

Editor: **Marcos Marcionilo**

Capa e Projeto Gráfico: **Andréia Custódio**

Conselho Editorial: **Ana Stahl Zilles** [Unisinos]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Egon de Oliveira Rangel [PUCSP]

Gilvan Müller de Oliveira [UFSC, Ipoa]

Henrique Montezagudo [Univ. de Santiago de Compostela]

Kanavillil Rajagopalan [Unicamp]

Marcos Bagno [UnB]

Maria Marta Pereira Scherre [UFRJ, UnB]

Rachel Gazzolla de Andrade [PUC-SP]

Salmir Tammus Muchail [PUC-SP]

Stella Maris Bortoni-Ricardo [UnB]

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
A INEVITÁVEL TRAVESSIA: da prescrição gramatical à educação linguística [MARCOS BAGNO]	13
Introdução	13
1. A concepção abstrata de língua	19
2. Concepção de língua, concepção de sociedade	27
3. Pluralidade linguística 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 linguística?	58
8. Os passos da pesquisa linguística	61
9. Variação linguística 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 análise linguística 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 linguístico”?	99

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

B1471

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. Linguística, I. Gagné, Gilles. II. Stubbs, Michael. III. Título

CDD-410

Direitos reservados à

PARÁBOLA EDITORIAL

Rua Clemente Pereira, 327 - Ipiranga

04216-060 São Paulo, SP

Fone: [11] 6914-4932 | Fax: [11] 6215-2636

home page: www.parabolaeditorial.com.br

e-mail: parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, 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

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. Leitura, 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

[CÉSAR GAGNÉ]

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

APRESENTAÇÃO

Os três ensaios reunidos neste livro empreendem análises bem pormenorizadas das situações lingüísticas e educacionais de três países muito diferentes: o Brasil, a Grã-Bretanha e o Québec (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 furtar — como fez durante muitos séculos — ao tratamento dos fenômenos da variação linguística. Esse reconhecimento é fruto de, pelo menos, dois grandes conjuntos de fatores:

(A)

- (1994): *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 2ª ed., São Paulo, Contexto.
- (1995): *Contradições no ensino de português*. São Paulo, Contexto/Salvador, EDUFBA.
- MEC (Ministério da Educação e do Desporto) (1998): *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília, MEC.
- NEVES, Maria Helena M. (1990): *Gramática na escola*. São Paulo, Contexto.
- (2000a): *Gramática de usos do português*. São Paulo, Unesp.
- (2000b) (org.): *Gramática do português falado*, vol. 7. Campinas, Unicamp.
- PERINI, Mário A. (1985): *Para uma nova gramática do português*. 2ª ed., São Paulo, Ática.
- (1996): *Gramática descritiva do português*. 2ª ed., São Paulo, Ática.
- (1997): *Sofrendo a gramática*. São Paulo, Ática.
- POSSENTI, Sírio (1997): *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras.
- (2001): *A cor da língua, e outras crônicas de linguista*. Campinas, Mercado de Letras.
- ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.) (1993): *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Unicamp.
- SANTOS, Milton (2000): *Território e sociedade*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.
- (2001): *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 9ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo, Record.
- SIGNORINI, Inês (org.) (2001): *Investigando a relação fala/escrita*. Campinas, Mercado de Letras.
- SILVA, Giselle M. O. & SCHERRE, Mª M. P. (orgs.) (1996): *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- SOARES, Magda (1993): *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 10ª ed., São Paulo, Ática.
- (1998): *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE.
- (1999): *Português: uma proposta para o letramento*. Manual do Professor. São Paulo, Moderna.
- TARALLO, Fernando (1983): *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. Philadelphia, University of Pennsylvania, PhD Dissertation, mimeo.
- (1985): *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo, Ática.
- (org.) (1989): *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, Pontes/UNICAMP.
- YAGUELLO, Marina (2001): "Não mexe com a minha língua", in BAGNO, M. (org.) (2001): *Norma linguística*. São Paulo, Loyola.

A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO*

Michael Stubbs

O título deste ensaio é muito geral, e tentarei fazer um amplo exame histórico da língua na educação, embora concentrando-me no trabalho posterior a 1960. No entanto, também focalizarei a relação entre o conhecimento obtido da linguística acadêmica e a transformação deste conhecimento (junto com descobertas providas de outros campos) numa forma que pode ter valor para a teoria e a prática da educação. Uma síntese dessa questão é: faz sentido falar de uma *teoria educacional da linguagem*? Argumentarei que sim.

1. Língua, educação e valores culturais

O campo da língua na educação é enorme. Os temas incluem: como as crianças aprendem a ler e a escrever; por que os níveis de analfabetismo adulto permanecem altos em vários países ocidentais; como as pessoas aprendem o inglês ou outras línguas; como a língua está relacionada com a

* Tradução de Marcos Bagno.

aprendizagem, ou com o sucesso ou fracasso da criança na escola; e o lugar de línguas outras que não o inglês nas escolas — existe um grande número de línguas faladas pelas crianças na Grã-Bretanha e outros países ocidentais, devido a ritmos seculares de migração, mas particularmente a amplos movimentos de mão-de-obra a partir de 1945.

Todas essas questões são de grande importância social, e os temas da língua na educação têm sido debatidos há centenas de anos e estão profundamente inseridos na vida e nas atitudes culturais. Basta pensar no conceito medieval do *trivium*, que combinava estudos de gramática, retórica e dialética; no declínio do latim como a língua das pessoas cultas por toda a Europa e sua substituição pelo inglês para várias finalidades; na conseqüente troca, em países de língua inglesa, de um currículo escolar baseado nas línguas clássicas por um currículo baseado no inglês, nas línguas "modernas" (na verdade, um conjunto muito restrito dessas línguas) e nas ciências; no fato do inglês ter sido reconhecido como uma disciplina acadêmica com um lugar nas universidades somente nos últimos cem anos; no fato da alfabetização universal ter sido uma meta compulsória das escolas britânicas somente a partir das leis educacionais dos anos 1870; e no modo como o conceito britânico de *grammar schools** aponta para

* *Grammar school*: literalmente "escola de gramática", mas, de fato, na Inglaterra, "escola secundária" e, nos Estados Unidos, "escola primária" (N. do T.).

uma relação explícita entre estudo de língua e educação de prestígio. A inseparabilidade entre questões lingüísticas e suposições acerca do que é social e culturalmente valioso saber pode ser vista nas cambiantes opiniões sobre as línguas adequadas a serem usadas no sistema educacional britânico. (Perren, 1983 discute isso em detalhe; e é um tema importante da história social da educação de Lawson & Silver, 1973.)

Essa lista breve engolfa um milênio de história nuns poucos itens. Mas mostra imediatamente que questões de língua, educação, currículo, prestígio cultural e poder social são inseparáveis, e que o campo da língua na educação exige não somente uma análise lingüística, mas uma ampla análise histórica e cultural. Este ensaio só pode traçar um esboço de tal estudo.

