitura e escrita, proporcionam melhor consistência no domínio dos padrões ortográficos do português do Brasil.
- b) os proponentes da abordagem holística ou global (inspiração analítica) acreditam que a aprendizagem da leitura se processa de forma espontânea, pela exposição constante às práticas de leitura e escrita, o que dispensaria atividades com enfoque fônico.

Assim sendo, os principais objetivos deste tópico são os de analisar e avaliar, a partir das pesquisas nacionais e internacionais, qual tipo ou modelo de metodologia (analíticas e/ou sintéticas) proporciona de forma mais eficaz a aquisição da leitura e domínio consistente dos padrões ortográficos do português do Brasil.

2.2 PROCESSOS PSICOLINGUÍSTICOS DA LEITURA

A linguagem humana é tão complexa que as ciências da linguagem a dividiram em partes, para poder ser estudada em profundidade em sua especificidade. Desta forma, quando se fala em linguagem, sabemos que esta é constituída por diversos níveis linguísticos (fonologia, fonética, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e semiótica), que são adquiridos ou aprendidos de modo processual e gradativo, no curso do desenvolvimento do aprendiz. Algumas destas competências, como a fala, por exemplo, não necessitam de instrução explícita ou presença de professores para serem aprendidas, como ocorre com a leitura e a escrita. Por isso, diz-se que a leitura e a escrita são habilidades cognitivas, porque precisam ser aprendidas.

É comum ocorrer uma confusão conceitual generalizada com os termos aquisição e aprendizagem. O termo aquisição emprega-se comumente para explicar os conhecimentos adquiridos de forma implícita, incidental; já o termo aprendizagem sugere que os conhecimentos são adquiridos por meio de um processo explícito, ou seja, quando a consciência está implicada no processo de aprendizagem.

No caso da aprendizagem da leitura e escrita, os processos envolvidos são conscientes e de caráter cognitivo, haja vista que o aprendiz precisa de um tempo considerável de escolarização, mas, fundamentalmente, precisa de um mediador competente que o ensine a dominar as habilidades de cálculo e as habilidades linguísticas como a leitura e escrita.

Especificamente, quando nos referimos à leitura, sabe-se que o homem, ao longo da história, desenvolveu os sistemas de notação que deram origem aos sistemas de escrita modernos. Olso (1997) considera que o desenvolvimento destes sistemas de escrita originou uma das maiores revoluções conceituais da história humana. Tratava-se, pois, de uma tecnologia que, além de garantir a preservação das conquistas intelectuais da humanidade, teria implicações ainda não de todo esclarecidas sobre a cognição humana.

É aqui que incluímos os processos de leitura, considerando que a invenção dos sistemas de escrita levou a um tipo de leitura que permitiu ver a “linguagem composta por palavras relacionadas entre si por meio de uma sintaxe. Por esse meio, a escrita fornece o modelo para a produção da fala (na leitura) e para a percepção introspectiva da fala, entendida como um composto de constituintes – as palavras” (OLSO, 1997, p. 434).

2.3 MODELOS DE LEITURA

Alguns modelos de leitura foram consagrados pela literatura especializada, haja vista que dois deles foram e ainda são amplamente discutidos na literatura especializada. O primeiro é chamado de ascendente – *bottom up* –, criado por Gough (1985), e o segundo de descendente – *top down* –, proposto e descrito por Goodman em diversas obras (1967, 1987) e Smith (1971). O modelo *bottom up* propõe que o leitor processa os elementos componentes do texto numa sequência ordenada ou hierárquica, isto é, iniciando pelas letras, palavras, frases, até atingir a compreensão do texto. Já o modelo descendente concebe o processo de leitura de forma inversa, com o leitor usando seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos mais gerais para apreender as informações contidas no texto.

Um modelo de leitura que tem tentado articular o foco não apenas no texto ou apenas no leitor é o modelo interativo, criado por Rumelhart (1985), em que o leitor usa, simultaneamente, seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação do texto lido.

Na perspectiva da psicolinguística, a leitura e a escrita são atividades cognitivas, ou seja, atividades de processamento de informação. O princípio fundamental do sistema de escrita é que as letras ou grupos de letras representam fonemas. Portanto, o primeiro objetivo do ensino de leitura é o de fazer a criança descobrir, por meio de exercícios apropriados, o princípio alfabético, isto é, o princípio de correspondência entre fonemas e grafemas (as unidades gráficas que correspondem aos fonemas). Esse princípio é produtivo, porque o seu conhecimento permite a leitura e a escrita de uma quantidade grande de palavras conhecidas e desconhecidas, a partir de um número pequeno de fonemas e grafemas.

As pesquisas desenvolvidas por Morton (1968, 1969, 1989) mostram que a leitura proficiente ocorre de acordo com um modelo caracterizado de dupla via. O acesso à pronúncia e ao significado pode ser obtido por meio de dois processos, um direto e outro indireto. O processo indireto envolve mediação fonológica e é chamado de processo fonológico, enquanto que o direto não a envolve e é chamado de processo ideovisual ou visual.

Ellis e Young (1989) desenvolveram uma versão do modelo de leitura proposto por Morton (1969). De acordo com estes autores, há basicamente duas vias para a leitura: a fonológica e a lexical. Na via fonológica, a pronúncia da palavra é construída segmento a segmento por meio da aplicação de regras de correspondência grafofonêmica. O acesso ao significado é alcançado mais tarde, quando a pronúncia da palavra (sua forma fonológica) ativa o sistema semântico.

Contudo, pode haver leitura sem que haja acesso ao significado. Assim, na via fonológica, a pronúncia construída por meio da conversão de segmentos ortográficos em fonológicos, e o acesso ao significado, caso ocorra, é alcançado mais tarde, pela mediação da forma fonológica da palavra. À medida que o leitor se torna mais competente, o processo de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos torna-se progressivamente mais automático e usa maiores sequências de letras como unidades de processamento.

Na via lexical, a pronúncia não é construída segmento a segmento, mas resgatada como um todo a partir do léxico. Contudo, ela pode ser usada somente quando o item a ser lido tem sua representação ortográfica pré-armazenada no léxico mental ortográfico. Na leitura por esta via, o item é reconhecido ortograficamente e suas formas ortográficas (isto é, morfemas e palavras) são ativadas. A forma ortográfica ativa sua representação semântica antes de ativar a forma fonológica, a qual ficará armazenada no *buffer* fonológico até que a pronúncia ocorra. Ou seja, nesta via a pronúncia é obtida a partir do reconhecimento visual do item escrito, e o leitor tem acesso ao significado daquilo que está sendo lido de emitir a pronúncia propriamente dita.

A via lexical faz o processamento ideovisual direto, isto é, leitura não mediada pela falta ou imagem auditiva das palavras, e funciona melhor com palavras muito comuns, não importando se são regulares ou não do ponto de vista

grafofonêmico. A via fonológica faz a decodificação grafofonêmica, isto é, leitura mediada pela fala, e funciona melhor com itens grafofonicamente regulares, não importando se são palavras grafofonicamente irregulares. O objetivo das duas vias é fazer acesso ao léxico, uma espécie de dicionário mental ilustrado que permite compreender o que está escrito (CAPOVILLA, 2003).

Capovilla (2003) sintetiza duas formas de léxico:

a) o primeiro, linguístico ou não linguístico, e o segundo, b) visual ou auditivo.

Os léxicos linguísticos, tanto visuais quanto auditivos, são os mais importantes para a compreensão do processo de leitura. O léxico linguístico visual também é chamado ortográfico, e contém as representações mentais de todas as palavras escritas que já foram lidas com certa frequência e que podem ser reconhecidas à primeira vista. Por exemplo, como o léxico linguístico visual de um leitor proficiente contém armazenada a representação ortográfica da palavra **leão**, o leitor reconhecerá perfeitamente essa palavra assim que a visualizar. O léxico linguístico auditivo contém as representações mentais fonológicas de todas as palavras faladas que já foram ouvidas.

Deste modo, o léxico linguístico visual contém as representações mentais (imagens visuais) de coisas em geral (como objetos, pessoas e eventos) que têm algum significado para a pessoa. Por exemplo, como o léxico não linguístico contém a imagem de um **leão**, se uma pessoa for exposta a uma foto de um **leão**, ela o reconhecerá de imediato.

Quanto ao léxico não linguístico auditivo, ele contém as representações mentais sonoras de coisas em geral, incluindo os sons da natureza (como a chuva e o trovão), de coisas (como o sino e a serra), animais (como o latido e o miado) e pessoas (como a tosse, o espirro, a gargalhada e a voz de alguém). Há também o léxico semântico, o qual contém as informações que relacionam todos os léxicos entre si. Na leitura, o acesso ao léxico pode ser feito por meio de duas portas. Na leitura lexical, o acesso se dá pela via visual, por reconhecimento visual direto da forma ortográfica familiar de palavras escritas que o leitor lê usualmente. Já na leitura fonológica, o acesso se dá pela via auditiva, por reconhecimento da forma fonológica familiar de palavras cuja escrita não é muito familiar.

As duas vias iniciam-se no sistema de reconhecimento visual de palavras e terminam no sistema de produção fonológica. Inicialmente, o item escrito é processado por um sistema de análise visual que detecta os traços gráficos das letras, codifica a sua ordem e identifica as letras por comparação.

Deste processamento resulta um código abstrato que consiste numa sequência grafêmica. Tal sequência pode ser conhecida ou não. Se for conhecida do leitor, será reconhecida pelo seu sistema de reconhecimento visual de palavras, e tem entrada à via lexical, penetrando no léxico pela porta do léxico linguístico visual (isto é, ortográfico).

Se não for conhecida (isto é, se for uma palavra nova ou uma pseudopalavra (não palavra), não será reconhecida pelo sistema de reconhecimento visual de palavras, e terá que ser lida pela rota fonológica. Neste caso, passa pelo sistema de segmentação da sequência ortográfica, pelo sistema de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos, e pelo sistema de síntese fonológica. A palavra resultante da síntese fonológica é, então, analisada pelo sistema de reconhecimento de sons linguísticos. Se for reconhecida, terá entrada no léxico pela via do léxico linguístico auditivo.

Em relação aos processos psicolinguísticos implicados na leitura, Scliar-Cabral (2003) relaciona os seguintes componentes:

- a) **Motivação:** ao decidirmos o que ler, leva-se em conta o tipo de assunto que nos interessa: notícias esportivas, políticas, literatura, propagandas.
- b) **Pré-leitura:** trata-se da seleção do esquema mental a fim de atribuirmos o sentido adequado às palavras do texto. Por exemplo, a palavra **ponte**, para sabermos exatamente de que se trata é preciso verificar o contexto em que esta palavra se insere.
- c) **Movimento de fixação e sacada para fatiar a frase:** quando o indivíduo já está alfabetizado, não se fixa em letras isoladas apenas, mas processa frases completas, delimitadas por marcadores tais como parágrafo, maiúsculas, sinais de pontuação e/ou conectivos (conjunções, pronome relativo e preposições que separam orações).
- d) **Reconhecimento das letras, atribuição dos valores aos grafemas e identificação do vocábulo (descodificação):** a função dos grafemas é distinguir significados e são formados por uma ou mais letras, como o grafema “p”, ou “nh”. Reconhecemos as letras porque é possível percebermos a combinação de traços verticais, horizontes ou inclinados com metades de círculos, em relação a uma linha real ou imaginária: a rotação destas combinações permite, ainda, outra grande economia no reconhecimento e identificação das letras.
- e) **Atribuição do sentido às palavras, às frases e ao texto:** chega-se à compreensão do texto articulando as palavras nos diversos níveis (morfossintático, semântico e pragmático) no devido contexto discursivo.
- f) **Interpretação do texto:** a interpretação do texto depende do cruzamento de vários conhecimentos anteriores com o que se apreendeu do texto lido.
- g) **Retenção:** os conhecimentos adquiridos a partir da leitura de um texto passam a ser estruturados nas diversas memórias que constituem a cognição humana.

O entendimento de um texto depende, fundamentalmente, de termos algum tipo de conhecimento prévio sobre os assuntos e é medido pela rede estruturada de sentidos que a ele se referem.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você viu que:

- Esse tópico apresenta os princípios psicolinguísticos da leitura. Trata-se de campo de estudo complexo, pois envolve abordagens historicamente polêmicas. De um lado, os partidários dos métodos analíticos e, de outro, os partidários dos métodos sintéticos.
- Os primeiros acreditam que a aprendizagem da leitura se dá a partir de uma concepção global (percepção da palavra como unidade), enquanto os métodos sintéticos baseiam suas abordagens no som. Para eles, a leitura é aprendida a partir da descoberta do princípio fonético-alfabético (ou grafofonológico).
- A literatura especializada consagrou dois modelos de leitura. O primeiro é chamado de ascendente – *bottom up*, e o segundo de descendente – *top down*. O modelo *bottom up* postula que o leitor processa os elementos componentes do texto numa sequência ordenada ou hierárquica, isto é, iniciando pelas letras, palavras, frases, até atingir a compreensão do texto. Nessa perspectiva estariam enquadrados os métodos de ensino da leitura ditos sintéticos.
- O modelo descendente concebe o processo de leitura de forma inversa, com o leitor usando seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos mais gerais para apreender as informações contidas no texto. Nessa perspectiva estariam enquadrados os métodos de aprendizagem da leitura conhecidos como globais.

AUTOATIVIDADE



- 1 Explique/descreva quais são os processos psicolinguísticos implicados na aprendizagem da leitura.
- 2 Explique o que é ler pela via fonológica e/ou lexical.

PSICOLINGUÍSTICA DA ESCRITA

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico serão desenvolvidos itens fundamentais para a compreensão do processo de aquisição da escrita. A leitura é uma habilidade que o homem desenvolveu antes de aprender a escrever. A leitura do mundo, leitura entendida como a identificação de marcas, situações de perigo e outras contingências da natureza, foi sendo aprendida ao longo do processo evolutivo das sociedades. A invenção dos sistemas de escrita (cuneiforme, pictográfico, ideográfico e fonético-alfabético) é testemunho de que a escrita foi um processo de invenção lenta e prodigiosa.

2 INVENÇÃO DOS SISTEMAS DE ESCRITA

Para inventar os sistemas de escrita, o homem fez um percurso de milhares de anos. Precisou de muito tempo para desenvolver a oralidade, a leitura, a escrita e os sistemas numéricos como meios de comunicação. Mas quando falamos na habilidade da leitura, seria a leitura de que, exatamente, se o homem ainda não havia inventado os sistemas de escrita? Justamente aqui enfatizamos a ideia de que o homem aprendeu a ler as circunstâncias do seu mundo antes de “ler” a partir dos códigos de escrita. Portanto, o homem era antes de tudo um leitor, porque lia os sinais da natureza, sabia guiar-se pelas estrelas, identificava os tipos de animais pelas marcas encontradas nas superfícies etc.

Os sistemas de escrita são muito mais recentes e levaram milhares de anos para serem sistematizados pelos diversos povos que os desenvolveram. Sabemos que os sistemas de escrita surgiram em torno de quatro mil anos atrás, na Mesopotâmia, no Egito, na China e, um pouco mais tarde, na América Central (GAUR, 1987; McGUINNES, 2006).

Olso (1997) considera que o desenvolvimento destes sistemas de escrita originou uma das maiores revoluções conceituais da história humana. Tratava-se, pois, de uma tecnologia que, além de garantir a preservação das conquistas intelectuais da humanidade, teria implicações ainda não de todo esclarecidas sobre a cognição humana.

Scliar-Cabral (2003) sistematiza os princípios psicolinguísticos da escrita. Segundo a autora, para produzir um texto é preciso desenvolver uma série de processos que se correlacionam. A seguir, sintetizamos estes princípios definidos pela autora:

- a) **Marcas diacríticas:** são os diversos acentos (agudo, circunflexo, cedilha) que utilizamos para grafar a palavra.
- b) **Lugares segmentais:** são os lugares que correspondem aos sons (fonemas). Na palavra “nascer”, o grafema “sc” corresponde ao fonema / s /.
- c) **Regras grafotáticas:** são as regras que determinam as combinações possíveis dos grafemas (letras) no sistema alfabético e os valores decorrentes dos contextos que os cercam e as posições possíveis e vedadas que podem ocupar. A sequência “t” e “r” numa palavra é possível, já o contrário não é possível.
- d) **Pré-leitura:** trata-se do processo por meio do qual acionamos esquemas ou roteiros cognitivos para atribuir com adequação o sentido possível às palavras utilizadas num dado texto. Por exemplo, a palavra “rede” pode ativar sentidos diferentes se, ao lermos um texto, tivermos acionado os esquemas “Taça Davis”, “A pesca na Ilha”, “Corrupção nos Bancos privados” ou “Sesta na varanda”.

O sistema oral apresenta semelhanças com o sistema escrito em muitas de suas particularidades. Ambos são utilizados para a comunicação verbal. No entanto, quando se fala em escrita, estamos diante do desafio de entender os signos gráficos. À criança que aprende a escrever torna-se necessário discriminar as pistas acústicas através das quais os traços fonéticos são percebidos. Os erros de hiperssegmentação e hipossegmentação que a criança comete na fase inicial de alfabetização são uma prova de que ainda não percebe que a língua é um *continuum*, ou seja, não existem limites contrastivos entre palavras, morfemas, sílabas ou os fonemas. O sân-di é um exemplo claro de como podem ocorrer alterações fonéticas (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Uma dificuldade que afeta os sistemas alfabéticos é a questão das variedades sociolinguísticas orais. Os falantes percebem que nem sempre o que é ensinado na escola é o que ocorre na vida real. Segundo Scliar-Cabral (2003, p. 44), “algumas relações fonêmico-grafêmicas passam a ser cada vez mais opacas com o passar do tempo e somente as regras de derivação morfológica ficam produtivas para algumas famílias de palavras”.

Há um descompasso entre o sistema escrito e as diversas variedades em uso que podem ser de prestígio ou não. Historicamente tem havido muitas dificuldades em atualizar o sistema ortográfico a fim de acompanhar a dinamicidade da linguagem oral, que incorpora inovações em seu sistema linguístico de uma forma cada vez mais veloz.

Caro acadêmico, outra característica fundamental do sistema de escrita é que, quando escrevemos um texto, o leitor está de alguma forma ausente no espaço e no tempo. Scliar-Cabral (2003) explica que se o leitor não está no mesmo espaço e tempo de quem escreveu o texto, resultam algumas consequências, sendo uma das principais a necessidade de autorreferenciar o texto escrito a fim de permitir que se possa extrair a informação adequada. Isso ocorre porque o leitor/interlocutor está ausente e não há como acrescentar informações de cunho facial ou corporal, apontar para objetos ou algum tipo de prosódia.

Mais adiante, a mesma autora lembra que outra consequência dessa ruptura espaço-temporal é o uso diferente dos dêiticos que designam os referentes no espaço e no tempo, em relação às pessoas do discurso. Ou seja, quando produzidos fora dos atos de enunciação, são destituídos de sentido. Alguns dêiticos, como **este**, **esse** ou **aquela**, designam objetos que estão próximos de quem fala (1ª pessoa do discurso), de com quem se fala (2ª pessoa do discurso) e distante de ambas (sobre quem/o que se fala). Consta-se grande dificuldade em traduzir os dêiticos da expressão oral para a escrita.

2.1 APRENDER A LER E ESCREVER – A CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO EFICAZ

Caro acadêmico, não existe uma idade preestabelecida para aprender a ler ou escrever. No entanto, se deve considerar a maturidade física e psicológica da criança, que será alcançada por volta dos seis ou sete anos, como o tempo mais favorável para estes tipos de aprendizagens.

A sociedade moderna possibilitou a exposição da criança a um volume impressionante de materiais escritos nos mais diversos veículos de comunicação. Além disso, se deve levar em conta que a civilização da escrita se popularizou somente nos últimos 100 anos. A expansão das cidades e da mídia (televisão, telefonia, internet), o turismo e mercados globalizados trouxeram outros componentes que passaram a repercutir fortemente sobre a conformação da cognição humana.

Quando a discussão se concentra sobre como aprendemos a ler e a escrever, as diversas abordagens metodológicas divergem quanto à compreensão e justificativa deste processo. Os partidários da metodologia fônica defendem que o aprendizado da escrita e da leitura exige instrução explícita do código alfabético, para que o aprendiz adquira a consciência do valor sonoro de cada grafema. Para desenvolver as habilidades de recodificação fonológica, os leitores principiantes devem estar aptos para descobrir como os fonemas se relacionam aos grafemas.

Scliar-Cabral (2003) afirma que a consciência para a segmentação é a habilidade para reconhecer que a palavra falada consiste de uma sequência de sons individuais. A principal função do fonema é a de distinguir significados. Deve-se destacar, também, que os fonemas são unidades distintas que podem se relacionar a uma ou mais letras (grafemas).

Já os defensores do método global, dentre eles Carvalho (1999), sustentam que a compreensão dos processos microestruturais das palavras ocorre de forma espontânea, não sendo necessária a instrução explícita para garantir a aprendizagem da leitura/escrita. Acredita-se no processo da associação direta das palavras ao significado e que as operações de análise interna da estrutura da palavra só devem ocorrer mais tarde, para proporcionar a leitura de palavras novas ou não familiares.

A proposta construtivista, influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) e pelos modelos de leitura propostos por Goodman (1967), defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula. Esta abordagem considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que deve ocorrer de uma forma reflexiva, a partir da apresentação de situações-problema nas quais os alunos revelem, espontaneamente, as suas hipóteses e sejam levados a pensar a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão.



Em Ferreiro e Teberosky (1985) encontramos a descrição do processo de construção da escrita inicial pela criança do ponto de vista da psicogênese, em que se traça uma sequência evolutiva a partir das hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Nesta perspectiva, a alfabetização dar-se-ia por meio de imersão sistemática das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, descartando-se qualquer tipo de atividade didática que não estivesse vinculada a essas práticas. De acordo com Capovilla (2003), os desacertos de Ferreiro (1986) estão em não abordar questões extremamente relevantes, como, por exemplo, a da especificidade dos mecanismos cognitivos usados na leitura e na escrita. Também não deu importância aos distúrbios específicos de leitura e escrita, nem ofereceu propostas didáticas concretas para lidar com a defasagem cognitiva dos alunos. Além disso, caiu no erro apontado pelo Observatório Nacional da Leitura da França, ao ignorar as pesquisas que demonstram a importância da consciência fonêmica para a aquisição da leitura e escrita.

