

Editor: Marcos Marcionilo

CAPA E PROJETO GRÁFICO: Andréia Custódio

CONSELHO EDITORIAL: Ana Stahl Zilles [Unisinos]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Egon de Oliveira Rangel [PUCSP]

Henrique Monteiro [Univ. de Santiago de Compostela]

Kanavillil Rajagopalan [Unicamp]

Marcos Bagno [UnB]

Maria Marta Pereira Scherre [UFRJ, UnB]

Rachel Gazolla de Andrade [PUC-SP]

Salma Tannus Muchail [PUC-SP]

Stella Maris Bortoni-Ricardo [UnB]

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

81471

Bagno, Marcos

Língua materna: letramento, variação e ensino / Marcos

Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. - São Paulo: Parábola

Editorial, 2002.

(Na ponta da língua; v. 03)

ISBN 978-85-88456-42-6

1. Lingüística. I. Gagné, Gilles. II. Stubbs, Michael. III. Título

CDU-410

Direitos reservados à

PARABOLA EDITORIAL

Rua Clemente Pereira, 327 - Ipiranga

04216-060 São Paulo, SP

Fone: [11] 6974-4932 | Fax: [11] 6215-2636

home page: [www.parabolaeditorial.com.br](http://www.parabolaeditorial.com.br)

e-mail: [parabola@parabolaeditorial.com.br](mailto:parabola@parabolaeditorial.com.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônica ou mecânica, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-88456-04-4 (antigo: 85-88456-04-4)

4ª edição: setembro de 2007

© desta edição: Parábola Editorial, São Paulo, maio de 2002

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
A INEVITÁVEL TRAVESSIA: da prescrição gramatical à educação lingüística [MARCOS BAGNO] .....	13
Introdução .....	13
1. A concepção abstrata de língua .....	19
2. Concepção de língua, concepção de sociedade .....	27
3. Pluralidade lingüística e dinâmica social .....	31
4. O vigor da concepção tradicional de língua, na mídia contemporânea .....	41
5. Um crime pedagógico .....	47
6. O que é letramento? .....	51
6.1. <i>Letramento e gêneros textuais</i> .....	54
7. Ensino de gramática ou reflexão lingüística? .....	58
8. Os passos da pesquisa lingüística .....	61
9. Variação lingüística e ensino de língua: a doutrina do erro .....	70
10. A formação do professor de língua .....	78
11. O ensino de língua na escola: raízes, tronco e frutos .....	80
Referências .....	82
A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO [MICHAEL STUBBS] .....	85
1. Língua, educação e valores culturais .....	85
2. Um esquema para a análise lingüística e cultural .....	87
3. Língua e justiça social: dos anos 1960 aos anos 1980 .....	92
4. A questão dos "padrões" .....	95
5. "Fracasso escolar" é "fracasso lingüístico"? .....	99

6. Elementos para uma teoria educacional da linguagem .....	101
7. A questão do inglês-padrão .....	104
8. Transições lar-escola .....	113
9. Discurso professor-aluno (e pai-filho) .....	119
10. Letura, escrita e letramento .....	128
11. Língua escrita e língua falada .....	132
12. A língua dos livros didáticos .....	136
13. O estudo da linguagem na formação do professor .....	142
14. O estudo da língua como disciplina escolar .....	147
15. Questões atuais e conclusões .....	153
Referências .....	158

## A NORMA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

[GILLES GAGNÉ] .....	163
1. Algumas considerações preliminares .....	165
1.1. <i>A variação linguística</i> .....	166
1.2. <i>A intercompreensão apesar da variação</i> .....	175
1.3. <i>As funções comunitárias e individuais da linguagem</i> .....	180
1.4. <i>A linguagem das crianças</i> .....	186
1.5. <i>As interações verbais: meio de ensino e de aprendizagem</i> .....	194
2. A norma e o ensino da língua materna: duas orientações .....	196
2.1. <i>Pedagogia prescritiva centrada no código</i> .....	196
2.2. <i>Pedagogia centrada no uso do código</i> .....	206
3. Propostas de objetivos e de conteúdos linguísticos para o ensino da língua materna .....	211
3.1. <i>Objetivos gerais do ensino de uma língua materna</i> .....	211
3.2. <i>Reflexões sobre os conteúdos de ordem linguística</i> .....	216
Referências .....	238
<b>OS AUTORES</b> .....	244

## APRESENTAÇÃO

Os três ensaios reunidos neste livro empreendem análises bem pormenorizadas das situações linguísticas e educacionais de três países muito diferentes: o Brasil, a Grã-Bretanha e o Quebec (a maior província canadense, de população majoritariamente francófona). Embora cada autor se interesse exclusivamente pelas particularidades de sua língua materna — o português brasileiro (BAGNO), o inglês britânico (STUBBS) e o francês quebequense (GAGNÉ) — e do sistema educacional de seu país, é interessante observar que essas particularidades nacionais não impedem que haja uma série de elementos comuns nas análises e, sobretudo, nas propostas delineadas pelo texto de cada autor. Vejamos, rapidamente, que elementos comuns são estes.

O primeiro deles é o reconhecimento de que a escola não pode mais se furta — como fez durante muitos séculos — ao tratamento dos fenômenos da *variação linguística*. Esse reconhecimento é fruto de, pelo menos, dois grandes conjuntos de fatores:

- WALKERDINE, V. & SINHA, C. (1981): "Developing Linguistic Strategies in Young School Children", in Wells 1981: 182-204.
- WELLS, G. (1981): *Learning through Interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1985): *Language, Learning and Education*, NFER-Nelson, Slough.
- WILKINSON, A. (org.) (1986): *The Writing of Writing*, Open University Press, Milton Keynes.
- WILLES, M. (1983): *Children into Pupils*, Routledge & Kegan Paul, London.
- WILLIAMS, R. (1965): *The Long Revolution*, Penguin, Harmondsworth.
- (1976): *Keywords*, Fontana, London.

## A NORMA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA\*

Gilles Gagné

Os professores de língua materna que atuam sobretudo no primário e no secundário frequentemente se interrogam sobre o conteúdo e a eficácia de seu ensino do francês. Que francês se deve ensinar? Pode se aceitar qualquer nível de língua em sala de aula? Como corrigir a língua das crianças? É possível? Pode se fazer alguma coisa para mudar a língua do meio ambiente? Tais perguntas, que se colocam igualmente ao conjunto do sistema escolar do Quebec e de numerosos outros países, pertencem ao domínio da didática ou da pedagogia da língua materna. Elas se situam em relação aos objetivos e às orientações deste ensino.

Como muitos problemas de didática da língua materna, a questão da norma, ou mais especificamente da língua a ensinar, exige uma síntese multidisciplinar de dados de domínios mais fundamentais como a lingüística, a psicolingüística e a sociolingüística, ou mais gerais como a pedago-

\* Tradução de Marcos Bagno.

gia. Entretanto, os dados de ordem teórica ou experimental que essas disciplinas fornecem não constituem ainda um quadro explicativo único e universalmente admitido. Para esclarecer a questão da norma e da língua a ensinar, este ensaio se propõe num primeiro momento fazer uma coleta, uma escolha de dados disciplinares entre aqueles que parecem os mais seguros e mais pertinentes. Este procedimento implica que não haverá aprofundamento desses dados fundamentais, mas uma tentativa de síntese que possa trazer uma visão coerente sobre a existência de uma ou de várias normas.

As diferentes concepções da língua e da norma dão lugar a orientações e a objetivos pedagógicos do ensino da língua materna que se pode agrupar em duas tendências nitidamente diferentes: uma pedagogia centrada no código e uma pedagogia centrada na utilização do código. Uma discussão dos limites de cada tendência feita em particular à luz dos conceitos depreendidos na primeira parte deverá permitir que se chegue a propor uma síntese conceitual dessas tendências. Esta discussão ocorrerá levando-se em conta o quadro escolar regular e não poderá se aplicar ao desenvolvimentto da linguagem na pré-escola, nem às crianças que necessitem de intervenções fonoaudiológicas ou cuja língua primeira ainda falada em casa não seja o francês.

Os conceitos fundamentais depreendidos quanto à norma e a síntese pedagógica proposta são sus-

ceffíveis de permitir formular num terceiro momento propostas de objetivos gerais e de conteúdos lingüísticos para o ensino da língua materna. Estas propostas levam em conta a sociedade quebequense e a realidade educacional de uma sala de aula, mas não oferecem sugestões de metodologia nem de prática de ensino. Trata-se de um ensaio teórico, limitado à determinação de alguns critérios de escolha de elementos lingüísticos orais a desenvolver com as crianças do primário e do secundário.

### 1. Algumas considerações preliminares

A escola tem como objetivo ensinar a língua materna. À primeira vista, para qualquer pessoa que não tenha refletido sobre as questões de língua e linguagem, este objetivo parece claro e simples. No entanto, não é nada disso: o objeto do ensino não está claramente definido. Com efeito, a língua é constituída de um conjunto de variações (1.1) cujo funcionamento é preciso conhecer para explicar a intercompreensão (1.2) que se realiza, apesar dessas variações. É necessário igualmente saber para que serve a língua (1.3), a fim de determinar para quê ensiná-la. A compreensão da linguagem das crianças (1.4) é útil para saber como ela pode se desenvolver e para compreender o papel importante que a língua desempenha no ensino e nos aprendizados escolares (1.5). Um estudo,

ainda que muito sumário, dessas cinco questões constituiu uma preliminar necessária para situar o problema da norma e do ensino da língua materna.

### 1.1 A variação linguística

A língua francesa não constitui um todo homogêneo. Ao contrário, ela apresenta numerosas variações, de sorte que raramente existe um único modo de exprimir a mesma coisa. Para exprimir uma mesma realidade existem diversas variantes, isto é, formas linguísticas diferentes que veiculam o mesmo sentido. Essas variações se devem primeiramente às diferenças entre o francês escrito e o francês falado e este último apresenta, por sua vez, variações de ordem linguística, geográfica, social ou de registro.

#### 1.1.1 Francês escrito, francês falado

Num primeiro momento se distingue o francês falado do francês escrito. Não está claro se se trata de dois códigos distintos ou de duas realizações diferentes de um mesmo código, se as semelhanças são mais numerosas que as diferenças. Pouco importa, as diferenças existem e de maneira importante. Foi possível identificá-las quanto aos constituintes de superfície: os grafemas ou os fonemas, e quanto aos outros níveis da análise linguística: a fonologia, a morfologia (gramatical), a sintaxe, o léxico. Também se tem identificado dife-

renças entre as atividades de produção oral (falar) e escrita (escrever), bem como entre as atividades de recepção oral (escuta) e escrita (leitura). As situações de comunicação diferem, elas também, em vários aspectos conforme o "canal" utilizado seja escrito ou oral. A existência dessas diferenças conduz a abordar diferentemente a questão da norma conforme se trate do francês falado ou do francês escrito.

#### 1.1.2 A norma em francês escrito

No conjunto, o problema da norma se coloca com pouca acuidade em francês escrito. Com efeito, os textos publicados são quase todos escritos num francês que respeita as prescrições de ortografia lexical e gramatical tal como aparecem nos dicionários como o *Larousse* ou o *Robert* e nas gramáticas como a de Grevisse. Apesar das veleidades de reforma ortográfica e do interesse social e pedagógico suscitado por elas, a necessidade de uma ortografia e de uma gramática únicas do francês escrito praticamente não é contestada. A perspectiva normativa se impõe tanto mais facilmente quanto não existe multiplicidade de usos ortográficos e gramaticais<sup>1</sup>. Apesar da arbitrariedade da ortografia lexical e da gramaticalidade morfológica, morfosintática e sintática, o ensino do francês

1. O que não é o caso dos usos estilísticos ou literários. Voltaremos a isso.

escrito se inscreve no quando das gramáticas e dos dicionários normativos existentes.

### 1.1.3 As variações do francês falado

No oral, o francês, como todas as línguas, é menos homogêneo e se presta a numerosas variações de uso. Os estudos realizados até o momento revelam que as variações são muito mais consideráveis nos níveis lexical e fonológico do que nos níveis sintático e morfológico. Além disso, eles permitem distinguir quatro tipos de variações: de ordem social, de registros, variações devidas a coerções lingüísticas e variações de ordem geográfica.

Estas últimas, conhecidas há muito tempo, são as mais acessíveis à experiência comum. Os sotaques, por exemplo, constituem modos diferentes de dizer as mesmas palavras e variam de um país, de uma região e às vezes até de um vilarejo para outro. É freqüentemente pelo sotaque que se pode identificar a origem geográfica de alguém. O léxico cotidiano varia igualmente em função das regiões. Sabe-se, por exemplo, que os brasileiros tomam o *café da manhã*, enquanto os portugueses tomam seu *pequeno-almoço*. Os estudos de dialetologia geográfica oferecem numerosíssimas variantes lexicais e fonológicas. O conjunto das variantes que têm curso numa dada região constitui o que se pode chamar de uma variedade dialetal. É o caso, por exemplo, do francês do Québec, do francês de Paris etc.

As variações de ordem social compreendem variantes ligadas a variáveis que puderam ser isoladas experimentalmente. Chambers e Trudgill (1980) mencionam sobretudo a classe social, o sexo, o grupo étnico a que se pertence, as redes sociais, a idade e diferentes fatores individuais. As relações entre as variantes e as variáveis mencionadas acima parecem muito mais se situar num *continuum* do que de modo dicotômico ou descontínuo. Não se trata de uma classe socioeconômica utilizando exclusivamente uma variante e de uma outra classe utilizando uma segunda variante, sendo uma dessas variantes geralmente percebida como mais correta. Em geral, numa situação de comunicação idêntica, todos os grupos teriam tendência a utilizar as duas variantes, mas em proporções diferentes. Em outros termos, os falantes possuiriam um repertório de formas lingüísticas concorrentes cuja disponibilidade variaria em função da idade, do sexo, da classe social etc., dos falantes. Trata-se de variações sociais, daquilo que Laks (1977: 114), na esteira de Labov (1972), chama de "estratificação social" de variáveis lingüísticas.

A utilização pelo mesmo falante de uma variante em vez de outra depende decerto de vários fatores como o estado psicossomático do falante, o assunto de que fala, sua relação com o interlocutor etc. Até o momento, os estudos indicam claramente que a escolha depende da situação de comuni-

cação em que o falante se acha e, é claro, da percepção que tem dela. Labov (1971) descobriu empiricamente que o contexto situacional constitui um fator de variação. Assim se deu com a pronúncia do /r/ pós-vocálico em adultos novaiorquinos, conforme estivessem num contexto informal ou num contexto formal ou lessem listas de palavras ou de pares mínimos. Trata-se aqui de variações "estilísticas", isto é, de variações devidas a mudanças na situação de fala de um mesmo falante.