2. Um esquema para a análise lingüística e cultural

Proporei um modo de categorizar o trabalho feito nessa área, particularmente a partir dos anos 1960. Espero que minha categorização seja no mínimo útil e racional, mas ela certamente não é neutra — as categorizações nunca são. De fato, um dos méritos delas é expor mais claramente suas inclinações do que poderia fazê-lo um tratamento discursivo menos estruturado. Isso deve ser lem-

brado a qualquer um que projete, escreva ou leia enciclopédias, que quase inevitavelmente dividem o conhecimento segundo alguma elaborada taxonomia baconiana, o que implica, por sua vez, alguma teoria particular do conhecimento: o que é conhecido e o que pode, em princípio, ser conhecido. Além disso, tais taxonomias são mais características de algumas disciplinas acadêmicas do que de outras: por exemplo, mais nitidamente de linguística do que de estudos literários. Sumários e panoramas do conhecimento são sempre interpretações e, como tais, envolvem distorções. Mas essas distorções são inevitáveis — e são mais visíveis quando a base da categorização está explícita.

Esses não são pontos meramente introdutórios, mas já o começo de um tópico central da língua na educação: a relação entre formas de discurso e formas de conhecimento autorizadas. As técnicas para nomear o mundo podem lançar um foco crítico sobre os modos como o conhecimento é construído, e podem, por conseguinte, se tornar instrumentos para mudar o mundo.

A categorização enfatizará deliberadamente alguns aspectos da língua na educação: sociais, culturais, institucionais e ideológicos. Obviamente, ela não pode desprezar outros: o ensino e a aprendizagem envolvem, por definição, a psicologia infantil e o desenvolvimento cognitivo individual. No entanto, os modelos cognitivos e as opiniões sobre desenvolvimento infantil estão, por sua vez, irre-

mediavelmente imbuídos de crenças sociais, culturais e políticas. Por exemplo, existem crenças populares muito difundidas sobre o “bom inglês” e sua relação com a educação; há confusões entre os conceitos de *literate* (“alfabetizado” ou “letrado”) e *educated* (“educado” ou “culto”); por outro lado, *illiterate* (“analfabeto”) tem conotações de pobreza, crime e doença; ao mesmo tempo, a ampliação do letramento está ligada, na cabeça de muita gente, a conceitos de democracia, desenvolvimento social e qualidade de vida. Por mais que tais crenças possam ser justificadas ou injustificadas, elas são sustentadas muito amplamente e mostram que um conceito como “culto” ou “letrado” tem a ver não somente com a psicologia do indivíduo, mas com noções muito arraigadas sobre a natureza da sociedade. Ninguém jamais conseguiu formular uma definição de alfabetização que não se referisse explicitamente a finalidades e, portanto, a circunstâncias sociais particulares e, portanto, aos valores da alfabetização para um indivíduo ou para uma sociedade. A alfabetização, por conseguinte, está sempre relacionada com o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo ou com o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade. E o desenvolvimento, seja de crianças individuais ou de sociedades inteiras, envolve questões de valores.

A teoria educacional como um todo é necessariamente prescritiva: é uma teoria sobre como as crianças se desenvolvem, sobre os objetivos da edu-

cação, e sobre o valor de certos tipos de conhecimento sobre outros (Lawton 1977: 171). Portanto, é praticamente impossível escrever um ensaio como este sem fazer recomendações de ação política em áreas ardentemente contestadas por muita gente.

Nada disso significa que possamos ignorar a descrição social e lingüística. Pelo contrário, devemos evitar a especulação social e política que não esteja baseada em provas sobre como a língua é realmente usada nos lares e nas escolas. Um de meus argumentos será o de que precisamos de um equilíbrio entre a análise lingüística e a social.

Uma perspectiva histórica é particularmente valiosa para um exame da língua na educação, porque assim vemos que muitas coisas que hoje são consideradas óbvias em educação de fato são produtos de circunstâncias sociais, culturais e históricas particulares. Por exemplo, a idéia de que as crianças são essencialmente diferentes dos adultos, com diferentes modos de pensar, é relativamente recente na Grã-Bretanha. As escolas primária e secundária tipicamente fazem suposições bem distintas sobre como as crianças aprendem e sobre as relações entre as diferentes disciplinas do currículo. Diversas noções sobre a educação apropriada para crianças pequenas foram formuladas no Relatório Plowden (HMSO, 1963), que foi extremamente influente no final dos anos 1960 e início dos 1970. Ele sacramentou o conceito de um currículo "progressivo" centrado na criança, no qual as crianças são vistas como naturalmente curiosas

e capazes de descobrir por si mesmas, e no qual o professor é visto como um facilitador. Em diversos sentidos, isso foi simplesmente uma rejeição peremptória de uma visão da mente como *tábulas rasas*. Essa visão "centrada na criança" tem sido, desde então, o modo quase-oficial da formação do professor, embora muito da prática real preserve uma noção mais tradicional de criança.

A sociedade medieval não tinha a mínima noção de que a infância fosse um estado particular separado da sociedade adulta. E até os séculos XVII e XVIII, na Grã-Bretanha, as crianças eram tratadas mais ou menos como pequenos adultos e não como merecedoras de qualquer tratamento especial, lingüístico ou pedagógico. Pinturas da época, por exemplo, mostram-nas vestidas de modo muito mais parecido com adultos do que costumamos ver hoje em dia. Faixas etárias eram mescladas nas salas de aula, e a noção de classe escolar — como um grupo de crianças da mesma idade e do mesmo nível de instrução, e possivelmente com a mesma aptidão e o mesmo sexo — também é relativamente recente (Ariès, 1962). Disso decorre que países diferentes também empregam conceitos diferentes sobre as relações entre crianças, educação, formalidade e disciplina (em ambos os sentidos). E as idéias sobre as relações entre a criança, a família e o Estado — quem é responsável por que aspectos da educação e do bem-estar infantil? — mudam significativamente ao longo do tempo.

Esses pontos gerais estão ligados a debates específicos sobre conceitos conflitantes de aquisição *versus* aprendizagem, e da contribuição do lar *versus* da escola para o desenvolvimento lingüístico das crianças. Será verdade que as crianças adquirem todas as aptidões lingüísticas tão "naturalmente" como adquirem (segundo algumas interpretações) sua língua materna? Será o professor um mero facilitador? Ou será que as crianças têm que aprender e, portanto, têm que ser ensinadas, sob circunstâncias artificiais?

Meu principal argumento até aqui é que tais questões sobre a língua na educação estão inseridas em conjuntos mais amplos de crenças sociais sobre a natureza das crianças e da aprendizagem. Uma discussão sobre a língua na educação deve, portanto, relacionar a aprendizagem da língua, num sentido relativamente restrito, a questões de cultura e sociedade. A educação é necessariamente um processo de controle social e de engenharia social. Muitos professores são hostis a esses conceitos, mas é ingênuo pensar que poderia ser diferente. É uma razão a mais para entendermos as relações entre língua e desenvolvimento, aprendizagem e ensino, direitos individuais e obrigações sociais.

3. Língua e justiça social: dos anos 1960 aos anos 1980

Vou restringir agora a maior parte deste ensaio ao período dos anos 1960 aos anos 1980. A

principal justificativa por trás de tão severa restrição é que foi a partir dos anos 1960 que a língua na educação passou a ser vista muito explicitamente como uma área de estudo acadêmico e de ação social, e desenvolveu-se em torno de um problema específico de fracasso escolar. Particularmente depois de 1945, consideráveis esforços foram empreendidos por vários países ocidentais para modernizar seus sistemas educacionais. Mas no início da década de 1960 verificou-se que os filhos da classe trabalhadora e das minorias étnicas, apesar de tudo, ainda respondiam pelos maiores índices de fracasso escolar. Viu-se que as reformas institucionais tinham falhado, e uma grande atenção acadêmica foi dada à busca de explicações para tal insucesso nos antecedentes das crianças.