Por outro lado, na abordagem cognitivista de processamento de informação para a leitura de orientação ascendente, o reconhecimento automático de palavras é o fator que melhor explica a compreensão de leitura. Este modelo tem sido defendido por autores como Perfetti (1985), para os quais o uso de pistas contextuais na leitura é uma estratégia compensatória característica dos leitores ineficientes.

De todo modo, sabe-se que a aprendizagem da escrita ocorre, normalmente, mediante a instrução explícita do código alfabético, durante o processo de alfabetização. Também é sabido que a aprendizagem da língua, ou seja, a fase de consolidação do estágio ortográfico (ELLIS, 1995), se dá quando o aprendiz domina, gradualmente, as correspondências grafofonêmicas.

Um sistema alfabético não representa diretamente o significado da palavra, mas a sequência de seus sons. Em termos técnicos, a escrita não representa diretamente os aspectos semânticos das palavras, mas sua sequência fonológica. Acredita-se que a criança, ao iniciar o processo de escrita ou quando escreve uma palavra desconhecida, utiliza muito essa habilidade de refletir e manipular os sons da fala, pois, sempre que escreve uma palavra, deve ser capaz de segmentar essa palavra em seus sons constituintes (fonemas) antes de encontrar as letras (grafemas) apropriadas (COSTA, 2003).

Este processo demanda tempo, consolidando-se nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Também se deve considerar que, dependendo do grau de engajamento do aluno em leitura, esta etapa poderá ser vencida sem maiores dificuldades. Se a criança despertar para o mundo mágico da leitura, porque se trata de um mundo à parte a ser descoberto, isto contribuirá enormemente para o desenvolvimento da sua linguagem e, conseqüentemente, da consolidação da etapa ortográfica, ou seja, o domínio das convenções ortográficas consideradas oficiais da língua.

De acordo com o modelo de Henderson (1982), ocorrem cinco estágios na aquisição da escrita:

- Pré-fonético.
- Nome da letra.
- Padrões dentro da palavra.
- Momento silábico.
- Constância derivacional.

Segundo esse autor, estes estágios refletem a consciência crescente da criança quanto aos detalhes da soletração, assim como as características da língua, no caso aqui, do inglês. Palavras comuns são curtas, palavras menos comuns têm mais de uma sílaba, e as palavras menos comuns têm várias sílabas. Palavras polissílabas tendem a ser morfológicas em sua estrutura (combinam unidades de sentido: *unhappi-ness*), e essa estrutura se reflete no código escrito.

De acordo com Frith (1985), há três estratégias básicas para se lidar com a palavra escrita, que evoluem à medida que a criança passa por três etapas da aquisição da leitura e escrita. A primeira estratégia é a logográfica, que se desenvolve na fase **logográfica** por meio de pistas não alfabéticas (cores, formato da palavra). A segunda estratégia é a fonológica, que se desenvolve na fase alfabética. Esta estratégia implica em analisar a palavra em seus componentes mínimos (grafemas e fonemas) e utilizar para a codificação e decodificação regras

de correspondência entre grafemas e fonemas. Finalmente, a criança utiliza a estratégia lexical, que se desenvolve na fase ortográfica e implica na construção de unidades de reconhecimento nos níveis lexical e morfêmico.

Os estágios de Frith são mais parecidos com estratégias globais do que com estágios, e são menos específicos. A criança inicia como um leitor e soletrador **logográfico**, ou palavra inteira, vai para um estágio alfabético (fonético) e, então, para um estágio ortográfico, quando as regras de soletração e convenções são dominadas.

A fase logográfica caracteriza-se pela representação da escrita através de grafismos e desenhos com simbologias difusas, isto é, a atribuição de significado para os objetos representados não é estável. O reconhecimento imediato de palavras se faz sem a mediação fonológica, contribuindo para isto de modo significativo o contexto que permitirá à criança inferir a significação adequada (ELLIS, 1995).

Na fase fonético-alfabética a criança descobre o princípio da correspondência grafofonológica, podendo, a partir disso, ler e escrever palavras novas. A fase ortográfica caracteriza-se pela decodificação das palavras escritas, que fazem parte ou não de seu léxico ortográfico. As representações léxicas das palavras familiares se tornam diretamente acessíveis, isto é, a criança reconhece a palavra com base em seus segmentos ortográficos, encontrando diretamente, por identificação, a forma fonológica correspondente. Todos os falantes possuem um **léxico** que é o vocabulário utilizado para a conversação usual. Fala-se de léxico receptivo ou passivo para as palavras que a criança compreende e léxico expressivo ou ativo para aquelas palavras que são produzidas durante a conversação com seus pares.

Lemle (2003) explica que para gerar as grafias corretas de palavras que apresentem, por exemplo, grafemas concorrentes em contextos competitivos como **isse** em **fugisse**, e **ice** – em **burrice**, o aprendiz precisa buscar indicadores de natureza léxica para escrever corretamente estas palavras, baseando-se, por exemplo, em algum radical para daí derivar a grafia correta da palavra.

As relações que se estabelecem entre o sistema de sons da língua e o sistema ortográfico foram sistematizados por Lemle (2000) e Scliar-Cabral (2003). Analisando o sistema de consoantes, as autoras descrevem dois tipos de relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas, quais sejam, as relações biunívocas e as relações múltiplas.

A correspondência biunívoca corresponde à equivalência de um elemento de um conjunto em relação a elementos de um para um de outro conjunto de letras e fonemas do código alfabético. Apenas em alguns casos o código alfabético apresenta correspondência de um som e cada som a uma letra.

QUADRO 5 – CORRESPONDÊNCIAS BIUNÍVOCAS ENTRE FONEMAS E LETRAS

p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

FONTE: (LEMLE, 2003, p. 17)

No quadro a seguir, Lemle (2003) descreve as correspondências múltiplas entre letras e sons.

QUADRO 6 – CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE LETRA E SOM

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
S	[s] [z] [ʃ] [ʒ]	Início de palavras Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra Diante de consoante sonora	Sala Casa, duas árvores Resto, duas casas Rasgo, duas gotas
M	[m] Nasalidade da vogal precedente	Antes de vogal Depois de vogal, diante de p e b	Mala, leme Campo, sombra
N	[n] Nasalidade da vogal precedente	Antes de vogal Depois de vogal	Nada, leme Ganso, tango, conto
L	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	Bola, lua Calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não final Final de palavra	Dedo, pedra Padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não final Final de palavra	Bolo, cova Bolo, amigo

FONTE: (LEMLE, 2003, p. 21)

No quadro a seguir são apresentadas as correspondências múltiplas entre sons e letras.

QUADRO 7 – SOM REPRESENTADO POR DIFERENTES LETRAS, DE ACORDO COM A POSIÇÃO

Fone	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	Casa, come, bicudo
[g]	g gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	Gato, gota, agudo Paguei, guitarra
[i]	i e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Pino, Padre, morte
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Lua Falo, amigo
[R]	rr r	Intervocálico Outras posições	Carro Rua, carta, honra
[əw]	ao am	Posição acentuada Posição átona	Portão, cantarão Cantaram
[ku]	qu qu cu	Diante de a, o Diante de e, i Outras	Aquário, quota Cinquenta, equino Frescura, pirarucu
[gu]	gu gu	Diante de e, i Outras	Aguenta, sagui Água, agudo

FONTE: (LEMLE, 2003, p. 22)

De acordo com Lemle (2000), os quadros não esgotam a informação sobre a relação som-letra e letra-som previsíveis pela posição, nem são verdadeiros para todos os falares do Brasil. A autora alerta que os profissionais devem observar a própria comunidade linguística e compor os quadros correspondentes seguindo os modelos apresentados. A partir dos quadros dados é possível tomarmos os diversos dialetos das regiões brasileiras e compor correspondências adequadas. Desse modo, estaremos compreendendo efetivamente porque o conceito de língua não é homogêneo.

Segundo Lemle (2003), o quadro apresentado a seguir procura fornecer, à luz do dialeto carioca, uma visão dos principais casos da situação de concorrência ou competição pela qual mais de uma letra, na mesma posição, pode servir para representar o mesmo som.

Segundo a autora, para esses casos de competição de letras para representar o mesmo som não resta alternativa que não seja a consulta ao dicionário para descobrir a letra que representa um dado som para as palavras em que temos dúvida.

QUADRO 8 – LETRAS QUE REPRESENTAM FONES IDÊNTICOS EM CONTEXTOS IDÊNTICOS

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	Mesa Certeza Exemplo

[s]	Intervocálico diante de a, o u	ss ç sç	Russo Ruço Cresça
	Intervocálico diante e, i	ss c sc	Posseiro, assento Roceiro, acento Asceta
	Diante de a, o, u precedido por consoante	s ç	Balsa Alça
	Diante de e, i precedido por consoante	s c	Persegue, Percebe,
[ʃ]	Diante de vogal	ch x	Chuva, racha Xuxu, taxa
	Diante de consoante	s x	Espera, testa Expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	Funis, mês, Taís Atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	j g	Jeito, sujeira Gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u i	Céu, chapéu Mel, papel
zero	Início de palavra	zero h	Ora, ovo Hora, homem

FONTE: (LEMLE, 2003, p. 24)

Vejamos, a seguir, alguns exemplos em que se pode observar as vogais nas formas ortográfica, fonética e fonológica, conforme ilustrado em Miranda et al. (2008):

QUADRO 9 – FORMAS ORTOGRÁFICA, FONÉTICA E FONOLÓGICA

Forma escrita	Forma fonética	Forma Fonológica
Tampada	[ˈtãpada]	/taNpada/
Menino	[miˈninU]	/menino/
Prédio	[ˈprɛdju]	/predio/

FONTE: Disponível em: <www.pdfactory.com>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Caro acadêmico, atente para **o fato** de que a criança **ao aprender** a nomear as letras do alfabeto não é tudo. No entanto, a partir de exercícios apropriados, descobre o princípio alfabético, isto é, o princípio da correspondência entre fonemas e grafemas. Esta descoberta é denominada por Morais (1996, 1989, 2011) de princípio produtivo, porque a partir disso é possível ler e escrever uma grande variedade de palavras conhecidas e desconhecidas a partir de um número pequeno de fonemas e grafemas.

Como podemos observar pela breve descrição dos diversos estágios que compõem o processo de aprendizagem do sistema de escrita, a criança, ao aprender o sistema de escrita, enfrenta dificuldades as mais diversas. No entanto, algumas destas dificuldades são inerentes ao processo que é específico da aprendizagem da leitura e da escrita, porque são atividades cognitivas, ou seja, atividades de processamento de informação que requerem instrução explícita para serem dominadas.

Por exemplo, a ocorrência de erros ortográficos, escrita fonética (interferência da fala na escrita), erros de regularização, falhas na segmentação das sentenças em unidades léxicas (palavras) são cometidos pelo aprendiz no início da aprendizagem da leitura/escrita, por este não ter ainda a consciência de unidade lexical consolidada ou produções (orais e escritas) que têm implicação de determinada variedade linguística. Contudo, com a exposição constante à leitura e à elaboração de textos, práticas que são características do processo de escolarização, muito brevemente a criança apresentará domínio destas competências linguísticas.

O que preocupa sobremaneira é a criança que produz erros relacionados à discriminação visual/auditiva. Ao não se dar a devida importância para esta categoria de erros, por desconhecimento ou despreparo para compreendê-los e confrontá-los, os problemas se aprofundam, resultando em grandes dificuldades para o aprendiz. É esta categoria de erros que causa as maiores dificuldades para as crianças em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita, por serem sintomas de disfunção de leitura (dislexia).

Para as situações de uso da língua em que há implicações advindas da variação linguística, as intervenções pedagógicas devem ser repensadas e reavaliadas, sobretudo nas séries iniciais, sendo inadmissível que ainda haja docentes que reforcem o preconceito linguístico dentro da escola.

É fundamental que os profissionais (professores, alfabetizadores, psicopedagogos, psicólogos) saibam analisar com critério as dificuldades mais comuns que são manifestadas pelos alunos em fase de aprendizagem da leitura e escrita e enquadrá-las em categorias bem definidas, no intuito de dar-lhes a devida interpretação. Feito esse trabalho, é importante saber propor tarefas ou testes de intervenção psicolinguísticos adequados para as situações específicas de transtorno da leitura e escrita.

Além disso, não se deve esquecer que há aprendizes que precisam de um trabalho sistemático num nível microestrutural da língua, para desenvolver melhor sua consciência fonológica e descobrir os princípios da correspondência grafofonológica a fim de atingir um padrão de leitura normal. Se o professor não perceber estas particularidades individuais, este aluno poderá enfrentar dificuldades para se alfabetizar.

Scliar-Cabral (2003) salienta que a noção de recorte ou de segmentação é fundamental na iniciação aos sistemas alfabéticos, pois é preciso que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo será dividido em pedaços menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores, representadas por uma ou duas letras. Como exemplo, o professor pode usar a palavra **v**ela e pedir às crianças que substituam a primeira letra por “p, b, t, d, s, n”, obtendo, assim, novas palavras. Como as palavras não são usadas isoladamente, é necessário que as crianças construam oralmente frases com elas.

Lembre-se de que o ponto de partida é respeitar o uso da língua materna e compreender que a língua escrita deve ser ensinada como mais uma modalidade a ser aprendida. Além disso, a escola precisa superar a barreira do preconceito linguístico. Uma concepção de ensino centrada na gramática tradicional fatalmente será mais rígida, porque visa zelar pela língua **bem falada**. Esta postura pode, muitas vezes, punir as crianças de condição social distinta, podendo tornar-se um fator de exclusão social e de preconceito linguístico.

Estas considerações são muito importantes para os profissionais que trabalham, sobretudo, na Educação Infantil e Séries Iniciais, haja vista que crianças com as idades entre seis e sete anos estarão se deparando com a crucial tarefa da aprendizagem da leitura e da escrita, devendo perceber, no decorrer do processo de alfabetização, as diferenças entre estas duas modalidades. No início da aprendizagem da escrita é normal a criança registrar as marcas da oralidade em seus textos. É preciso entender que a passagem de uma modalidade para outra será feita gradualmente, durante o processo de escolarização.

3 O SISTEMA ALFABÉTICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL

O sistema alfabético que deu origem ao alfabeto latino por nós utilizado foi desenvolvido pelos gregos por volta do ano 1000 a.C. Sem dúvida, pode-se dizer que foi uma das maiores invenções da humanidade. O alfabeto é composto de 26 letras que, isoladas ou combinadas, e com alguns sinais, como acentos gráficos, til, cedilha, representam os fonemas.

Scliar-Cabral (2003) explica que não existe, porém, uma letra para cada som. Dessa forma, com uma ou duas letras, os grafemas representam os fonemas. Assim, enquanto existe uma variedade muito grande de sons, só existem 26 letras para representar a língua portuguesa escrita. Se a utilização dos sistemas alfabéticos, por um lado, representa uma grande economia, por outro constitui uma grande dificuldade quando o indivíduo vai se alfabetizar, porque ele percebe a sua fala como um contínuo. É por isto que a criança, depois de descobrir a diferença entre o desenho e a escrita, passa por uma fase em que escreve vários símbolos sem espaço entre si; passa, depois, a atribuir um símbolo para cada som, porque consegue, então, em nível consciente, dividir a cadeia da fala em sílabas.

A dificuldade maior está em compreender que uma ou mais letras não se referem a uma sílaba (a não ser quando ela é constituída de uma só vogal), e sim a uma unidade menor. Esta dificuldade em desmembrar uma sílaba em nível consciente é maior quando temos uma sílaba onde entram oclusivas “p, t, k, b, d, g”, porque elas não podem ser pronunciadas isoladamente, sem apoio de uma vogal (SCLAR-CABRAL, 2003).

3.1 IMPLICAÇÕES DA MODALIDADE ORAL NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Caro acadêmico, a modalidade oral é espontânea e, sobretudo, fragmentada, por ser criada no momento da fala em circunstâncias as mais diversas. A expressão oral não requer um planejamento com elaboração mais aprofundada, como fazemos quando escrevemos um texto. Na expressão oral há o constante uso de marcadores conversacionais, tais como “né, tá, sabe, daí, então”, ou repetições de palavras no interior do discurso, como “eu, eu, eu, bem, bem”. Sabemos que isso é próprio da dinâmica da comunicação oral que ocorre em qualquer língua em situações de uso informal.

Como podemos observar, a relação existente entre a linguagem oral e a escrita é muito estreita, existindo diferenças marcadas e peculiares quando confrontamos as características do material escrito com as produções orais. Também é importante observar os processos que estão envolvidos nestas duas situações de produção. Por exemplo, é sabido que a linguagem oral, para ser compreendida, pode valer-se, para sua compreensão, da prosódia; já na língua escrita não dispomos deste mesmo recurso. Do mesmo modo, devemos sublinhar que na linguagem falada o contexto é comum aos falantes e ouvintes, fator que facilita a compreensão da mensagem. Além disso, qualquer sistema de escrita apresenta a complexidade das construções sintáticas, que é, sem dúvida, um complicador em relação à linguagem falada.

Por outro lado, a modalidade escrita é mais planejada do que a modalidade oral, porque o redator pode reescrever o que produziu várias vezes, a fim de estruturar e sistematizar melhor o que deseja comunicar. O ato de reescrever exercita a arte de pensar, aprimora o estilo, pois quando o redator confronta frases e parágrafos e percebe que a coesão e a coerência não são adequadas, retoma o texto e revê os desvios, corrigindo-os. Os professores precisam conscientizar os alunos para que reconheçam cada uma destas modalidades, e incentivá-los a se adequarem às exigências de cada modalidade.

A este propósito, desenvolveu-se o conceito de letramento como uma forma de responder às demandas das sociedades contemporâneas, compreendendo o uso da leitura e da escrita como efetiva prática social. Nesta perspectiva, a alfabetização é entendida como um componente do letramento. Não basta ser alfabetizado, é preciso saber responder às demandas concretas do cotidiano, ou seja, entender o que significa uma fatura ou redigir um bilhete para atender

determinada necessidade pessoal ou familiar.

Podemos dizer que existem níveis de expressão verbal. Pode-se fazer uso da comunicação verbal de uma maneira formal, dependendo do contexto onde os falantes se encontram (solenidades, reuniões, aulas inaugurais etc.), bem como um tipo de oralidade informal que se dá na relação espontânea entre as pessoas no cotidiano.

A escola deve preparar os alunos para que reconheçam cada uma destas modalidades, capacitando-os a adequarem sua linguagem às exigências do contexto sociocomunicativo. Tanto a modalidade oral quanto a escrita são meios de comunicação verbal. Contudo, a modalidade oral deve ser considerada como um dos meios que possibilitam a sobrevivência do indivíduo e da espécie, obedecendo a um imperativo social e cognitivo (SCLiar-CABRAL, 2003).

De acordo com a autora, o desconhecimento da modalidade escrita não condena nenhum indivíduo ou grupo à extinção física, embora nas sociedades letradas coexista com a marginalização e/ou a pobreza e/ou explorado e com limites para o exercício da cidadania. Numa sociedade que valoriza sobremaneira a escrita é fundamental conhecê-la e dominá-la para poder ter acesso à rede de conhecimentos construídos pela humanidade.

Uma das razões principais de que ambos os sistemas servem à função comunicativa é o fato de os membros de uma mesma comunidade atribuírem os mesmos valores a unidades que estão sendo processadas. Sendo assim, embora na palavra “porta”, cuja representação fonológica é /p^oRta/, o fonema /R/ seja realizado de forma muito diferente, dependendo da variedade sociolinguística à qual pertença o falante, os falantes do português do Brasil lhe atribuem um valor que lhes permite reconhecer e recuperar o sentido de abertura móvel ao nível do solo, que permite a entrada e a saída, ou peça que gira e fecha a abertura de móveis: sejam quais forem as variantes determinadas pelo contexto fonético circundante e/ou geográfico e/ou social e/ou individual, as pessoas pertencentes a uma mesma comunidade linguística intercambiam mensagens orais inteligíveis, a não ser que pertençam a universos especializados (SCLiar-CABRAL, 2003).

O mesmo é verdade para a modalidade escrita: não importa quão diversificado seja o manuscrito, que permite até a identificação do autor, sua funcionalidade permanece inalterada graças aos princípios que tornam possível o reconhecimento da palavra: os valores atribuídos a estes signos pelos membros pertencentes à mesma comunidade linguística devem ser os mesmos, e isto torna a comunicação viável (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 30).

Scliar-Cabral (2003) lembra que o ato de conhecer envolve a pessoa que conhece e o objeto do conhecimento. As crianças pequenas não conseguem estabelecer a separação entre elas e o objeto do conhecimento: quanto maior a distância entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, tanto melhor ele se torna objetivado (reificado). Isto se torna possível com o uso da linguagem, da metalinguagem e, na sua forma mais adequada, com a linguagem científica.

É o que ocorre, por exemplo, com a percepção da fala. Todos os falantes de uma língua, sejam eles alfabetizados ou não, percebem a cadeia da fala para seu uso cotidiano, mas a percebem como um *continuum*, tanto é que quando a criança começa a escrever, não faz a separação entre as palavras.

Nos sistemas alfabéticos, somente o conhecimento da língua escrita permitirá a distância para perceber conscientemente que a sílaba pode ser desmembrada em unidades menores. O conhecimento para o uso das unidades mínimas da fala não significa que seja consciente. Não existe dúvida sobre a incapacidade de os indivíduos não alfabetizados, sem treinamento, conscientemente eliminarem a consoante inicial da vogal com a qual coarticula (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 32).

A influência recíproca entre a consciência metafonológica (um dos tipos de conhecimento metalinguístico, pela qual se pode manipular conscientemente os fonemas) e a aprendizagem dos sistemas alfabéticos é, na verdade, o que tais experimentos comprovaram (SCLiar-CABRAL, 2003).

A estreita correlação entre fonologia e leitura é assinalada por diversos fatos, entre os quais a constatação de que uma fraca competência metafonológica se correlaciona sempre a uma fraca habilidade na leitura, enquanto as habilidades metafonológicas testadas em crianças em idade pré-escolar são sempre previsoras de habilidade em leitura.

Caro acadêmico, os exemplos que seguem demonstram o que é competência metafonológica. Se uma criança, por exemplo, que está aprendendo a ler, olhar para a palavra **Avai** e disser para a professora que ao se subtrair o primeiro “A” fica “vai”, significa que está conseguindo segmentar as unidades mínimas, isto é, os fonemas da palavra-alvo. Se ela continuar a operação e disser para a professora que ao subtrair o “a” de “vai” fica “vi”, está demonstrando uma vez mais que já descobriu o princípio da correspondência grafofonológica. As pesquisas atuais em Psicolinguística confirmam que a realização de atividades metafonológicas com crianças em fase de alfabetização constituem-se num bom previsor de sucesso em leitura e escrita.