A distinção entre variações sociais e variações estilísticas permite definir melhor a noção de registro. Este termo, mais neutro, é preferível à expressão "níveis de língua" que denota "pressupostos subjetivos implícitos" (Mounin, 1975: 133) e uma hierarquização social das variantes lingüísticas. Para as finalidades deste ensaio, definimos o *registro* como o conjunto das variantes lingüísticas que se encontram talvez mais freqüentemente em determinado tipo de comunicação. Sugerimos, portanto, limitar a noção de níveis às variações de ordem estilística e não social.

Não é fácil determinar esses registros. Com efeito, uma tipologia das situações de comunicação parece, por enquanto, impossível de realizar por causa, sobretudo, da complexidade das interações entre os componentes da comunicação: falante, intenção, codificação, canal, mensagem, decodificação, interlocutor, contexto, referentes. Só se pode identificar os diferentes registros de modo

arbitrário, intuitivo e teórico. Em geral, os autores concordam em distinguir na fala ou bem dois níveis — formal e informal — ou então três — popular, distenso (informal) e tenso (formal). Na escrita, seria possível detectar os níveis familiar, correto e literário. Um exemplo seria útil para ilustrar as correspondências de registro entre o código oral e o código escrito. Assim, em português brasileiro, o uso de *ele* como objeto direto ("conheço ele") seria distenso (informal) na fala, mas familiar na escrita, ao passo que o uso do pronome oblíquo ("conheço-o") seria um índice de um nível escrito correto e de um nível oral tenso (formal). Embora a noção seja teórica e as classificações ainda arbitrárias, os registros de língua oferecem um instrumento útil para tentar dar conta de uma parte da variação lingüística.

Um último tipo de variações pode se produzir efetivamente num mesmo falante, no interior de um mesmo tipo de situação ou da mesma situação de comunicação. Irredutível às três variações precedentes, trata-se de uma variação que se deduz da "heterogeneidade interna ao próprio sistema lingüístico" (Laks, 1977: 114). Assim, os fonemas se realizam de modo diferente em função de seu ambiente. Os traços dos fonemas vizinhos influenciam, de fato, a realização do fonema, como no caso de /g/ que é mais ou menos palatalizado quando seguido de uma vogal anterior como /i/, /y/ ou /e/, e mais ou menos velarizado quando

seguido de uma vogal posterior como /u/ ou /ɔ/. Este tipo de variação, por muito considerado como variação "livre", não tem nada de livre, mas tudo de sistemático: parece obedecer regras injuntivas.

#### 1.1.4 Uma ou mais normas para o francês falado?

Em relação à realidade da variação linguística, evidenciada na utilização do código oral, é possível conceber a existência de uma norma que seria única e prescritiva? Neste caso, uma variedade dialetal, uma variedade social e um registro seriam considerados como pertencentes à norma e, por isso, qualificados de *padrão*. As outras variantes seriam então percebidas de modo negativo como desvios, particularismos, dialetologismos, termos populares etc. É interessante constatar que o francês oral padrão — em outros termos, o *bon usage* —, na medida em que existe, tem tendência a ser definido como a interseção de três conjuntos: a variedade parisiense, a variedade "burguesa" e o registro formal.

Numa crítica importante do que chama de discurso prescritivo, Alain Rey (1972: 17-19) deplore que esse discurso confunda o *bon usage* e a norma com a língua mesma e que efetue uma avaliação crítica e hierarquizante dos outros usos e, através deles, dos usuários. Igualmente, as justificativas mais frequentes do discurso normativo lhe

parecem, e com razão, pouco convincentes, sejam elas de ordem lógica, histórica, estética ou que invoquem a eficácia social, isto é, a melhora do rendimento informacional e, portanto, da comunicação.

Contrariamente ao discurso prescritivo e mesmo normativo, a realidade das variações linguísticas orais parece revelar de fato a existência de várias normas mais ou menos diferentes, cada uma fundada diretamente — antropológicamente de certa forma — no uso linguístico corrente na comunidade linguística ambiente. O fato de não existir gramática ou dicionário normativo da língua oral ilustra a dificuldade de estabelecer neste domínio uma norma prescritiva. O que importa, nas situações de comunicação oral, é utilizar as variantes compreendidas pelo interlocutor e socialmente admitidas por ele. Para serem compreendidos e para serem integrados à comunidade, os indivíduos utilizam um código conforme ao uso desta comunidade.

Os desvios em relação ao código admitido implicitamente correm o risco, em função de sua amplitude ou de sua conotação social, de conduzir ou a incompreensões, ou a rejeições sociais mais ou menos explícitas. Não existe, portanto, norma prescritiva explícita, mas usos variados que os interlocutores tendem inconscientemente a respeitar em seus discursos em função da aceitação social desejada e dos objetivos de intercompreensão perseguidos. Haveria, portanto, normas inconsci-



entes de tipo descritivo, isto é, normas construídas por indução a partir de um amplo *corpus* (Rey, 1972: 21) e resultante de um procedimento de descoberta inconsciente. O falante interiorizou uma gramática e um dicionário do uso ambiente, ou melhor, dos usos ambientes.

Se não existe, como na escrita, uma norma gramatical e fonológica prescritiva, nem por isso os usos orais deixam de ser percebidos de modos diferentes pelos usuários. Ainda que os falantes utilizem vários desses usos, eles tendem a privilegiar e a valorizar o uso formal ou tenso de preferência aos outros. Este modelo cultural varia geograficamente em função das comunidades. Assim, o uso oral privilegiado como modelo é parcialmente diferente no Quebec e na França, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. A realidade deste modelo cultural foi empiricamente demonstrada por dois conjuntos de investigações: as pesquisas sobre as atitudes e as pesquisas sobre as variações.

As primeiras, de D'Anglejan e Tucker (1973), de Méar-Crine e Leclerc (1976) e de Lambert e Lambert (em curso em 1975), chegam quase todas às mesmas constatações. Indivíduos quebequeses de todas as classes sociais julgam de modo mais favorável as pessoas quando elas utilizam um francês "europeu" do que quando utilizam um francês "quebequense". Este julgamento é solicitado numa situação experimental em que se apresenta a gravação das mesmas vozes utilizando alternadamente

variedades diferentes segundo a técnica do *matched guise* desenvolvida por Lambert *et alii* (1966). Outras pesquisas (Sorecom, 1973; Boudreault *et al.*, 1974; Rémillard, 1972; Laberge e Chiasson, 1971), utilizando desta vez a técnica do inquérito, concluem que o francês tenso, europeu ou internacional, é considerado como melhor do que o francês familiar, popular ou quebequense.

O segundo conjunto de pesquisas relacionadas por Chambers e Trudgill (1980: 71 e 82) chega à conclusão de que os grupos sociais, embora utilizem em proporções diferentes as variantes linguísticas, concordam todos em utilizar mais as mesmas variantes em função das mudanças de situações de comunicação. Assim, nas situações mais formais, os sujeitos de todos os grupos tendem a aumentar sua utilização das variantes de *status* social elevado. Esta tendência parece mesmo mais pronunciada entre os falantes que pertencem a grupos sociais economicamente inferiores.

Em suma, o francês falado apresenta vários usos aceitos e, por conseguinte, várias normas. Um conjunto de variantes aparece como socioculturalmente valorizado sobretudo nas situações mais formais de comunicação.

### 1.2. A *intercompreensão apesar da variação*

Através e apesar das numerosas variações de uso, verifica-se comodamente que no conjunto da

francofonia existe uma intercompreensão frequente entre interlocutores oriundos de países francófonos diferentes ou de grupos sociais distintos. Em que pode repousar esta intercompreensão, senão no fato de que todos compartilham uma mesma língua, o francês? Apesar da impossibilidade reconhecida de definir de maneira satisfatória esta noção de língua francesa, ou de toda língua em geral, por causa sobretudo do que Chambers e Trudgill chamam de "*continuum* dialetal geográfico e social" (1980: 6-14), importa tentar identificar os elementos que expliquem a intercompreensão. Se trataria da existência de um francês comum, da presença de representações abstratas que sejam as mesmas, apesar das variações de superfície e da existência, entre os indivíduos, de um repertório bastante extenso dessas variantes.

Primeiramente, pode-se postular a existência de um francês comum que pode-se realizar quanto ao aspecto da recepção das mensagens e quanto ao aspecto de produção das mensagens. Assim, Lagane (1976: 19) propõe definir o francês comum como "o conjunto dos meios de expressão conhecidos praticamente pela totalidade dos franceses adultos", o que não implica, segundo ele, que esses meios sejam utilizados por todos, "nem julgados bons por todos, nem que possam aparecer em qualquer situação de comunicação".

No nível da produção, pode-se postular a existência de um certo número de realizações lingüís-

ticas que sejam comuns a vários usos diferentes. Essas realizações constituiriam uma espécie de francês neutralizado, isto é, a "média dos empregos atuais, uma vez rejeitadas as discrepâncias maiores" (Dubois, 1965: 5). Assim, no tocante à variedade dos sistemas fonológicos em francês, Walter (1977: 23-57) depreende o que chama de "um sistema médio" a partir da descrição do sistema fonológico de cada um de seus dezesseite informantes. O domínio lexical se apresenta de modo diferente. Mas a utilização do termo genérico em vez do termo específico "permitiria talvez", segundo a hipótese de Germain (1981: 149), "explicar o êxito da comunicação entre duas pessoas, uma das quais ignora uma palavra que a outra conhece", sendo esta palavra um termo específico veiculando o que Germain chama de "um ponto de vista".

Numa perspectiva diferente, outros falam do "conjunto das regras de profundidade que constituem o núcleo duro da língua; o que faz por exemplo que o francês não seja o inglês ou o wolof... Trata-se, portanto, de um nível de grande abstração, onde são neutralizadas as variantes geográficas e sociolingüísticas" (Corbeil, 1980a: 47). Assim, Laks (1977), num estudo sobre a não conservação do fonema /r/ nos grupos consonânticos finais em seis locutores franceses, pôde postular a existência do que chama de "uma regra pan-dialetal" quanto à estratificação social que faz com que

seja uma mesma regra que se aplica, não se aplica ou se se aplica diferentemente. De igual modo, Daoust-Blais e Niéger (1979), num estudo sobre as discrepâncias de posição de /tUt/ em francês quebequense em relação ao francês "padrão", observam que cada um dos dialetos determina diferentemente a aplicação das regras de enclitização, mas que se trata do mesmo conjunto restrito de regras.

A altíssima frequência da intercompreensão, apesar das variações de uso, apóia a hipótese dupla da existência simultânea de usos comuns suficientemente numerosos e de uma "base" lingüística interiorizada suficientemente semelhante. Alguns trabalhos contribuem, no entanto, para minimizar estes fatos ao acentuarem as diferenças. Assim, as obras que visam a identificação das discrepâncias (listas de anglicismos, de dialetologismos, de neologismos etc.) falseiam necessariamente e sem querer a perspectiva de conjunto. Cada vez que há intercompreensão — e é o que acontece o mais das vezes — entre interlocutores de uma mesma língua, mas de origem social ou geográfica diferente, é porque os elementos comuns são mais numerosos que os que são particulares<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> É sempre bom insistir que o autor trata especificamente da intercompreensão dentro do universo francófono (sobretudo Quebec e França). Suas postulações não devem ser tomadas como valendo para todas as línguas. Me parece, sobretudo, que ele deixa de contemplar os aspectos pragmáticos da enunciação: muitas vezes, o mesmo léxico organizado numa mesma sintagmação suscita

O fato de cada locutor possuir um repertório de variantes intercambiáveis à sua disposição constituiu um terceiro elemento que contribui para a intercompreensão entre os falantes de francês. Sabe-se há muito tempo que um falante possui um repertório dito "passivo" de unidades lingüísticas muito mais extenso que seu repertório dito "ativo". Em outros termos, as palavras e estruturas que compreendemos são em número muito maior do que as que utilizamos. Assim, um falante brasileiro compreende muito bem a frase "*deixe-me ver isso*", ao passo que diria espontaneamente numa situação de comunicação não formal: "*dex'eu vê isso*" ou "*xô vê isso*" etc.

Em suma, há duas competências distintas, mas interligadas: a do entendido e a do produzido (Encrevé, 1977: 51). Uma das chaves da intercompreensão consiste justamente na riqueza do repertório lingüístico passivo dos usuários de uma mesma língua. Aliás, pode-se pensar que a coexistência integrada de tão numerosas variações é facilitada pela proporção importante de elementos comuns partilhados pelos diferentes usuários, quer

interpretações distintas em falantes oriundos de comunidades lingüísticas diferentes. Já há trabalhos sobre isso no que diz respeito ao português europeu e ao português brasileiro (cf., por exemplo, Galves 1998 — ver bibliografia de meu ensaio neste livro). Sobre o critério da intercompreensão, ao menos no que diz respeito a Brasil e Portugal, vale a pena citar Galves (1998: 79), para quem o critério da compreensão mútua "apresenta uma tal variação entre indivíduos que não pode ser generalizável" (N. do. T.).

sejam elementos de superfície ou elementos de representação abstrata.

Também se pode afirmar que quanto mais extenso é o repertório de um indivíduo, e quanto mais sabe utilizá-lo, maior é sua competência. É neste sentido que Winkin (1979) pôde propor "a hipótese de uma competência mínima entre os membros saídos das classes superiores e de uma competência máxima entre os membros saídos das classes populares que passaram por todos os estágios de inculcação escolar e socioprofissional"! A competência de um falante não se mede unicamente por seu domínio da variedade e do registro considerados padrão, mas também por seu domínio das demais variedades e registros, tanto quanto por sua habilidade em utilizar a língua para realizar diferentes funções.

### 1.3 *As funções comunitárias e individuais da linguagem*

A presença de um repertório de elementos lingüísticos variados aliada à habilidade de utilizá-los para atingir os diferentes objetivos perseguidos pelo homem são parte constitutiva do que se pode chamar de "faculdade de linguagem". A exemplo de todas as outras faculdades humanas como a memória ou a inteligência, a linguagem é chamada a servir em diferentes funções, de ordem individual e, mais particularmente no caso da linguagem, de ordem comunitária. Um estudo rápido

destas funções se impõe para recolocar a língua na perspectiva de suas finalidades, o que deveria permitir lançar uma luz maior sobre a questão da norma e fazer emergir implicações importantes para a pedagogia do francês.