Um importante tema recente na educação britânica tem sido a justiça social (Lawton, 1977). O otimismo dos anos 1940 e 1950, impulsionado pela lei educacional de 1944 (que estabeleceu a educação secundária gratuita para todas as crianças), postulava que, se mais dinheiro fosse gasto com escolas, professores e materiais, então tudo ficaria muito bem. No limiar da década de 1960, esse otimismo tinha sido severamente abalado. Uma das origens desse interesse acadêmico se deveu, portanto, à pesquisa demográfica *específica e prática*, que mostrou desigualdades na oferta e no sucesso educacionais.

Outra origem foi o problema *geral e teórico* da sociologia clássica: "Como o exterior se torna in-

terior e como o interior se revela e molda o exterior?" (Bernstein, 1987). Qual a relação entre o indivíduo e a sociedade? E entre o que a criança aprende na escola e na sociedade mais ampla?

As mudanças nas percepções acadêmicas tentaram explicar, de modos variados, o fracasso educacional recorrendo ao QI (dos anos 1920 aos 1940), aos antecedentes de classe social e familiares (nos anos 1950 e 60), à língua (nos anos 1960 e 1970). Acreditado que existe hoje um amplo reconhecimento do perigo de buscar causas únicas que residam nas crianças ou em suas famílias. De todo modo, *grupos* entrecruzados de crianças, classe social, língua e QI são todos fatores inter-relacionados. Além disso, atribuir a culpa às crianças ou às suas famílias pode desconsiderar causas institucionais de injustiça. E, as pessoas agora estão conscientes da "extraordinária tendência... a atribuir o que acontece às pessoas ao modo como elas falam" (Cameron, 1985: 170). O problema do fracasso educacional diferenciado é causado, ainda que minimamente, pela *percepção* que as pessoas têm da língua, e não diretamente ou exclusivamente pela língua em si mesma.

Uma etapa decisiva no debate sobre injustiça social foi um artigo escrito por Labov (1969). Nesse texto tremendamente influente e polêmico, Labov argumentava contra a tendência a condenar as crianças como ilógicas simplesmente porque falam uma variedade não-padrão de inglês. O artigo foi

escrito em reação a programas intervencionistas (sobretudo nos Estados Unidos) que sustentavam a idéia de que, se se ensinasse às crianças variedades-padrão do inglês, isso resolveria seus problemas educacionais. Labov mostrou que essa idéia se baseava numa perigosa confusão em torno do conceito de "bom" inglês. Seu artigo, por sua vez, logo suscitou uma enxurrada de artigos solidários que visavam mostrar que os conceitos de deficiência linguística e cultural eram falsos. O debate sobre a deficiência rapidamente se tornou amplo e acalorado, e não deixou de espaço para recapitulá-lo diretamente aqui, embora haja referências a ele em outras seções deste ensaio. (Para resenhas, ver Trudgill, 1975; Edwards, 1979; Stubbs, 1980; Gordon, 1981.)

4. A questão dos "padrões"

Em muitas discussões sobre a língua na educação, especialmente na imprensa popular, a preocupação é com os "padrões" e supõe-se, de modo geral, que os padrões estão decaindo.

Tais discussões normalmente consideram óbvios os padrões para os quais deveríamos nos orientar. No entanto, os padrões mencionados são freqüentemente normas de ortografia ou de pontuação, ou outros aspectos bastante superficiais da escrita, ou são questões de leitura definidas de modo estreito e mensuráveis apenas por esse motivo. Em

outras palavras, tais discussões consideram óbvio exatamente aquilo que deveria estar em debate, isto é: se tais aspectos relativamente superficiais da língua deveriam ser nossos objetivos pedagógicos centrais. (Ver Williams 1976 para um exame dos significados cambiantes do termo *standard*, "padrão".)

Além disso, essas discussões sobre padrões em decadência parecem ser um aspecto central da condição humana. O poeta francês François Villon já perguntava queixosamente em 1460: "Mas onde estão as neves de outrora?". Mais prosaicamente, o Relatório Bullock (HMSO, 1975) aponta que as queixas sobre padrões em declínio são um traço constante das discussões sobre a língua na educação. Mas, falando logicamente, os padrões não podem ter estado sempre em declínio.

Preciso deixar bem claro que (a) acho, sim, que a ortografia e outros aspectos do desenvolvimento da língua são interessantes e importantes, e que (b) acho, sim, que a questão da "manutenção dos padrões" também é importante. Minha alegação é que (a) não existe nenhum indício real de que os padrões estejam decaindo, nem sequer em áreas relativamente mensuráveis como a ortografia, e (b) que o conceito de "padrões" é extremamente complexo, que muitas discussões descon sideram essa complexidade e, por conseguinte, desconsideram o debate muito mais fundamental sobre os objetivos da educação.

Esses pontos — preocupação com os padrões e os valores socioculturais vinculados a toda a discussão pedagógica — estão nitidamente combinados na preocupação contemporânea sobre padrões de alfabetização-letramento*. Primeiro, nos países ocidentais, as taxas de alfabetização vêm sendo realmente registradas há apenas cem anos. A exigência da alfabetização universal e, portanto, a tentativa de estender o letramento de uma elite para a população inteira datam apenas do final do século XIX, e não é de surpreender que essa tentativa ainda não seja exitosa ou que haja debate sobre padrões adequados. Segundo, hoje em dia é amplamente aceito que essa alfabetização para toda a população é uma coisa boa. Mas, novamente, trata-se de um consenso relativamente recente. No século XIX, muita gente alegava que era perigoso demais estender o letramento às classes trabalhadoras: isso poderia levar a um encolhimento da força de trabalho manual e à agitação social se as classes trabalhadoras tivessem acesso a literatura

* A partir de agora, traduzirei a palavra *literacy* ora por "alfabetização", ora por "letramento", uma vez que, em inglês, ela cobre todo o espectro de significações que vai desde "o simples aprendizado das habilidades técnicas de escrever e ler" (alfabetização) até "as práticas mais plenamente desenvolvidas de uso dessas habilidades de leitura e escrita que permitem a inserção cada vez mais ampla do indivíduo na cultura letrada" (letramento). Para uma ampla discussão do conceito de letramento, ver MACDONALD SOARES, *Letramento: um tema em três gêneros*, Belo Horizonte, Autêntica, 1999 (N. do T.).

sediciosa. Em outras palavras, a equação entre escolarização e letramento não é evidente por si mesma, mas baseada numa avaliação dos perigos e da utilidade do alfabetismo. A alegação de que o letramento (ao menos de um tipo restrito) é necessário para o desenvolvimento socioeconômico tem sido vitoriosa, pelo menos até o momento. E a maioria das pessoas hoje alegaria que a alfabetização básica é um direito: é simplesmente antiético dar educações diferenciadas às crianças da classe média e da classe trabalhadora. Terceiro, ainda existe uma alto grau de disputa em torno do tipo de letramento que está sendo oferecido na escola. Antes do século XX, havia múltiplas formas de letramento, aprendidas de modos variados em casa e na comunidade. O que se desenvolveu mais recentemente foi uma noção nova de que o letramento escolarizado é, inegavelmente, uma habilidade única, que tem de ser medida segundo um padrão único. E, quarto, os alvos mirados estão sempre se movendo. Se os padrões de letramento estão declinando em algum sentido, pode ser por que as demandas estão aumentando. É provável que seja mais sério para um indivíduo ser analfabeto hoje em dia do que há um século atrás, já que um espectro mais amplo de material tem de ser lido para um espectro mais amplo de profissões. E a importância relativa do escrever (*versus ler*) tem aumentado, se os indivíduos quiserem ter acesso àquelas com poder institucional.