O desenvolvimento do vocabulário favorece, progressivamente, a interação das crianças nas suas relações sociais. Com frequência, nas suas relações com adultos, as crianças questionam seus pais sobre o que significam determinadas palavras que estão usando. Os pais se esforçam por traduzir com palavras mais acessíveis o seu significado. Quando ocorre este tipo de interação, nada mais é do que a emergência das capacidades metalinguísticas.

Scliar-Cabral (2003, p. 32) afirma que:

as capacidades metalinguísticas somente serão desenvolvidas com a ajuda dos sistemas escritos e com o ensino inteligente da gramática, tais como reconhecer os artigos definidos e indefinidos, as preposições, os pronomes, que são vocábulos muito fracos e se prendem, no português, às palavras que os seguem (um trabalho muito eficiente deve ser desenvolvido em sala de aula para as crianças os reconhecerem, evitando a simples memorização de definições que elas não entendem).

Em se tratando de crianças, a leitura de histórias é um dos meios mais eficientes para o enriquecimento de seu vocabulário. Assim sendo, à medida que amadurecem, passam a interagir com os textos escritos de forma mais reflexiva e crítica.

3.2 DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES GRÁFICAS ALFABÉTICAS

Caro acadêmico, é uma tarefa bastante complexa definir exatamente o que são fonemas, haja vista que quando pronunciamos consoantes como “b” ou “d” é impossível isolá-las das vogais com as quais coarticulam. Uma das diferenças básicas entre a capacidade perceptual e a habilidade de segmentar a consoante inicial da sílaba é que a primeira é um processo automático, enquanto a segunda decorre da consciência fonológica.

Scliar-Cabral (2003) explica que as pistas acústicas por meio das quais os traços fonéticos são percebidos numa dada língua por um ouvinte constituem um *continuum*, no qual não existem limites contrastivos entre palavras, morfemas, sílabas ou, o que é mais crucial para os sistemas alfabéticos, entre os fonemas.

Algumas teorias linguísticas procuram explicar como cada língua delimita as palavras e os morfemas. Como podemos observar, todos os vocábulos do português terminam com uma sílaba átona (proparoxítonos, paroxítonos e vocábulos átonos), ou por uma sílaba de intensidade (oxítonos ou monossílabos tônicos), enquanto todos os vocábulos do português ou começam por uma sílaba átona, tônica, ou subtônica, e assim as pessoas poderiam perceber facilmente o início e fim dos vocábulos. Mas os resultados experimentais somente confirmaram parcialmente essa teoria, por motivos que vale a pena explicar, pois constituem uma grande dificuldade também para as crianças delimitarem as palavras na fala.

Trata-se da existência dos clíticos e/ou sândi. Clíticos são os vocábulos átonos que, na língua portuguesa, com exceção dos pronomes oblíquos, colocam-se sempre antes do vocábulo com intensidade e dele dependem. Os pronomes oblíquos, além desta posição privilegiada, podem colocar-se depois do vocábulo com intensidade ou até no meio, como é o caso da mesóclise nos futuros do presente e do pretérito. Sândi é o fenômeno que determina alterações fonéticas na união de duas unidades dotadas de significação. Pode ocorrer no limite entre palavras, como é o caso de **os olhos**, ou dentro delas, como em **inimigo**. O primeiro exemplo explica por que em muitas variedades sociolinguísticas o falante diz **zoio** (provavelmente é esta a unidade que está registrada em seu léxico mental). O segundo exemplo resultou da fusão entre “**in-**” e “**amigo**”; observe, em adendo, que houve uma reanálise silábica: i – ni – mi – go.

Os sistemas alfabéticos modernos, por outro lado, apresentam contrastes discretos com transparência: não somente as palavras são claramente separadas em branco, mas também as letras contrastam entre si.

As dificuldades que o aprendiz experimenta consistem no fato de ter de reconstruir a forma de perceber a cadeia da fala a fim de segmentar o *continuum* que escuta em palavras, depois em sílabas e, finalmente, nos fonemas que necessitam ser relacionados a uma ou mais letras correspondentes (os grafemas) (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Os recortes microestruturais do sistema linguístico, como os fonemas, as sílabas ou as palavras, devem possibilitar a construção efetiva de sentidos para a criança que está aprendendo a escrever. O professor deve, gradualmente, retomar a partir de textos que tenham sentido para a criança e orientar atividades de cunho microestrutural em que podem ser explicitadas atividades que levem à formação de sua consciência fonológica.

Esta atitude ajudará a escola a superar aquela visão dicotômica de aprendizagem da língua escrita em que antes se alfabetizava e só depois iniciava-se o trabalho sistemático de estudo e exploração da língua(gem) em relação à gramática, interpretação e criação de textos.

3.3 SISTEMA ESCRITO E A MUDANÇA LINGUÍSTICA

As línguas sofrem alterações ao longo do tempo, sendo causadas por fatores históricos e socioculturais dos mais diversos. Labov (2008) afirma que para compreender as causas de uma mudança é necessário saber em que camada da estrutura social ela se originou, de que forma se difundiu para outros grupos sociais e quais grupos se mostraram resistentes a ela.

No entanto, o código escrito se caracteriza por um estado de inércia, se comparado com as mudanças diacrônicas mais rápidas que ocorrem nos sistemas orais (SCLIAR-CABRAL, 2003).

A variação sociolinguística não afeta as letras que constituem o código escrito, o qual procura dar conta de todas as variantes fonéticas de uma dada língua. Uma vez que as línguas das quais cada sistema alfabético é dependente mudam mais rapidamente do que sua contrapartida escrita, algumas relações fonografêmicas se tornam cada vez mais opacas com o passar do tempo, e somente as regras de derivação morfológica se tornam produtivas para algumas famílias de palavras: neste caso, um léxico mental ortográfico precisa ser fixado de memória, o que torna de novo o sistema antieconômico.

Assim que a grafia dos radicais básicos que estão em desacordo com as regras grafêmico-fonológicas é aprendida, são globalmente relacionados ao léxico mental fonológico, e a melhor aprendizagem é certamente obtida através de intensa leitura.

Uma das principais razões pelas quais a discrepância entre o sistema oral e o escrito é tão profunda nos países desenvolvidos é devida ao poder das

editoras. É necessário acrescentar que tanto nos países desenvolvidos, quanto naqueles que estão em desenvolvimento, há uma discrepância adicional entre as diferentes variedades sociolinguísticas orais.

Embora não exista correspondência biunívoca entre qualquer das variedades sociolinguísticas e a norma escrita, a distância é certamente maior, se examinarmos as variedades que são consideradas como não tendo prestígio: em geral, os professores não estão preparados tanto para o encaminhamento das disparidades sociolinguísticas individuais, quanto para estar atentos para com as diferenças fonético-fonológicas e morfológicas relacionadas com o sistema alfabético adotado como única norma (SCLIAR-CABRAL, 2003).

A fim de reduzir as consequências de tais discrepâncias, seria aconselhável implementar:

- a) A adaptação periódica e gradual dos sistemas ortográficos às mudanças diacrônicas que ocorrem no sistema oral.
- b) Uma atitude ideológica positiva por parte dos professores para com as variedades sociolinguísticas que diferem das supostas normas de prestígio.
- c) Professores bem formados, particularmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que possam descobrir a forma individual falada pelos estudantes a fim de que, em conjunto, construam as regras adequadas de correspondência fonológica-grafêmica.

FONTE: Disponível em: <busca.unisul.br/pdf/86827_Raquel.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2012.

Por isso, cabe à escola, nos níveis de ensino mais básicos, assegurar a aprendizagem consciente da língua materna, e não apenas uma correta e eficaz utilização desta.

À escola cumpre garantir a aprendizagem de competências linguísticas acrescidas, que estão muito para além das espontaneamente apreendidas e entre as quais está o conhecimento técnico da gramática do uso da língua materna, que é um dos objetivos primordiais da disciplina de Língua Portuguesa. Tornar este conhecimento atraente sem descurar o rigor técnico e científico que lhe é devido são desafios para os quais os professores devem procurar habilitar-se continuamente, recortando para tal as estratégias didáticas e pedagógicas adequadas.

FONTE: Adaptado de: <www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_259.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2012.

Não é admissível que, à saída do básico ou até do secundário, os alunos não possuam da sua língua materna senão um saber mais ou menos intuitivo e impressionista, ou acriticamente classificatório e não reflexivo, tendo dificuldades de se posicionarem com um mínimo de proficiência metalinguística sobre a estrutura e o funcionamento da sua língua materna.

O livro *Alfabetização: práticas e reflexões* (2003), organizado pela Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, do MEC, em parceria com a Universidade de Brasília e a Unesco, estima que tenhamos no Brasil cerca de 20 milhões de analfabetos, entre jovens e adultos. Neste volume são reunidas propostas **modelares de processos, métodos e procedimentos de alfabetização para apresentá-las aos leigos interessados em colaborar com a alfabetização, especialmente como voluntários.**

O apelo do Ministério é que se rompam as barreiras técnicas, que se assumam os riscos da simplicidade e que se tenha muita convicção de que é fundamental que todos – e não só os especialistas – se envolvam nesta que é a maior campanha mundial pela inclusão social, a começar pelo enfrentamento da fome e do analfabetismo. O documento justifica o motivo de haver tantas propostas de alfabetização. De acordo com o texto oficial, o fato de haver muitas pessoas envolvidas por sucessivos anos de trabalho acaba por gerar experiências diversificadas de alfabetização em contextos específicos.

Todos os esforços são válidos para vencer o analfabetismo. No entanto, é preciso notar que um dos problemas graves que existe no sistema educacional brasileiro é que uma parcela muito grande de crianças que está iniciando a alfabetização, ao alcançar a quarta-série não domina as habilidades básicas em leitura e escrita. Portanto, além dos 20 milhões de analfabetos que estão fora do sistema escolar, temos o problema daqueles que estão dentro desse mesmo sistema e que não aprendem o suficiente, fazendo parte do grupo de analfabetos funcionais.

Depreende-se desta situação o que muitos autores já apontaram: sistema educacional com problemas de infraestrutura, problemas de formação dos profissionais e problemas relacionados às abordagens filosófico-metodológicas, culminando em percentuais elevados de crianças que não conseguem aprender a ler.

É nesta perspectiva que os estudos publicados por Morais (1996), Capovilla e Capovilla (2003) e McGuinness (2006) colocam em dúvida a eficácia das abordagens de inspiração construtivista, quanto à aprendizagem da leitura e escrita. Os autores apresentam minucioso e amplo estudo sobre métodos de ensino da leitura e escrita na Europa e Estados Unidos e observam que apenas México, Portugal e Brasil ainda adotam oficialmente uma abordagem de cunho construtivista. Além disso, constatam que justamente nestes três países os alunos apresentam os piores resultados em provas de leitura e escrita em relação aos alunos de outros países.

Diante disso, as interrogações colocam em dúvida se as orientações oficiais não estariam por merecer uma revisão profunda e uma reorientação das linhas pedagógicas atualmente adotadas. Os debates precisam ser inspirados pelos resultados das pesquisas nacionais e internacionais na área da alfabetização, e não por ideologias ou inspiração política, embora a educação tenha uma dimensão política.



Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada sabe ler e escrever; uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes, contextos e circunstâncias. Se a criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias a ela, ou finge estar lendo para alguém, é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais cartilhas tradicionais e artificiais por livros, revistas, jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de textos (SOARES, 2002).

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico você viu que:

- As pesquisas nas áreas da psicologia cognitiva e da psicolinguística cognitiva indicam que a compreensão da leitura se compõe de dois processos cognitivos fundamentais: o primeiro se dá ao nível perceptivo, o qual requer a identificação e a decodificação das letras que compõem as palavras e as frases; o segundo processo é considerado de nível mais elevado, e requer a construção de uma representação mental do significado do texto a partir da decodificação desenvolvida no primeiro processo.
- Os proponentes de metodologias centradas numa abordagem fônica indicam que as pesquisas internacionais realizadas por Morais (1996, 2002, 2004), McGuinness (2006), nacionais Capovilla e Capovilla (2003) e Scliar-Cabral (1998, 2003), na área da aprendizagem da leitura, apontam possibilidades de superação das dificuldades encontradas na aprendizagem da leitura e escrita, a partir de práticas alfabetizadoras inspiradas numa metodologia de inspiração fônica. Esta convicção, além de ser sustentada por pesquisas experimentais, é respaldada pelos bons resultados obtidos em países da Europa que adotam estas abordagens.
- A partir das pesquisas desenvolvidas no exterior e no Brasil a respeito dos processos de aprendizagem da leitura, se deve interagir com os órgãos públicos responsáveis pelas políticas educacionais, a fim de buscar alternativas que visem superar as dificuldades enfrentadas, sobretudo no campo da alfabetização, propondo uma revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais.
- Todos os trabalhos desenvolvidos em consciência fonológica no exterior e no Brasil indicam que devem ser adotadas práticas de ensino de cunho fonológico ainda na pré-escola. Morais (1995) orienta que as crianças devem ter contato com as letras e seus nomes ainda no ensino infantil. Segundo este autor, aos três ou no máximo aos quatro anos de idade, a maioria das crianças está cognitivamente apta para aprender e ler e a escrever.
- É altamente benéfico e a maioria dos autores concorda que deve haver alguma preparação geral para a alfabetização ainda na pré-escola. Lá as crianças devem ser expostas a materiais escritos dos mais variados, imersão numa linguagem oral estimulante, desenvolvimento de habilidades metalinguísticas mais básicas (consciência de rimas, aliterações e sílabas) e, principalmente, as professoras devem ler muito para as crianças. A imersão na linguagem oral é essencial para desenvolver habilidades relacionadas à linguagem escrita.

- Os teóricos que se inspiram num modelo de processamento de informação ensinam que, inicialmente, devem ser ensinadas as palavras com ortografias regulares, e posteriormente as palavras com ortografias reguladas pela posição (por exemplo, “mesa”, em que o “s” intervocálico soa como “z”) e somente então as palavras com ortografias irregulares (por exemplo, “flecha” ou “xale” para a irregularidade “ch/x”; ou como em “jeito” ou “gente” para a irregularidade de “g/j”). Isto porque o ensino de palavras irregulares logo no início da alfabetização pode confundir a criança, impedindo-a de desenvolver consistentemente a noção de correspondência entre letras e sons (MORAIS, 1995, p. 85). Portanto, somente após essa noção estar muito bem estruturada, baseada nas correspondências regulares, é que as irregularidades devem ser introduzidas.
- Os exercícios de coordenação motora, praticamente erradicados das escolas, devem ser retomados. Estes exercícios, obviamente, não devem ser cansativos para a criança, mas são essenciais, pois auxiliam a criança a adquirir as formas ortográficas das letras (CAPOVILLA, 2003) e (MORAIS, 1996). Isto permitirá, posteriormente, que a criança apresente uma caligrafia mais adequada e, principalmente, ajudará na consolidação mental das formas das letras, o que permitirá uma escrita mais automática e uma identificação mais fácil das letras durante a leitura.



Caro acadêmico!

- 1 Visite uma escola de sua comunidade e entreviste a(s) professora(s) alfabetizadora(s) sobre o seu jeito de ensinar. A partir da entrevista, elabore um texto de duas páginas, sobre os princípios fundamentais que são necessários para que a criança aprenda a ler e escrever de maneira eficaz. Depois de terminada a tarefa, socialize os resultados do seu trabalho com seus colegas.
- 2 Ao ler o Tópico 4, elabore um texto enfatizando quais aspectos são fundamentais para que ocorra a aprendizagem da leitura e quais são essenciais para que ocorra a aprendizagem da escrita.

LINGUAGEM E SOCIEDADE: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Esta unidade tem por objetivos:

- conscientizar aos educadores de que a Língua Portuguesa é heterogênea e varia de região a região, devendo, por isso, prestarem atenção que não se trata de os alunos saberem ou não a própria língua, mas compreender que eles estão inseridos em seus contextos socioculturais de origem, sendo portadores de usos linguísticos característicos de suas comunidades;
- compreender que a Sociolinguística é um campo de investigação interdisciplinar, que atua nas fronteiras entre língua e sociedade, focalizando os empregos concretos da língua em processo de variação, entendendo a variação como um princípio geral e universal das línguas, passível de ser descrita e analisada;
- entender a língua, a linguagem e a fala como dimensão essencial da comunicação humana. A língua é o modo particular de linguagem utilizada por uma determinada comunidade para comunicar-se por meio da palavra falada ou escrita. A linguagem, por sua vez, refere-se ao sistema de sinais convencionais por meio do qual as pessoas podem realizar atos de comunicação, enquanto a fala é uma habilidade individual em que o falante utiliza a língua materna adquirida a partir do seu nascimento;
- apreender as concepções de gramática e sua evolução no processo de ensino da língua não como um fim último da gramática em si mesma, mas como meio que permite estruturar a produção de textos de acordo os princípios da textualidade (coesão, coerência, intertextualidade, situacionalidade e informatividade);
- aprofundar a compreensão dos processos psicolinguísticos da leitura e da escrita a fim de os educadores poderem intervir com habilidade e competência no desenvolvimento das habilidades em compreensão, interpretação de textos e no domínio do nível formal oral e escrito da língua.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. Em cada um deles você encontrará atividades visando à compreensão dos conteúdos apresentados.

TÓPICO 1 – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

TÓPICO 2 – GRAMÁTICA E ENSINO: DIFERENTES CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E DE LÍNGUA

TÓPICO 3 – O CERTO E O ERRADO NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

1 INTRODUÇÃO

A expressão verbal oral (uso linguístico) varia de pessoa a pessoa e de região para região. A principal marca da diferença na fala da pessoa manifesta-se pelos sons linguísticos que são emitidos. A fala da pessoa é portadora de características sonoras, sendo possível para alguém um pouco mais atento distinguir uma pessoa que vive no interior do Paraná, com seu “r” característico, de alguém que reside no interior de São Paulo ou no litoral de Santa Catarina, como, por exemplo, na cidade de Celso Ramos, ou regiões do interior da Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), como, por exemplo, em Ribeirão da Ilha, onde ainda se mantém um estilo de fala açoriana. Ou seja, palavras que terminam em “s” recebem forte acento em [ʃ] “ch”, como em “**queres**” por “**querech**” [ˈkɐrɐʃ] ou “**queich**” [ˈkɛiʃ] ou “**dois**” por “**doch**” [ˈdoʃ] e assim por diante. Ou então, se prestarmos atenção à fala de gaúchos, nortistas e cariocas, observaremos diferenças salientes em nível fonético/fonológico. Essas diferenças que constatamos em nível da expressão oral das diversas regiões do Brasil são caracterizadas como variação geográfica.

Caro acadêmico, para compreender esta diversidade de vozes e de sotaques é preciso entender a formação histórica, geográfica e sociocultural do Brasil. Se viajarmos pelo Brasil, e pegarmos o jornal de qualquer uma das cidades visitadas, veremos que em nível da escrita praticamente não há diferenças. Podemos ter, sim, palavras (variação lexical) que, às vezes, são características dessa ou daquela região, mas a compreensão do texto escrito é perfeita e não temos discrepâncias mais profundas.

Agora, cabe muito bem perguntar a todos os que trabalham na educação: - qual é o papel da escola nessa relação entre uso da língua e a questão do preconceito linguístico? Nessa questão, se os professores, sobretudo os que atuam nas séries iniciais, não tiverem uma boa formação em linguística e pedagogia, acabarão reproduzindo e/ou reforçando a ideia de que a criança e/ou o adolescente são ignorantes e que não **sabem a própria língua**, ou que falam **errado**.

Devemos prestar atenção que não se trata de o aluno saber ou não a própria língua, mas de o educador compreender que os alunos, inseridos em seus contextos socioculturais de origem, são portadores de usos linguísticos característicos de suas comunidades. Por isso, esses usos linguísticos precisam ser refletidos e pensados pelos educadores de todas as disciplinas e não apenas por aqueles que se ocupam especificamente da língua(gem), a partir de princípios sociolinguísticos que indicam que a língua que nós falamos está em constante estado de mudança.

Desse modo, cabe ao educador refletir criticamente com os seus alunos a diversidade linguística e cultural de suas comunidades e região, como estratégia metodológica de estudo e compreensão dos fenômenos linguísticos, a fim de ajudá-los a desconstruírem o preconceito linguístico que tanto mal fez e continua fazendo nas salas de aula do nosso país.

2 INTRODUÇÃO À SOCIOLINGUÍSTICA

Para produzirmos ciência é preciso conjugar fatores como objeto e método específicos. Sabe-se que no século XVIII estas condições ainda não estavam estabelecidas. A língua como objeto a ser estudado com rigor científico surge com os comparatistas. Esses estudiosos, também conhecidos como comparatistas históricos, queriam descobrir a origem comum das línguas, ou seja, o seu parentesco genético. Para poder ter êxito nesse trabalho, eles comparavam palavras e estruturas gramaticais de línguas que possuísem uma origem comum. São esses estudos sistemáticos sobre a origem comum ou o grau de parentesco entre as línguas que deu origem ao comparativismo.

Os comparatistas usavam técnicas de pesquisa amplamente utilizadas pela gramática histórica no século XIX e defendiam a tese de que determinadas línguas apresentavam semelhanças e, mesmo quando encontravam diferenças, estas eram sistemáticas. Os comparatistas davam muita importância à fonologia das línguas que analisavam e procuravam identificar se havia ou não regularidade nas correspondências sonoras. Além disso, acreditavam que, mesmo quando as diferenças fossem mínimas, estas poderiam ter se originado ou descendido de uma protolíngua (língua-mãe) comum.

A partir disso, começa-se a falar em dialetologia, linguística e, enfim, em uma ciência da linguagem. Uma das datas consideradas como um marco dessa fase é a obra de Franz Bopp, sobre o sânscrito, em que o autor faz uma comparação entre as línguas como o grego, o latim, o germânico e o persa.

O século XIX é dominado pelo evolucionismo, que passa por dois momentos importantes: o naturalista e o culturalista. O momento naturalista subdivide-se em biologista e fisicalista. O naturalismo inspira-se na Biologia, pois a palavra-chave era organismo. Os autores falavam de línguas e árvores genealógicas, ou seja, pesquisava-se a língua-mãe, a língua-filha, a língua-irmã,

que nasciam, cresciam, se desenvolviam e morriam. É Schleicher (1821-1867) citado por Faraco (2004, p. 11), que formula a tese da **língua organismo**, isto é, a língua não é fato social, mas é obra da natureza, ou seja, é um organismo natural.