A língua constitui um dos fatores-chave da existência e da definição das comunidades, um elemento essencial de identificação nacional. Assim, o nome étnico de um grupo coincide frequentemente com o nome de sua língua. No Quebec, por exemplo, o francês exerce um papel-chave para a coletividade francófona na definição de sua identidade em relação à América do Norte anglófona. Fator de identidade nacional, a língua desempenha o papel de suporte e de catalisador para a expressão da cultura e dos valores de uma coletividade. A sensibilidade particular dos quebequenses frente aos anglicismos revela a importância que eles atribuem à língua. Em suma, a língua tem uma existência comunitária e constitui um bem coletivo que é preciso proteger e desenvolver. As tentativas de planejamento lingüístico do Quebec repousam sem sombra de dúvida no papel comunitário do francês (Corbeil, 1980b).

Essas tentativas levam em conta "a distinção entre comunicação individualizada e comunicação institucionalizada" proposta por Corbeil (1980b: 78-81). A primeira é definida como o ato pessoal pelo qual um indivíduo entra em comunicação com um outro graças à linguagem. No interior dos usos

existentes, o indivíduo goza de certa liberdade em relação às variantes que utiliza. A comunicação institucionalizada significa o ato freqüentemente anônimo ou impessoal pelo qual uma instituição entra em relação com indivíduos, grupos ou outras instituições. O indivíduo que assim faz uso da língua em nível público goza de uma liberdade menor, pois compromete a responsabilidade da instituição que ele representa e que deve utilizar uma língua-padrão.

A língua de uma comunidade lhe permite, por outro lado, entrar em comunicação com as outras comunidades que utilizam a mesma língua. Quanto mais internacional esta língua for, mais acesso direto a comunidade terá às informações tecnológicas, científicas e culturais da humanidade. Esta acessibilidade reveste uma importância inegável para o desenvolvimento de determinada comunidade.

Para os indivíduos, a língua serve para várias funções. Para as finalidades deste ensaio, não é necessário passar em revista as diferentes taxonomias existentes (por exemplo, Jakobson, 1963; Britton, 1972; Halliday, 1973; Tough, 1974; Wight, 1976; Valiquette, 1979; etc.), nem ser exaustivo quanto às funções. A língua preenche com toda evidência uma função de comunicação que permite aos indivíduos comunicar-se uns com os outros. Esta função repousa na possibilidade da intercompreensão e supõe necessariamente um

código comum, um conjunto de variantes comparilhadas. Igualmente evidente, embora sua natureza seja menos bem definida, a função ideacional (ou, em outros termos, cognitiva, heurística, referencial) da linguagem permite nomear e conceitualizar o universo e ajuda a compreendê-lo. Sem entrar no debate que opõe em particular gerativistas e funcionalistas quanto à primazia de uma sobre a outra, pode-se considerar a função de comunicação e a função ideacional como as duas mais importantes.

Outras funções secundárias, mais ou menos ligadas à da comunicação ou à função ideacional, são bem conhecidas. A função expressiva é centrada na satisfação de se exprimir ou de se externar. A função estética, ligada bem mais a manifestações de ordem artística, permite utilizar a língua para fins estéticos ou estilísticos. A função lúdica utiliza a língua como um jogo. A função "relacional" (mais ampla que a função fática de Jakobson) visa manter e desenvolver os contatos entre indivíduos. A função metalingüística, amplamente privilegiada na escola tradicional pela importância concedida à gramática, consiste em utilizar a língua para falar da língua mesma e descrevê-la.

Uma última função é a da integração social do indivíduo. Este, pelos valores referenciais e culturais que a linguagem veicula e pelas comunicações que ela permite, se integra à sua família, ao

grupo de amigos, ao bairro e à coletividade. É por etnocentrismo, sustenta Duprez (1981), que os quebequenses, embora julguem freqüentemente de modo mais favorável o francês da França, não podem nem quererem falá-lo. Reação que ele compara ao dos belgas flamengos em relação ao neerlandês. De igual modo, é por preocupação com a integração social ao grupo circundante que negros americanos ou adolescentes quebequenses vão utilizar de bom grado variantes lingüísticas condenadas ou ridicularizadas por outros grupos sociais, por seus pais ou pela escola.

Sem entrar na discussão sobre o caráter mais ou menos central da função de comunicação, cabe sublinhar antes de tudo que esta função não é técnica, nem exclusiva e que se pode utilizar a língua sem a presença necessária de um interlocutor que não seja a própria pessoa. Por outro lado, esta função desempenha um papel ambíguo na medida em que a comunicação se torna um meio de realizar outras funções: ideacional, lúdica, expressiva ou outras.

Uma implicação importante destas considerações sobre as funções é que as variações de funções podem provocar variações dos elementos lingüísticos utilizados, seja por causa das intenções almejadas pelo falante, seja por causa dos tipos de discurso implicados ou das estratégias discursivas utilizadas. Por exemplo, Valiquette (1979) consegue sugerir probabilidades maiores de

ocorrências de elementos lingüísticos em função dos tipos de discurso implicados. Assim, a função expressiva, centrada no emissor e na expressão de sua subjetividade, fará apelo freqüentemente a enunciados na primeira pessoa, a verbos que exprimem juízos e opiniões, a interjeições e exclamações (Valiquette, 1979: 89). A função informativa, centrada nos "fatos" e na expressão da objetividade, tenderá, por seu turno, a produzir um discurso marcado pelo apagamento do *eu* e por uma forte taxa de torneos impessoais, de pronomes neutros, de nominalizações (Valiquette, 1979: 124).

Uma segunda consequência de se levar em conta as funções da linguagem é evidenciar o fato de que a língua não é um fim em si, mas um meio privilegiado de atingir fins mais essenciais para o homem e para a humanidade. Tal constatação permite relativizar o papel do código e, com isso, a importância do ponto de vista normativo.

A perspectiva funcional propõe que o código constitui somente um aspecto do *ato de linguagem*. Este novo conceito, por levar em conta não somente o ato lingüístico, mas também sua adaptação à situação de comunicação e às funções que quer atingir, constitui uma noção mais ampla e mais significativa que a pedagogia da língua materna terá de levar em consideração. De fato, um ato de linguagem, mesmo que não utilize o código normativo, será de qualidade se atingir as funções para as quais é realizado.

### 1.4 A linguagem das crianças

A criança que entra no maternal ou na escola com 4, 5 ou 6 anos já desenvolveu uma competência lingüística impressionante. Esta competência freqüentemente desperta a inveja dos adultos estrangeiros que estão aprendendo mais ou menos arduamente a língua que parece tão fácil para a criança que a tem como idioma materno. Alguns pesquisadores, como McNeill por exemplo (1966: 99), afirmam mesmo que a criança terminou o aprendizado das estruturas lingüísticas fundamentais já na idade de 5 anos, e outros acreditam, erroneamente, que o aprendizado do oral pode ser considerado desde então concluído.

Assim, a criança normal de qualquer meio socioeconômico domina bem, aos 5 anos ou mesmo antes, a concordância do adjetivo ou do predicativo, como atestam frases do tipo *ele é bom / ela é boa*, empregadas espontaneamente e corretamente. O uso dessas frases revela o domínio, por um lado, da regra fundamental da concordância oral de gênero do adjetivo e, pelo outro, da morfologia oral do gênero do adjetivo *bom*. Ora, o sistema morfológico oral do gênero não é menos complexo que o da escrita e a natureza da concordância é a mesma em ambos os casos. Como se dá esse aprendizado?

O desenvolvimento da linguagem nas crianças de idade pré-escolar não repousa de modo

nenhum na compreensão ou na memorização de regras morfológicas ou morfossintáticas explícitas. As pesquisas sobre esta questão indicam que certo número de fatores concorrem para este desenvolvimento. Aqui estão alguns dos mais importantes:

- presença da linguagem no meio ambiente;
- estímulo e reforço por parte dos adultos;
- atividades lingüísticas numerosas da parte da criança;
- atividades lingüísticas motivadas por necessidades e funções autênticas da criança.

A atividade lingüística da criança é central em todo o processo e leva progressivamente à incorporação consciente das regras de funcionamento do sistema lingüístico. Uma das teses importantes desenvolvidas pelos pesquisadores, entre os quais se destaca Halliday (1975), sustenta que o desenvolvimento da linguagem na criança se faz pela utilização do código para realizar as funções de linguagem que são importantes e significativas para ela.

É por meio da utilização da linguagem que a criança incorpora os mecanismos de funcionamento do código lingüístico. O uso ambiente constitui o modelo lingüístico de que ela se apropria progressivamente. A apropriação das variantes lingüísticas privilegiadas pelo meio social e geográfico no qual vive a criança testemunha, portanto, um bom grau de amadurecimento lingüístico.

Assim, um enunciado como "aqueles menino tudo" não revela um erro da criança que o emite, como algumas análises de cunho normativo puderam fazer crer. Esse enunciado não indica tampouco um atraso no desenvolvimento da linguagem da criança, como alguns diagnósticos de inspiração fonoaudiológica tenderiam a afirmar. Ao contrário, revela que a criança conseguiu incorporar o uso lingüístico de seu meio e que sofre tanto atraso quanto o adulto brasileiro que utiliza correntemente aquele enunciado em situações de comunicação não-formais.

De fato, trata-se de uma variante lingüística cuja utilização está vinculada a fatores geográficos, sociais e situacionais. Como indicam Gagné e Barbaud (1981: 57-58), uma parte dos desempenhos verbais das crianças quebequenses de 6-7 anos testemunha a linguagem oral ambiente; por um lado, em seus elementos mais dialetais e, por outro, em seus elementos mais comuns ao conjunto da francofonia, tal como atestados abundantemente pela investigação de Méresse-Polaert (1969) junto a crianças francesas da mesma idade, como a não-presença do *ne* negativo, a utilização do [i] como pronomine masculino da terceira pessoa do singular ou o emprego do pronomine *ou* ("a gente") com o sentido de *nous* ("nós").

Em contrapartida, outros elementos dos desempenhos lingüísticos das crianças parecem revelar um não-domínio das regras de gramática e da

linguagem adulta ambiente. Trata-se de elementos como *eu fazi, eu sabo, se eu sesse* que podemos considerar como típicos do que se chama em geral de "linguagem infantil"<sup>16</sup>. Os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças provam a abundância e a universalidade desse tipo de realizações lingüísticas. Embora a criança escute muito pouco ou nada desse gênero de realizações, pode parecer surpreendente constatar que ela emprega tais formas, freqüentes, parece, entre 6 e 11-12 anos.

Sabe-se que essas produções se devem a uma generalização das regras morfológicas verbais. Elas constituem indícios importantes de que o aprendizado natural de uma língua não se faz unicamente por imitação. Elas também dão testemunho de um aprendizado que está se fazendo, de generalizações morfológicas. Esta fase de generalização é não somente normal como necessária. Somente quando as regras gerais estiverem bem incorporadas é que a criança poderá adquirir o domínio dos fenômenos como *eu fiz, eu sei, se eu fosse* que constituem, de fato, exceções às regras, isto é, "erros" gramaticais.

Cohen (1962: 24) observa, a esse respeito, que "de geração em geração, algumas dessas raras retificações infantis tendem a obter vitória sobre as retificações mecânicas dos adultos diante

<sup>16</sup> Adaptação dos exemplos do autor: *faiscz* (no lugar do padrão *faites*; 2ª pessoa do plural do verbo *faire* no presente do indicativo) e *sontait* (no lugar de *étaient*; 3ª pessoa do plural do verbo *être* no imperfeito do indicativo) (N. do T.).



das crianças e a se instalar na linguagem comum. Foi assim que o francês passou do antigo *j'aim, nous aimons* ao moderno *j'aime, nous aimons*. Por outro lado, é interessante verificar que tais estruturas infantis, duplicando e de certa forma regularizando a língua considerada padrão, também se encontram em outras variedades de francês como o francês popular e os crioulo de base francesa. Elas se manifestam freqüentemente também no aprendizado do francês por estrangeiros (*foreigner talk*). A convergência dessas tendências mostra "a existência no sistema francês de pontos nos quais as evoluções tendem permanentemente a se produzir" (Chaudenson, 1978: 88). Em suma, os elementos provavelmente mais persistentes da linguagem infantil constituem pontos de evolução potencial do sistema lingüístico convencional.

Estudos sobre a língua falada das crianças quebequeses (Pagé e Comeau, 1981; Pierre-Joly, 1981; Comeau e Pagé, 1981) indicam nenhuma ou pouca diferença significativa na produção e na compreensão de estruturas sintáticas em crianças de meios socioeconômicos diferentes, mas de igual nível de funcionamento intelectual. De igual modo, Baillargeon e Leduc (1981), Rondal, Adrao e Neves (1981) não encontraram diferenças significativas em crianças de 5-6 anos de meios socioeconômicos diferentes na compreensão da linguagem dos professores. As únicas diferenças relatadas entre as faixas socioeconômicas foram no nível

lexical, por Gratton e Barbaud (1981) e Primeau e Labelle (1981), mas, em ambos os casos, em relação a um vocabulário designado como padrão.

Esses estudos parecem confirmar que as variações lingüísticas se situam geralmente sobretudo nos níveis lexical e fonético mais do que nos níveis sintáticos e morfológico. Eles contribuem, sobretudo (como diversas outras pesquisas feitas há dez anos nos Estados Unidos e outros lugares), para pôr em descrédito a tese, popular durante os anos 1960 na educação norte-americana, do déficit lingüístico das crianças de meios desfavorecidos. De fato, para uma etnicidade idêntica e para nível igual de funcionamento intelectual, em tarefas experimentais semelhantes e comparando entre si os desempenhos verbais das crianças sem referência a uma variedade-padrão para as tarefas de produção, os resultados dos estudos quebequeses não mostram diferenças entre as faixas socioeconômicas quanto à sintaxe, tanto do ponto de vista da linguagem receptiva quanto da linguagem ativa (Pagé, 1981).

De igual modo, ao cabo de um estudo longitudinal conduzido junto a crianças britânicas de 3 a 7 anos, Tough (1977), após ter levantado diferenças quantitativas de ordem lingüística em crianças de meios socioeconômicos diferentes, não concluiu, com base nelas, pelo déficit lingüístico das crianças de meios desfavorecidos. Ela afirma, aliás, que as crianças desses meios têm habilita-

des lingüísticas maiores do que as que seus desempenhos revelaram, como indicam as variações de estímulos durante as entrevistas.