O Ministério da Educação e da Ciência da Grã-Bretanha tem descoberto, com base no monitoramento de milhares de crianças, que os padrões de letramento têm se elevado ligeiramente nos últimos vinte anos, mas que os padrões ainda são demasiado baixos, dado que as demandas estão constantemente crescendo.

5. "Fracasso escolar" é "fracasso lingüístico"?

Se olharmos para o modo como a academia tem definido tais questões desde meados dos anos 1960, veremos que as seguintes grandes questões foram levantadas: como a língua, a classe social e o fracasso escolar estão relacionados? Por que as crianças da classe média tem um êxito escolar maior, *em média*, do que os filhos das classes operárias? Em suma, que relações existem entre

a língua da criança (e de seu lar),

a língua da escola e

o êxito ou fracasso escolar da criança?

Essas perguntas poderiam ser ampliadas. Por exemplo, poderíamos, logicamente, considerar a *língua da escola* somente num número restrito de lugares. Podemos nos referir à língua dos livros didáticos: o estilo dessas obras causa problemas para as crianças? Ou à língua das disciplinas escolares de modo mais geral: o jargão acadêmico se presta

a uma função genuinamente intelectual ou cognitiva? Aprender uma disciplina escolar equivale a aprender a linguagem dessa disciplina? Ou podemos nos referir à *língua dos professores*: será que eles falam de um modo particular com os alunos? Ou à *língua dos alunos*: será que têm alguma permissão para falar entre si em sala de aula? Se tiverem, será que isso ajuda sua aprendizagem? Sua língua escrita é restringida de algum modo? Como isso se relaciona com sua aprendizagem? De novo, ao menos para os propósitos de um esboço razoavelmente abrangente, só existe um número muito restrito de perspectivas sobre a língua dos alunos. A relação-chave parece ser a relação entre a língua em casa e a língua na escola.

No entanto, observe-se mais uma vez que qualquer categorização é inerentemente ideológica. Quase inevitavelmente, estaremos buscando diferenças e transições entre casa e escola, com a suposição subjacente de que a homogeneidade é normal e de que a diversidade é problemática.

Uma idéia muito repetida — e que emerge do trabalho acadêmico dos anos 1960 e 1970 — é a de que “fracasso escolar é fracasso lingüístico”. Esse refrão soa como uma explicação, mas pode ser simplesmente uma tautologia, verdadeira por definição. As escolas impõem demandas lingüísticas específicas sobre seus alunos, e se eles fracassarem em atender a tais demandas é porque, obviamente, fracassaram em tudo mais. O sistema escolar oci-

dental é totalmente verbal e textual. O lugar dos textos escritos, da escrita e do letramento sempre foi central, e em alguns contextos “letrado” e “culto” são sinônimos. Mas o alto valor atribuído à língua escrita é uma visão que tem suas raízes na cultura ocidental de classe média: não é universal. Mais especificamente, um conjunto particular de características lingüísticas — padrão, escrito, formal — é fundamental para o sistema educacional britânico. Por razões históricas e sociais, essas três coisas, na Grã-Bretanha, estão intimamente inter-relacionadas, e uma teoria educacional da linguagem tem de comportar uma análise meticulosa dessas relações.

O sistema educacional e o inglês-padrão (IP) são mutuamente definidores: o IP é a variedade cobrada e apropriada no sistema educacional britânico; reciprocamente, o sistema educacional tem sido uma importante força padronizadora e uma importante fonte da autoridade institucional do IP. O IP não pode de fato ser definido independentemente de suas funções na escola e outras instituições fundamentais (Milroy & Milroy, 1985; Stubbs, 1986).

6. Elementos para uma teoria educacional da linguagem

A fim de sistematizar a discussão a seguir, precisamos agora de um esquema organizador, o que chamarei de *elementos para uma teoria educa-*

cional da linguagem. Como todos sabem, existem diversas teorias lingüísticas que se desenvolveram com objetivos diferentes. O que nos diz respeito aqui é um modo de organizar um amplo e muito dispar conjunto de trabalho sobre a língua de um modo que possa ser de ajuda para os professores e outros educadores.

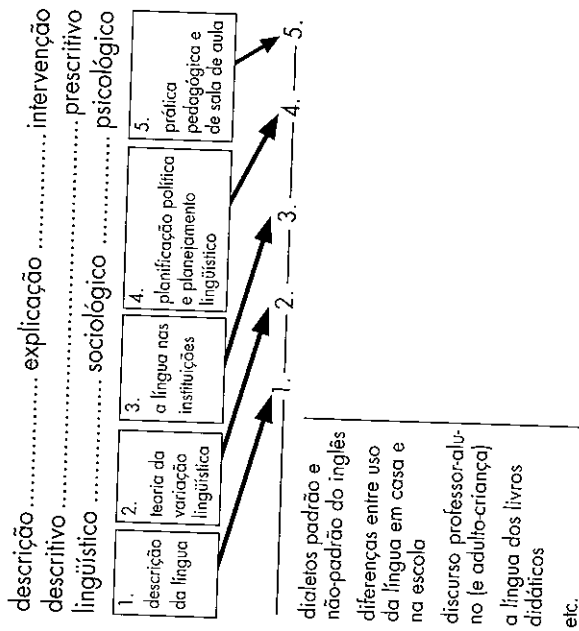
Não podemos evitar o estudo da *língua nas instituições*: nas escolas, é óbvio; mas, historicamente, vemos uma batalha antiga e contínua sobre o lugar da língua nas instituições religiosas e seculares, privadas e estatais. Estamos lidando, portanto, com uma *teoria da variação lingüística*: como o uso da língua varia em instituições diferentes, nas casas dos alunos e na escola, nas diferentes disciplinas acadêmicas, e em diferentes grupos sociais. E estamos lidando, também, inevitavelmente com a *planificação e a política lingüísticas* empreendidas pelas instituições: as escolas desde há muito tempo têm sido fundamentais nesse traçado de políticas e têm contribuído elas mesmas para a criação e manutenção do inglês-padrão; mas outras instituições concernidas são as gráficas e as editoras, e os órgãos governamentais que formulam a política educacional e lingüística. Temos de tratar da *prática pedagógica e de sala de aula*: como as noções de política lingüística e de variação lingüística são realmente implementadas em sala de aula. E para podermos discutir todas essas questões, precisamos ter *descrições lingüísticas* de como a língua é usada pelos alunos e professores, em

casa, nas escolas, nos livros, e assim por diante. A Figura 1 dispõe esquematicamente essas distinções, com referência a alguns tópicos para uma teoria educacional da linguagem discutidos abaixo. Minha tese é a de que qualquer tópico sobre a língua na educação tem de ser estudado desde cada um desses cinco pontos de vista. O social não deve ser privilegiado em detrimento do lingüístico e vice-versa. Na Figura 1, as rubricas 1-5 no alto se referem aos pontos de vista sob os quais as questões da língua na educação precisam ser abordadas, se quisermos que a discussão mantenha um equilíbrio entre teoria lingüística e teoria social. Os tópicos na coluna da esquerda se referem às principais seções no restante deste ensaio.