Assim sendo, a Linguística passou a ser vista não como uma ciência humana, mas como uma ciência natural. Essa fase biologizante vai de 1816 a 1870. A partir de 1870, os neogramáticos começam a afirmar-se. Esse grupo defende o princípio de que as leis fonéticas atuam sem exceção, equiparando-se às demais leis da natureza. Por isso, esses estudiosos identificam as leis fonéticas com as leis da Física – daí o nome fisicalistas, que estão relacionados à fase fisicalista. Em 1900 inicia a segunda fase do período evolucionista, ou seja, o culturalismo. Essa fase vai até 1930, quando se inicia o estruturalismo. Esse movimento inaugura a segunda fase do desenvolvimento de uma ciência da linguagem.

O *Cours de Linguistique Générale*, de autoria de Saussure, foi publicado em 1916. Algumas obras importantes surgem nesse período, tais como: *Le Language*, de Vendryes, 1921, cuja obra faz uma síntese dos resultados alcançados pela Escola Linguística Francesa. Também em 1921, Sapir, nascido na Alemanha (1884-1939), e mudando-se mais tarde para os EUA, tornou-se um famoso linguista e antropólogo. Seus estudos e pesquisas deram origem à obra *Language - An Introduction to the Study of Speech*, inaugurando com solidez o estruturalismo norte-americano. No entanto, é Bloomfield (1887-1949), com a famosa obra *Language* (1933), que se tornará a referência dessa nova visão crítica.

O estruturalismo baseia-se no princípio de que língua é um sistema, ou, como depois se preferia dizer, uma estrutura, que visava enfatizar a interdependência de suas relações, exigindo uma visão sincrônica e não diacrônica dos fatos da linguagem. Essa concepção de estruturalismo era um confronto de sincronias, uma vez que seu objetivo era ocupar-se dos fenômenos linguísticos considerados num dado recorte do tempo, independentemente de sua evolução. Na concepção de Saussure (1916), sincrônico é tudo o que se relaciona ao aspecto estático da ciência, enquanto a dimensão diacrônica é tudo o que diz respeito às evoluções. Veja como funciona a diacronia por meio de um exemplo clássico de mudança pronominal do português: “vossa mercê” transformou-se em **vosmicê**, depois em **você**, depois em ‘**ocê** e culminou em ‘**Cê**, nome de um CD lançado por Caetano Veloso, em 2006, que pode ter também outras significações.

Nessa fase, são as relações que importam e não os elementos que compõem o sistema linguístico. Agora, deve-se estudar como são as línguas, ou como estão, pois as línguas revelam-se como estados de uma sequência temporal em que as unidades se alteram, mas cujas relações subsistem.

O método estruturalista apresenta duas fases, assim denominadas: a primeira, chamada de descritivista, e a segunda de gerativista. O descritivismo estuda as entidades e relações que compõem a estrutura de uma língua. Já o gerativismo julgava que essa visão limitava-se a uma descrição da superfície das estruturas linguísticas, desconhecendo a estrutura profunda, de natureza sintática e de força gerativa.

A estrutura profunda é produzida, de acordo com Chomsky (1965), por um conjunto de regras interiorizadas pelo sujeito falante quando em contato com a prática oral da língua, mediante a existência de um bioprograma de ordem universal, ou seja, a faculdade da linguagem. Sobre essa estrutura atuam as regras de transformação, gerando-se então uma estrutura de superfície fonicamente manifestada.

Essa tese sustenta-se nos fundamentos filosóficos de Descartes. Chomsky (1965) ensina, na obra *Aspects of the Theory of Syntax*, que a teoria linguística ocupa-se primariamente de um falante-ouvinte-ideal, numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes, tais como: limitações de memória, distrações, desvios de atenção e erros casuais, ao aplicar o seu conhecimento da língua.

É contra esse reducionismo que os sociolinguistas relutam. Essa nova posição dá início a uma terceira fase. Para esse grupo, as línguas não constituem apenas uma estrutura, mas também uma arquitetura. As línguas não podem ser reduzidas apenas a um tecido meramente formal de relações, pois são animadas por fatores psicológicos, sociológicos e antropológicos. Esses fatores não se situam apenas do lado de fora (extralinguístico), atuando sobre a língua entendida como um todo autorregulador. Esses fatores estão presentes dentro da língua, no seu léxico, nas suas diferenciações socioletais, na padronização de seus esquemas frasais. As línguas são, portanto, apenas uma forma entre duas substâncias (psíquica e fônica), como queria Saussure (1916).

A partir disso, algumas questões cruciais passaram a ser discutidas, tais como a que envolvia o domínio fônico. A questão que se colocava era que não se podia fazer fonologia sem fonética, e assim vai proceder Troubetzkoy (1964). Como fazer semântica, mesmo estrutural, sem ideias? E como admitir ideias, no plano cultural (sentido antropológico), sem apoio na coisa (pragma), isto é, na realidade sociocultural?

2.1 CONCEITUANDO A SOCIOLINGUÍSTICA

Elia (1987) explica que a Sociolinguística é uma parte da Linguística cujo domínio se divide com a Etnolinguística, a Sociologia da Linguagem, a Geografia Linguística e a Dialetoлогия. A tarefa da Sociolinguística é revelar a covariação entre os fenômenos linguísticos e sociais, estabelecendo uma relação de causa e efeito. Entende-se, enfim, a Sociolinguística como um espaço de investigação interdisciplinar, que atua nas fronteiras entre língua e sociedade, focalizando os empregos concretos da língua. A Sociolinguística focaliza como seu objeto de estudo a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal das línguas, passível de ser descrita e analisada. Investiga também o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticando as variáveis que contextualizam as variantes e descrevendo seu comportamento preditivo.

Em resumo, pode-se dizer que cabe à Sociolinguística estudar as relações entre língua e sociedade. Deve-se entender a língua como um sistema de vários níveis, integrados num todo historicamente estruturado. Assim sendo, a Sociolinguística ocupa-se com o estudo da possível incidência das forças sociais sobre os estratos fonológicos, morfológico, sintático, semântico e pragmático das línguas.

Quanto à Sociologia da Linguagem, essa área da ciência estuda também as relações entre língua e sociedade. Nessa perspectiva, a língua deve ser entendida como forma verbal de comunicação social institucionalizada por uma comunidade de falantes. O que importa agora é investigar o modo como as forças sociais atuaram em relação à unificação linguística dessas comunidades, bem como identificar os resíduos resultantes desse processo de planificação e os focos que a ele resistiram ou o dificultaram.

2.2 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E SOCIEDADE

Caro acadêmico, como podemos perceber, cada vez mais a Sociolinguística vai se tornando uma disciplina fundamental nas diversas áreas da comunicação e da educação. Como esse campo provoca polêmicas cruciais entre pesquisadores e educadores, é preciso ter discernimento frente às várias posições em confronto. De um lado, temos uma posição contestatária e, de outro, uma posição conciliadora. A primeira posição concebe a língua como uma realidade, antes de tudo, social. A segunda posição considera a língua um sistema que se explica por si próprio.

A seguir, essas posições serão descritas com maiores detalhes:

- a) **Posição contestatária:** consiste em afirmar que a Sociolinguística não se reduz ao estudo do aspecto social da língua, mas que ela é a própria Linguística. Foi nos anos sessenta e setenta que surgiu a polêmica contra a noção de **locutor-ouvinte-ideal** pertencente a uma comunidade homogênea, sobre a qual se apoiava a gramática gerativa de Chomsky.
- b) **Posição conciliadora:** há a aceitação da ideia de uma complementaridade entre uma linguística centrada na questão da gramaticalidade e uma sociolinguística preocupada com a dimensão social das línguas. São problemas específicos da Sociolinguística (as políticas linguísticas, a diglossia, o contato entre as línguas e a variação).

Dubois et. al (1993) asseveram que, de maneira geral, o conceito de diglossia refere-se à situação de bilinguismo. Às vezes, dá-se à diglossia o sentido de situação bilíngue, na qual uma das duas línguas é de *status* sociopolítico inferior. Às vezes, chama-se de diglossia a aptidão de um indivíduo em praticar correntemente outra língua, além da língua materna.

2.2.1 Caos linguístico

Para Tarallo (2001), o caos linguístico expressa uma batalha em que duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa (variantes linguísticas) se enfrentam em um duelo de contemporização, por sua subsistência e coexistência, ou, fatalisticamente, em um combate sangrento de morte. Ou seja, a língua se renova ao abandonar certas formas ou maneiras de dizer por outras formas de expressão linguística, consideradas novas ou inovadoras. Quando ouvimos que determinadas palavras são arcaicas, significa que deixaram de ser usadas.

Os pontos de vista de como os linguistas percebem a língua nem sempre são convergentes. Por exemplo, a escola linguística filiada às teses de Chomsky interessa-se pela competência linguística do **falante-ouvinte-ideal**, pertencente a uma comunidade linguisticamente homogênea. Observe que a palavra competência, segundo a concepção gerativista, deve ser entendida como o conjunto de regras que o falante interiorizou ao ser exposto a um determinado ambiente linguístico. Os sociolinguistas, por outro lado, contestam essa tese do **falante-ouvinte-ideal** por considerarem que a língua é heterogênea.

Tarallo (2001) explica que cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos por meio da língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. É essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada. Basta lembrar o que ensina a gramática normativa ou tradicional, em que é apresentada a descrição da língua padrão e/ou culta. A manifestação ao nível popular é considerada desprestigiada e/ou estigmatizada.

É certo que Chomsky centrou sua concepção na sintaxe e que todas as línguas apresentam parâmetros gramaticais que são recorrentes ou se repetem e estabelecem um padrão de uso que é aceito entre os falantes. É isso o que o autor leva em conta.

De todo modo, uma das principais tarefas do sociolinguista é sistematizar variantes linguísticas usadas por uma mesma comunidade de fala. O modelo de análise para esse fim será a teoria da variação linguística. Essa teoria assume o **caos linguístico** como objeto de estudo. Entenda-se aqui a palavra **caos** como esse embate entre as variantes linguísticas que detêm certo grau de prestígio social e aquelas que são consideradas estigmatizadas ou desvalorizadas. A participação efetiva na sociedade processa-se pela capacidade de interagir linguisticamente nos diversos contextos sociocomunicativos que variam segundo os ambientes e os interlocutores. Há ambientes ou contextos em que a linguagem é altamente controlada, em que se deve seguir uma certa etiqueta e as abordagens são formais.

Por outro lado, do mesmo modo que podemos estar num ambiente que exige um comportamento formal com relação às pessoas, como, por exemplo, se estivermos no Congresso Nacional ouvindo um discurso do presidente do Senado da República, ou então, ouvindo um sermão do padre numa missa dominical, nossa atitude será bem diferente. Já se encontrarmos essas mesmas pessoas

(o político ou o padre) num ambiente de descontração ou de informalidade, veremos que as variantes não padrão têm toda a probabilidade de surgirem. Ou seja, a linguagem, que em determinados momentos segue padrões rígidos, pode, em outras circunstâncias, dar vez a variantes informais que também são normas legitimamente compartilhadas pelos falantes de qualquer classe social.

2.2.2 Variável e variantes linguísticas

Em uma comunidade linguística são frequentes as formas linguísticas em variação. Para as formas em variação dá-se o nome de variantes. Variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística.

FONTE: Disponível em: <<http://amigonerd.net/trabalho/34584-resumo-sobre-sociolinguista>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

Para assinalar a variável foi convencionado o uso de parênteses angulares < >, os quais indicam a variação do item linguístico analisado. Para demonstrar a variação apresentamos o seguinte exemplo:

<s>  1) Os meninos estudiosos
2) Os meninos estudiososø
3) Os meninoø estudiososø

2.2.3 Critérios para sistematizar as variantes linguísticas

Caro acadêmico, você lembra o que é variante linguística? Você deve recordar que o conceito de variante linguística refere-se a duas ou mais formas de dizer a mesma coisa, ou seja, com a mesma significação. Para verificar a ocorrência de variantes linguísticas, você deve observar uma série de critérios que são descritos de forma pormenorizada numa obra importante de autoria de Tarallo (1990), intitulada **Pesquisa Sociolinguística**.

A seguir, enumeramos alguns desses critérios. Veja, portanto, que para sistematizar as variantes linguísticas é necessário que sejam observados os seguintes critérios:

- a) Levantamento exaustivo de dados da língua falada que reflitam fielmente o vernáculo da comunidade.
- b) Descrição detalhada da variável, acompanhada de um perfil completo das variantes que a constituem.

- c) Análise dos possíveis fatores condicionados (linguísticos e não linguísticos) que favorecem o uso de uma variante sobre a(s) outra(s).
- d) Encaixamento da variável no sistema linguístico e social da comunidade (em que nível linguístico e social da comunidade a variável pode ser colocada).
- e) Projeção histórica da variável no sistema sociolinguístico da comunidade.

FONTE: Extraído e adaptado de: TARALLO (1990, p. 37).

O pesquisador deve notar para a existência de categorias de variantes, tais como: padrão *vs.* não padrão; conservadora *vs.* inovadora; de prestígio *vs.* estigmatizadas. As variantes inovadoras são quase sempre não padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade.

Os sociolinguistas Labov (1972), Tarallo (1990, 2001) e Mollica e Braga (2007) chamam atenção para alguns critérios que são fundamentais para o rigor da análise das variantes em competição. A seguir apresentamos alguns desses critérios, que devem ser levados em conta pelo analista ou pesquisador:

- a) **Método:** o modelo teórico-metodológico da Sociolinguística parte do objeto bruto, ou seja, o fato linguístico. O sociolinguista centra sua atenção na comunicação usada em situações naturais de interação social. Para ser preciso, é a língua que usamos face a face. É a língua que usamos na família, no bar, nos clubes, nos parques, nas rodas de amigos etc.
- b) **Vernáculo:** trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao **como** da enunciação. Essas partes do discurso falado, caracterizadas como vernáculo, constituem o material básico para a análise sociolinguística.
- c) **Coleta do vernáculo:** o modelo seguido pela Sociolinguística é de natureza quantitativa, por isso, exige um *corpus* representativo. Esse *corpus* deve ser coletado em situações naturais de comunicação ou de uso da fala.
- d) **Paradoxo do observador:** um dos principais problemas enfrentados pelo pesquisador é superar o paradoxo do observador. O pesquisador-sociolinguista, ao necessitar de grande quantidade de dados, entra em contato com os falantes, que, por sua vez, podem perturbar a naturalidade do trabalho de coleta. Que alternativas, então, restam para solucionar esse problema?
- e) **Entrevista sociolinguística:** a presença do pesquisador e dos materiais utilizados são fatores que inibem e podem influenciar negativamente nos resultados do trabalho de formação do *corpus*. O pesquisador deve adotar estratégias que minimizem os impactos negativos ao entrar em contato com os informantes. Ele deve evitar dizer que está ali para observar a **língua**, pois os informantes não devem prestar atenção à sua própria maneira de falar.

- f) **Preparação da entrevista:** o pesquisador deve elaborar roteiros de perguntas para a entrevista, com o objetivo de homogeneizar os dados de vários informantes para posterior comparação dos tópicos de conversação. As narrativas de experiência pessoal têm demonstrado que o informante pode se envolver emocionalmente com os fatos que relata e não presta muita atenção ao “como” faz o relato. Esta é a situação ideal de comunicação que o sociolinguista precisa obter para que sua pesquisa surta efeito.
- g) **A narrativa:** é uma ótima estratégia para formar um *corpus* (dados) naturais para fins de análise de variantes sociolinguísticas. O fato de o informante contar os fatos da própria experiência de vida pode proporcionar ótimos resultados, pois ele não fica preocupado com a forma gramatical de sua fala.

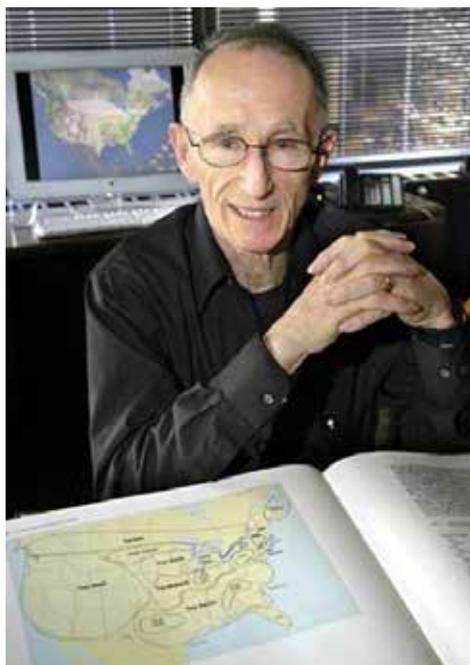


A Sociolinguística constituiu-se desde os anos sessenta em um campo de investigação interdisciplinar, que atua nas fronteiras entre língua e sociedade, focalizando a covariação entre os fenômenos linguísticos e sociais e, eventualmente, estabelecer uma relação de causa e efeito. Portanto, cabe à Sociolinguística estudar as formas linguísticas em variação. “O iniciador desse modelo metodológico é William Labov. Foi ele quem insistiu na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada” (TARALLO, 2001).

2.2.4 Fatores fonológicos

A língua, do ponto de vista de Labov (1972, 2008), se apresenta heterogênea e instável. A análise linguística procura justificar modos semanticamente alternativos de se dizer a mesma coisa. Encontramos a variação de pronúncia nos diferentes grupos sociais, mas isso não significa que a carga semântica dos enunciados se altere. Portanto, cabe à Sociolinguística descrever a tendência do usuário em utilizar uma forma variante dentre o conjunto de formas alternativas semanticamente equivalentes. Os trabalhos de pesquisa em Sociolinguística priorizaram inicialmente os inventários fonológicos. O que podemos notar é que a maior parte das mudanças fônicas pode ser explicada como alteração de fenômenos articulatórios ou de percepção.

FIGURA 8 – LABOV, FORMULADOR DA SOCIOLINGUÍSTICA



FONTE: Disponível em: <<http://www.google.com.br/imgres>>. Acesso em 10 dez. 2011.

Labov (1972) considera que alguns fatores estruturais podem aumentar a eficácia da articulação e a facilidade de produção e interpretação. Na variação do espaço fônico temos as variantes que são favorecidas ou inibidas em função de sua relevância funcional no discurso, enquanto outras são preferidas ou preteridas em virtude de sua identificação com formas padrão e não padrão que podem refletir tendências conservadoras ou inovadoras.

Com relação aos mecanismos de percepção, com efeito, quanto mais um segmento se diferencia de outro, mais saliente e, conseqüentemente, mais estável, se torna. Vejamos os exemplos a seguir, cujos processos rompem grupos consonantais, inserindo uma vogal entre duas consoantes, como em **peneu**, **abisoluto**, **opição**, desfazendo assim a sílaba travada e restaurando o padrão consoante-vogal (CV) preferido pela língua portuguesa.

FONTE: Adaptado de: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000434296>. Acesso em: 30 jan. 2012.

A seguir, arrolamos algumas ocorrências que demonstram o fenômeno que descrevemos:

- a) Queda do “r” em final de vocábulo – os estudos de português tendem a mostrar o apagamento da consoante /R/ <o>. Ele foi jogá (r) vs. Ele foi jogar.

- b) Supressão da semivogal [y] nos ditongos decrescentes [ey] e [oj], são casos que apontam para o fenômeno da assimilação fonológica. Chamamos de assimilação fonológica quando os sons próximos influenciam outros sons, como no exemplo **mentir por mintir**.
- c) Assimilação vocálica: em casos como (firi, firido, firei, firimento).
- d) Assimilação fonológica: ocorre em casos como **trabalhano/ trabalhando**.

Sob o ponto de vista variacionista, as evidências apontam para o fato de que o condicionamento fonético/fonológico desse processo é restrito à categoria gramatical dos verbos. O gerúndio, cujo “d” é afixado ao radical como marca de desinência flexional, e assim também o gerúndio enfático (tá entendeno?), atuam como propulsores da não retenção da dental sonora. Por outro lado, verbos no presente do indicativo (**Estou pretendendo viajar**, onde o “d” faz parte do radical) aumentam as chances da preservação desse segmento.

2.2.5 Variação linguística – primeira instância

Quando se faz a descrição detalhada de variantes, estas recebem o nome de envelope de variação. Em um envelope de variação relacionam-se as variantes que estão em confronto. Vejamos alguns exemplos em que está implicada a variação fonológica:

- a) Ele qué estudá. vs. Ele quer estudar.
 b) A taxa de juro está baxa. Vs. A taxa de juro está baixa.

O que se constata é que os falantes apagam o <r> final dos verbos ou os ditongos, como em: <qué> vs. <quer> e <baxa> vs. <baixa>.

Em situações de variação bimorfêmica vs. situações monomorfêmicas. Compare-se em **casas** - temos o singular “casa” acrescido da marca de plural /s/; já em **menos** temos uma palavra monomorfêmica. Ou seja, não existe a palavra **meno**.

Labov (1972, 2008) recorda que a concepção e o alcance do modelo sociolinguístico são sincrônicos e diacrônicos, isto é, tanto a variação ocorrida em um determinado momento (sincronia) como a mudança linguística ocorrida em vários momentos sincrônicos (diacronia) devem ser estudadas.

A respeito do encaixamento linguístico da variável, os exemplos mais evidentes e que nos ajudam a entender esse fenômeno dizem respeito aos casos de natureza sintática. Veja o exemplo que segue:

- a) Eu o conheço.
 b) Eu conheço ele.
 c) Eu conheço.

Vemos nesse confronto sintático entre pronomes em função de objeto, três variantes em franca competição. Temos a variante padrão (o) e as duas formas não padrão (ele) e uma forma (zero), que denominamos de **anáfora zero**. O verbo não apresenta objeto pronominal expresso.

Além disso, temos os fatores extralinguísticos, os quais dizem respeito ao nível socioeconômico, escolaridade, faixa etária e sexo. Ao dirigir-se a um senhor ou senhora, o tratamento senhor/senhora é o preferido em relação aos pronomes (tu, você). Também o emprego dos pronomes (tu, você) pode levar em conta a idade do indivíduo.

2.2.6 Relevância dos fatores internos da língua

Quando estudamos a língua em uso de uma determinada comunidade de fala, constatamos a realidade da variação. Os membros da comunidade são falantes – homens e mulheres de idades diferentes, procedentes de extratos sociais distintos, desenvolvendo atividades variadas. É natural que estas diferenças sociais externas atuem na forma de como cada falante se expressa.