Segundo Tough, a maior diferença entre as crianças de grupos socioeconomicamente privilegiados e as de grupos menos favorecidos consistiu nas aptidões maiores das primeiras em usar a língua para fins particulares, como se lembrar e dar detalhes de uma experiência passada, antecipar eventos futuros e prever seu desenlace, imaginar cenas etc. Em outros termos, o estudo indica que as diferenças são mais importantes no nível da utilização da língua mais do que no nível da língua em si. Sugere, por fim, que as diferenças entre as faixas socioeconômicas levantadas no nível do código seriam uma manifestação das diferenças observadas em relação à sua utilização.

Os desempenhos de ordem lingüística das crianças não deixam de representar variações interindividuais, que estão porém vinculadas sobretudo a variáveis como idade e amadurecimento, nível de funcionamento intelectual e escolaridade (Gagné, 1981b). Uma questão interessante se coloca: saber se as crianças, tal como os adultos, podem variar seus desempenhos lingüísticos.

Nas pesquisas experimentais feitas sobre a linguagem das crianças, os desempenhos, como nos adultos, parecem variar no mesmo indivíduo em função da tarefa exigida. De fato, as crianças, mesmo muito pequenas, se mostram capazes de fazer

escolhas lingüísticas. Assim, Shatz e Gelman (1973) mostraram como o comprimento das frases empregadas por crianças de 4 anos muda conforme elas falem com crianças de 2 anos, com crianças da mesma idade ou com adultos. Garvey e Bendebeba (1974) também verificaram que o número de enunciados de crianças de 3 a 6 anos varia em função do número de enunciados de seu interlocutor, o que demonstra segundo os autores certa capacidade de se adaptar às características deste interlocutor.

Labov (1977: 60) encontrou numa criança de 3 anos e 10 meses uma altíssima proporção (22 em 26) de inversões nas perguntas com *why*<sup>2</sup> num jogo de perguntas conduzido por seus pais, e uma proporção inversa (13 inversões em 292 perguntas) fora deste jogo. Beaudichon (1978) concluiu que a eficácia da comunicação das crianças de 5 a 13 anos aumenta graças a quatro fatores, entre os quais a representação das características do interlocutor e a previsão das mesmas.

Segundo Asher (1979), depreende-se das pesquisas sobre as comunicações infantis que as crianças, mesmo em idade pré-escolar, se dão conta das características dos interlocutores e tentam levá-las em consideração. Por seu turno, Gambell (1981) concluiu que as crianças anglófonas do 6º ano

2. *Why are you wearing sunglasses? comparado a why you wearing hair?*

exibem um repertório de *language roles*, qualificados de formal e informal, que elas utilizam em função das variações de situações de comunicação no contexto escolar. Ele identificou variantes linguísticas, como *contrações*, *compactações*, *truncamentos* e comprimimento das unidades sintáticas, que podem servir de indícios de registro.

Essas breves constatações permitem evidenciar a importância do papel das interações verbais no desenvolvimento da linguagem, demonstrar que a linguagem das crianças não pode ser considerada como desviante e que elas parecem capazes de fazer escolhas de variantes linguísticas em função dos interlocutores e do caráter mais ou menos formal das situações de comunicação.

### 1.5 As interações verbais: meio de ensino e de aprendizagem

Em sala de aula, a linguagem, além de ser um objeto e um objetivo de aprendizagem, constitui um meio privilegiado de aprendizagem. Numerosas pesquisas britânicas, em particular as de Wells (1981), Tough (1979) e Barnes (1975), fazem sobressair o papel central da comunicação e mais particularmente da conversação no desenvolvimento intelectual e social das crianças bem como em suas aprendizagens escolares.

Segundo Tough (1979), o diálogo com as outras crianças e sobretudo com o professor pode ser a experiência mais importante para o desenvolvi-

mento do pensamento e constitui por conseguinte um instrumento precioso de ensino e aprendizagem. A tese central de Wells (1981) é que a conversação fornece o contexto natural do desenvolvimento da linguagem e que a criança aprende ao explorar o mundo pelas interações verbais que mantém com as outras pessoas. A qualidade de sua aprendizagem depende, portanto, da contribuição de cada participante na interação e particularmente das estratégias que os adultos utilizam para desenvolver e prolongar as contribuições da criança.

O diálogo é igualmente um poderoso meio de relação interpessoal entre o docente e a criança. A qualidade da relação afetiva e pessoal entre o docente e a criança constitui um fator importante da motivação e das atitudes desta e daquele. A importância destes dois elementos e da interinfluência recíproca dos dois parceiros é reconhecida há muito tempo para o êxito dos aprendizados escolares.

Esta perspectiva e mais as considerações preliminares que acabam de ser feitas sobre a variação linguística, as funções da linguagem e a linguagem infantil podem se conformar com um ensino normativo que recuse utilizar a linguagem espontânea da criança como instrumento de diálogo favorecedor das interações humanas e pedagógicas? A aceitação da linguagem da criança significa, por outro lado, que a escola não propõe objetivos de ordem linguística? Esta problemática faz parte, sem nenhuma dúvida, das relações entre a questão da norma e a do ensino da língua materna.

## 2. A norma e o ensino da língua materna: duas orientações

Os manuais, os métodos e as práticas de ensino da língua materna são variados e numerosos. Podem diferir em seus objetivos, seus meios, sua programação, seus exercícios, no papel atribuído ao professor, no tipo de participação do aluno e em muitos outros aspectos. Em relação à questão da norma lingüística, é possível agrupar as atividades de ensino da língua materna segundo duas orientações principais: uma "pedagogia da língua (*langue*)" ou uma "pedagogia da fala (*parole*)" (Gagné, 1980).

De concepção mais prescritiva, a primeira orientação se concentra no código. A segunda orientação, mais descritiva e mais funcional, se concentra na utilização do código. Esta separação obriga a operar com uma polarização de tendências, embora na realidade elas se situem num *continuum*. Ela permite, no entanto, com auxílio dos conceitos que definimos previamente, distinguir melhor os limites de cada tendência.

### 2.1 Pedagogia prescritiva centrada no código

Em geral, a pedagogia centrada no código lingüístico repousa numa perspectiva da qualidade da língua que é normativa e freqüentemente purista. Esta perspectiva, centrada na escrita, concebe a língua como um código homogêneo, único e

intrinsecamente superior: aquele que é descrito nos dicionários e nas gramáticas. O objetivo prioritário, senão único, que ela visa consiste em fazer adquirir tal código. É em geral a pedagogia tradicional com a qual muitas gerações de francófonos têm aprendido sua língua.

Cabe, antes de tudo, perguntar sobre os objetivos do ensino do francês oral numa pedagogia assim centrada no código escrito. É socialmente normal que os pais, a sociedade em geral e o sistema escolar fixem como objetivo no ensino do oral — quando tal ensino existe — ensinar a criança a se expressar num bom francês ou no melhor francês que existe. Diante da constatação que fizemos da diversidade dos usos e da ausência de uma norma oral codificada, é justo perguntar o que está contido nesse conceito de bom francês oral. Observa-se que as definições dele são raras, quando não inexistentes.

Seria uma espécie de lugar-comum, de imagem mental coletiva bastante fluida que, no Quebec, se concretiza freqüentemente em referência à língua falada na televisão e no rádio pelos locutores da Radio-Canada. As aproximações que se pode fazer do conceito remetem efetivamente a uma noção de *bon usage* que seria uma espécie de oralização da escrita, um tipo de leitura em voz alta — o que não respeita a especificidade lingüística e linguageira do francês oral.

O *bon usage* oral não é o da "parte mais sadia da Corte" da época de Vaugelas, nem sequer o das

classes dirigentes mas, antes, o que estas últimas mais apreciavam e "que não é obrigatoriamente o delas" (Rey, 1972: 21)<sup>c</sup>. Trata-se de um tipo de uso idealizado, que aliás só existiria em algumas situações mais formais de comunicação e que é valorizado, segundo Rey, por "aqueles que se arrogam o monopólio do discurso da cultura". Segundo ele, na França, esse uso é o da escrita e da escrita literária. É, em suma, o uso escrito transposto diretamente para o oral que a pedagogia centrada no código tende freqüentemente a valorizar de modo absoluto, sancionando e perpetuando ao mesmo tempo o mito do bom francês único.

A promoção desse uso erigido como norma é acompanhado em geral de atitudes prescritivas e puristas que se traduzem pela condenação dos demais usos. Essas atitudes talvez decorram em parte da necessidade inconscientemente sentida pela escola da escolha exclusiva de um único uso. A tendência da pedagogia tradicional a se fechar para os usos orais se explica também pelos preconceitos sociais desfavoráveis que o purismo alimenta em relação a tais usos e àqueles que os empreendem.

<sup>c</sup> Dentro desta mesma perspectiva, Bagno (2000) é um estudo sobre as atitudes negativas dos falantes cultos brasileiros em relação a seu próprio modo de falar o português, considerado "cheio de erros", sobretudo porque a noção idealizada do português "certo" reflete uma postura colonizada, uma vez que esse ideal de língua é transferido para o outro lado do Atlântico, na boca dos portugueses, considerados os verdadeiros "donos" da língua (N. do. T.).

A abertura da escola para esses usos reais é sentida como perigosa, pois isso decerto correria o risco de questionar a existência e o interesse de um francês oral único, reprodução do francês escrito. Se, desse ponto de vista, a escola se afasta e se desliga da realidade social de que faz parte, é decerto, por um lado, por zelo de uma normatização fundada na visão simplista e moralizadora de um francês bom e de um francês ruim e, por outro lado, para as finalidades de mudança do nível de dada população, considerada (sem razão) como lingüísticamente subdesenvolvida.

Cabe denunciar, além de seus fundamentos inaceitáveis, algumas consequências negativas dessa orientação. Primeiramente, a imposição de uma norma artificial à língua oral favorece uma pedagogia que dificilmente pode permitir aos alunos desenvolver seu domínio das funções e dos usos diversos da língua falada. Teoricamente, isso os habilita, quando muito, a ler um texto escrito em voz alta, uma vez que tenham aprendido a ler. É preciso reconhecer que, fora da escola, essa atividade raramente se realiza para a imensa maioria das pessoas, o que pode contestar a importância atribuída ao desenvolvimento dessa habilidade.

Essa norma artificial apresenta uma dificuldade suplementar no aprendizado da leitura. Com efeito, por causa da distância entre o desempenho lingüístico oral espontâneo da criança e o texto escrito, mesmo de nível correto, distância ampla-

mente aumentada quando se trata da maioria dos textos de nível literário, é difícil ver como o recurso à escrita oralizada poderia facilitar o início do aprendizado da leitura. Por um lado, realmente, ler não consiste em oralizar ou subvocalizar um texto escrito, mas a encontrar-lhe diretamente o sentido (Smith, 1971). Por outro lado, a criança faz dois aprendizados simultâneos: aprende a utilizar ativamente um oral rebuscado ao mesmo tempo em que tenta encontrar um sentido para o conjunto de letras e palavras escritas que tem sob os olhos. "Para a maioria das crianças", conclui Labov (1974: 104), "a estratégia mais eficiente para aprender a ler consiste em ajustar o ensino ao sistema fonológico da criança e não o contrário".

Numa pedagogia centrada no código, a escola habitualmente considera que a língua falada não somente pela criança, mas também pela sociedade circundante que lhe serviu de modelo lingüístico natural, é inaceitável e deveria ser rejeitada. Ela empreende então um esforço de desenraizamento que só pode ter êxito (imperfeito, aliás) junto a uma minoria de crianças. Tal tentativa corre o risco de conduzir ou à alienação social do indivíduo, ou a uma rejeição maior ou menor e mais ou menos explícita da escola por parte das crianças e particularmente dos adolescentes.

Tal abordagem contribui igualmente para a discriminação das crianças das classes sociais desfavorecidas, cujos desempenhos lingüísticos,

sem ser inferiores, estão em geral mais distantes dos desempenhos-padrão que a escola privilegia com exclusividade. Essa discriminação já parecia arbitrária e injusta na teoria do *déficit* lingüístico dessas crianças, teoria em vigor durante os anos 1950 e 1960. Ela se torna ainda mais injustificada na perspectiva das *diferenças* lingüísticas avançadas pelas investigações psicolingüísticas dos anos 1970.

A orientação normativa conduz muito freqüentemente a uma pedagogia centrada na língua e a uma programação atomística e artificial dos elementos lingüísticos a ensinar. O esforço pedagógico incide então sobre as formas lingüísticas mais do que sobre o sentido veiculado ou as funções das mensagens. Dissocia-se assim o instrumento de sua função, e a atividade lingüística de seu sentido. Tal dissociação não favorece a integração das variantes ensinadas nem a motivação a ler, a escrever ou a se exprimir oralmente.

A concentração no código mais do que em sua utilização conduz, desse modo, a não utilizar dois fatores importantes em todo aprendizado de língua: a atividade lingüística da criança e sua competência lingüística.

Petiot e Marchello-Nizia (1972: 111) sublinham que na maioria das obras de gramática "a criança só aparece como o destinatário dos imperativos que anunciam os exercícios"... e que "no entanto, ocorre muito raramente que a criança seja citada enquanto falante: mas é sempre para ser

condenada como autora de frases incorretas? Tal prática repousa numa certa passividade dos alunos, implicitamente considerados, aliás, como tendo desempenhos lingüísticos homogêneos. Todavia, os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem demonstram que esse desenvolvimento é o produto de comunicações queridas e desejadas entre as crianças e as pessoas de seu ambiente. "O uso da língua procede da intenção para a convenção", conclui McShane (1981), ao passo que a escola procede infelizmente ao contrário, isto é, das convenções lingüísticas para as intenções de comunicação; intenções, além disso, quase sempre artificiais e impostas ou sugeridas pelo(a) professor(a).

A escola centrada no código tende frequentemente a ignorar ou a desvalorizar, porque não conforme à norma purista, a linguagem da criança que chega na escola. Centrada exclusivamente numa língua mítica idealizada, ela considera todo desvio na escrita oralizada como uma falha ou um erro. Essa concepção, que se exprime em termos de moralidade ou de lógica, não resiste à análise, ao menos no tocante à linguagem oral das crianças de idade escolar. De fato, os desvios nos cursos das crianças, como vimos, se devem a dois tipos possíveis de causas: a apropriação da língua falada pelos adultos do meio ambiente ou o aprendizado em curso das regras do sistema lingüístico. Num caso como no outro, essa linguagem não pode ser depreciada nem de um ponto de vista moral, nem de um ponto de vista lógico.

Essa perspectiva negativa faz a pedagogia centrada no código esquecer que a criança normal de 4-5 anos desenvolveu uma competência lingüística impressionante, como demonstram suas realizações de concordância oral em gênero do adjetivo. No entanto, no final de seis anos de escolarização, diversas crianças não dominam em seus textos escritos as regras de concordância simples e a morfologia escrita dos adjetivos correntes. Não é espantoso? Num caso, o aprendizado se fez pela utilização da linguagem em situação de comunicação. No outro, a escola quer que ele se faça a partir de um aprendizado explícito de regras de gramática e de um raciocínio hipotético-dedutivo, cuja inutilidade aparece claramente para a criança do primário.