O restante deste ensaio tenta classificar e integrar o amplo espectro de coisas que se sabe acerca da língua na educação, e identificar áreas onde falta conhecimento básico. Não prosseguirei mecanicamente de um subtópico para o outro, mas sob cada uma das rubricas principais abaixo há comentários sobre a descrição das variedades lingüísticas, sobre a natureza da variação lingüística, sobre o lugar da língua nas instituições, sobre a política lingüística e sobre a prática pedagógica. Todas essas abordagens têm de receber uma dimensão cognitiva para que as relacionemos com o desenvolvimento lingüístico das crianças.

O problema não é somente o que sabemos, mas se esse saber pode ser coerentemente organizado em modos educacionalmente úteis.

FIGURA I



7. A questão do inglês-padrão

Alguns desses pontos sobre o modo como a língua repousa no centro do sistema educacional britânico, e sobre a necessidade de uma análise linguística, cultural e pedagógica integrada, ficam mais claros quando refletimos com cuidado sobre o conceito de inglês-padrão.

Em primeiro lugar, existem confusões conceituais muito difundidas entre inglês-padrão e noções de inglês bom, correto, eficiente, gramatical, acadêmico etc. Esses aspectos são temas cons-

tantes de cartas enviadas aos jornais e à BBC, e incidem claramente sobre algo profundamente simbólico na vida cultural britânica. Como declarou G. B. Shaw: "Toda vez que um inglês abre a boca, ele faz outro inglês desprezá-lo". Essa observação de Shaw sobre as percepções avaliativas baseadas na classe social, e que subjazem à nossa reação a sotaques ou dialetos, é exata. Falar "corretamente" é, no mais das vezes, tomado *em si mesmo* como prova de que alguém é bem-educado: juízos avaliativos freqüentemente se baseiam nos sons vocais que as pessoas emitem.

Fica claro, portanto, que o IP não pode ser definido em termos puramente descritivos. Sua história tem sido envolvida pela prescrição. Suas formas e funções atuais têm a ver com classe social e dizem respeito às atividades de alto prestígio da cultura dominante. No entanto, é possível descrever o que foi anteriormente prescrito. E algumas pessoas agora falam o IP como sua língua materna: o uso delas pode ser descrito.

Não é difícil definir o inglês-padrão, mas a definição é complicada por diferentes fatores. Primeiro, as pessoas acham que sabem o que ele é, e de fato sabem, na medida em que podem reconhecê-lo normalmente, embora possam confundir-lo como inglês "certo" e noções semelhantes. E, segundo, sua definição repousa em diversos conceitos pré-lógicos. Não é um dialeto nem um estilo, mas uma interseção de usos dialetais e funcionais. Sua de-

finição depende de uma teoria da variação lingüística, e não é, portanto, um conceito descritivo de primeira ordem, mas um conceito teórico de ordem superior.

Trata-se de um conjunto de formas lexicais e sintáticas particulares (como *child* em vez de *hainn*, e *we were* em vez de *we was*). Essas formas exibem uma considerável variação estilística: os falantes do IP podem ser tão formais, casuais, polidos ou rudes quanto qualquer outra pessoa (ver Trudgill 1984.) Historicamente, o IP deriva de um dialeto de prestígio falado no sudeste da Inglaterra, mas já não está geograficamente restrito: com variação relativamente pequena, ele é falado em todo o Reino Unido e em vários outros países. O IP, por conseguinte, não é um dialeto geográfico (como os dialetos ingleses não-padrão), mas um dialeto social. É a língua materna de uma classe social: essencialmente, os falantes cultos da classe média, embora outros falantes o usem para alguns fins. Mas tampouco é apenas um dialeto: ele tem funções particulares, em atividades particulares (como na educação), na escrita (enquanto os dialetos não-padrão se restringem amplamente às formas faladas) e no uso formal.

Obviamente, um grande volume de trabalho descritivo tem sido feito, mas resta um grande volume a fazer. Temos somente descrições ainda muito escassas dos dialetos não-padrão do inglês britânico, e sem dúvida essas descrições não estão

uma forma adequada para os professores e outros educadores.

Existe uma relação lógica entre padronização e variação lingüística. Há formas variantes na língua, embora as pessoas achem que não deveriam haver e façam uma seleção entre elas. O IP é o produto de seleções e decisões tomadas por homens e mulheres, às vezes por indivíduos como Samuel Johnson e Noah Webster*, e às vezes por grupos como professores, editores e impressores. A maioria das pessoas, contudo, perdem de vista os meios com que o IP foi produzido e é sustentado. As pessoas tratam o IP como se fosse um produto natural e esquecem a base ideológica de sua autoridade, embora a difusão do inglês internacional esteja obviamente ligada a movimentos históricos e econômicos e à colonização. As línguas-padrão não se reproduzem a si mesmas, embora seja parte de sua ideologia a tendência a iludir as pessoas na crença de que se reproduzem; e isso, por sua vez, é uma parte essencial de sua capacidade de operar como um instrumento de controle social. A real produção do IP é deixada no mistério, é desprezada ou suprimida, e ele é visto como uma mercadoria pronta e acabada.

Esse grande volume de trabalho lingüístico e sociológico tem importantes implicações pedagógicas.

(*) Samuel Johnson ("Dr. Johnson") (1709-1784), célebre dicionarista inglês, Noah Webster (1758-1843), lexicógrafo americano (NT).

cas: infelizmente, não fica muito claro, no mais das vezes, o que são exatamente essas implicações. A prática de sala de aula raramente segue, de modo transparente, a pesquisa sociolinguística. Existem diversos estudos, por exemplo, que mostram que os dialetos não-padrão do inglês são variedades complexas e sistemáticas. Mas esse grande volume de trabalho não conseguiu gerar princípios pedagógicos coerentes e específicos que possam dar aos professores uma orientação clara sobre o lugar do padrão e das variedades não-padrão na sala de aula.

Algumas práticas de sala de aula fracassaram, embora parecessem decorrer logicamente da pesquisa sociolinguística. Por exemplo, houve tentativas (sobretudo nos Estados Unidos), nos anos 1970, de oferecer livros de iniciação à leitura para crianças pequenas em dialetos não-padrão do inglês. A justificativa parecia muito plausível, na superfície. Argumentava-se que as crianças não deviam aprender duas coisas ao mesmo tempo: devia ser mais fácil aprender a ler num dialeto nativo do que num dialeto estrangeiro. Mas, de modo geral, a tentativa fracassou, e foi abandonada em grande medida. Substancialmente, ela foi considerada artificial pelas crianças e pelos pais. "Livros de verdade" não são escritos em dialeto não-padrão, e existe uma forte convicção de que o dialeto-padrão é a língua apropriada para livros escritos formais no sistema escolar.