Quando coletamos dados de situações reais de comunicação, a Teoria da Variação Linguística capta exemplares da língua em uso em um contexto social, dirigindo seu foco de interesse imediato para os condicionamentos externos.

Ao lado dos condicionamentos sociais sempre se procurou investigar a influência de fatores estruturais ou internos (fonológicos, morfofonológicos, sintáticos etc.). Ao se enfocarem as condicionantes sociais, indicava-se uma postura teórica oposta ao gerativismo, mostrando o comportamento de um **falante-ouvinte-real**, inserido em uma comunidade linguística não homogênea.

Dessa forma, desenvolvia-se uma Sociolinguística precisa, rigorosa, científica e apoiada nos métodos de análise quantitativa introduzidos por Labov (1972, 2008) e refinados depois por Cedergren (1974).

Os primeiros trabalhos dos variacionistas centraram-se em problemas de natureza fonológica. Era comum que verificassem as influências do segmento fônico precedente ou subsequente, ou o papel da sílaba tônica na flutuação da pronúncia de um fonema.

O sucesso dos estudos de variação fonológica de orientação laboviana motivou os sociolinguistas a aplicarem os mesmos métodos e técnicas à análise de casos de variação na sintaxe. Porém, a questão revelou-se complexa, a começar pela dificuldade na obtenção de um número significativo de dados para a análise. É consensual que há menos variação na sintaxe do que na fonologia.

Uma questão polêmica surgiu quando se abordou a variação em fenômenos não fonológicos, ou seja, a manutenção do significado nas formas alternantes. Quando se trata de construções sintáticas é possível cumprir essa possibilidade de variação fora do nível fonológico. Segundo essa autora, vamos encontrar um significado associado a cada forma. Isso representaria um obstáculo ao cumprimento da exigência de formas alternantes de dizer a mesma coisa. Vamos ilustrar o caso das vozes ativa e passiva. Labov (2008) diz que optar por uma ou por outra é uma escolha sintática. Admite que há diferença de foco ou ênfase, mas julga que ambas referem-se a um mesmo estado de coisas. Vejamos os exemplos que seguem:

- a) O trem chegou.
- b) Chegou o trem.

A mudança na colocação do sujeito afeta ou não o significado das palavras? Se considerarmos as duas proposições de modo descontextualizado, podemos encontrar equivalência. Ora, trata-se de um processo (chegar) relacionado à mesma entidade (o trem). Mas o que dizer da diferença de foco de informação?

Para Labov (1972, 2008), o que está em jogo é a manutenção do valor de verdade, do significado referencial, podendo haver, portanto, um tratamento variacionista dos fenômenos.

De outro modo, Lavandera (1984), ao contrário, propõe o enfraquecimento da condição de equivalência semântica, substituindo-a pelo que chama de comparabilidade funcional.

De acordo com Lavandera (1984), frases como:

- a) Está frio aqui.
- b) Como você consegue ficar sem casaco?
- c) Por favor, feche a janela!

Podem traduzir a mesma intenção comunicativa, admitem ser tratadas como variantes de uma mesma variável. Na perspectiva de Labov (2008), não estaria sendo cumprida a exigência do mesmo significado referencial.

Há como lidar com essas diferenças procedendo-se a uma classificação dos referentes como veiculadores de informação nova ou velha e testar seus efeitos na mudança de ordem, buscando a existência de uma correlação. Deve-se, pois, prestar atenção se, de fato, o traço semântico ou discursivo em questão se apresenta como um dos condicionamentos da variação ou se nem chega a haver propriamente alternância.

Em último caso, pode-se definir uma distribuição complementar entre as construções supostamente alternantes, já que não se encontram em variação num mesmo contexto. Pode-se tratar a ordem sujeito-verbo/verbo-sujeito do seguinte modo: propriedades relacionadas à distribuição do fluxo da informação, ao caráter central ou periférico de um referente para a narrativa, determinam a escolha de uma ou outra ordem e impedem o tratamento variacionista clássico.

Na questão do contexto em relação aos fenômenos sintáticos tem-se assinalado a necessidade de estudá-los em seu contexto discursivo e não apenas em sentenças isoladas. Essa é uma exigência teórica dos variacionistas. Além da manutenção do significado necessária à identidade de contextos, para que duas ou mais variantes possam ser atribuídas à mesma variável.

Quando há a ocorrência de marcadores discursivos ou conversacionais, como: **aí, assim, sabe?, com certeza, então, [...]** - deve-se buscar que diferenças estruturais envolvem essas diferenças de intenções comunicativas. Essas questões podem tornar difícil a própria decisão do que se deve tomar como a variável dependente, isto é, o conjunto das variantes que estão sendo analisadas.

Por esse motivo, tem surgido entre os pesquisadores uma nova tendência, em que, ao invés de tomar por base para a análise um fenômeno de contornos gramaticais bem definidos (o plural do verbo, por exemplo), tem-se ampliado o campo de investigação para domínios mais abrangentes. Por exemplo, procura-se investigar como um mesmo processo se manifesta por meio de expressões distintas, muitas vezes pertinentes a diferentes níveis linguísticos.

É o caso do estudo da indeterminação, processo que faz uso de diversos mecanismos linguísticos, tais como a flexão do verbo, o uso do pronome “**se**” como indeterminador, o recurso às formas **você** ou **a gente** e mesmo a expressão lexical com itens como **as pessoas, o sujeito, o cara**.

Desse modo, estabelece-se uma escala de possibilidades para aquilo que poderíamos chamar de um domínio funcional, e então estudar a variação. Nesse caso, o significado referencial seria preservado, mas a questão do contexto exigiria um cuidado especial, levando em conta a situação discursiva.

3 LÍNGUA, LINGUAGEM E FALA

Caro acadêmico, a língua, a linguagem e a fala constituem dimensões essenciais do processo comunicativo. Entende-se por língua ou idioma o modo particular de linguagem utilizada por uma determinada comunidade ou povo para comunicar-se por meio da palavra falada ou escrita. A linguagem, por sua vez, refere-se ao sistema de sinais convencionais por meio do qual as pessoas podem realizar atos de comunicação. Já a fala é uma habilidade individual em que o falante utiliza a língua materna adquirida a partir do seu nascimento.

A expressão verbal (atos de fala) varia conforme os interlocutores e o contexto de comunicação. Não nos comunicamos da mesma forma com pessoas conhecidas e/ou desconhecidas. Quando nos comunicamos com pessoas conhecidas somos mais espontâneos, informais, enquanto que com as pessoas desconhecidas somos mais formais. Também o contexto de interação proporciona uma comunicação que pode iniciar em um nível bastante formal e terminar em um nível informal. Fatores de ordem psicológica intervêm de modo decisivo para a imediata aceitação ou não em compartilhar com aquele determinado interlocutor a possibilidade de interação.

Os níveis de uso da linguagem seguem um padrão estabelecido socialmente e tendem a repetir-se. A esse processo chamamos de norma. Em linguagem, quando utilizamos a palavra norma estamos nos referindo aos **usos linguísticos** que são aceitos numa determinada comunidade e que podem oscilar entre o uso dito culto, padrão, popular ou coloquial.

Para compreender melhor a formação da variedade padrão é necessário entender o conceito de norma. Um determinado padrão que se repete numa comunidade resulta em uma norma. As normas podem ser características do uso de toda uma região (normas regionais), do uso de diferentes classes socioeconômicas (normas sociais), dos usos em família (normas familiares), dos usos típicos de certas profissões (normas profissionais), dos usos das gerações (normas etárias).

O que os linguistas classificam de variação social ou diastrática constitui um dos tipos de variação linguística. São as diferenças entre os estratos socioculturais (nível culto, nível popular, língua padrão), ou seja, são as variações que acontecem de um grupo social para outro.

FONTE: Adaptado de: <http://pedafiloletas.blogspot.com/2011_04_01_archive.html>. Acesso em: 30 jan. 2012.

Alguns fatores que se referem à identidade dos falantes são relacionados às variações de natureza social, como a classe social, idade e sexo. Apenas para ilustrar, vejamos a dinamicidade da norma de faixa etária em relação à linguagem do bebê, da criança um pouco mais desenvolvida, do adolescente, do jovem, do adulto e dos idosos. Todos esses grupos desenvolvem um tipo de linguagem própria, devido aos fatores etários, os quais combinam maturidade, características psicológicas e culturais, experiência no trabalho etc. Assim sucede ao nível dos grupos profissionais: também ocorre que cada profissão desenvolve expressões e vocabulário específicos daquele campo de conhecimento. Você já ouviu um grupo de químicos falando sobre reações e contrarreações? Ou um grupo de mecânicos falando sobre tecnologia de carros importados de última geração? Quer mais um exemplo? Temos jovens que utilizam um tipo de linguagem que os mais velhos muitas vezes não conseguem entender. A isso, então, chamamos de norma.

O importante na conceituação de norma é o seu caráter coletivo e sua condição de modelo de uso que os membros da comunidade seguem, por escolha ou por força da herança sócio-histórica.

Outro tipo de variação é a geográfica, ou seja, a região em que o falante vive durante um certo período de tempo; é também chamada de variação de uso diatópica. Esse tipo de variação é responsável pelos regionalismos ou falares locais. Esses falares representam os costumes e a cultura de cada região.

Um terceiro tipo de variação refere-se à dimensão histórica da língua que está relacionada ao tempo ou época em que o falante vive. Experimente ler a carta de Pero Vaz de Caminha e você perceberá como a língua, naquela época, era diferente da que vivemos hoje.

Agora, o fato mais importante a registrar é que, apesar de termos um conjunto de normas e diversidades, temos uma língua que é comum ou padrão, de modo que podemos interagir e nos integrar na vida social sem nenhum problema.

Com o desenvolvimento das teorias não mais centradas no sistema linguístico em si, mas no discurso, passou a firmar-se uma concepção de língua como processo interacional. Ou seja, quando usamos a língua também provocamos ações ou praticamos ações, motivadas pela linguagem. **Todo dizer pode ser um fazer.** Essa concepção de língua está relacionada à abordagem pragmática.

3.1 A LÍNGUA E HABILIDADE DA FALA

Caro acadêmico, dentre as habilidades linguísticas de que temos necessidade fundamental sobressai-se a fala (expressão oral), seguida da leitura e escrita. Falar é uma habilidade desenvolvida ao longo de milhares de anos e acompanhou a evolução do homem ao longo de sua história. A questão de como o homem desenvolveu a fala é bastante complexa e teríamos que descrever a evolução do *Homo habilis* – que significa homem com habilidade manual, surgido há cerca de mais ou menos dois milhões de anos. Depois teríamos que desbravar o percurso evolutivo do *Homo erectus* até chegarmos ao *Homo sapiens*. Trata-se, portanto, de um caminho longo e de muitas controvérsias, mas também de alguma clareza em certos pontos.

Um desses pontos que parece ser bastante sólido enfatiza que o desenvolvimento da língua(gem) articulada (ou falada) deveu-se à interação entre os humanos ao desenvolverem suas atividades de sobrevivência conjuntamente. Aqui temos um ponto importante a considerar, ou seja, a relação entre a atividade, o trabalho e a capacidade dos homens em sobreviver diante dos desafios postos pela natureza. No entanto, se deve considerar que esta habilidade ainda era bastante rudimentar.

Os estudiosos mencionam que a linguagem desenvolvida por nossos ancestrais apresentava características onomatopaicas, além de uma sofisticada linguagem corporal. Por isso, pode-se considerar que o nascimento da fala tenha sido precedido também pela capacidade de simbolização não linguística, ou seja, pela capacidade de comunicação por meio de ícones que atingiam alguns graus de abstração, como, por exemplo, ocorre nas pinturas rupestres.

O homem de Cro-Magnon (esse nome deriva de uma região da França), surgido em torno de 40.000 anos a.C. Sabe-se que ele habitava partes da Europa e do Oriente Médio, apresentando domínios culturais bastante avançados. Esses homens dominavam a fala rudimentar, podendo comunicar-se entre si e com grupos de outras regiões.

Uma questão que tem ocupado não apenas os linguistas, mas também psicólogos, historiadores e antropólogos, é como os humanos foram capazes de desenvolver a linguagem articulada (fala). Uma hipótese bastante enfatizada para explicar o surgimento da fala refere-se à emergência da habilidade do bipedalismo (andar bípede). Ou seja, com o advento do bipedalismo, as estruturas corticais especializadas para a coordenação da locomoção em árvores, por meio de movimentos de braços e mãos, perderam sua função original, podendo ter sido redirecionadas para uma nova função.

Portanto, quando o homem passou a adotar o bipedalismo, parte de sua rede neural ficou inutilizada, e possivelmente foi reutilizada em uma nova função, com uma natureza semelhante: a especificação de sequências organizadas de movimentos, não mais dos braços e mãos, mas dos músculos fonadores que compõem o aparelho fonoarticulatório. O aparecimento do comportamento linguístico em humanos, a partir da vocalização articulada, poderia então ser explicado em termos de mudanças na organização do cérebro, que permitiram ao sistema combinatorial preexistente controlar a produção da vocalização (expressão oral).

LEITURA COMPLEMENTAR

O HOMEM DE CRO-MAGNON

Autor das primeiras obras de arte da pré-história, o homem de Cro-Magnon, como o de Neandertal, é considerado um representante do *Homo sapiens* pré-histórico. Não se sabe ao certo durante quanto tempo a população de Cro-Magnon existiu, nem o que aconteceu a seus integrantes. Também ignora-se em que ponto da evolução humana se situa.

Seus resquícios foram encontrados em 1868 numa gruta da localidade de Cro-Magnon, na região da Dordonha, no sul da França, onde foram desenterradas cinco camadas arqueológicas. Os testes indicaram que os esqueletos, encontrados na camada superior, tinham entre 10.000 e 35.000 anos.

Forte e musculoso, o homem de Cro-Magnon tinha o crânio grande e estreito, a fronte reta e a face curta e larga. É muito difícil identificar outras características físicas devido ao estado em que foram achados seus restos, mas acredita-se que era bem mais alto do que outras espécies situadas na origem da evolução humana, pois media entre 1,66 e 1,71m.

O povo de Cro-Magnon fazia pequenas esculturas, gravava e pintava pedras. Suas obras, entre as quais utensílios e armas decoradas, indicam que para ele a arte tinha também sentido religioso. Representava em suas esculturas homens e animais. As figuras humanas têm ombros e quadris muito largos e as mulheres estão ostensivamente grávidas, pelo que se acredita que os desenhos se relacionavam a ritos da fertilidade. As pinturas de animais no estilo de Cro-Magnon, algumas de surpreendente beleza, podem ser vistas em cavernas da França e da Espanha.

O refinamento das pinturas, gravuras e esculturas demonstram que os Cro-Magnons não eram amadores e sim verdadeiros artistas. São em geral relacionados com a cultura aurignaciana, cujos restos foram descobertos na região francesa de Aurignac, que se caracteriza pela produção de artefatos de pedra e osso, pinturas e gravuras de fino acabamento. O povo de Cro-Magnon ocupava as mesmas cavernas durante todas as estações do ano e tudo indica que era sedentário. Ao que parece, se deslocava apenas quando necessário, em busca de caça ou devido a mudanças no meio ambiente.

FONTE: Disponível em: <<http://www.emdiv.com.br/pt/mundo/povosetradicoes/1030-o-homem-de-cro-magnon-pre-historia.html>>. Acesso em: 24 dez. 2011.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você viu que:

- Esse tópico apresenta a noção de que a língua é heterogênea. Isso significa que os falantes, ao usarem o código linguístico que lhes é comum, atuam sobre ele de diversas maneiras. Ou seja, a língua falada é afetada por diferentes normas, tais como a faixa etária, o sexo e a profissão.
- É possível perceber que a língua varia de pessoa a pessoa, ou de região a região. Os estudos sociolinguísticos são de grande importância para a educação, pois dessa forma foi possível desmistificar a concepção de que existe uma fala mais certa do que outra.
- Existe, sim, uma língua (variante) que é considerada mais valorizada do que outra por diversos fatores, dentre os quais se destacam o político e o econômico.
- Com relação aos procedimentos de pesquisa, o investigador deve notar a existência de categorias de variantes tais como: padrão vs. não padrão; conservadora vs. inovadora; de prestígio vs. estigmatizadas.
- A pesquisa deve ser realizada a partir da captação de grande quantidade de dados (vernáculo da comunidade), utilizando-se para isso da técnica da entrevista, considerada uma das estratégias mais eficazes para estudar a variação.



1 Grave dez ou quinze minutos de uma entrevista veiculada em rádio ou televisão em que interagem dois ou mais interlocutores e verifique quais os usos pronominais que predominam durante a conversação:

- a) Tu ou você.
- b) Nós ou a gente.

Observação: transcreva as palavras exatamente como são pronunciadas pelos locutores. Não altere ou corrija, pois, se assim proceder, o trabalho não terá sentido.

Depois de feito o inventário, veja que pronomes predominaram durante a conversação. Segundo os estudos realizados por linguistas, apenas na capital, Porto Alegre, predomina o uso do pronome “**tu**”, enquanto nas outras capitais brasileiras predomina o pronome você. Depois de realizado o trabalho de transcrição e levantamento das ocorrências, compartilhe os resultados com seus colegas.

Analise o paradigma verbal tradicional e verifique quais pessoas verbais estão em competição com as formas verbais novas. Exemplo: O pronome **nós** compete com o pronome **a gente**.

2 Quais são os tipos de variantes linguísticas (fonológica, morfológica ou lexical) que você observa na sua comunidade? Faça uma lista de palavras (variantes) e coloque ao lado a sua significação.

NOTA

Veja alguns exemplos para você entender o que é variante.

- a) Tábua (forma padrão) e “tauba” (forma não padrão).
- b) Bambu (forma padrão) e “mambu” (forma não padrão).
- c) Menos (forma padrão) e “menas” (forma não padrão).

Agora, continue você:

- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____

GRAMÁTICA E ENSINO: DIFERENTES CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E DE LÍNGUA

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desse tópico é apresentar as diversas concepções de gramática e de língua que se desenvolveram ao longo da história da educação brasileira. Uma das primeiras concepções de língua defende a ideia de que, como as coisas têm nome ou precisam ser nomeadas, então a língua acaba por **espelhar** o mundo. Ou seja, é uma concepção que considera a língua como se fosse o **espelho do mundo** (KOCH, 2006).

Cada objeto tem um nome e isso é um fato, mas, quando falamos com as pessoas, muitos dos nomes desses objetos ganham outras significações, dependendo dos interlocutores, contextos e que objetivos estão em jogo durante os processos interativos. Logo, essa definição não tinha, o que se convencionou dizer em ciência, poder explanatório suficiente para dar conta dessas lacunas.

Caro acadêmico, assim sendo, outra teoria ganhou força total, sobretudo nos anos 50, com o advento do computador e com a formulação da teoria matemática da informação. A língua era, então, vista como instrumento de comunicação. Entendia-se que havia uma entrada de dados (insumos), o processamento e a saída.

Atualmente, os estudos na área do discurso, os quais levam em conta a perspectiva não referencial, como a semântica e a pragmática, passaram a conceber a língua com um processo interativo. A concepção de língua como processo interacional está, aos poucos, promovendo transformações importantes na abordagem metodológica e nos conteúdos de língua portuguesa.

2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

De acordo com Ilari (2001), quando se fala em Língua Portuguesa, Soares Barbosa é o ascendente direto ou indireto de todos os autores da chamada **Gramática Tradicional**. É também um dos autores mais sérios e capazes, e sua autoridade foi enorme ao longo dos últimos 200 anos, pela frequência com que foi citado e discutido. A perspectiva geral de Soares Barbosa é a das gramáticas filosóficas, e essa perspectiva inclui uma concepção peculiar de como a mente humana concebe ideias, formula juízos e os encadeia em raciocínios. Ele, como gramático, forneceu uma análise de língua que reflete a lógica da tradição filosófica herdada de Aristóteles. O autor cita a análise sintática, tópico que ainda se mantém como principal atividade de ensino em Língua Portuguesa.

Com a introdução dos estudos linguísticos, no Brasil, no início da década de 60, tem início uma nova etapa na história da Língua Portuguesa. Inúmeras pesquisas foram desenvolvidas nas universidades sobre a descrição da Língua Portuguesa. Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos contribuíram para que o ensino de Língua Portuguesa pudesse ser repensado em termos de currículo e de propostas metodológicas.

Também a área de estudos em Análise do Discurso, Pragmática e Psicolinguística trouxe contribuições inovadoras para que o ensino de Língua Portuguesa pudesse se renovar. Os estudos na área da Análise do Discurso investigam o efeito de sentido que é gerado pelos atos de fala e o conteúdo ideológico veiculado pelas formações discursivas dos falantes. Essa área de estudos investiga a língua numa perspectiva que extrapola o sistema em si mesmo e vai além da perspectiva referencial, ou seja, do sentido denotativo ou real da palavra.

Portanto, nos tópicos seguintes pretendemos analisar e descrever como a literatura define e/ou descreve a evolução do ensino de língua portuguesa no Brasil.

2.1 GRAMÁTICA TRADICIONAL OU NORMATIVA

A gramática tradicional ou normativa prima pelo uso da norma padrão ou culta do português escrito do Brasil. Sua atenção está centrada na aprendizagem da fala e da escrita de forma correta.

Possenti (1998, p. 64) define gramática normativa como um “conjunto de regras que devem ser seguidas”. Seu principal objetivo é explicitar o conjunto de regras tendo em vista o domínio da variedade padrão (escrita e/ou oral). As gramáticas sistematizam e descrevem a estrutura do código linguístico e os textos de apoio são extraídos dos autores clássicos. A pergunta que sempre provocou e ainda provoca debates é **se ensinar gramática pode ajudar na aquisição da leitura e da escrita** (PERINI, 2001).

O autor acredita que toda a experiência parece mostrar que entre os pré-requisitos essenciais para o estudo da gramática está primeiramente, a habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoável da língua padrão. Assim, para estudar gramática com proveito é preciso saber ler bem – o que se exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um dos caminhos para a leitura. Segundo Perini (2001), o mesmo critério valeria para a redação.

Os desafios para encontrar uma pedagogia de ensino da Língua Portuguesa que superasse os modelos inspirados no prescritivismo e no normativismo têm mobilizado cada vez mais professores de língua portuguesa e linguistas. Autores como Luft (1985), em **Língua e Liberdade**, e Perini (2001), em **Gramática Descritiva da Língua Portuguesa**, e Suassuna (2007), em **Ensino de Língua Portuguesa – uma abordagem pragmática**, são alguns exemplos de propostas para a renovação do ensino de Língua Portuguesa.