Para perceber isso, basta lembrar o desdobramento esquemático do raciocínio proposto para saber como escrever a palavra *bleu* ("azul") na frase *La nuit est bleue* ("A noite é azul")<sup>d</sup>:

<sup>d</sup> O exemplo do autor reflete as dificuldades devidas à não pronúncia, em francês, da marca de feminino mais comum (-e), bem como do -s indicador de plural, que só aparecem na escrita. Em português, a prática escolar da hipótese-dedução se aplica em geral a outros aspectos morfossintáticos (N. do T.).

**Perguntas**

1. Qual a natureza da palavra *bleu*?
2. Como concorda o adjetivo com o qualificativo?
3. Que palavra *bleu* qualifica?
4. Qual o gênero e o número da palavra *nuit*?
5. Como se marca o feminino de *bleu*?
6. Como se deve escrever então *bleu*?

**Respostas**

Adjetivo qualificativo.

Em gênero e em número a palavra que ele qualifica.

A palavra *nuit*.

Feminino singular.

Acrescentando-se *-e* no final.

*Bleue*.

Uma pedagogia da escrita decerto seria mais eficaz se, em vez de condenar as variantes legítimas das crianças ou suas generalizações lingüísticas normais e de partir de textos de autores e de gramáticas abstratas, ela se apoiasse, por um lado, nos elementos comuns ao código oral e escrito já dominados pelas crianças e, por outro, nos discursos delas. A criança do primário compreende, de fato, muito facilmente que *bleue* ganha um *-e* porque, no oral, ela diria *la nuit est belle* ("a noite é bela") e não *la nuit est beau* ("a noite é belo").

Enfim, a perspectiva centrada no código acentua e põe em relevo os erros de ortografia feitos pelas crianças ou, na mesma linha, pelos usuários em geral. Ela desenvolve uma tendência mais ou

menos marcada a só assinalar os desvios em relação à norma e não a se interessar pelas partes dos desempenhos que são conformes à norma. No mais das vezes, se trata de uma pedagogia do erro e de um ensino unicamente prescritivo. Essa tendência contribui para diminuir a importância do conteúdo e das funções (expressão, comunicação etc.) ao acentuar a correção ortográfica. Para que a criança não cometa erros, usa-se fartamente o ditado e a cópia do modelo, centrada no código e não em seu uso, que assim fica ausente ou indevidamente retardado.

Essa iluminação negativa favorece, em intervalos mais ou menos regulares, de geração em geração, e em diversos países, a irrupção de "crises" acerca da qualidade do ensino da língua materna. A esse respeito, Hopper (1975) encontrou textos de 1933, 1905, 1730 e 1689 que criticam a insuficiência dos conhecimentos ortográficos e lingüísticos das crianças que saem das escolas ou dos colégios! Enquanto não houver simplificação da ortografia francesa, os erros de ortografia continuarão a existir entre as crianças e... entre os adultos. E enquanto se permanecer numa perspectiva social e pedagógica centrada no código, as gerações de adultos esquecerão as dificuldades de aprendizado que tiveram e seus próprios erros de ortografia para criticar a qualidade do ensino de francês dado a seus filhos.

Essas considerações e outras explicam o questionamento, na última década, da pedagogia



tradicional da língua materna e a rejeição de seus fundamentos lingüístico-normativos. A uma pedagogia da língua (*langue*) sucede progressivamente uma pedagogia da fala (*parole*), centrada no uso da língua.

### 2.2 *Pedagogia centrada no uso do código*

Esta pedagogia se inspira muito mais nas perspectivas sociolingüísticas e funcionais acerca da língua e da linguagem. Ela admite o caráter arbitrário de todo código lingüístico e a coexistência das variedades de uso. Considera que essas variedades são aceitáveis em função das circunstâncias geográficas, culturais e sociais diferentes, bem como em função das diversas situações de comunicação. Visa também a apropriação do francês-padrão, mas com uma atitude que não se centra na língua (*langue*), mas na fala (*parole*), isto é, no uso do código pelo estudante.

Ela reconhece a importância das funções da língua e dos objetivos perseguidos pelo falante, de uma parte, como condições necessárias dos aprendizados lingüísticos e, de outra parte, como fator de variação lingüística. Trata-se de uma pedagogia que visa desenvolver não os conhecimentos lingüísticos, mas as habilidades de realizar as funções da linguagem, entre as quais, em particular e sobretudo, a da comunicação, levando em conta diferentes parâmetros desta última: intenção, fa-

lante, contexto situacional, código oral ou escrito, interlocutor, tema ou assunto. Ela exige de fato situações de comunicação significativas para a criança, a partir das quais e graças às quais esta desenvolverá sua competência lingüística. Ela encoraja muito mais as interações verbais entre as crianças e entre as crianças e o docente.

Tal abordagem tem o mérito de reintroduzir nos aprendizados as dimensões psicolingüística, sociológica e situacional, em geral ausentes da abordagem fundada numa concepção normativa da língua. É preciso, porém, reconhecer que ela apresenta algumas dificuldades.

Os fundamentos teóricos dela não são muito explicitados, nem muito desenvolvidos. A pragmática, as teorias da enunciação, a análise do discurso, os modelos psicolingüísticos de aprendizagem da língua não atingiram um grau de universalidade e de desenvolvimento suficientes para que os pedagogos colham ali os dados diretamente úteis ou seguros para o planejamento pedagógico. A título de exemplo, mencionemos simplesmente o número impressionante de esquemas da comunicação e de taxinomias das funções discursivas. Disso resultam certa flutuação terminológica e conceitual e dificuldades de aplicação no nível pedagógico.

Essas dificuldades podem conduzir, sobretudo no oral, a uma pedagogia exclusivamente centrada na expressão pessoal e na intercompreensão nas situações de comunicação imediatas. Tal

orientação pode ser vinculada a uma vontade ideológica, social ou pessoal, que certos discursos teóricos veiculam e que raros professores possuem, a vontade de promover muito mais a libertação da palavra e a emancipação das classes populares do que a aquisição da língua-padrão. Essa orientação pode se nutrir, no plano individual, da oposição língua-fala e, no plano social, da oposição língua da burguesia-língua do proletariado, promovendo as duas últimas.

De modo mais geral, o ensino da língua materna, de inspiração comunicativa, experimenta dificuldades para especificar, ao longo do *curriculum*, os objetivos de ordem lingüística ou sequer da ordem da linguagem, estes últimos permanecendo freqüentemente muito gerais e repetindo-se de um nível para o outro. Mal se consegue, igualmente, integrar às situações de comunicação objetivos ou atividades de ordem lingüística.

Assim, o novo programa de francês do Québec (1979) acentua, no oral, as situações de comunicação e os tipos de discurso e não propõe elementos de aprendizagem lingüística específicos. Os elementos de aprendizagem, ali, são formulados, muito mais, em termos de habilidades em utilizar um ou outro dos discursos em função da intenção de comunicação e das características do interlocutor.

O novo programa de francês da Suíça (Besson *et alii*, 1979) propõe no oral numerosos objetivos de ordem lingüística, mas eles são perseguidos em

oficinas de língua muito elaboradas que se desenrolam, “no essencial, independentemente da atividade-quadro” (p. 42) e sem levar em conta atividades de linguagem autênticas propostas como centrais nesta perspectiva pedagógica, mas muito pouco desenvolvidas no programa. Na Bélgica, o programa do ensino privado permanece baseado nos conteúdos tradicionais do ensino do francês, ao passo que o programa do Estado propõe umas tantas “grandes intenções” (Tordoir, 1981) que parecem todavia abranger objetivos de ordem sobretutiva do lingüística.

A renovação do ensino do francês na França não escapou dessas dificuldades, como demonstra a divisão do ensino em dois tempos, um tempo de libertação (atividades de expressão) e um tempo de coerção (exercícios de aprendizagem do código-padrão). Assim, escrevia Genouvrier (1972: 48): “Os tempos de expressão competem à censura concreta, que se realiza ou não conforme os casos e conforme a pedagogia que se adotou” e “os tempos de aprendizagem, ao contrário, competem à censura abstrata, mais exatamente à escolha operada pelo pedagogo sobre as estruturas que ele deseja fazer adquirir”.

Tais dificuldades constituem indícios claros de que uma pedagogia da fala dificilmente pode esquivar-se do problema da norma, apesar da afirmação de Petiot e Marchello-Nizia (1972: 113):

Longe do falante ideal de Chomsky e da prática normativa do manual, a lingüística do discurso introduz, no estudo da prática discursiva da linguagem, as condições e os processos de produção de discurso. A consideração destas duas direções de pesquisa permite deslocar o problema da norma escolar e, por aí mesmo, superá-lo.

Ao contrário, sustenta Rey (1972: 18), "é precisamente a pedagogia [...] que fornece à atitude normativa sua justificativa mais forte. Neste domínio [...] uma definição unívoca do uso a transmitir é necessária: trata-se de julgar para escolher e de escolher para ensinar [...]".

Com efeito, é difícil ver como a escola e o sistema escolar podem se furtar de propor objetivos de desenvolvimento e de desempenho às crianças. Esta questão é anterior e transcende as discussões de metodologia e de abordagem. A escola não pode se limitar a reproduzir as situações naturais de comunicação vividas pela criança e se contentar com o desenvolvimento natural da linguagem sob pena de ser inútil, por um lado, e de não desempenhar seu papel de fato de igualização das oportunidades sociais, pelo outro lado.

Uma pedagogia centrada no uso do código tem o mérito de considerar o código como um meio, mais do que como um fim. Entretanto, ela deve determinar de que código(s) se trata e que variedade(s) ela vai privilegiar. Não escolher já implica uma escolha e surge como inaceitável para os pais

e a sociedade em geral que, naturalmente, tendem a reclamar um retorno ao ensino tradicional, todavia ultrapassado.

A luz das considerações teóricas contidas na primeira parte deste artigo, e para tentar superar a oposição aparente de uma pedagogia da fala e de uma pedagogia da língua, cabe agora refletir sobre os objetivos da escola quanto ao ensino da língua materna e propor alguns critérios para determinar seus conteúdos lingüísticos.

### 3. Propostas de objetivos e de conteúdos lingüísticos para o ensino da língua materna

#### 3.1 *Objetivos gerais do ensino de uma língua materna*

O ensino da língua materna constitui um dos ensinamentos veiculados pela escola. Não cabe nos limites deste ensaio distinguir bem o que compete ao ensino do francês daquilo que compete ao ensino das demais matérias, tanto mais porque o francês compartilha com outras matérias objetivos comuns e porque as interações verbais orais, assim como a leitura e a escrita, constituem meios importantes de aprendizado e de ensino das outras matérias. Assim, ao aprender a distinção entre lago e lagoa, a criança aprende ao mesmo tempo a língua e a geografia. Compreendendo a formulação de um pro-

blema matemático, ela desenvolve sua compreensão da matemática e sua habilidade de ler. Portanto, não conheceremos os objetivos gerais do ensino do francês de um modo estreito e específico mas, sim, na perspectiva mais global da integração das aprendizagens. Os objetivos, seja específicos em língua materna, seja partilhados com outras matérias, são de ordem comunitária e de ordem individual.

Por causa das funções comunitárias de uma língua, a escola deve concorrer para transmitir, proteger e desenvolver o bem coletivo que constitui uma língua. O ensino da língua materna visa a alfabetização da população e a transmissão dos valores, da herança cultural e dos conhecimentos. Visa igualmente preparar os indivíduos a assumir o funcionamento eficaz das comunicações institucionalizadas no interior da comunidade nacional e no exterior. Para fazer isso, ela deve transmitir as variantes da língua que estão mais especificamente vinculadas a tais funções, isto é, os elementos lingüísticos próprios ao código escrito e ao registro oral que permitem assegurar essas funções, o que implica, em vários casos, um francês falado formal.

No nível individual, a escola deveria ter como objetivo geral desenvolver a habilidade em assegurar as funções individuais da linguagem, tanto as funções mais práticas e utilitárias — a comunicação, a expressão, a relação com os outros — quan-

to as funções mais abstratas — funções referencial ou informativa, heurística, poética e metalingüística. No caso das primeiras funções, um francês oral popular ou corrente é suficiente para muitas pessoas. No caso das demais funções, o francês escrito correto se revela útil, senão indispensável.

Nesta perspectiva, a escola deve visar o aumento do repertório lingüístico das crianças para lhes dar a possibilidade de utilizar as variantes apropriadas às situações de comunicação mais diversas e assegurar o mais eficazmente possível as funções a que a língua serve. Este desenvolvimento não exige a supressão das variantes existentes postas pelas crianças. A possibilidade de coexistência dos usos é, de fato, claramente demonstrada pelas investigações que têm revelado a existência de variantes intercambiáveis nos indivíduos, inclusive em crianças muito pequenas. A necessidade de um repertório de registros tem a ver, por outro lado, com exigências da intercompreensão.

A escolha de um registro, formal ou informal, corrente ou rebuscado, depende em última instância do falante, dos objetivos que ele persegue e da situação de comunicação ou das atividades de linguagem que ele suscita ou que o solicitam. A escola, portanto, deve respeitar esta prerrogativa e organizar sua pedagogia de tal modo que a criança tenha não só um repertório extenso, mas também que saiba se servir dele adequadamente e que tenha o gosto de fazê-lo.

Querer impedir a escola, pela razão ideológica que seja, de fazer o aluno adquirir o código escrito e o registro mais formal do código oral parece, portanto, nocivo para o indivíduo, cujo repertório verbal seria então limitado, e para a comunidade que ficaria empobrecida com isso. Querer, sob pretexto de purismo ou de ascensão social, impedir a escola, o indivíduo ou mesmo a criança de utilizar uma variedade lingüística dialetal de registro informal quando quiser, para assegurar as funções de linguagem que ela deseja, constitui igualmente um empobrecimento do patrimônio comunitário e uma discriminação inaceitável.