Richmond (1986) faz uma útil identificação das várias posições que têm sido adotadas, e também algumas das confusões: as pessoas aparentemente têm proposto as mesmas práticas de sala de aula com motivos subjacentes diferentes, e diferentes práticas com os mesmos motivos.

- (1) Pode-se argumentar que o dialeto não-padrão não deve ser usado de modo nenhum na sala de aula: as crianças precisam passar o máximo possível de tempo apropriando-se do IP a fim de maximizar suas chances em exames e em suas carreiras futuras. Essa opinião é essencialmente otimista quanto à possibilidade de ascensão social para as crianças oriundas das classes trabalhadoras.
- (2) Pode-se argumentar a favor da mesma prática de sala de aula, mas com um motivo sociopolítico muito diferente. As crianças devem aprender o IP para que não sofram com uma política discriminatória e exciudente. (Versões extremas dessa situação podem ser vistas mais facilmente na África do Sul: as revoltas de Soweto em 1976 foram desencadeadas por pais que exigiam que seus filhos aprendessem inglês e não africâner, já que somente aprendendo inglês eles teriam acesso a canais internacionais de comunicação.)
- (3) Pode-se argumentar que o IP é, em si mesmo, uma forma de opressão e que não deveria ser adotado. As crianças deveriam aprender a ter orgulho e confiança em sua própria língua materna. Essa posição tem muito da mesma intenção de (2), mas efeitos de sala de aula muito diferentes.

- (4) Pode-se assumir a posição essencialmente relativista, liberal e humanista de que todos os grupos de pessoas têm o direito de usar suas próprias línguas e dialetos. Não fica claro o que decorre dessa posição em termos de práticas de sala de aula.

Minha própria opinião é a seguinte. A posição (1) é lingüísticamente irrealista: não se consegue impedir que as crianças falem em seu dialeto nativo. É psicologicamente danosa: quem tenta fazer isso está denegrindo a língua materna da criança. Também é irrealista quanto à possibilidade de uma fácil mudança social. A posição (2) sofre por definição de algumas, mas não todas, das mesmas objeções. A posição (3) é socialmente irrealista de um modo diferente: se as crianças não tiverem acesso à língua dominante, poderão ficar condenadas a uma posição de permanente impotência. A posição (4), como já disse, é muito vaga.

É necessário um equilíbrio que, ao mesmo tempo, reconheça a importância educacional e social do IP, e também respeite o *background* lingüístico das crianças. Berry (1986: 96) tenta formular esse equilíbrio da seguinte maneira. Poeta negro, nascido na Jamaica, ele vive no Reino Unido desde 1948 e tem se envolvido ativamente em questões de língua na educação. No texto abaixo, ele fala especificamente de crianças afro-caribenhias, mas o mesmo argumento poderia ser aplicado a todas as crianças que falam dialetos não-padrão do inglês ou a outras comunidades lingüísticas:

Conicionados a acreditar que sua própria língua é "língua do mato", "ruim" e "degradante", os pais querem que seus filhos usem a língua que lhes trará qualificações e realizações. É claro que estas não lhes deveriam ser negadas, mas as crianças não querem ver negado seu equilíbrio. Pois este espírito afro-caribenho que deseja plena expressão da identidade e do estilo de cultura mantém um ímpeto crescente e intensificado.

O aluno deve se adaptar à escola, mas a escola também deve se adaptar ao aluno. Uma posição equilibrada postula que o aluno tem de aceitar a realidade social da língua da escola, e a escola tem que respeitar a(s) língua(s) do aluno.

Uma posição pedagógica coerente poderia ser a seguinte: os professores têm a responsabilidade de ensinar o IP, devido a seu lugar como língua dominante, sem a qual muitas carreiras estariam fechadas para as crianças. No entanto, ele deve ser ensinado de modo a não depreciar a língua materna delas. É quase inútil corrigir a língua falada das crianças. Primeiro, isso parece não ter muito efeito: os professores não conseguem mudar o modo de falar das crianças, contra a pressão da família e dos grupos de amigos. E, segundo, a crítica à língua falada pelas crianças será inevitavelmente interpretada como crítica e rejeição à família e aos amigos. O IP tem funções particulares como uma língua escrita formal, e essas formas escritas é que devem ser ensinadas. Devem, de todo modo, ser ensinadas às crianças cuja língua materna falada é o IP, já que o IP falado e o escrito

diferem consideravelmente em certos aspectos. Mas não se deve cobrar das crianças que produzam essas formas escritas padronizadas cedo demais, senão as crianças estarão aprendendo um dialeto estrangeiro ao mesmo tempo em que ainda estão aprendendo alguns aspectos básicos da leitura e da escrita. Afinal, elas constantemente estarão se deparando com formas padronizadas naquilo que lerem. Pode-se ensiná-las a produzir ativamente formas escritas padronizadas em conexão explícita com exames públicos formais. Saber qual o momento adequado para isso é um tema de debate, e provavelmente depende do julgamento individual dos professores. As crianças não adquirem subitamente as formas escritas padronizadas: este é um processo de aprendizagem que continua ao longo dos anos. Se em dado estágio as crianças forem suficientemente motivadas a aprender formas padronizadas *faladas*, porque desejam integrar-se a determinado grupo social (talvez porque queiram exercer um tipo específico de profissão), elas adquirirão o *W* falado sem treinamento explícito.

Como deve ter ficado óbvio nesta seção, a questão do inglês-padrão é muito complexa. O ensino de formas escritas padronizadas deve ser combinado com uma compreensão sofisticada da história, das funções e das formas desse padrão. Este tema será retomado mais abaixo, na seção sobre o estudo da língua nas escolas.

8. Transições lar-escola

Muitos trabalhos têm investigado se existe uma descontinuidade ou um conflito entre as experiências lingüísticas das crianças em casa e na escola. É possível lançar a culpa sobre os alunos e seu *background*, e alegar que eles têm algum tipo de deficiência: falta-lhes algo que é vital para o sucesso na escola. Mas também é possível atribuir o fracasso às escolas, e argumentar (por exemplo, com Halliday, 1978) que existe um *background* sociolingüístico para tudo o que acontece na sala de aula, e que o fracasso escolar não é um problema lingüístico, mas semiótico. As escolas devem ser repreendidas por sua falta de compreensão das relações língua-sociedade e dos conflitos semióticos entre alunos e professores: isto é, os dois lados interpretam o mesmo evento de modos simbolicamente diferentes.

Um dos mais substanciais volumes de trabalho nesta área é o de Bernstein (1971, 1975, 1987). A obra de Bernstein não é somente uma teoria sociolingüística sobre variedades lingüísticas. (Atkinson, 1985, alerta contra essa interpretação.) E não há dúvida de que seu trabalho esteve sujeito a distorções interpretativas superficiais. É difícil resumir brevemente o trabalho de Bernstein, precisamente porque é tão aberto à distorção interpretativa e tão abstrato: é uma teoria dos modos como a linguagem transmite, mantém e mo-

difica a ordem social. Bernstein fala de orientações dos códigos sociolinguísticos: existem diferenças subculturais nas práticas comunicativas e no estilo semântico dos grupos. A cultura é vista como um sistema de significados no nível mais profundo: tendências sistemáticas na seleção de significados. Ele não está falando simplesmente de variedades de língua, mas de princípios de organização semiótica. Esses princípios são códigos: e códigos transmitem cultura. Há uma tendência, por exemplo, a associar diferentes tipos de significado a diferentes contextos, e a formar diferentes interpretações do tanto de explicitude que as situações exigem.