O termo **normativismo** nos remete ao tema da gramática, entendida como um conjunto complexo de regras que são interiorizadas pelos falantes e que devem ser seguidas.

Caro acadêmico, veja que o desenvolvimento de pesquisas sobre a modalidade oral permitiu constatar que as duas modalidades – a oral e a escrita – são portadoras de diferenças e semelhanças, uma interferindo sobre outra. Como se sabe, o processo de construção histórica da escrita permitiu uma reflexão sobre a linguagem em particular, e esta reflexão, ao fixar-se na escrita, acabou por prevalecer como **capital linguístico rentável**. Ao mesmo tempo, a escrita passou a ser usada como forma de **normatizar** a fala: para sujeitos letrados, o lugar utópico em que gostariam de estar quando falam (e que se imaginam quando falam) é falar como se escreve, porque a escrita é que seria a **língua correta** (GERALDI, 1998).

Mas a língua, que segundo Saussure (1916), é um fato social e exterior aos indivíduos, ela acaba sofrendo transformações ao longo do tempo. Entende-se que quando nascemos, a língua já existe e está, portanto, à disposição dos falantes. Essa língua é governada por regras que são aprendidas naturalmente a partir do nascimento e por meio da interação contínua com os falantes daquela comunidade de fala específica. É esse processo interacional e natural que faz com que as regras dessa língua sejam interiorizadas. É essa internalização das regras da estrutura da língua que nos permite interagir, produzir enunciados inteligíveis e que os interlocutores compreendam a mensagem.

2.2 LÍNGUA COMO UM CONJUNTO DE VARIEDADES

Possenti (1998, p. 65) apresenta um segundo conceito de gramática do ponto de vista descritivo. Ou seja, nessa perspectiva, entende-se a gramática como “um conjunto de regras que são seguidas”.

Nessa ótica, a preocupação do linguista é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas pelos usuários. Se entendermos a língua como um conjunto de variedades, então estamos diante de opções de uso linguístico que o falante realiza nos diversos contextos sociocomunicativos e socioculturais em que estiver inserido.

No entanto, pela força da tradição gramatical, passa-se a acreditar que a língua é uma realidade uniforme, consolidada e que não pode ser violada (violentada), conforme canta Lulu Santos em sua música **Assassinaram a Gramática**.

Nessa perspectiva, depreende-se que existem falantes que falam uma língua considerada correta e outros que a falam de forma incorreta. Esta concepção que gera **confusão** advém da própria dinâmica da língua em suas instâncias oral e escrita, que em termos pedagógicos nem sempre é compreendida, mesmo por educadores. Há professores que dizem aos alunos que se deve falar o português da forma mais correta possível, mas eles próprios traem-se quando interagem em ambientes em que os usos formais são exigidos, esquecendo que são portadores de sua variedade. Portanto, estamos diante de um fato que é mais político do que pedagógico e que remete a um tipo de modelo de ensino que produz e reproduz práticas de ensino consideradas excludentes e/ou reducionistas.

Quando afirmamos que a língua é um conjunto de variedades, devemos entender a realização dos atos de fala em suas variantes fonéticas, morfológicas, lexicais e/ou sintáticas. Faraco e Tezza (2004) lembram que estas realizações diversificadas devem-se à procedência geográfica do falante, classe social, tempo de escolaridade e o tipo de relação que mantém com a escrita. Neste sentido, pessoas com níveis de escolarização mais ou menos avançados, ou que costumam ler e escrever com certa frequência, terão desempenhos tanto em nível de oralidade quanto de escrita certamente diferenciados.

Além disso, devemos considerar a situação da fala, isto é, que circunstâncias envolvem a produção dos enunciados nos contextos de comunicação ou situações sociocomunicativas demandadas pelos interlocutores.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DA NORMA PADRÃO

Caro acadêmico, a respeito da constituição da norma padrão, algumas questões merecem reflexão: num contexto tão assimétrico do ponto de vista da formação social do povo brasileiro, de que forma pode se estabelecer uma língua considerada padrão ou culta? Por que é necessário o estabelecimento de uma norma padrão para uma nação subsistir como Estado soberano? Se do ponto de vista político é fundamental estabelecer uma norma padrão como requisito de unidade e de comunicabilidade entre as pessoas, é possível criar uma prática pedagógica democrática do ponto de vista político-pedagógico e sociolinguístico? Para tanto, que critérios devemos considerar para que determinada variedade linguística seja eleita a modalidade padrão num país continental como o Brasil?

E a escola, diante dessa pluralidade de vozes, de sotaques e de dialetos, como pode desempenhar o seu papel sem correr o risco de adotar práticas de ensino excludentes?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que o objetivo das aulas de Língua Portuguesa é ensinar o português-padrão e que a reflexão sobre a gramática da língua deve incidir sobre as estruturas da língua e os mecanismos que definem o seu funcionamento em situações reais de interação.

A título de ilustração, ao abordarmos o estudo dos verbos observaremos que o paradigma tradicional da flexão verbal sofreu alterações, no entanto, continua sendo apresentado na maioria dos livros didáticos, sem que sejam feitas referências às inovações morfológicas, fartamente documentadas pelas pesquisas na área da sociolinguística. Quando o aluno é solicitado a estudar os verbos, conforme ensina a gramática normativa, observa que nem tudo o que é explicitado subsiste nos seus usos diários. O falante constata que há uma distância considerável entre o que está escrito e o que as pessoas praticam. O aluno fica ainda mais impactado, diante de construções pronominais em que os pronomes ora aparecem como enclíticos, proclíticos ou mesoclíticos, produzindo-se ocorrências raras como nos casos que seguem: **Prometer-te-ei uma surpresa**, ou **Te prometi uma surpresa?**

Enquanto as pesquisas linguísticas demonstram em abundância a variabilidade de usos linguísticos inovadores, as formas tradicionais continuam sendo veiculadas nos livros e exigidas pelos professores sem, muitas vezes, haver uma discussão crítica das hipóteses possíveis que são produzidas pelos usuários e porque elas não são aceitas pela gramática tradicional.

2.4 A CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA E O PROCESSO DE VARIAÇÃO

A língua pode ser definida como “um conjunto de variedades” (FARACO e TEZZA, 2004, p. 10). Ao estabelecermos a caracterização das diversas normas que compõem os usos linguísticos como objeto de investigação, entramos no campo da linguagem oral e escrita. Ambas se realizam num contexto de variedades diatópicas (diferenças espaciais), diastráticas (diferenças sociais) e diafásicas (particularidades estilísticas), conforme descreve Cosèriu (1987).

Isto demonstra que a língua não é homogênea nem uniforme, conforme se depreende pela concepção da gramática tradicional. Segundo Azeredo (2008), a gramática passa a ser uma imagem construída ao longo de pelo menos 20 séculos, desde que os gregos e depois os romanos a conceituaram como a arte do uso correto da língua, segundo a prática dos bons autores. Passamos então a conceber a gramática como a prescrição de um modelo de língua e, de outro, a retórica, como um conjunto de preceitos para tornar a palavra um meio de convencimento, de persuasão e de sedução. A partir do século XIX, o estudo da língua passa a ter *status* de ciência com o surgimento da gramática histórico-comparativa.

Ilari (1997) salienta que nos anos sessenta, quando a Linguística estabeleceu-se nas universidades brasileiras, passou a produzir e a consolidar um volume crescente de pesquisas relacionadas à Língua Portuguesa, repercutindo nas abordagens teóricas e nas metodologias de ensino da língua.

À medida que a Linguística se consolidou nas décadas de setenta e oitenta, foram desenvolvendo-se estudos na vertente sociolinguística a partir de Labov (1972, 2000), o qual estabeleceu como princípio consolidado que numa comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. No Brasil, as pesquisas na linha da variação têm em Tarallo (1990, 2001) um de seus representantes mais influentes. Os estudos variacionistas passarão a inaugurar uma nova etapa na concepção de língua e de ensino.

3 LÍNGUA: MODALIDADE ORAL E ESCRITA

A língua se apresenta fundamentalmente em duas modalidades, a saber: a falada e a escrita. Até mais ou menos os cinco ou seis anos, a criança consolida a modalidade oral. A partir da fase de alfabetização, a criança inicia o longo aprendizado da escrita. A criança começa a perceber desde cedo que a língua escrita nem sempre reproduz exatamente a fala.

Scliar-Cabral (2003, p. 28) destaca que:

apesar de o sistema alfabético do português do Brasil ser o mesmo para todo o território, a conversão para os sons que uma ou mais letras (os grafemas) representam não é a mesma para todos os indivíduos, isto porque eles não falam do mesmo jeito.

Esta noção em compreender a variabilidade que afeta o sistema linguístico é fundamental para os educadores, sobretudo para os que atuam nas séries iniciais. O desenvolvimento de práticas de ensino em língua exige que os professores estejam conscientes de que os falantes praticam as mais diferentes variedades, sejam geográficas ou socioculturais, além de considerar que o Brasil, em determinadas regiões, tem forte presença de descendentes italianos e alemães.

Portanto, os educadores devem considerar que não se escreve da mesma forma que se fala. Como vemos, entramos numa das dualidades mais complexas e dinâmicas do sistema linguístico, a qual foi descrita por Saussure (1916), considerando que o fenômeno linguístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale, senão, pela outra. Trata-se da oposição social/individual, isto é, o que é “fato da *langue* está no campo social e o que é fato da *parole* situa-se na esfera do individual” (CARVALHO, 1997, p. 61).

Além disso, Saussure (1916) apresenta a *langue* como uma realidade psíquica formada de significados e imagens acústicas. A *langue* é o conjunto de hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender. A *langue*, de acordo com Saussure (1916), não está completa em

nenhum indivíduo, existindo de modo completo somente na sociedade. Por outro lado, a *parole* apresenta-se multifacetada e heterogênea. A *parole* é um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir:

- a) As combinações pelas quais o falante realiza o código da *langue* no propósito de exprimir seu pensamento pessoal.
- b) O mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. Em determinado momento Saussure declara que é a fala (*parole*) que faz a língua (*langue*) evoluir: são impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos.

As pesquisas desenvolvidas na área da sociolinguística, a partir de Labov (1972, 2000) e, no Brasil, com Tarallo (1990, 2001), conseguiram mostrar que a política de ensino da língua necessitava de revisão profunda. Inúmeros trabalhos inspirados nesta perspectiva vislumbravam que as práticas de ensino da língua precisavam ser reformuladas.

3.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA NORMA PADRÃO

Uma língua é um sistema abstrato reconhecível nos usos orais ou escritos que seus falantes fazem dela. Azeredo (2008) assinala que os indivíduos concretizam esse sistema como enunciadorees ou destinatários, nas múltiplas situações de uso. Por isso, o uso da língua é, em princípio, um ato individual. Esses atos individuais são normalmente acontecimentos intersubjetivos, visto que se realizam na e para a comunicação entre indivíduos ou sujeitos, que precisam, para compreender-se, estar de acordo sobre o que significam os sinais que estão usando.

Esse **estar de acordo** refere-se à dimensão social e histórica da língua: social porque pertence a todos, e histórica porque é transmitida de geração a geração, através do tempo. O fato de pertencer a todos exerce sobre o uso uma pressão padronizadora, cujo efeito é a semelhança ou mesmo a identidade de uso entre os membros da mesma comunidade. Esse modo coletivo de usar a língua constitui uma norma, isto é, um conjunto de realizações fonéticas, morfológicas, lexicais e sintáticas adotado mediante um acordo tácito pelos membros da comunidade.

Para Faraco e Tezza (2004, p. 52), [...] a língua padrão, na sua origem, é “a língua do poder político, econômico e social”. A política de se estabelecer uma língua padrão sugere que os cidadãos de um país precisam ter uma língua comum para poderem comunicar-se. Também implica uma questão de unidade nacional e o fator linguístico tem peso relevante.

Com o surgimento dos estados nacionais, após a queda do feudalismo, observa-se que o componente linguístico é tratado como uma questão de segurança de Estado. Dante Alighieri, ao escrever a Divina Comédia, o faz escolhendo um dos dialetos florentinos mais influentes da Itália, qual seja, o toscano. Deve-se ao

genial escritor italiano a proeza de ter criado uma língua literária que se tornaria referência e padrão em toda a península. Se, política e linguisticamente, a Itália era um Estado altamente dividido, deve-se à obra de Dante a constituição de sua unidade linguística e literária.

Na França, foi o francês do Norte que se sobrepôs ao provençal e franco-provençal; na Espanha, a força de Castela que repeliu os mouros. Ainda hoje convive com focos de resistência (Galiza, Catalunha). Estes exemplos servem para nos reportar ao caso de Portugal e Brasil, que são considerados países unilíngues. Para o caso das variedades regionais do português europeu, usa-se o termo **fala**, em vez de dialeto, entendendo-se que as diferenças regionais são muito pequenas e não levam de modo algum à incompreensão.

E para o caso do Brasil, podemos dizer a mesma coisa do que se diz do português europeu? O tipo de colonização que se estabeleceu no Brasil é uma das mais variadas do mundo. Aqui foram criadas colônias alemãs, italianas e japonesas em diversas regiões do país e em diferentes épocas. A política de nacionalização estabelecida pelo governo Vargas, em 1937, com a criação do Estado Novo, passa a proibir as manifestações linguísticas, sobretudo, as de origem alemã e italiana.

Temos ao longo da história diversos exemplos de minorias oprimidas que lutam há décadas por sua autonomia política e territorial, como o Tibet, na China; os bascos, na Espanha; os curdos, na Turquia e Iraque; os palestinos, no Oriente Médio, para citar apenas os mais divulgados pela imprensa. Portanto, o fator linguístico é o veículo de transmissão dos valores religiosos, políticos, econômicos e culturais de um povo. Se a língua de determinado grupo enfraquece, sua cultura também enfraquece, comprometendo sua identidade e sua existência como povo autônomo.

3.2 EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DA NORMA PADRÃO E NORMA CULTA

Caro acadêmico, Soares (1986) define norma padrão culta, ou simplesmente norma culta, como o dialeto a que se atribui, em determinado contexto social, maior prestígio. Ou seja, trata-se do dialeto falado pelas classes sociais privilegiadas em situações de maior formalidade, usado nos meios de comunicação de massa (jornais, revistas, noticiários de rádio e televisão etc.), ensinado nas escolas e codificado nas gramáticas escolares. Ainda segundo a autora, excetuadas diferenças de pronúncia e pequenas diferenças de vocabulário, o dialeto padrão sobrepõe-se aos dialetos regionais, e é o mesmo em toda a extensão do país. É então a partir da constituição deste modelo considerado padrão que se passa a avaliar os demais dialetos.

Para compreender melhor a formação da variedade padrão é necessário entender o conceito de norma. Um determinado padrão que se repete numa comunidade resulta em uma norma. As normas podem ser características do uso de toda uma região (normas regionais), do uso de diferentes classes socioeconômicas (normas sociais), dos usos em família (normas familiares), dos

usos típicos de certas profissões (normas profissionais), dos usos das gerações (normas etárias).

Para Azeredo (2008), o que denominamos de língua comum ou língua padrão, dialeto regional ou dialeto social não corresponde, porém, a uma entidade homogênea e estável, de limites por si mesmos definidos, integrada na vida social à espera de que o pesquisador a encontre e a revele. Segundo o autor, esse padrão não é um corpo de limites rígidos nem, tampouco, um conjunto uniforme de meios de expressão.

A seguir são apresentadas algumas construções empregadas por falantes brasileiros, para fins de ilustração (AZEREDO, 2008):

- a) Nós *voltemo(s)* da praia hoje.
- b) A *gente voltamo(s)* da praia hoje.
- c) Mais uma *perca*, você sai do jogo.
- d) Ele comeu um pão com *mortandela*.
- e) Se ele *propor* esse acordo, eu aceito.

Possenti (1998, p. 69) destaca que uma terceira concepção de gramática define gramática como um “conjunto de regras que o falante domina”. É possível perceber que as construções gramaticais pertencem à língua portuguesa e são produzidas por um determinado grupo de indivíduos e entendidas por todos os falantes de português.

Estas formas pertencem à língua como um todo, mas não estão incluídas no modelo de uso referido acima. Por enquanto, as formas padrão correspondentes são:

- a) Nós voltamos da praia tarde.
- b) A gente voltou da praia tarde.
- c) Mais uma perda, você sai do jogo.
- d) Ele comeu um pão com mortadela.
- e) Se ela propuser esse acordo, eu aceito.

Por outro lado, as seguintes construções emparelhadas:

- a) Eles assistiram **o jogo** pela televisão.
- b) Eles assistiram **ao jogo** pela televisão.
- c) Naquela época, **importava-se** todas essas mercadorias.
- d) Naquela época, **importavam-se** todas essas mercadorias.
- e) Deixem **ele** entrar.
- f) Deixem-**no** entrar.
- g) Não **sai** agora daí, porque está chovendo muito.
- h) Não **saia** agora daí, porque está chovendo muito.

Estas construções são consideradas variantes no mesmo padrão geral. O que as distingue é algum fator de uso, como o grau de formalismo ou a

finalidade do texto em processo. O autor esclarece que as formas emparelhadas nos pares “a-b” e “c-d” são permutáveis no mesmo nível de linguagem. Já nos pares seguintes, a forma “e-g” é corrente na fala espontânea (registro informal) e as formas “f-h” pertencem a um discurso mais tenso e elaborado (registro formal). Ou seja, como podemos ver, a variedade padrão é elástica e comporta usos alternativos.

Os diversos contextos socioculturais e/ou situações sociocomunicativas permitem que os usuários adequem o que vão dizer/escrever, conforme seus interlocutores potenciais.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA NUM PAÍS DE CULTURA ORAL

Sabe-se que há cerca de 35 mil anos, o *Homo sapiens* descobriu que podia comunicar-se a partir de uma combinação de sons, antes que a expansão demográfica e a prosperidade o levassem a viver em cidades (LECOURS, 1997). A escrita surgiu, posteriormente, em torno de 7.000 a.C., culminando com a invenção do alfabeto pelos fenícios e gregos por volta do ano 750 a.C.

A partir desta invenção estabeleceu-se o que Olson (1994) classificou como uma das maiores revoluções conceituais vividas pelo homem. A partir de um sistema de escrita, passamos a ter um instrumento de registro das experiências humanas em todas as dimensões de sua vida sociocultural, religiosa, psicológica, econômica e científica. A popularização da escrita ganhou impulso com a invenção da imprensa, no século XV, com Gutenberg. Ainda, aprender a ler e escrever eram ofícios reservados aos nobres e/ou às classes dirigentes e membros da corte.

A massificação do livro é um fenômeno recente, tendo em torno de 100 anos. No entanto, grande parte da população – falamos, no caso, a brasileira – viveu muito tempo restrita às práticas orais, pelo tipo de colonização que se estabeleceu no litoral.

Quando dizemos que o livro era um artigo de luxo nas mãos de poucos, entende-se também que o acesso à escola era restrito à elite. Temos, portanto, uma colonização que por cerca de 200 anos baseou-se numa cultura essencialmente oral. Aliado a esses fatores some-se o analfabetismo fruto de uma política educacional secular de exclusão.

3.4 A IMPORTÂNCIA DA GRAMÁTICA E A ESCRITA

Caro acadêmico, sabemos que a pessoa pode, muitas vezes, expressar-se ou falar sem pensar, mas raramente escreve sem pensar. Portanto, a oralidade tem um estatuto fluido, sujeito a repetições, não é tão estruturada por depender do contexto de uso, enquanto a escrita exige reflexão, planejamento e domínio dos princípios gramaticais específicos para poder ser materializada.

Faraco e Tezza (2004) advertem que é importante ter uma noção clara do que significa **gramática**, considerando-se que o uso comum a define apenas como linguagem **certa**. É elementar, segundo os autores, que todo falante de uma língua fale de acordo com um sistema de regras em boa parte comum a seus interlocutores. Neste sentido, **gramática** define-se como o conjunto de regras que organiza as línguas humanas, ou seja, um conjunto que já está presente numa criança de dois ou três anos ou mesmo entre povos que desconhecem os livros, as escolas e qualquer sistema de escrita.

Do ponto de vista científico, não há como dizer que uma forma linguística é melhor que outra, a não ser que nos esqueçamos da ciência e adotemos o preconceito ou o gosto pessoal como critério. É verdade que há uma diferenciação valorativa, que nasce não da diferença desta ou daquela forma em si, mas do significado social que certas formas linguísticas adquirem na sociedade.

Azeredo (2008, p. 63) identifica a variedade padrão escrita do português do Brasil “como um conjunto sistemático de formas e construções da língua portuguesa empregadas razoavelmente em comum por escritores e jornalistas”.

Nesta mesma direção de raciocínio, Perini (2001, p. 26) afirma que existe uma linguagem padrão que é “utilizada em textos jornalísticos e técnicos (como revistas semanais, jornais, livros didáticos e científicos), linguagem essa que apresenta uma grande uniformidade gramatical, e mesmo estilística, em todo o Brasil”.

Assim, seria difícil distinguir linguisticamente o editorial de um jornal de Curitiba do de um jornal de Cuiabá ou São Luis. Igualmente, a linguagem de um livro técnico ou didático publicado em Recife não se distingue da linguagem de um livro publicado em São Paulo ou Porto Alegre; os regionalismos não penetram tais textos ou, se o fazem, é bastante raro. Pode-se concluir que existe um português padrão altamente uniforme no país em nível de escrita.

O autor lembra, no entanto, que nos textos literários é possível encontrar os traços da variedade coloquial de uma ou outra região brasileira. Dessa forma, é possível identificar o próprio autor ao examinarmos as obras por ele escritas. Se colocarmos lado a lado autores como Érico Veríssimo, Guimarães Rosa e/ou Jorge Amado, verificaremos as diferenças dialetais presentes nestas obras.

No percurso histórico de formação da escrita, o texto literário representava o grau máximo de prestígio da língua (FARACO E TEZZA, 2004). Na sociedade contemporânea não é mais o livro a única referência da norma padrão da língua, haja vista que os meios de comunicação transformaram drasticamente esta realidade. Com o advento do rádio e da televisão, a população passou a ter outros referenciais linguísticos que não os livros e a escola para quem pudesse frequentá-la.