Um dos objetivos importantes do ensino da língua materna se situa precisamente no nível das atitudes a desenvolver acerca da variação lingüística. As atitudes poderiam ser acolhedoras e abertas para com os usos variados da francofonia. Tal abertura pode ser criada concorrentemente com o desenvolvimento dos julgamentos da criança no tocante à gramaticalidade (sobretudo na escrita), à aceitabilidade (sobretudo no oral) e ao caráter lógico de diferentes enunciados, os seus como os dos outros. As atividades experimentadas e propostas por Hopper (1976) e que retomamos recentemente com professores do primário indicam que as crianças mesmo bem pequenas (6-9 anos) podem emitir juízos de gramaticalidade, de aceitabilidade ou de lógica sobre enunciados curtos ao seu alcance. As crianças parecem igualmente capazes

de perceber semelhanças e diferenças entre seu dialeto e outros dialetos, entre o código oral e o código escrito etc. Atividades deste tipo fazem perceber objetivamente, e não de modo normativo, a realidade das variações lingüísticas. Elas desenvolvem também uma certa consciência metalingüística útil à utilização apropriada dessas variações.

Tentando conciliar as perspectivas normativa, descritiva e funcional sobre a qualidade da língua, bem como a pedagogia centrada no código e a centrada no uso deste código, pode-se afirmar que em geral um desempenho lingüístico é de qualidade quando se trata da utilização, em função dos objetivos visados e segundo as circunstâncias ou as situações, de elementos lingüísticos conformes ao código, à variedade ou ao registro apropriado.

Em outros termos, se definimos a língua (*langue*) como o conjunto dos elementos lingüísticos comuns aos indivíduos de uma coletividade para permitir a intercompreensão, e a fala (*parole*) como a utilização destes elementos para fins de comunicação ou outros fins, depreende-se claramente que a pedagogia da língua materna não pode ignorar nem o aspecto da língua, nem o aspecto da fala. A oposição entre uma pedagogia centrada no código e uma pedagogia centrada no uso deste código aparece superada em prol de uma síntese em via de se definir teoricamente e buscando realizar-se concretamente.

Esta síntese orienta o ensino da língua materna para o desenvolvimento, nas crianças, de habilidades em utilizar o código de modo receptivo e produtivo em função dos objetivos visados pelo usuário e levando em conta, se se trata da função comunicativa, a mensagem a transmitir, bem como as circunstâncias e os interlocutores em causa. Esta síntese postula como um dos objetivos do ensino o de que as crianças terão de dominar, em função das situações e dos objetivos visados, os usos lingüísticos aceitos pela coletividade, inclusive o uso privilegiado. Isso implica que se visa a conformidade ortográfica e gramatical com o código padrão nas situações de comunicação escrita que o exigem.

### 3.2 Reflexões sobre os conteúdos de ordem lingüística

A orientação geral assim delimitada contempla as preocupações de ordem lingüística da pedagogia centrada na língua, mas elimina dela os aspectos puristas ou estreitamente normativos, bem como a concentração no código. Da outra orientação pedagógica, ela contempla, em contrapartida, a concentração de ordem linguageira sobre a utilização do código e deplora a pobreza relativa dos conteúdos de ordem lingüística ou a dificuldade de integrá-los. Sem tocar nos aspectos de uma progressão pedagógica que facilitariam esta integração, a última parte deste ensaio apresenta

elementos de uma reflexão que permitiria melhor apreender, de modo geral, a questão dos conteúdos lingüísticos. A reflexão incide sobre os elementos lingüísticos vinculados primeiramente às atividades de compreensão e depois às atividades de produção, e propõe num último momento critérios de determinação de elementos lingüísticos orais a desenvolver, aspecto este que parece apresentar o maior número de dificuldades.

#### 3.2.1 Atividades de compreensão

Podê-se considerar que, em geral, o meio ambiente fornece à criança um material lingüístico oral diversificado que compreende diversos registros. Assim, o quadro familiar e os grupos de amigos apresentam sobretudo uma língua informal, corrente ou popular. As mídias eletrônicas, rádio, televisão, cinema trazem o registro mais convencional, um francês oral muitas vezes formal, e às vezes outras variedades dialetais. A escola não é mais o único meio de acesso possível ao registro formal. Para as crianças "normais", os problemas de discriminação auditiva e de compreensão deste registro em enunciados ao alcance delas não se colocariam mais em sua chegada à escola. O objetivo aqui não pode ser corrigir ou remediar, mas, sim, consolidar e desenvolver suas habilidades em compreender diferentes tipos de discurso e suscitar seu interesse por eles.

No oral, seria o caso de ajudar as crianças, em função de sua idade, a incorporar novas palavras, a estruturar os campos semânticos e lexicais que elas já possuem, mais complexos ou mais abstratos. Cabe desenvolver, após verificação de sua compreensão de mensagens simples, sua compreensão de mensagens mais elaboradas, veiculadas por diferentes tipos de discurso como os propostos pelo novo programa de francês do Québec (1979): expressivos, lúdicos, informativos, incitativos.

O desenvolvimento destas habilidades se faz certamente pela ampliação das formas e das estruturas lingüísticas compreendidas pela criança. Se faz igualmente a partir dos elementos lingüísticos que ela já possui e dos discursos que são frequentes em seu universo sonoro, seja na televisão, com seus pais e em família ou com as outras crianças, no bairro ou na sala de aula. A importância das habilidades de escuta é amplamente revelada pelo fato de que, num dia normal, o adulto médio consagra voluntariamente ou não muito mais horas a escutar do que a ler, escrever ou mesmo falar. As habilidades de escuta crítica positiva se tornam essenciais tanto na vida pessoal quanto na vida profissional dos indivíduos.

Essas habilidades, vinculadas por seu turno a outras faculdades como a inteligência e a memória, são verossimilmente de natureza profunda o bastante para que seja justificado conceber que elas são fundamentalmente as mesmas, pouco

importa a língua utilizada ou as variedades de uma mesma língua utilizadas. Se isso provar ter fundamento, o desenvolvimento da escuta pode ser feito a partir de discursos de registro corrente ou popular. Além disso, na medida em que as habilidades de compreensão e de crítica são comuns à escuta e à leitura, o desenvolvimento das habilidades de escuta de discursos que utilizam o registro mais familiar à criança favoreceria, por transferência, as habilidades de compreensão e de leitura crítica de textos escritos.

A abertura da escola para os registros corrente e popular falados pelas crianças, e frequentemente, aliás, pelo professor mesmo, se fundamenta nas considerações de ordem sociolingüística e funcional que já abordamos. Ela se apóia igualmente em preocupações de eficácia pedagógica. Com efeito, as próprias crianças trazem variações lingüísticas de diferentes registros, modos de dizer diferentes que, discutidos e compartilhados, contribuem para aumentar o repertório de elementos lingüísticos à disposição de cada criança.

Este compartilhar que pode ser feito, sobretudo em relação ao léxico, sob forma de *brainstorming*, pode facilmente desaguar, no nível do código, numa estruturação semântico-lingüística das aquisições (ver, por exemplo, Tarrab, 1981). Essas contribuições são pouco custosas em termos de equipamento, de manuais ou de deslocamentos porque podem fazer parte, se as aceitamos ou se as

suscitamos, da vida habitual da classe. São suscetíveis de ser eficazes porque envolvem diretamente as próprias crianças sem artifício, nem simulação, em interações verbais que podem ser autênticas.

Ao longo do processo de escolarização e de letramento, os discursos e os elementos linguísticos trazidos pelas crianças vão se enriquecer. A comparação pelas crianças das variações de códigos, de variedades e de registros pode contribuir para ajudar o desenvolvimento da compreensão de discursos orais formais. A escola pode aumentar assim a familiaridade das crianças com esse registro e ajudar a desenvolver progressivamente suas capacidades de escuta, bem como a qualidade e o nível de sua compreensão oral. Para que a criança passe da escuta dos desenhos animados, em sua maioria em francês falado formal, à compreensão das notícias televisivas, o amadurecimento certamente desempenha um papel necessário, mas a escolarização pode igualmente constituir um fator importante.

Quanto à compreensão do código escrito, é inútil nos demorar muito em sua análise, já que a escola reconhece aí um de seus objetivos primeiros. Uma das incidências que a questão da norma pode ter sobre o aprendizado da leitura se situa em relação às diferenças entre o registro oral corrente ou popular e o código escrito de registro correto.

Quanto mais próximos da língua que as crianças possuem estiverem os textos apresentados às crianças para que aprendam a ler, mais fácil e

rapidamente se fará o aprendizado do deciframento de um texto. Apesar das distâncias inevitáveis entre os dois códigos, é possível, sempre respeitando a ortografia correta, fazer com que os textos propostos evitem ao máximo as diferenças. A melhor maneira de fazer isso e de garantir que o sentido do texto a decifrar seja conhecido das crianças consiste em apresentar a versão escrita de um enunciado ou de uma seqüência de enunciados produzidos pelas próprias crianças.

O grau de edição e de correção dos enunciados feitos então pelo professor pode variar. Assim, alguns só respeitarão a ortografia e escreverão: *Se ele quisesse, eu levava ele comigo*. Outros corrigirão, além disso, a morfossintaxe e escreverão: *Se ele quisesse, eu levaria ele comigo*. Outros, enfim, vão querer aceitar somente enunciados de registro correto e modificarão elementos lexicais ou estilísticos para apresentar: *Se ele quisesse, eu o levava comigo*. Essas três maneiras me parecem aceitáveis no plano normativo.

Decerto seria interessante, numa base unicamente experimental, ver em que medida a transição temporária mais direta possível das realizações morfofonológicas do francês corrente nos inícios da aprendizagem da leitura não favoreceria esta aprendizagem, particularmente entre as crianças que enfrentam dificuldades. A tendência mais difundida no momento procede ao contrário, tentando fazer integrar de maneira ativa as realizações



orais de registro formal. Isso não me parece muito útil porque a leitura é uma atividade de compreensão e as crianças compreendem aquele registro oral. Se não o compreendem, então a abordagem da familiarização da criança com o oral formal para fins de aprendizado da leitura deveria se limitar só aos aspectos da compreensão oral sem visar a apropriação das habilidades de produção.

Uma vez adquiridas as habilidades de base, os estilos de textos lidos deveriam ser cada vez mais variados e difíceis. Sem minimizar a importância dos discursos literários, os outros discursos têm seu lugar na escola, por causa de sua importância para a realização das diferentes funções da linguagem. Assim, a história em quadrinhos, o discurso jurídico, o artigo de jornal, as receitas culinárias, as instruções da bricolagem, a mensagem publicitária, os cartazes etc., constituem textos escritos de especialização e de estilo diferentes que o cidadão de amanhã deve aprender a decifrar, a compreender e a avaliar.

Quanto aos textos literários, diversos professores se interrogam sobre o lugar a ser concedido à literatura "regional de expressão francesa" em relação à literatura "francesa". Alguns, numa perspectiva normativa, deploram a presença, nos programas do nível secundário ou colegial, de obras escritas em francês dialetal e mais particularmente em *joual*<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> *Joual*: falar característico de certas camadas urbanas de Montreal, que apresenta traços fonomorfológicos e um léxico

Lamentam a valorização assim concedida a esta variedade dialetal e estilística e receiam sua propagação. Também consideram que esta presença entra em contradição com seus objetivos de ensino de um francês-padrão.

Entretanto, é preciso reconhecer que a escrita desses textos é em geral correta, salvo quando o escritor julga necessário ou útil transcrever o mais fielmente possível a realidade oral do francês falado pelos personagens que põe em cena. A variedade assim reproduzida graficamente compreende elementos dialetais, mas também elementos de um francês oral corrente comum à francofonia.

No fundo, então, o que é rejeitado implicitamente e explicitamente é a variação oral. Tal rejeição testemunha a atitude prescritiva que já contém e o estilo literário utiliza a variedade e o estilo adequados para atingir as funções estilísticas ou outras desejadas, é algo que constitui um fenômeno não somente aceitável, mas que tem de ser respeitado.

muito distintos do francês-padrão. O termo *joual*, por exemplo, equivale a *cheval* ("cavalo") em francês-padrão. O "temor" de que a leitura em variedades dialetais estigmatizadas dêem a elas um *status* de maior aceitabilidade e, até, façam delas modelos a serem imitados se apresentou em determinado momento, no Brasil, quando o desenhista Maurício de Souza lançou as histórias em quadrinhos do personagem Chico Bento, que tentavam reproduzir o falar caipira característico da zona rural do estado de São Paulo. Não faltaram reações exacerbadas dos puristas mais intolerantes, como Napoleão Mendes de Almeida, que condenou a reprodução impressa da fala de "infelizes caipiras" (N. do T.).

A pergunta "deve se ensinar uma escrita oralizante?" é todavia diferente, pois ela implica no aspecto de produção de mensagens.

### 3.2.2 Atividades de produção

É sobretudo em relação à produção das mensagens, mais do que em relação à sua compreensão, que se situa a questão da escolha das variantes lingüísticas a ensinar. Uma razão disso, sem dúvida, é que a produção, sem que se saiba precisamente por quê, parece mais complexa e mais difícil, já que seu domínio segue sempre o da compreensão e o repertório lingüístico ativo é mais limitado que o repertório passivo. Uma segunda explicação seria que a produção, ao contrário da compreensão, resulta num produto visível ou audível que o interlocutor ou a sociedade pode julgar e avaliar mais facilmente.

Uma última razão, para o código escrito ao menos, seria que o sistema ortográfico e gramatical é de uma tal complexidade, em si mesmo e quanto às suas relações com o código oral, que é preciso consagrar a ele um tempo muito grande, senão grande demais. Como, além disso, existem muitos outros aprendizados escolares a realizar, parece realista, em vista da determinação dos conteúdos lingüísticos a ensinar nos níveis primário e secundário, propor três princípios de base: a economia, a utilidade e a produtividade.

O princípio de economia exige que se vise fazer adquirir o controle somente de uma variedade e de um registro desta variedade; ou, pelo menos, que se assegure o domínio de uma variedade e de um registro antes de propor outros. O princípio de utilidade supõe que é preciso escolher a variedade e o registro mais difundidos e mais aceitos para realizar as funções de linguagem implicadas.

O princípio de produtividade significa que se concentre os esforços sobre os elementos lingüísticos que se situam em níveis mais "fundamentais" que outros e que, aliás, são em número geralmente mais limitados. Trata-se de elementos estruturais — fonologia, morfologia e sintaxe — que se considera como classes fechadas em relação aos elementos lexicais que constituem uma classe considerada como aberta.

Em relação ao francês escrito, estes princípios se aplicam muito bem. De fato, é fácil constatar que o francês escrito correto, de preferência aos registros familiar/popular ou literário, é o mais difundido e o mais aceito no conjunto da francofonia e em cada comunidade nacional ou regional. Isso, penso eu, regula pela negativa a questão do ensino de uma ortografia ou de uma morfossintaxe familiar ou *joualizante*. De igual modo, o estilo literário, com seus tempos verbais, por exemplo, quase desaparecidos na fala (futuro, futuro do pretérito e pretérito mais-que-perfeito não-compostos), não pode constituir um objeto de

ensino primeiro. Aliás, é interessante constatar que os dois registros "extremos" podem coexistir no discurso literário, que pode ser objeto, para alguns alunos e após a apropriação do nível correto, de um aprendizado ativo.