Ninguém negaria que há diferenças no comportamento e no uso da língua entre os grupos sociais: a língua em si mesma é um importante meio de manutenção da identidade social do grupo. O que se debate é se tais diferenças causam problemas educacionais. No entanto, também é importante dar-se conta de que a interpretação acadêmica dessas diferenças não leva automaticamente a modos equitativos de tratar essas crianças no sistema educacional. Este é um exemplo da clássica máxima dos filósofos: não se pode derivar valores de fatos*.

Suponhamos, à guisa de argumento, que as crianças das classe operária e da classe média di-

* O leitor brasileiro tem à sua disposição uma excelente análise da teoria de Bernstein e de suas distorções: MAGDA SOARES, *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, São Paulo, Ática, 1986.

firam em seu uso da língua de modos que são significativos para seu sucesso escolar. Disso não decorre nem que devam ser mantidas diferentes, nem que devam ser tomadas como iguais. Quem acreditar que as diferenças são inconciliáveis poderá alegar que os dois grupos deveriam ter condições apropriadamente diferentes. Mas também se poderá alegar que grandes somas do dinheiro dos contribuintes deveriam ser gastas, apesar de tudo, na tentativa de compensar a diferença. Fatos acerca da natureza das pessoas não determinam o tipo de educação que elas devem ter. As crenças a esse respeito dependem de nossas crenças sobre igualdade e justiça social. E, de todo modo, é possível imaginar várias rotas diferentes rumo às metas educacionais. (Radcliffe Richards, 1982: 63, apresenta uma versão muito clara desse argumento em seu exame das diferenças homem-mulher e de se homens e mulheres deveriam ser tratados diferentemente com base em tais diferenças em suas naturezas — supondo que tais diferenças de fato existam.)

O conceito de uma oposição casa-escola está profundamente arraigado em crenças culturais sobre educação: em suposições, por exemplo, sobre oposições entre conhecimento informal e acadêmico e, portanto, sobre a valorização de certos tipos de conhecimento em detrimento de outros. Não se deduza daí que todos os tipos de conhecimento são igualmente válidos: isso seria absurdo. Mas existem também absurdos num sistema educa-

cional que tenta, nem sempre com êxito, ensinar francês ou alemão aos alunos, mas que não dá nenhum crédito (ou nem sequer os conhece) aos alunos que falam fluentemente uma língua indiana, ou que lêem chinês ou grego, porque essas são suas línguas maternas. Por um lado, há certas línguas que gozam de alto prestígio social nos sistemas educacionais do Ocidente. Por outro lado, há uma crença muito arraigada no valor do conhecimento adquirido com dificuldade sob circunstâncias artificiais, em vez de adquirido naturalmente em casa.

É importante dar-se conta de que para muitas crianças — uma ampla maioria da população escolar em algumas áreas — a língua materna é um dialeto não-padrão do inglês britânico, uma variedade crioula do inglês, ou uma língua de comunidade como o galês ou o punjabi.

As estatísticas básicas sobre línguas outras que não o inglês no Reino Unido não têm sido coletadas (escrevo em 1987) pelo governo central nos censos nacionais decenais. O tema é considerado delicado demais para os formulários do censo, embora seja difícil ver como um planejamento racional sobre oferta lingüística no sistema educacional seja possível sem essas estatísticas. As estatísticas disponíveis provêm ou da pesquisa acadêmica (Rosen & Burgess, 1980; Linguistic Minorities Project, 1985) ou de censos lingüísticos em áreas específicas da Grã-Bretanha.

As línguas mais amplamente faladas dentro das comunidades de minorias étnicas são o punjabi, o urdu, o bengali, o gujarati (isto é, línguas originárias do norte do subcontinente indiano), o polonês, o italiano, o grego, o espanhol e o cantonês ou hakka (estas duas últimas são variedades sulistas do chinês). Em todo o Reino Unido, a distribuição dessas línguas é muito desigual. Em meados dos anos 1980, mais de 50.000 crianças em escolas do centro de Londres falavam entre si mais de 150 línguas. No entanto, Londres e alguns outros grandes centros urbanos são lingüisticamente muito mais diversificados do que outras áreas do Reino Unido. E dessas 150 línguas, a maioria das crianças fala uma língua dentre um número relativamente pequeno: mais de 80% das crianças implicadas falam uma dentre apenas 12 línguas. Além disso, algumas áreas de Londres são lingüisticamente muito mais diversificadas que outras: há escolas onde 40 línguas diferentes são faladas, mas outras praticamente só têm inglês ou inglês e bengali, por exemplo. E áreas diferentes de Londres têm concentrações muito diferentes de falantes de línguas diferentes, de modo que o grego e o turco podem ser muito comuns entre crianças em certas áreas, ao passo que o gujarati pode ser muito comum numa outra. As autoridades educacionais frequentemente alegam (e com razão) que não é possível esperar que elas ofereçam condições de ensino de 150 línguas diferentes. Mas

essa não é a verdadeira questão. Numa determinada área, condições de ensino de duas ou três línguas podem muito bem atender a maioria das crianças. As questões de política e planejamento implicadas numa sociedade multilíngüe socialmente justa são demasiado amplas para serem plenamente examinadas aqui. Elas implicam saber se as línguas comunitárias devem ser ensinadas em escolas públicas ou em escolas organizadas pelas próprias comunidades, e de que modo o inglês como segunda língua deveria ser ensinado. Essas questões, por sua vez, implicam o que é conhecido acerca de programas de educação bilíngüe de outros países do mundo, e tópicos de larga escala de justiça social e direitos humanos e, por conseguinte, visões diferentes de educação multicultural e visões assimilacionista *versus* pluralista-cultural da sociedade. (Para discussões esclarecidas sobre língua e identidade cultural, ver Edwards, 1985; sobre educação multicultural, ver Lynch, 1986; para uma visão oficial, ver HMSO, 1985; e para estatísticas sobre grupos étnicos e línguas comunitárias no Reino Unido, ver Printon [org.], 1986: 19-46).

Os princípios básicos que se pode deduzir de todo este capítulo são: a diversidade lingüística, incluindo o bilingüismo, é a norma, e não algum desvio de uma normalidade monolíngüe; as crianças têm o direito de ter sua língua materna respeitada pela escola e também de aprender a língua de prestígio, o inglês-padrão internacional; e o bilingüismo

das crianças pode ser um recurso, não um problema — as crianças muitas vezes sabem, literalmente, mais acerca de língua do que seus professores.

9. Discurso professor-aluno (e pai-filho)

Existe uma tendência constante de tentar explicar o sucesso ou fracasso das crianças na escola com referência a fatores determinantes externos, como o *background* social da criança ou a inteligência individual. No entanto, as crianças podem ter sucesso ou fracassar devido a características do próprio sistema escolar, como a língua usada nas escolas e nas salas de aula.