Há um amplo uso dos termos norma culta e norma padrão como sinônimos. Porém, esses termos designam variedades linguísticas diferentes. Como afirma Bagno (2002), de um lado temos a norma padrão lusitanizante, usada como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos, enquanto do outro, temos as diversas variedades cultas das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa.

Segundo Faraco (2002, p. 39), a norma culta diz respeito à “variedade utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e, portanto, possuem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade”.

No Brasil, se considera como falante de norma culta apenas as pessoas que já se formaram no Ensino Superior (BAGNO, 2002 e LUCCHESI, 2002). Por isso, seus falantes, em sua maioria, são pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade. A expressão **culta** ou a palavra **norma culta** pode nos induzir a imaginar que só os falantes de tal variedade são cultos, ou seja, possuem cultura, e que os outros são incultos e ignorantes. Esta ideia é amplamente difundida pelo senso comum e deve ser desconstruída.

Faraco (2002, p. 40) esclarece que o termo norma culta, como foi dito, “designa a variedade utilizada pelas pessoas que possuem mais contato com a cultura escrita e, por isso, tal vocábulo é utilizado”.

Muitos escritores brasileiros, sobretudo os poetas, souberam perceber e retratar os usos languageiros do nosso povo com refinada percepção, quando afirmamos que a língua é um conjunto de variedades. Vejamos como Oswald de Andrade reflete o uso pronominal no seu poema sob o título:

Pronominais

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da nação brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro.

Dê-me um cigarro – é a forma exigida pela gramática oficial, isto é, a gramática do professor e do aluno/ E do mulato sabido. Por outro lado, a forma **Me dá um cigarro** é usada pelos falantes comuns **o bom negro e o bom branco/ da Nação brasileira**.

Estamos diante do que se pretende que seja uso correto, aquele ensinado pela escola e o uso que as pessoas em geral fazem no seu cotidiano. Por que temos várias formas para expressar a mesma significação ou informação? Por que damos tanta importância à forma de expressão, uma vez que o conteúdo da informação é a mesmo? O uso implícito ou inconsciente revela a gramática natural, que admite a formulação **Me dá um cigarro**, mas não permite, por exemplo, **cigarro, me, um dá**. Trata-se de um sistema de regras interiorizadas pelo falante em seu ambiente e que sabe usá-las intuitivamente.

O que está em evidência, então, é a existência de duas gramáticas. De um lado a gramática natural, relacionada à natureza da língua, assim como é da natureza humana aprender sistemas de regras para sistematizar comportamentos, independente de estar ou não na escola (LUFT, 1985). Já a gramática normativa é um conjunto sistematizado de regras ou normas e orientações para escrever e falar de acordo com o padrão culto da língua.

Caro(a) acadêmico(o), diante dos usos muitas vezes equivalentes destes termos, importa que observemos o que alguns estudiosos referem sobre esta temática. Diversos estudos, conforme encontramos em Kato (1993), Duarte (1993), Figueiredo Silva (1998) e Loregian (1996), colocam em evidência que o paradigma flexional do português brasileiro demonstra que está em transformação, conforme demonstra o paradigma verbal a seguir:

Eu canto
 Você canta (em alguns dialetos: tu cantas; em outros: tu canta)
 Ele canta
 A gente canta (nós cantamos, ou nós canta)
 Vocês cantam
 Eles cantam

Embora as mudanças do paradigma flexional do português sejam evidentes, as gramáticas continuam apresentando o paradigma tradicional da flexão verbal, sem fazer a devida reflexão de que a língua muda no tempo e variantes novas competem ou concorrem numa dinâmica incessante de renovação do sistema linguístico.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você viu que:

- Procuramos colocar em evidência o que pode diferenciar norma culta e norma padrão e as implicações por uma pedagogia adequada de ensino da língua na perspectiva da variação.
- A variedade considerada padrão apresenta-se como um conjunto sistemático de formas e construções utilizadas por todos os escritores brasileiros. As obras literárias, técnicas e científicas podem, assim, ser veiculadas para um público bastante abrangente.
- A variedade padrão distingue-se das demais variedades por apresentar-se como modelo de uso em âmbito nacional. É aqui que entra o papel das escolas, das universidades e da mídia, que se transformam em canais que intervêm ativamente na consolidação de um determinado modelo de uso de caráter geral.
- Como se pode depreender, a abordagem do tema **norma culta e norma padrão** apresenta relação estreita e fundamental com a educação. Por isso, uma série de fatores concorre e inter-relaciona-se para a compreensão desta temática que implica políticas de âmbito linguístico e educacional. Primeiramente, se deve destacar a atividade de pesquisa em curso a partir da inserção da Linguística nos cursos de Letras na década de sessenta, no Brasil (ILARI, 1997).
- Atente também para o fato de que o desenvolvimento de pesquisas nas áreas da Sociolinguística e da Psicolinguística produziu um volume de contribuições bastante significativas tanto para as práticas da alfabetização, em que estão implicados os cursos de Pedagogia, quanto para outros níveis de ensino, como o Fundamental e Médio.
- Diversos cursos de pós-graduação em Linguística propõem projetos inovadores e inspirados em áreas de pesquisa emergentes, como, por exemplo, a Psicolinguística e a Pragmática da Comunicação.
- Podemos nos referir à obra de Suassuna (2004), em que a abordagem no ensino de Língua Portuguesa faz-se em princípios pragmáticos, e às obras de Scliar-Cabral (2003), que enfatizam a formação do educador das séries iniciais.
- O que se constata é que as mudanças que vivemos são rápidas, novas áreas de conhecimento surgem e os currículos das universidades nem sempre são reformulados e atualizados na mesma velocidade. A consequência desses atrasos recai nos egressos que são incorporados ao mercado de trabalho com lacunas em sua formação acadêmica.

- Outro fator importante refere-se às editoras. Estas, quando contratadas pelo MEC para produzirem os livros didáticos que serão utilizados pelas escolas do Brasil, qual variedade do português vão colocar em evidência? Se folhearmos algumas gramáticas recém-publicadas, como a Gramática Houaiss, de Azeredo (2008), observa-se que já se fazem presentes capítulos inteiros dedicados aos estudos de variação. Outros compêndios voltados ao Ensino Médio, como Novas Palavras de Amaral et al. (2003), também enfatizam estudos sobre a variação.
- No entanto, mesmo que possamos notar alguns avanços em relação ao ensino, Bagno (2001, p.176) defende que o ensino de Língua Portuguesa precisa passar em revista os modelos de língua padrão que são apresentados como ideais. O autor defende a incorporação à **norma padrão** de usos linguísticos já comprovadamente consagrados na fala e na escrita da grande maioria dos falantes, inclusive os chamados **cultos**.
- Bagno também enfatiza que esses usos sejam plenamente aceitos em todos os eventos de linguagem, em qualquer situação de interação, em todo o tipo de texto, do mais formal ao mais informal, nas atividades de oralidade e de letramento de todo e qualquer falante nativo da língua portuguesa no Brasil.



Caro acadêmico!

- 1 Visite uma escola de sua comunidade e entreviste a(s) professora(s) alfabetizadora(s) sobre o seu jeito de ensinar. A partir da entrevista, elabore um texto de duas páginas, sobre os princípios fundamentais que são necessários para que uma criança aprenda a ler e escrever de maneira eficaz. Depois de terminada a tarefa, socialize os resultados do seu trabalho com seus colegas.
- 2 Por que a gramática normativa ou tradicional sofre tantas críticas, sobretudo daqueles professores que têm boa base em Linguística?
- 3 Quais são as características da modalidade oral e da modalidade escrita?
- 4 Elabore uma definição de norma padrão.
- 5 Em que contextos de comunicação observamos o uso da norma culta?
- 6 Por que é importante que a escola ensine aos alunos a norma padrão e também a norma culta?

○ CERTO E ○ ERRADO NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

1 INTRODUÇÃO

Caro acadêmico, pertencemos a uma sociedade que elege ou valoriza determinada variedade linguística. Faraco e Tezza (1991, 2004) concebem que a língua portuguesa é “um conjunto de variedades”. De fato, temos no Brasil os dialetos regionais e facilmente percebe-se a diversidade linguística. A tendência da escrita é uniformizar ou padronizar determinado uso linguístico para que todos os falantes possam compreender o que está sendo comunicado. Ou seja, a língua que falamos é fruto de um processo histórico e cultural.

Azeredo (2008, p. 63) afirma que a língua tem essa dimensão “histórica porque é transmitida de geração em geração ao longo do tempo e é também social, porque pertence a todos”. Esses usos linguísticos são consolidados pela comunidade e passam a se constituir na norma a ser seguida. Deve-se, portanto, considerar que, quando falamos, as normas evidenciam o uso de toda uma região (normas regionais), o uso de diferentes classes socioeconômicas (normas sociais), dos usos familiares (normas familiares), dos usos típicos de certas profissões (normas profissionais), dos usos das gerações (normas etárias).

Por contingências de padronização, acaba-se por eleger uma determinada variedade que passa a ser valorizada por ser veiculada por instituições como a escola, a universidade e a mídia em geral. A consequência é que, ao eleger-se uma determinada variedade do português, outras variedades acabam não tendo a mesma projeção e, às vezes, passam a ser relegadas ou julgadas como desprestigiadas.

É nesse contexto e nessa dinâmica que, muitas vezes, os professores, por não terem uma concepção **adequada** de língua, veiculam e reforçam o preconceito linguístico, que acaba gerando vergonha, menosprezo, estigmatização e marginalização. Nessa perspectiva de entender a língua como um conjunto de variedades, esse tópico discute a concepção de **erro** e algumas possíveis categorizações na aprendizagem da escrita nas séries iniciais.

Além disso, destacamos a importância em criar atividades específicas para determinados tipos de **erros** ou **inadequações** que são cometidos pela criança em fase de desenvolvimento da leitura e da escrita. É necessário ter uma concepção psicolinguística clara dos processos iniciais de aprendizagem da escrita, para poder estabelecer critérios adequados quanto à avaliação do desenvolvimento desta habilidade.

A criança só será capaz de ler e de escrever se desenvolver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons na cadeia da fala. Para isso ocorrer, precisa desenvolver a percepção categorial e a percepção auditiva das unidades mínimas que constituem os itens lexicais, como, por exemplo, nos itens a seguir:

Pé ≠ fé
Toca ≠ doca
Tia ≠ dia
Galo ≠ calo
Faca ≠ vaca

Essas capacidades são as partes componentes da conexão simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto. A habilidade de ler e escrever exige o desenvolvimento da capacidade de compreender a ligação simbólica entre as letras e os sons da fala, além de reconhecê-las e discriminá-las visualmente. Também é preciso ter a capacidade de ouvir e de ter consciência dos sons da fala com suas respectivas distinções na língua. A criança apreenderá o conceito de palavra progressivamente, à medida que se torna leitora proficiente. O domínio progressivo da leitura e da escrita permite-lhe superar dificuldades como a segmentação das unidades lexicais e entender porque as palavras, ao serem escritas, exigem espaços em branco entre elas.

A criança, ao apreender a ideia de **palavra** como uma unidade lexical, mergulha no centro da relação simbólica da linguagem. No entanto, ao iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, algumas situações podem ser cruciais para ela, como, por exemplo, entender a organização espacial da página, a organização das palavras no texto ou ler da esquerda para a direita.

Outra dificuldade é descobrir que existem sons semelhantes, ou grafemas com valores imprevisíveis, tais como /f/, /s/ e /k(i)s/, quando estiverem entre letras que representam vogais (com exceção da letra “e” em início de vocábulo, precedido ou não por prefixo) e entre o ditongo /aw/ e vogal, como nos exemplos que seguem: **abacaxi**, **máximo**, **fixo** e **auxílio** (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Se, por um lado, a criança busca compreender a lógica da correspondência grafo-fonológica, de outro há professores com dificuldades em lidar com o processo de descoberta da criança, por não diferenciarem a simples violação das normas gramaticais daquilo que pode denunciar um problema de aprendizagem da língua (problemas relacionados à discriminação visual e/ou auditiva ou outras patologias que comprometem o desenvolvimento pleno da linguagem).

É preciso entender que, para a criança atingir o estágio ortográfico da língua, precisa de, algum tempo e que durante este processo precisará fazer grandes esforços para consolidar a aprendizagem do sistema linguístico.

A seguir apresentamos algumas categorias de erros produzidos pelas crianças no processo de aquisição/aprendizagem, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e as interpretações plausíveis feitas pelos linguistas, psicolinguistas e fonoaudiólogos.

2 ERROS DE NATUREZA ORTOGRÁFICA

A literatura denomina a dificuldade relacionada à assimilação das convenções ortográficas de uma dada língua de **disortografia**. No início da aprendizagem da leitura e da escrita, as informações ortográficas são cheias de lacunas e de imprecisões. Pouco a pouco, as representações ortográficas ficam mais precisas e completas. O desenvolvimento de um léxico ortográfico logo levará à utilização de estratégias de leitura diferentes, apelando cada vez menos ao sistema de conversão grafema-fonema.

Sabemos que a ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos, a fim de nos comunicarmos mais facilmente (MORAIS, 2000). É interessante observar que as formas ortográficas têm como objetivo básico anular a variação linguística ao nível da palavra escrita. Em qualquer lugar do Brasil os textos escritos são compreendidos facilmente, o que pode não ocorrer em nível da expressão oral (fala).

Os erros ortográficos são comuns (no início da aprendizagem da leitura e escrita) e resultam da troca ou comutação de grafemas que apresentam a mesma realização fonêmica, como em escrever **caza** ao invés de **casa**, **faser** ao invés de **fazer** etc. Observa-se que a realização fonêmica é a mesma e não há distinção entre os grafemas /s/ e /z/, visto que o som nestes contextos é similar.

Os erros são mais frequentes quando o aprendiz defronta-se com palavras de grafia irregular, como em **chuva** ou **xale** para a irregularidade de “**ch/x**”, ou como em **jiboia** ou **geladeira** para a irregularidade de “**g/j**”. Por isso, é importante que a criança tenha uma iniciação consistente sobre as noções de correspondência regular antes de ser exposta a palavras de grafia irregular, na fase de alfabetização.

Atente para o fato de que há alunos em todas as séries e mesmo nos cursos superiores que cometem erros ortográficos. Lemle (2000) explica que a aprendizagem da escrita passa por diversas etapas: a primeira, chamada de casamento monogâmico (hipótese monogâmica) entre sons e letras, envolve as letras “p, b, t, d, f, v, e a vogal a” que representam sempre a mesma unidade fonêmica. Por isso, são as primeiras a aparecerem durante a fase de alfabetização.

A segunda, classificada de **hipótese poligâmica**, apresenta palavras em que o som da letra “l” não é [l] e sim [u], o som da letra “o” é “u”, o som da letra “e” é [i], o “r” corresponde a um som forte em início de palavra e a um som brando quando colocado entre duas vogais. Um bom exemplo é comparar a escrita e a pronúncia de palavras que iniciam com “l” e outras que terminam com “l” e verificar o resultado.

A terceira etapa trata da parte arbitrária do sistema, isto é, é preciso perceber que existem restrições de posição e casos de concorrência. Vejamos exemplos como os que seguem: **passar** com som [s] escreve-se com “ss” e não “ç”; “coisa” com som [z] escreve-se “s” e não “z”; **chamar** com som [ʃ] escreve-se com “ch” e não “x”.

De todo modo, a geração de ortografias apropriadas para as palavras é atingida tardiamente no processo de escrita. Ao produzirmos um texto, grande parte da nossa energia é consumida para selecionar as palavras mais adequadas. A criança pergunta com frequência, quando se defronta com grafemas competitivos ou concorrentes, com que letra deve escrevê-los. Assim será o processo de aprendizagem nas séries iniciais: uma conquista gradativa e trabalhosa das convenções ortográficas da língua.

a) Atividade recomendada

A superação desta dificuldade se dá mediante atividades regulares de leitura, além de tomar nota das palavras que apresentam grafemas competitivos e/ou concorrentes, ou ortografia irregular, para melhor internalizá-los. O professor deve primar pelo bom senso e procurar não inibir e nem penalizar a expressão escrita do aprendiz, pois a tolerância no processo de aprendizagem inicial da escrita é uma condição essencial para que a criança prossiga com entusiasmo nas suas conquistas.

3 INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA (ESCRITA FONÉTICA)

Caro acadêmico, esta categoria de erros é produzida pelo aprendiz porque ele ainda não distingue as características das modalidades oral e escrita. Estas interferências se devem ao fato de que a fala é percebida como um *continuum*, ou seja, os espaços entre as palavras não são percebidos, dando a impressão de que a produção da fala forma um todo indivisível.

Conforme orienta Scliar-Cabral (2003, p. 42):

as pistas acústicas por meio das quais os traços fonéticos são percebidos numa dada língua por um ouvinte constituem um *continuum* no qual não existem limites contrastivos entre palavras, morfemas, sílabas ou, o que é mais crucial para os sistemas alfabéticos, entre os fonemas.

Portanto, quando o aprendiz reproduz a palavra em sua forma fonológica é porque ainda não conhece ou não domina ainda todas as convenções ortográficas. Por isso, é importante que o professor mostre à criança que não se escreve do mesmo jeito que se fala.

Este tipo de erro tem implicações com a teoria da poligamia (hipótese da poligamia) com restrições de uso, conforme já mencionamos no item “1”. Veja estes exemplos: “**Brasiu**” para “**Brasil**”; “**Blumenal**” para “**Blumenau**”; “**sinão**” para “**senão**”; “**cadera**” para “**cadeira**”, “**mais**” para “**mas**” e assim por diante. Algumas destas alterações levam a diferenças semânticas, como em “**mais**” por “**mas**”, ou “**nós**” (dúvidas) e “**nóis**” (pronome). É evidente que estes erros são percebidos quando a criança escreve e não quando fala.

Na língua portuguesa do Brasil é comum a ocorrência do fenômeno do “**alçamento**” das vogais médias em sílabas átonas, conforme estudos realizados por Bisol (1981) e Viegas (1987). Este fenômeno é caracterizado na oralidade pela elevação do ponto de articulação das vogais médias-altas [e] e [o] para a posição alta, realizando-se como [i] e como [u], respectivamente. Assim, na fala, as palavras “**vestido**”, “**tesoura**”, “**botina**”, “**tomate**”, “**termômetro**”, “**bússola**”, “**chave**” podem se realizar como “v[i]st[i]du”, “t[i]soura”, “b[u]tina”, “t[u]mat[i]”, termôm[i]tr[u]”, “búss[u]la”, “chav[i]”.

O “alçamento” das vogais médias [e] para [i] e [o] para [u] presentes na oralidade interfere na escrita, uma vez que aparecem palavras grafadas como “**minino**”, “**tisoura**”, “**musquito**”, “**termômitro**”, “**pérula**”, “**bússula**”, “**posti**”, “**mosquito**”. Curiosamente, estas variações não ocorrem de modo homogêneo (LEMOS, 2001).

a) Atividade recomendada

Os melhores exercícios para a fixação e a tomada de consciência de como se realizam alguns arquifonemas tais como [w], [R], [s] são os ditados, além de palavras ou frases para completar com o **grafema-alvo** adequado, seguido de elaboração de sentenças e leitura em voz alta. A exigência de memorização de regras pode não surtir a eficácia desejada, por não serem ainda entendidas pelo aprendiz.

4 SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL

De acordo com Gleason e Ratner (1998), a fala humana é um sinal acústico complexo que contém um grande número de informações apresentadas ao mesmo tempo. A taxa de elocução durante uma conversa gira em torno de 125-180 palavras por minuto, o que significa que são processados de 25 a 30 fonemas por segundo. Além disso, é preciso levar em conta que o sinal de fala é **contínuo**, quase não tem pausas. Diferentemente do sinal gráfico, no qual se podem ver

claramente as divisões entre as palavras por meio de espaços no papel em branco, a fala tem pausas que não ocorrem necessariamente nos inícios e nos finais das palavras. Apesar de contínuo, o sinal acústico, no entanto, é percebido em termos de unidades discretas como os segmentos fonéticos.

A presença não convencional de espaços em branco se deve a fatos de natureza fonético-fonológica, na medida em que as porções textuais compreendidas entre tais espaços parecem corresponder a padrões rítmico-entonacionais da oralidade ou, ainda, obedecer a princípios estabelecidos para a definição de constituintes prosódicos (CAGLIARI, 1993).

Deve-se ter em mente que a criança ainda não consolidou as **fronteiras de palavra**, isto é, os espaços em branco que indicam as unidades lexicais ao nível da escrita. Por isso, as segmentações não convencionais ocorrem quando o aprendiz escreve palavras juntas, como em “**minhavó**”, “**jávou**”, “**umavez**”, “**apartir**”, “**osolhos**”, “**asasazuis**” etc. Estas ocorrências aparecem nas séries iniciais e são consideradas normais, pois a criança ainda não internalizou todo o processo de segmentação convencional da língua.

Há outros autores, como, por exemplo, Corrêa (1997), que ampliam a interpretação, acrescentando que a criação de segmentações não convencionais seriam marcas privilegiadas de observação da heterogeneidade constitutiva da escrita. Vejamos alguns exemplos apresentados pela autora: “**não estavamnem ai**”, “**comoce brinca**”, “**acho rar**”, “**ficoa paxonado**”.

Os fatores implicados nesta heterogeneidade parecem traduzir o trânsito do aprendiz por práticas (1) orais (ação da língua sobre o sujeito e dele sobre a língua, no que se refere ao papel do componente prosódico da linguagem na escrita infantil) e (2) letradas (ação recíproca língua/sujeito no que diz respeito à aquisição das convenções ortográficas do português). Silva (1994) apresenta outra hipótese diversa a respeito da não junção de todas as palavras que compõem essas estruturas. Para a autora, pode ter havido, no momento de sua escrita, uma interrupção do gesto de escrever.

De todo o modo, ainda faltam à criança os recursos linguísticos mais profundos para recortar ou segmentar a fala em “pedaços menores” (palavras, sílabas, fonemas), pois a cadeia da fala é um contínuo. Na escrita, “as palavras são separadas entre si por espaços em branco e, na letra de imprensa, que é a mais empregada no material que as crianças vão ler, as letras contrastam entre si” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 39).

Portanto, as implicações dos constituintes prosódicos na cadeia da fala são fatores relevantes para compreender a aprendizagem da escrita sob a perspectiva de sua heterogeneidade de constituição. A compreensão do papel dos constituintes prosódicos da criança na constituição da escrita será caminho para a aquisição das convenções ortográficas do português.