A escolha do nível escrito correto não levanta problema quanto aos componentes estruturais da língua nem, no conjunto, quanto ao componente lexical. Entretanto, alguns termos, em quantidade limitada, não figuram nos dicionários-padrão. É o caso sobretudo dos dialetismos, sejam eles comuns a várias regiões e países ou particulares a alguns. Por razões de economia e de utilidade, me parece que a escola deve ensinar a escrever os dialetismos do país respeitando o uso ortográfico habitual, se existir, ou criando o uso, nos raros casos contrários.

Me parece aceitável que a escola, em diversos casos, não leve em conta as condenações de certos dialetismos, ou expressões próprias a uma comunidade, considerados pelos puristas como anglicismos, neologismos, barbarismos ou outros "ismos". Muito frequentemente, trata-se de palavras frequentes que designam realidades cotidianas a propósito das quais, por sinal, as crianças podem querer mais facilmente escrever do que acerca de temas propostos ou impostos pelo professor. Portanto, a despeito de algumas legislações normativas, existe lugar para palavras e expressões como: hot-dog, skate, deletar, fazer download, plugar, van etc.

Desde o primário, importa fazer as crianças escreverem diferentes tipos de mensagens, em particular os tipos que elas encontram mais frequentemente. De fato, essas mensagens podem reforçar e consolidar as aquisições lingüísticas feitas e estimular o ato de escrever, ilustrando para as crianças a utilidade deste ato, longe de ser evidente, para crianças pequenas. Pode-se mencionar nesta categoria os cartazes, os letreiros, as histórias em quadrinhos, os anúncios publicitários, as canções, as parlandas etc. É útil e interessante realizar diferentes tipos de discurso (informativo, expressivo etc.) e fazer adquirir então os elementos lingüísticos que são particularmente frequentes neles e que contribuem para caracterizá-los.

A partir do final do ciclo básico, mas sobretudo nos níveis médio e superior, o estudo dos discursos especializados se impõe em função das escolhas e das orientações profissionais de cada um. É preciso aprender o que se pode chamar de estilo jurídico, comercial, técnico, administrativo, científico, literário etc., para se ter condições de produzir textos exigidos pelos estudos nessas disciplinas ou pelo exercício de ofícios e profissões a elas vinculados.

Em relação à produção de mensagens orais, os problemas de escolha são mais complexos e mais difíceis por causa, em particular, da ausência de norma prescritiva única. Cabe, antes de tudo, considerar a competência lingüística da criança que

chega na escola. É evidente que, além das considerações sociolinguísticas e funcionais que mencionamos, os princípios de economia e de utilidade se aplicam a contrapelo para recusar toda tentativa de radiação das formas linguísticas dialetais ou de registro corrente ou popular já dominadas pelas crianças.

De modo mais positivo, pode-se crer que a utilização dessas formas, aliada ao amadurecimento e aos aportes escolares, contribui para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças de idade escolar. Assim, Stern (1981) supõe que as habilidades de expressão oral em suíço-alemão são transferíveis para o nível dos discursos escritos em alemão-padrão e lança a hipótese de que o domínio do "estilo narrativo oral [...] facilita a aquisição do letramento" (p. 35). Enfim, tais formas são necessárias senão indispensáveis para a realização das interações verbais entre crianças e com o professor, que são importantes para os aprendizados humanos e escolares.

Considerando o grau de desenvolvimento linguístico das crianças em sua entrada na escola, a ausência de norma prescritiva no oral e o peso da influência linguística do meio ambiente, alguns são levados a pensar que não há lugar para fixar objetivos linguísticos no ensino do oral, mas unicamente objetivos de linguagem, senão objetivo nenhum.

No entanto, diversas investigações (resenhadas sobretudo por Palermo e Molfese, 1972) que

incidiram sobre a língua falada das crianças de idade escolar revelam que o desenvolvimento linguístico, embora seja avançadíssimo, não está concluído aos 5 anos de idade, e que "importantes aquisições sintáticas aparecem na linguagem da criança bem depois de ter atingido" essa idade (p. 415). As pesquisas feitas no Québec (Gagné, Pagé *et alii*, 1981a) indicam que a criança desenvolve e modifica seus desempenhos orais ao menos nos níveis do vocabulário, da morfologia e da sintaxe até os 12 anos e mesmo mais tarde. Essas pesquisas não conseguiram isolar o amadurecimento vinculado à idade dos efeitos da escolarização, mas pode-se pensar que ambos contribuem para essa evolução e que a influência da escola não é desprezível.

Assim, a pesquisa de Hébert (Hébert, Gagné e Barbaud, 1981) levantou a evolução do emprego dos elementos de morfologia oral padrão do gênero em crianças quebequenses do maternal ao sexto ano. A apropriação ativa das marcas-padrão que constituem freqüentemente exceções, como por exemplo *du* (as crianças utilizam freqüentemente *de le*), [dezø] *des œufs* ("ovos"), pronunciado [dezœf], se faz na maior parte durante a escolarização primária. No final do ciclo básico mesmo, diversas marcas ainda não eram utilizadas na situação de testagem por mais de 70% das crianças. Trata-se sobretudo de alternâncias relativas a elementos lexicais, mais do que a elementos estruturais, como: *osso* ~ *ossos*; *fazer* ~ *fizer*; *vêm*

~ vêem. Há lugar, portanto, no ensino fundamental para objetivos de desenvolvimento lingüístico do oral em vista da aquisição ativa das estruturas morfosintáticas adultas.

De maneira mais geral, é útil aumentar o repertório ativo dos elementos lingüísticos à disposição das crianças com vistas a uma ampliação das situações e dos registros de comunicação em que elas poderão ficar à vontade e ter êxito em suas produções verbais, atingindo os objetivos que se propuseram. O incremento do repertório verbal aumenta as possibilidades de adaptação do usuário às diferentes situações de comunicação e às funções variadas de utilização da língua falada. Enfim, a escola oferece assim a chance a todas as crianças de se apropriar do uso oral privilegiado pela coletividade.

Trata-se, para a escola, sem lançar juízo de valor sobre os diferentes usos e sem querer eliminar os usos espontâneos e legítimos, de oferecer ocasiões de utilização dos elementos ouvidos e compreendidos, que fazem parte da competência passiva das crianças. O objetivo não é substituir um uso por outro, mas, antes, familiarizar a criança com o emprego de formas prestigiosas.

Não se poderá fazer a exigência de que tais formas sejam empregadas em todo lugar e a toda hora, seja em casa, na rua ou em aula. A escola deve respeitar a autonomia e a liberdade individual da escolha dos elementos lingüísticos a utilizar em fun-

ção dos parâmetros funcionais e situacionais da comunicação. Este respeito é necessário para favorecer na criança a utilização *espontânea* e então necessariamente *voluntária* dos elementos lingüísticos conformes ao código apropriado em função das situações de comunicação e dos objetivos perseguidos.

Em resumo, no nível do código escrito, os elementos lingüísticos a ser propostos às crianças apresentam relativamente poucos problemas de escolha. No nível do oral, a determinação dos elementos lingüísticos precisos, cuja aquisição em competência ativa o(a) professor(a) poderia favorecer, se torna mais complexa e necessita da utilização de critérios específicos. Os que são desenvolvidos a seguir constituem um primeiro esforço de reflexão neste sentido.

### 3.2.2 Alguns critérios de determinação de elementos lingüísticos orais a se desenvolver<sup>1</sup>

O princípio geral de economia apresentado mais acima se aplica na operação de determinação dos elementos orais a serem privilegiados. Essen-

<sup>1</sup>Todos os exemplos utilizados pelo autor nesta seção, referentes à realidade sociolingüística do francês do Québec foram substituídos por exemplos colhidos das pesquisas da sociolingüística brasileira. Como a proposta do autor é eminentemente prática, a substituição me parece justificada para que se calcule em que medida as sugestões pedagógicas dele se aplicam ou não à realidade escolar brasileira (N. do T.).

cialmente, significa aqui que não se tem mais do que um registro de uma variedade a se desenvolver ao mesmo tempo na criança, e que cabe pensar em termos de prioridades. Isso implica que pode ser necessário para o professor variar seus objetivos em função de cada criança ou de cada grupo de crianças, já que as crianças não estão todas no mesmo nível. Tal adaptação, percebe-se, não é fácil e necessita, por um lado, de instrumentos de observação que ainda não estão à disposição do professor e, por outro, de uma pedagogia da fala, que é nova para a maioria dos docentes.

O primeiro critério seria o da não-marginalização de certas crianças em relação ao grupo. Sempre há crianças no início da escolarização que não incorporaram certas pronúncias e que continuam, em alguns elementos, a usar formas infantis características de crianças menores. É costume dizer que continuam a falar como "bebês" quando utilizam formas como "picoca" (*pipoca*), "mânica" (*máquina*), "totolate" (*chocolate*) etc. A resolução das dificuldades de ordem individual constitui um primeiro nível de objetivos a atingir, de um modo discreto e pessoal, para o professor. Trata-se de ajudar tais crianças a usar formas lingüísticas que lhes permitam ou ser compreendidas ou não ser ridicularizadas.

Um segundo critério pode ser buscado em função de uma distinção, resultante de certos estudos sociolingüísticos, entre variantes lingüísticas que são

*indicators* (indicadores) e outras que são *markers* (marcadores) (Chambers e Trudgill, 1980: 83-84).<sup>3</sup>

Os elementos que se poderia chamar de "indicadores" são variantes que, mesmo podendo ter correlação com diferenças de classes sociais, não estão implicadas nas variações sistemáticas de registro. Um exemplo de indicador poderia ser, no português brasileiro, a monotongação de *ou* em pronúncias como [poku] *pouco* ou [:ropa] *roupa*.

Os elementos que se poderia chamar de "marcadores" são definidos como variantes que atestam diferenças de utilização marcadas segundo os registros ("estilos"), as classes, a idade e o sexo. Assim, no português brasileiro, a pronúncia [ˈvɛlu] frente a [ˈvɛlu] *velho* poderia ser considerada como um marcador.

Tal distinção pode se revelar produtiva para determinar os elementos lingüísticos orais que a escola poderia se propor ensinar. Seriam, de preferência e em prioridade, as variantes lingüísticas que estão em variação com os marcadores, mais do que as variantes correspondentes aos indicadores. Assim, valeria mais a pena orientar os esforços para o /l/ de *velho* do que para a não-monotongação de *ou* como em *pouco* e *roupa*.

3. Esta distinção explícita a feita por Labov (sobretudo 1972: 112-113) entre *fine stratification* e *sharp stratification*, distinção encontrada nos dados de outras pesquisas subsequentes conduzidas nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

A partir desses exemplos, pode-se postular que os marcadores corresponderiam a um registro oral popular e os indicadores a um registro oral corrente. Pode-se então reformular a prioridade propondo que a escola vise fazer adquirir os elementos da língua oral corrente ou formal que correspondem aos elementos de um registro popular.

Essas noções de indicadores e de marcadores permanecem ainda ilustradas por pouquíssimas variantes lingüísticas experimentalmente identificadas. Chambers e Trudgill (1981: 84-88) propõem, todavia, certo número de explicações teóricas para dar conta da existência de um marcador de registro. Pode-se supor então, por enquanto, que as variantes às quais essas explicações parecem se aplicar constituiriam de fato marcadores. As quatro condições para que uma variante tenha um papel de marcador são a estigmatização explícita (*overt stigmatisation*), a mudança lingüística (*linguistic change*), as oposições fonológicas (*phonological contrasts*) e os estereótipos. Chambers e Trudgill acrescentam (p. 84) que os usuários são menos conscientes da variante que é um indicador do que de uma variante que constitui um marcador.

No Brasil, crianças ou adultos que utilizam em situações formais de comunicação formas como *muié, carça, ingrés, despois, direito, ponhar, nós falemo, menas* etc. são em geral objeto de uma avaliação social desfavorável. Tais formas são, de fato, alvo de comentários pejorativos e de uma

estigmatização explícita da parte do conjunto dos usuários letrados. *Despois, direito, ingrés* constituem arcaísmos de pronúncia (basta lembrar que aparecem na obra de Camões). A forma *menas* talvez constitua um bom exemplo do que Chambers e Trudgill chamam de estereótipo na medida em que tal realização é em si coletivamente ridicularizada.

Esses elementos lingüísticos poderiam constituir, então, exemplos de "marcadores" de um registro popular. Caberia então à escola favorecer nas crianças a apropriação como competência ativa dos elementos não-marcados que lhes correspondem: *mulher, calça, inglês, depois, direito, pôr, nós falamos, menos* etc.

Embora possa se tratar de um número restrito de pares mínimos e a confusão semântica seja pouco provável por causa do contexto lingüístico e situacional do enunciado, Chambers e Trudgill (1981: 86) acreditam todavia que as mudanças fonológicas chamam mais a atenção dos usuários ou dos interlocutores do que as mudanças de ordem puramente fonética. Segundo eles, tais mudanças têm muita chance de serem marcadores de registro. Isso parece se aplicar igualmente ao francês do Québec (e ao português do Brasil).

As variações fonéticas bem conhecidas como a elevação das vogais /e/ e /o/ em pronúncias como [fi'rida] *ferida* e [mu'lɛki] *moleque*, a monotongação de *ei* em determinados contextos como [ʔbeu] *beijo*, [ʔɛru] *cheiro* e [peʃi] *peixe*, o apagamento da

vibrante no final dos infinitivos como [kã'ta] *cantar*, [fa'ze] *fazer* e [su'mi] *sumir*, a palatalização de /s/ e /z/ em final de sílaba como [fɛ'sta] *feita* e [fɛ'sta] *feita* são variantes que não constituiriam marcadores. É possível dizer que essas variantes alofônicas não representam contravenções ao que se poderia chamar de norma urbana culta brasileira. Além disso, tais variantes não impedem o reconhecimento de fonemas e não perturbam a comunicação. A razão fundamental disso seria que tais variantes não têm "pertinência comunicativa", para retomar a expressão de Germain (1981: 20-23).

Totalmente diverso é o caso das variações de ordem fonológica que dizem respeito então aos traços distintivos, pertinentes em relação à comunicação. Embora a compreensão nem sempre fique prejudicada (como no caso de [-teja] - *teia* ~ *te-lha*), parece todavia, como enfatizam Chambers e Trudgill, que toda realização de oposição fonológica ou toda mudança fonológica corre o risco de se tornar um marcador de registro popular.

Assim, variantes como *muié*, *carça*, *pranta*, *amenhã*, *celveja*, *sumana* etc. constituiriam marcadores daquele tipo. Daí decorreria que a escola, sem querer eliminar tais realizações, deveria oferecer à criança situações de comunicação em que ela se habituaria a usar as variantes não-marcadas: *mulher*, *calça*, *planta*, *amanhã*, *cerveja*, *semana* etc.

Outro critério de determinação dos conteúdos lingüísticos orais a desenvolver reside na pre-

sença mais ou menos importante na comunidade da variante que se quer ensinar. Assim, a partir de uma pesquisa feita sobre a evolução do vocabulário de crianças quebequenses de 9 a 12 anos e de 1971 a 1974 em relação a cinquenta objetos da vida diária, Primeau (1981) constatou que, antes das intervenções específicas da escola, o desenvolvimento deste vocabulário tendia a ser feito em função dos termos privilegiados pela maioria das crianças daquela idade e da mesma cidade, pouco importando se tais termos fossem dialetais ou padronizados. Chambers e Trudgill (1981: 75-79) também sublinham a influência das redes sociais (*social networks*) nas variações de pronúncia e indicam que essa influência varia com a coesão do grupo e o grau de adesão ao mesmo.

Em suma, reencontramos aqui, em outro nível, a função de identificação étnica ou comunitária da língua e a função corolária de integração social do indivíduo. Na medida em que a identificação com o grupo e a coesão deste são fortes, será difícil promover variantes lingüísticas percebidas como "estranhas" ou "artificiais". Os objetivos de apropriação dos elementos lingüísticos de registro corrente ou formal terão muito mais chances de êxito na medida em que as formas propostas se encontrarem com frequência na sociedade nacional ou na comunidade ambiente.

O último critério de determinação dos conteúdos lingüísticos orais a desenvolver nas crian-



cas é o do uso percebido como desejável pela comunidade em questão. Em outros termos, o conteúdo linguístico do desenvolvimento das habilidades de produção das mensagens orais deve ser determinado em relação a cada comunidade nacional da francofonia em função da variedade dialetal que ela privilegia.<sup>4</sup>

## REFERÊNCIAS

- ASHER, Steven R. (1979): "Referential Communication", in: G. J. WHITEHURST e B. J. ZIMMERMAN (orgs.): *The Functions of Language and Cognition*, New York, Academic Press, 175-197.
- BAILLARGEON, Madeleine e LEDUC Aimée (1981): "La compréhension du langage de l'enseignant par des enfants de niveaux socio-économiques différents", in G. GAGNÉ, M. PAGÉ et al., *Études sur la langue parlée des enfants québécois* (1969-1980): Montréal, P. U. M., 237-248.
- BARNES, Douglas (1975): *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth (England): Penguin Books Ltd.
- BOUDREAU, Marcel (1973): "Les modèles linguistiques", in *La qualité de la langue*, Québec, Éditeur officiel, 565pp.

4. Esta posição se harmoniza com a primeira resolução aprovada pela Associação Quebequense dos Professores de Francês durante um congresso realizado em 1977 e que está assim formulada: "Que a norma do francês nas escolas do Québec seja o francês-padrão daqui. O francês-padrão daqui é a variedade de francês socialmente valorizada que a maioria dos quebequenses francófonos tendem a utilizar em situações de comunicação formal". (Curioso ver o contraste entre esta situação do Québec e a situação de boa parte da pedagogia brasileira, que se recusa até hoje a admitir na escola as formas linguísticas características da norma urbana culta brasileira, preferindo apegar-se ainda a uma norma-padrão clássica, literária, obsoleta, moldada segundo os padrões de uso da língua vigentes em Portugal. A este respeito ver Bagno, neste livro [N. do T.]).

- , M. MORIN & R. LAMARCHE (1974): *Mesure du degré de satisfaction de certains groupes de la population du Québec quant au niveau de langue transmis par l'école*, Montréal, Université de Montréal, inédito.
- BRITTON, James (1972): "What's the Use? A Schematic Account of Language Functions", in A. CASHMAN & E. GRUGFON (orgs.): *Language in Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 245-251.
- CHAMBERS, J. K. & Peter TRUDGILL (1980): *Dialectology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAUDENSON, Robert (1978): "Créole et langage enfantin: phylogénese et ontogénese", *Langue française*, 37: 76-90.
- COHEN, M. (1956): *Pour une sociologie du langage*, Paris, Albin Michel.
- (1962): *Études sur le langage enfantin*, Paris, ed. du Scarabée.
- (1967): *Histoire d'une langue: le français*, Paris, ed. du Scarabée.
- COMEAU, Judith & Michel PAGE (1981): "Comparaison du langage oral dans deux milieux à dix et seize ans", in G. GAGNÉ, M. PAGÉ et al. (1981a): 221-236.
- CORBEIL, J.-C. (1980a): "Les choix linguistiques", in *Actes du colloque: La qualité de la langue... après la Loi 101*, Québec, Éditeur officiel, 46-52.
- (1980b): *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal, Guérin.
- D'ANGLEJAN, Alison & G. R. TUCKER (1973): "Sociolinguistics Correlates of Speech Style in Québec", in R. SHUY et R. FASOLD (org.): *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*, Washington, Georgetown University Press, 1-27.
- DAOUST-BLAIS, D. & M. LEMIEUX-NIFGER (1979): "l'U/ en français du Québec", *Cahier de linguistique*, 2, Montréal, P.U.Q., 9: 73-122.
- DUBOIS, Jean (1965): *Grammaire structurale du français. Nom et pronom*, Paris, Larousse.
- ENCREVE, Pierre (1977): "Table ronde linguistique et sociologie du langage", *Langue française*, 34: 35-51.
- GAGNÉ, Gilles (1973): "Langue parlée, langue écrite et les niveaux de la langue parlée", in *Quand on est au proche. Français secondaire IV-V*, Montréal, Service général des moyens d'enseignement, 15-33.
- (1974): *Le système de la langue française. Guide du maître. Français 5e. secondaire*, Montréal, Service général des moyens d'enseignement.
- (1980a): "Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole", in *Actes du colloque: La qualité de la langue... après la Loi 101*, Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel, 79-93.

- (1980b): *Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole?*, Montréal, Université de Montréal.
- (1981b): "Orientation et caractéristiques des recherches descriptives sur la langue parlée des enfants québécois", in G. GAGNÉ, M. PAGÉ *et al.* (1981a): 17-48.
- M. PAGÉ *et al.* (1981a): *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)*: Montréal, P.U.M., 334 p.
- & Philippe BARBAUD (1981): "Remarques sur la langue parlée d'enfants de six-sept ans", in G. GAGNÉ, M. PAGÉ *et al.*, (1981a): 49-69.
- GABELL, Trevor J. (1981): *Sociolinguistic Research of Children Language: the Culture of the Classroom*, Congrès annuel de la Canadian Society for the Study of Education, Halifax, inédito.
- GARVEY, Catherine & Mohamed BENEDEBBA (1974): "Effects of Age, Sex and Partners on Children's Dyadic Speech", *Child Development*, 45/4:159-161.
- GERMAIN, Claude (1981): *La sémantique fonctionnelle*, Paris, P. U. F.
- GRATTON, Micheline & Philippe BARBAUD (1981): "Vocabulaire, milieux sociaux et méthodes d'enseignement", in G. GAGNÉ, M. PAGÉ *et al.*, (1981a): 265-281.
- HALLIDAY, M. A. K. (1964): "The Users and Uses of Language", in HALLIDAY, MCINTOSH & STREVENS: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longman.
- , A. MCINTOSH & P. STREVENS (1972): "The Users and Uses of Language", in J. FISHMAN (ed.) 1972, *Readings in the Sociology of Language*, La Haye, Mouton, 139-170.
- (1973): *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold.
- (1975): *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*, Londres, Edward Arnold.
- HÉBERT, Bernard, Gilles GAGNÉ & Philippe BARBAUD (1981): "Les alternances phonologiques du pluriel en français chez des enfants de la maternelle à la 6<sup>e</sup>. année", in G. GAGNÉ, M. PAGÉ *et al.*, (1981a): 145-160.
- HOPPER, Christophe (1975): *Depuis quand date la crise de l'enseignement du français?*, Montréal, Université de Montréal, non publié.
- HOPPER, Christophe (1976): *De l'exercice structural à l'analyse du langage*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, inédito.
- JAKOBSON, R. (1960): "Linguistics and Poetics", in T. SEBEEK (org.): *Style in Language*, MIT Press, e New York, John Wiley and Sons Inc., 350-378.
- (1963): *Essais de linguistique générale*, Paris, ed. de Minuit, t. I, 260 p.
- (1973): *Essais de linguistique générale*, Paris, ed. de Minuit, t. II, 317 p.
- LABERGE, S. & M. CHIASSON-LAVOIE (1971): "Attitudes face au français parlé à Montréal et degrés de conscience des variables linguistiques", in R. DARNELL (org.): *Linguistic Diversity in Canadian Society*, Edmonton, Linguistic Research, 89-126.
- LABERGE, S. (1977): *L'étude de la variation des pronoms sujets définis et indéfinis dans le français parlé à Montréal*, thèse de doctorat, Université de Montréal.
- LABOV, W. (1964): "Phonological correlates of social stratification", in J. J. Gumperz and D. Hymes (orgs.) *The Ethnography of Communication*, *AmA*, vol. 66, n° 6, part 2, pp. 164-176.
- (1969): "Contraction, Deletion and Inherent Variability of the English Copula", *Language*, 45: 715-762.
- (1970): "The Study of Language in Its Social Context", *Studium Generale*, 23: 30-87.
- (1972): *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia (Penn.): Philadelphia University Press.
- (1973): "The Linguistic Consequences of Being a Lame", *Language in Society*, 2/1: 81-116.
- (1974): "L'étude de l'anglais non-standard", *Langue française*, 22: 79-106.
- (1976): *Sociolinguistique*, Paris, ed. de Minuit.
- (1978): *Le parler ordinaire*, Paris, ed. de Minuit, 2 vol.
- & Teresa LABOV (1977): "L'apprentissage de la syntaxe des interrogations", *Langue française*, 34: 52-78.
- LAGANE, René (1976): "Modèle descriptif et modèle pédagogique", *Le français dans le monde*, 121:18-23.
- LAKS, Bernard (1977): "Contribution empirique à l'analyse socio-différentielle de la chute de /r/ dans les groupes consonantiques finals", *Langue française*, 34:109-124.
- LAMBERT, W. E. *et al.* (1963): "Evaluational Reactions of Jewish and Arabic Adolescents to Dialect and Language Variations", mimeo.
- (1972): *Language, Psychology and Culture*, Stanford, Stanford University Press.
- (1975): *The Role of Speech in Forming Evaluations: a Study of Children and Teachers*, Montréal, McGill University.
- MCNEILL, David (1966): "The Creation of Language by Children", in J. LYONS & R.J. WALES (orgs.): *Psycholinguistics Papers*:

- Proceedings of the Edinburgh Conferences*, Edinburgh, University of Edinburgh Press, 99-115.
- MERESSE-POLAERT, Janine (1969): *Étude sur le langage des enfants de six ans*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- MOUNIN, Georges (1975): *Clefs pour la langue française*, Paris, Seghers.
- PAGÉ, Michel & Judith COMEAU (1981): "Les structures de phrases: comparaison de milieux au niveau de la première année scolaire", in G. GAGNÉ, M. PAGÉ *et al.* (1981a): 205-220.
- PAGÉ, Michel (1981): "Problématique des recherches comparatives sur la langue d'enfants issus de milieux différents", in G. GAGNÉ, Michel PAGÉ *et al.*, (1981a): 175-192.
- PALERMO, David S. & Dennis L. MOLFESÉ (1972): Language Acquisition from Age Five Onward", *Psychological Bulletin*, 78/6: 409-428.
- PETIOT, Geneviève & Christiane MARCHELLO-NIZIA (1972): "La norme et les grammaires scolaires", *Langue française*, 16: 99-113.
- PRIMEAU, Gilles & Guy LABELLE (1981): "État et évolution du vocabulaire d'enfants québécois de neuf à douze ans", in G. GAGNÉ, M. PAGÉ *et al.* (1981a): 133-143.
- RÉMILLARD, Louis (1972): *The Role of Phonology, Lexicon and Syntax in Eliciting Reactions to Dialect Variation*, Montréal, McGill University, inédito.
- REY, A. "Usages, jugements et prescriptions linguistiques", *Langue française*, Paris, Larousse, déc. 1972, 16: 4-28.
- RONDAL, Jean, Mourad ADRAO & Sylvie NEVES (1981): "Classe sociale, langage et instruction: la compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant au niveau de l'école maternelle et de la première année", in G. GAGNÉ, M. PAGÉ *et al.*, (1981a): 249-263.
- SHATZ, Marilyn & Rachel GELMAN (1973): "The Development of Communication Skills: Modification in the Speech of Young Children as a Function of Listener", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (5, Serial Number 152).
- SMITH, Frank (1971): *Understanding Reading. A Psychological Analysis of Reading and Learning to Read*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- SORECOM (1973): *Les mass médias, l'attachement à sa langue et les modèles linguistiques au Québec en 1971*, Québec, Gouvernement du Québec, éditeur officiel.
- STERN, Otto (1981): "Oral Narrative Styles in Swiss-German and the Acquisition of Literacy", in B. SIGURD & J. SVARTVIK

- (orgs.): A.I.L.A. 81 *Proceedings Sections and Workshops*, Lund (Suécia): A.I.L.A. 81, Universidade de Lund, 34-35.
- TARRAB, Eica (1981): *L'Élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation*, Montréal, Université de Montréal.
- TORDOIR, Michel (1981): "Élaboration et implantation des programmes dans l'enseignement primaire", Colloque Québécois, Université de Montréal, août 1981, inédito.
- TOUGH, Joan (1974): "Children's Use Of Language", *Educational Review*, 26/3:166-179.
- (1977): *The Development of Meaning. A Study of Children's Use of Language*, London, George Allen and Unwin Ltd.
- (1979): *Talk for Teaching and Learning*, London, Ward Lock Educational.
- VALIQUETTE, Josée (1979): *Les fonctions de la communication, au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, Québec, Service de recherche et expérimentation pédagogique.
- WALTER, Henriette (1977): *La phonologie française*, Paris, P.U.F.
- WELLS, Gordon (1981): *Learning Through Interaction. The Study of Language Development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WIGHT, J. (1976): "Speech Acts: Thought Acts", *Educational Review*, 28/3.