- **Atividade recomendada**

A leitura oral com expressividade por parte dos pais e dos professores contribui para a percepção da segmentação das palavras. Também a leitura em voz alta por parte da criança contribui para perceber que quando se usa a modalidade escrita, os espaços em branco obedecem às formas já institucionalizadas da língua.

Portanto, gradualmente, o aprendiz descobre que os espaços em branco indicam as fronteiras de palavras existentes na cadeia da fala, adquirindo dessa forma a consciência da distribuição das unidades lexicais durante o processo de articulação da língua oral.

5 DISCRIMINAÇÃO VISUAL/AUDITIVA

Caro acadêmico, as produções escritas que você pode encontrar em textos de crianças (erros) podem ser provenientes de disfasia (dificuldades específicas da linguagem em geral) e da dislexia (dificuldades específicas da lectoescritura). Esses desvios têm repercussões profundas nas aprendizagens escolares, porque a língua é o meio privilegiado e fundamental de aquisição e transmissão do conhecimento.

Estes tipos de erros constituem situações de difícil superação, contudo, tem sido desenvolvida abundante literatura sobre as possibilidades de ajudar alunos que apresentam esta situação de dificuldades, com atividades sistemáticas de reeducação fonético/fonológica. Os erros de natureza visual/auditiva envolvem, sobretudo, as consoantes oclusivas, tais como “b/p”, como em “**capeça**”; “t/d” como em “**dem**” para “**tem**”; “q/p” como em “**pá**” por “**qá**”, “c/g” como em “**colégio**” por “**golégio**”, e as consoantes fricativas, como “f/v” como em “**foi feito**” por “**voi veito**”.

Estas trocas (erros) podem ser sintomáticas e denunciar a presença de dislexia se ocorrerem em crianças que já estejam com a idade de 8 anos e meio a 9 anos, porque entende-se que já estejam alfabetizadas, portanto, lendo e escrevendo. Em crianças muito novas e estando ainda em processo de alfabetização, não se pode atribuir este diagnóstico, haja vista que com o tempo muitas destas situações podem vir a desaparecer.

- **Atividade recomendada**

Os problemas de discriminação visual/auditiva originam-se, na sua grande maioria, no *déficit* fonológico. Inúmeras pesquisas a partir dos anos sessenta indicam esta hipótese como a mais recorrente. As intervenções mais eficazes residem na “reeducação fonológica” do aprendiz. Para tanto, é necessário planejar atividades que proporcionem à criança o desenvolvimento da consciência fonológica. A consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada, quanto à habilidade de manipular tais segmentos (BERTELSON; DE GELDER, 1989).

Estas atividades abrangem segmentação silábica, inversão silábica, subtração e adição de fonemas que proporcionam à criança uma reflexão consciente sobre a estrutura fonológica e morfológica da palavra. As atividades metafonológicas devem ser feitas de modo sistemático, exigindo do aprendiz a reflexão consciente sobre os componentes microestruturais do sistema linguístico. Também é aconselhável a consulta a um fonoaudiólogo ou psicólogo especializado nos processos de leitura e escrita. O uso do computador também ajuda na recuperação de alunos com estas dificuldades, tais como os programas de videoescrita, audição de textos e *sites* interativos que apresentam atividades de leitura de narrativas obtendo o *feedback* imediato ao final da realização dos exercícios.

Já se encontram à disposição das escolas e dos educadores os trabalhos desenvolvidos por Capovilla (2000, 2003), como, por exemplo, a “Alfabetização Fônica” e o “*Cronosfonus*” em formato digital. A criança tem à sua disposição um amplo repertório de exercícios visuais e fônicos animados. Trata-se, sem dúvida, de recursos psicolinguísticos e psicopedagógicos importantes para aquelas crianças com dificuldades em alfabetizar-se ou para aquelas que apresentam atrasos de linguagem significativos mais específicos.

6 PROCESSOS DE REGULARIZAÇÃO

Os processos de regularização não são propriamente erros na aceção da palavra, porque a criança ainda não distingue as regras de exceção do sistema linguístico. Portanto, este tipo de ocorrência é normal no decorrer do processo de desenvolvimento da linguagem da criança. Exemplos como “**sabeu**” para “**soubê**”, “**trazeu**” para “**trouxe**”, “**cabeu**” para “**coube**” são indícios de que a criança ainda não domina as **regras de exceção** da língua. Isto ocorre porque a criança toma como base as ocorrências regulares da língua e as aplica também para as exceções. Vejamos ainda outros verbos, tais como “**eu comi**”, “**eu sofri**” e compare com “**eu trazi**”, “**eu fazi**”.

Como se pode observar, a criança conseguiu internalizar as regras da língua, todavia estas produções são consideradas normais no processo de aprendizagem da língua, ao menos nos estágios bem iniciais de aprendizagem da leitura e escrita. Na fala de adultos é comum encontrarmos a realização “**dí**” para “**dei**”. Nota-se, porém, que esta realização não é estendida para outros casos, estando restrita para este caso apenas.

• Atividade recomendada

Este tipo de produção linguística tende a desaparecer assim que a criança amadurece e alcança as primeiras séries do Ensino Fundamental. O próprio convívio com os amigos contribui para que esta situação se normalize. Será apenas uma questão de tempo para a criança dominar também as regras de exceção da língua. Basta que seja estimulada a ler regularmente. A própria interação com as demais crianças durante o processo de escolarização se encarrega de calibrar o seu discurso e estas dificuldades serão vencidas normalmente.

7 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Caro acadêmico, as variantes linguísticas são as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de **variável linguística** (TARALLO, 2001; MONTEIRO, 2000; MOLLICA; BRAGA, 2007). Citamos como exemplos de variação na marcação do plural os seguintes exemplos relacionados por Tarallo (2001):

- a) aS meninaS bonitaS
- b) aS meninas bonitaø
- c) aS meninaø bonitaø

Algumas ocorrências que gramaticalmente violam a norma padrão podem indicar as transformações/inoações que a língua sofre no decorrer do tempo. Vejamos, por exemplo, estas ocorrências que hoje são comuns, tanto entre os falantes que não têm escolarização, quanto de falantes escolarizados.

- a) Este livro é pra mim ler. (o clítico “**mim**” não pode vir com valor de sujeito)
- b) Este livro é para eu ler. (gramaticalmente correta)

O emprego recorrente do clítico “**mim**” diante de verbos de infinitivo pessoal indica emprego inadequado deste pronome. Outras situações, como em: “subsídio” [sub’sídio] realizado por pessoas consideradas cultas como [sub’zídio]. Vejamos que ninguém diz [sub’zolo] e sim [sub’solo] que é a aplicação da mesma regra. Como explicar estas discrepâncias, considerando que pessoas de todas as camadas sociais alternam ou violam esta norma? Trata-se de uma variante linguística em que se observa ambos os usos. O fato é que a gramática tradicional considera como erro este tipo de violação.

Quando se trata de normas e da variedade padrão, Azeredo (2008, p. 63) destaca que **a norma não é rígida nem invariável**. Mas, em regra geral, pode-se dizer que a norma padrão é falada, sobretudo pela elite, enquanto as classes subescolarizadas falam variedades distantes da norma culta. Falar esta ou aquela variedade é uma questão de poder, e o poder político e econômico é representado pelas elites. São as elites que ditam as maneiras mais adequadas de comportamento, e isto não só ao nível de consumo de determinadas marcas de produtos, mas também em termos de expressão linguística.

Outra situação que vocês já devem ter observado são as interferências culturais, como, por exemplo, as que são observadas nas comunidades de imigração alemã, italiana e japonesa num contexto de fala portuguesa como a que ocorre no Brasil. Produções como “**a gente**” para [a ‘feNte], “**Pomerode**” para [pome’Roda], [pa’tata] para batata, [sapo’nete] para sabonete, “**carroça**” para [ka’røsa] são classificadas como situações de interferência cultural.

A atitude da escola e dos professores deve ser de respeito diante destas manifestações linguísticas. As intervenções dos professores devem considerar os fatores culturais e linguísticos na sua prática pedagógica e respeitar os diferentes falares ou sotaques. A aprendizagem da norma culta será progressiva, na medida em que os professores precisam conscientizar-se de que a linguagem revela dimensões da nossa personalidade e, por isso, deve haver o respeito às diferenças dialetais. Devemos transcender os preconceitos e pensar que a qualificação nos diversos níveis do conhecimento dos alunos inclui também o nível linguístico, porém, jamais devem ser tolhidas as manifestações das crianças porque se expressam linguisticamente desta ou daquela maneira.

É importante que na escola os professores tenham consciência de que a aprendizagem da língua escrita, bem como a proficiência em leitura, são conquistas que exigem esforço. Além disso, todas as disciplinas devem se envolver na qualificação da expressão verbal que consiste no domínio da escrita, da leitura e da expressão oral.

Outro apelo importante para a formação dos alunos é observar a variedade linguística de que somos portadores. Significa que não podemos esquecer que estamos inseridos num mundo em que diversas culturas se encontram e se mesclam. É neste encontro de culturas que devemos trabalhar a pluralidade (cultural, linguística, religiosa, política) visando à preservação da identidade cultural e linguística, pois constituem bens vitais das comunidades e precisam ser incentivados e preservados.

A escola, ao proporcionar a aprendizagem da norma padrão, não deve desprestigiar os bens culturais populares, que são patrimônio importantíssimo das pessoas e das comunidades. A escola deve ser promotora constante da cultura local/regional, para que os alunos não esqueçam suas raízes, quem são realmente e ter consciência de que a massificação tende a destruir as identidades.

O objetivo principal foi oferecer aos educadores alguns subsídios teóricos e práticos para a compreensão e interpretação do processo de lectoescritura das crianças nas séries iniciais. Restringimo-nos apenas às análises de produções lexicais em crianças na fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita.

Não focalizamos os erros relacionados à sintaxe, isto é, aquelas frases que são o resultado de falhas de concordância em nível verbal ou nominal, muito menos as falhas no emprego da regência verbal ou nominal que resultam nos erros de coesão e comprometem a gramaticalidade e a compreensão do texto.

Portanto, o foco central foi analisar o processo inicial de escrita em crianças das Séries Iniciais aplicando os princípios teóricos da psicolinguística cognitiva para a devida compreensão e interpretação.

- **Atividade recomendada**

- 1 Selecionar algumas músicas conhecidas que representem as vozes dialetais das diversas regiões do Brasil e analisar:
 - a) Tipo de sotaque (fala) de cantores (nordestinos, gaúchos, paranaenses, cariocas, baianos, paulistas etc.)
 - b) Tipo de linguagem utilizada nas letras das músicas ouvidas.
- 2 Selecionar cenas de novelas ou filmes e analisar a expressão linguística regional.
- 3 Gravar trechos de músicas em que se constata a diversidade de sotaques ou vozes dialetais.
- 4 Gravar propagandas ou comerciais em que são percebidos os dialetos ou sotaques regionais.
- 5 Selecionar cenas de filmes em que se pode verificar os dialetos ou sotaques regionais.



Por uma tipologia da dislexia, ver o livro "**Leitura, Escrita e Dislexia – uma análise cognitiva**", de Andrew W. Ellis, 1995, da Editora ARTMED. Ou o livro **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: teoria e prática**, de autoria de NUNES e Colaboradores, 2001, da Cortez Editora.

Sugere-se também a leitura do livro "**Problemas de Leitura e Escrita**", dos autores Fernando Capovilla e Alessandra Capovilla, da Editora FAPESP e MEMNON, 2003.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você viu que:

- Visa estabelecer critérios didático-pedagógicos quanto à aprendizagem da escrita. É importante que o professor, dependendo da idade do aprendiz, tenha em conta os critérios apresentados nesse tópico.
- Quando a criança está em fase de consolidação do sistema escrito, o(a) professor(a) deve saber relevar determinados tipos de escrita, pois com o tempo ela conseguirá dominar as regularidades e irregularidades da língua naturalmente.
- No entanto, certas produções escritas que implicam confusões grafológicas ao nível da discriminação perceptiva ou visual, e o(a) professor(a) deve saber intervir (exercícios específicos) ou procurar os setores especializados da escola, para ajudar a criança a vencer essa dificuldade.

AUTOATIVIDADE



- 1 Descreva quais são as principais categorias de erros que o aprendiz pode produzir durante o processo de aprendizagem da escrita.
- 2 Há um determinado tipo de erro que pode ser sintoma de disfunção de leitura ou de dislexia. Verifique com cuidado quais são essas ocorrências e responda às seguintes questões:
 - a) Qual é essa categoria de erros?
 - b) Que tipos de erros são esses e como podem ser remediados?

REFERÊNCIAS

- ALVES GODOY, D. M. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem de leitura e escrita no português.** Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis: SC.
- AUSTIN, John. L. **Quando dizer é fazer.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: PUBLIFOLHA, 2008.
- ANDRADE, Oswald de. **Pau Brasil.** São Paulo: Editora Globo, 2003.
- AMARAL et al. **Novas palavras: português Ensino Médio.** 2. ed. São Paulo: Editora FTD, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Gramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz.** 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BALIEIRO JR, A. P. Psicolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v. 2.** São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia geral.** São Paulo: Editora Ática, 1991.
- BARTHES, R. Jovens pesquisadores. In: _____. **O rumor da língua.** São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BERTELSON, P.; DE GELDER, B. Learning about reading from illiterates. In: A. M. Galaburda (Ed.), **From reading to nervous** (pp. 1-25). Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.
- BISOL, L. **Introdução a estudos de Português Brasileiro.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1999.
- BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. **Psicologias – uma introdução ao Estudo da Psicologia.** 8. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1995.
- CÂMARA, M. Jr. **Dicionário de Linguística e gramática.** Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

_____. **História da Linguística**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

CAMPOS, S. M. D. **Psicologia da aprendizagem**. 23. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Problemas de leitura e escrita** – como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

_____. **Alfabetização: método fônico**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CORRÊA, V. R. Método silábico: do passado à atualidade. In: **Alfabetização: práticas e reflexões** – subsídios para o alfabetizador. (Org.) DE FARIA, Dóris Santos. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure**. 7. ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

CARVALHO, M. **Guia Prático do Alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

CEDERGREN, H.; SANKOF, F. **Variable rules: performances as statistical reflection of competence**. *Language*. 50, p. 333-355, 1974.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Nova York: Massachusetts Institute of Technology, 1965.

_____. **Lectures on government and binding**. Foris: Dordrecht, 1981.

_____. **A review of B. F. Skinner's verbal behavior**. *Language*, n. 39, p. 26-58, 1959.

_____. **The Minimalist Program**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.

COLLADO, A. J. **Fundamentos de Linguística Geral**. Lisboa: Editora n/d, 1980.

COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. In: *Letras de Hoje*, v. 38, n. 2, p. 137 - 153, jun. Porto Alegre: Editora da PUC, 2003.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

CORRÊA, L. M. S. O desencadeamento da sintaxe numa abordagem psicolinguística. IN: FINGER, I.; e QUADROS, R.M de. **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2008.

DUARTE, M.E.L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito nulo no português brasileiro. In: Kato, M. & Roberts (Orgs.) **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

DUBOIS, et al. **Dicionário de Linguística**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

DURAND, G. Multidisciplinarités et heuristique In: PORTELLA, Eduardo. (org.). *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, perspectives*. Toulouse: Ères/UNESCO, 1991.

ELIA, S. **Sociolinguística**. São Paulo: Eduff, 1987.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELLIS, A. W.; YOUNG, A. W. **Human cognitive neuropsychology**. London, UK: Lawrence Erlbaum, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística – fundamentos epistemológicos** (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 1986.

FIGUEIREDO SILVA, C. M. Inovações morfológicas no português brasileiro. In: GRIMM-CABRAL, L. 7 GORSKY, E. (Orgs.). **Linguística e Ensino – reflexões para a prática pedagógica da língua materna**. Florianópolis: Editora Insular, 1998.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. De. **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. v. 1. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Introdução à linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

_____. **Linguagem e interdisciplinaridade**. V. 10. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson, J. Marchall e Coltheart (Eds.). **Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. London, UK: Erlbaum, 1985.

GAUR, A. **A history of writing**. London: The British Library, 1987.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

GLEASON, Jean Berko; RATNER, Bernstein Nan (Ed.). **Psycholinguistics**. 2. ed. Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers, 1998.

GOUGH, P.B. One second of Reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3. ed. Newark: International Reading Association, 1985.

GOODMANN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: **Journal of the Reading Specialist**, n. 4, 1967. p. 126-135.

_____. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: PALACIOS, M.; FERREIRO, E. **Os processos de leitura e de escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HENDERSON, E. H. **Orthography and word recognition in reading**. New York: Academic Press, 1982.

ILARI, R. O papel da linguística nos cursos de Letras. In: _____. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Introdução à Semântica - Brincando com a Gramática**. São Paulo: Contexto, 2001.

KATO, M. The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese. In: W. Ashby et al. (Eds.) **Linguistic Perspective on the Romance Languages**. Amsterdam: John Benjamin, 1993.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KOCH, I. A inter-ação pela linguagem. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. **Ler e compreender o texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

_____. The Social Stratification of English in New York city department stores. In Labov, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Principles of linguistic change**. Social factors. Oxford UK, Cambridge USA: Blacwel, 2000.

LAVANDERA, B. **Variación y significado**. Buenos Aires: Hachette, 1984.

LECOURS, R. A.; PARENTE, M. A. Dislexia: **implicações do sistema de escrita do Português**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed., São Paulo: Ática, 2003.

LEMOS, F. A. P. Interferência da oralidade na escrita: o caso do registro ortográfico de “e, i, o, u átonos. In: **Letras de Hoje**. v. 36, n. 3, p. 758, set. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. Wiley, 1967.

LIBERMAN, I. Y. Phonology and begining reading reviseted. In: Von EULER, C. (Ed.). **Wenner-Gren International Symposium Series: Brain and Reading**. Hampshire, GB: Macmillan, 1991.

LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 2003.

LOREGIAN, L. **Concordância verbal com o pronome tu na fala do sul do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

LUFT, C. **Língua e liberdade** – por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: L & PM, 1985.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Editora Ícone, 1990.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 1. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MARTELOTTA, Mario E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

McGUINNES, D. **O ensino da leitura**: o que a ciência nos diz como ensinar a ler. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MIRANDA, A. R. M.; SILVA, M. R. da; MEDINA, S. Z. **O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição**. Disponível em: <www.pdfactory.com>. Acesso em: 12 dez. 2008.

MOLLICA, C. M.; BRAGA, L. M. **Introdução à sociolinguística** – o tratamento da variação. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORAIS, J. A aprendizagem dos sistemas simbólicos dos fonemas e das quantidades numéricas: semelhanças, diferenças e relações. In: CRATO, N. et al. (Org.). **Matemática e ensino**: questões e soluções. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

MORAIS, J. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In: SAWYER, D. J.; FOX, B. J. **Phonological Awareness in Reading**: the evolution of current perspective. Berlin: Springer, 1989.

_____. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição. III Encontro Nacional (I Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. In: F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2002). **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**. Investigação e Prática Docente, 3. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2000.

MORAIS, J.; KOLISKY, R. A Ciência cognitiva da leitura e a alfabetização. In: **Revista Pátio**, p. 13-17, 2004.

MORTON, J. Grammar and computation in language behavior. Progress Report 6, Center for Research in Language and Language Behavior, University of Michigan, Ann Arbor, MI, USA: 1968.

_____. The interaction of information in word recognition. In: **Psychological Review**, 76, p. 165-178, 1969.

_____. An information-processing account of reading acquisition. In: A. M. Galaburda (Ed.). **From reading to neurons**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

MUSSALIM, Fernanda (Org.); BENTES, Anna Christina (Org.); DIONÍSIO, Ângela Paiva; BALIEIRO JUNIOR, Ari Pedro; MORATO, Edwiges;...[et al.]. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística – domínios de fronteiras**. V. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Introdução à Linguística**. V. 2. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

OLSO, D. R. **The conceptual and cognitive implications of writing and reading**. London: Cambridge University Press, 1994.

_____. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ORTEGA Y GASSET, J. **Rebelião das massas**. Livro Ibero-Americano. Rio de Janeiro, 1962.

OSGOOD, Ch.; SEBEOK, T. A. (Eds.). **Psycholinguistics**. A survey of theory and research problems. Bloomington: Indiana University Press/Baltimore Waverly Press, 1954.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

PELANDRÉ, N. L. **Efeitos a longo prazo no método de alfabetização Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). FLORIANÓPOLIS: UFSC, 1998. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewfile/10709/10214>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

PERFETTI, C. **Reading ability**. New York: Oxford University of Press, 1985.

_____. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do Português**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PIAGET, J. **Linguagem e pensamento da criança**. São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 1959.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POPPER, K. R.; ECLES, J. C. **O eu e o cérebro**. São Paulo: Editora Papirus e Universidade de Brasília, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

PRONKO, N. 1946. **Language and psycholinguistics**. A review. *Psychological Bulletin*, 43 n. 3, p. 189-239. Referido por Slama-Cazacu, 1983, p. 377, e por Titone, 1979, p. 22.

QUADROS, R. M. de. Aquisição da linguagem e epistemologia genética. In: FINGER, I.;

QUADROS, R. M. de. (Orgs.) **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988, 1992, 1994, 1996, 2000, 2004. (Temas Básicos de Psicologia, 19).

_____. Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. De. **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

RAPOSO, E. P. **Teoria da gramática** – a faculdade da linguagem. LISBOA: EDITORIAL CAMINHO, SA., 1992.

ROSETTTI, A. **Introdução à fonética**. Publicações Europa-América, 1974.

RUMELHART, D.E. Toward an Interactive Model of Reading. In: SINGLER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3. ed. Newarl: International Reading Association, 1985.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: **Introdução à Linguística** – domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Cultrix: São Paulo, 1916.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos, 71).

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 263.

_____. **Guia prático de alfabetização** – baseado em Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SEIDENBERG, M.; MCCLELLAND, J. **A distributed developmental model of word recognition and naming**. *Psychological Review*, 96, 1989, p. 523-568.

SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA CRISTÓFARO, T. **Fonética e fonologia do Português**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

SLOBIN, D. I. **Introducción a la Psicolinguística**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1974.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SUASSUANA, L. **Ensino de língua portuguesa** – uma abordagem pragmática. 7. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2007.

TARALLO, F. **Tempos linguísticos** – itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TITONE, Renzo. **Bilinguismo precoce ed educazione bilingue**. 2. ed. Roma: Armando Editore, 1995.

TROUBETZKOY, N.S. **Principes de Phonologie**. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1964.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WUNDT, W. **An introduction of physiological psychology**. London: Swan Sonnenschein, 1910.