Uma fórmula muito familiar é: "Todos os professores são professores de inglês". A língua não está restrita às aulas de inglês ou de línguas modernas: é algo que diz respeito a todos os professores *ao longo do currículo*. Sendo assim, será que existe alguma diferença ente (a) um bom professor de uma disciplina e (b) um bom professor de língua? Será que (a) é automaticamente (intuitivamente, inconscientemente) (b)? Os bons professores de uma disciplina ensinam a seus alunos a linguagem de sua disciplina, como se expressar eficientemente, e assim por diante? Ensinar a linguagem da química é uma parte inerente ao ensino de química? Aprender química é aprender a falar e a escrever exatamente como um químico?

Essa noção tem uma considerável plausibilidade. Aprender, em qualquer disciplina escolar, tem a ver com compreensão e interpretação, com a relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento do mundo real, e com a capacidade de entender o tipo de discurso da discussão acadêmica em geral e de disciplinas em particular. Por exemplo, o professor de inglês obviamente lida com a escrita ficcional *versus* a escrita documental. Mas o professor de história também. Os livros de história podem ser organizados cronologicamente numa narrativa, embora também possam ter outra organização discursiva. Mas qual é a diferença entre relato ficcional e relato alegadamente factual? Não existe nada parecido com "fatos" desproblematizados aos quais o historiador possa recorrer: os fatos históricos são o produto de seleção e edição, são expressos na língua e abertos a diferentes interpretações. Os relatos históricos, exatamente como as narrativas ficcionais, são construídos pelos autores. Quais são, pois, as relações lógicas entre o inglês cotidiano e o acadêmico e a língua de disciplinas específicas? A aprendizagem de uma disciplina depende claramente da competência comunicativa de interpretar como a língua, falada e escrita, é convencionalmente usada naquela disciplina.

O discurso de sala de aula é hoje em dia uma área central da pesquisa educacional, embora quase nenhum trabalho publicado antes dos anos 1960 discutisse exemplos reais de diálogos professor-alu-

no. Entre os trabalhos pioneiros nos Estados Unidos está o de Bellack *et alii* (1966) e, no Reino Unido, o de Barnes *et alii* (1969).

O trabalho de Barnes foi fundamental para os professores britânicos. Ele mostrou com muita clareza como diversos professores regularmente fazem pseudoperguntas fechadas cujas respostas eles já sabem: perguntas adivinhe-o-que-estou-pensando, como foram chamadas. E mostrou, por conseguinte, que a oportunidade para os alunos de participar lingüística e intelectualmente das aulas é frequentemente muito restrita. Essas observações perspicazes conduziram a discussões fundamentais sobre a natureza da educação, já que levaram a uma percepção modificada das adequadas relações professor-aluno, e a uma visão da aprendizagem colaborativa dentro de uma sala de aula que é menos dominada pelo professor. Levaram, portanto, a uma percepção profundamente alterada das relações de autoridade na sala de aula. Se aceitarmos a versão de Barnes da observação comum de que as pessoas aprendem através do diálogo investigativo (*exploratory talk*) — isto é, aprendem discutindo sobre as coisas e colocando as coisas em suas próprias palavras —, então seremos levados a uma visão da organização da sala de aula que encoraja os alunos a falar entre si em pequenos grupos e que não consagra o professor como a única autoridade (intelectual e disciplinar) na sala de aula.

Esse trabalho de Barnes surgiu aproximadamente na mesma época em que desenvolvimentos dentro da antropologia e da lingüística estavam encorajando o estudo da competência comunicativa. Alguns desses trabalhos se preocupavam explicitamente com o discurso da sala de aula, como o estudo de Cazden *et alii* (1972) do uso da língua nas escolas americanas, ou o de Sinclair e Coulthard (1975) sobre a fala relativamente formal nas salas de aula britânicas. Mas também havia desenvolvimentos de base em disciplinas acadêmicas relacionadas, como o trabalho etnográfico na antropologia e sociologia, o trabalho microsociológico sobre a interação cotidiana, a teoria dos atos de fala sobre as funções da língua em uso, e uma mudança na lingüística da estrutura das sentenças para a organização das unidades maiores do texto e do discurso.

Há diversas razões relacionadas que explicam por que o estudo de como os professores e os alunos falam entre si é importante. Sob diversos aspectos, o diálogo professor-aluno é o mais importante fato educacional: pelo mundo afora, ao longo da história, e com uma surpreendente (deprimamente?) variação mínima na forma geral do que ocorre, os professores têm falado e os alunos têm aprendido. Pelo menos é isso que supostamente tem acontecido. De fato, a relação entre o que os professores professam e o que os aprendizes aprendem é profundamente problemática. Um modelo

input-output (onde o que os professores dizem está diretamente ligado ao que os alunos aprendem) é considerado hoje em dia totalmente descabido. As pessoas ainda falam de transmitir ou legar a cultura de uma geração para a outra. Mas os professores sabem que os alunos não recebem passivamente o conhecimento transmitido: eles ativamente o transformam e criam suas próprias relações com o que já sabem. Isso também é admitido nas experiências diárias: existe em geral uma profunda suspeita sobre os estudantes que simplesmente papagueiam o que lhes foi dito. Para demonstrar uma real compreensão, os estudantes têm de ser capazes de transformar e exprimir em suas próprias palavras o que ouviram. Um objetivo básico do trabalho sobre o discurso em sala de aula é, portanto, estudar os modos pelos quais o conhecimento é negociado e transformado entre professor e aluno.

Ao fim e ao cabo, é a capacidade individual do aluno que conta: algumas crianças são mais inteligentes que outras. No entanto, essa capacidade não é absoluta; e, além disso, ela não pode ser avaliada abstratamente, mas só numa situação interativa. O que é importante não é só que capacidades a criança tem, mas como elas se exibem na interação, falada ou escrita. E existem diferentes estilos culturais e convenções para a exibição do conhecimento e que podem ter como base a classe social ou a escola.

Em suma, a língua não é um meio transparente. Língua, aprendizagem e conhecimento es-

tão inevitavelmente relacionados. E os estudantes, portanto, têm de coordenar duas formas de conhecimento: o conteúdo acadêmico das aulas, e sua forma interacional. Como mostra Willes (1983), as crianças têm de aprender a se tornar alunos.

Uma descrição do discurso da sala de aula é parte de uma teoria da variação lingüística: o que é específico à língua usada na instituição social da sala de aula? Também é inseparável de um estudo da pedagogia. Os professores não podem apenas *ser* professores: eles têm de desempenhar determinados atos de fala, como expor, explicar, perguntar, e controlar os alunos de diversos modos. Mas tampouco um aluno pode apenas *ser* aluno. Os alunos que são considerados aborrecidos, maus leitores, improdutivos, lentos para aprender ou coitados do tipo recebem esses rótulos como resultado das interpretações que os professores fazem de sua interação verbal sob diferentes circunstâncias, e possivelmente sob estresse comunicativo. Esses tipos de rótulos, que são familiares a todos os professores, são conceitos abstratos que tentam organizar grandes volumes de observação.

O diálogo professor-aluno, como escrevem Edwards e Westgate (1987: 27), corre ao longo de canais profundos. Diversos pesquisadores têm identificado um intercâmbio básico de ensino: professor pergunta — aluno responde — professor avalia. (Um estudo detalhado se acha em Sinclair e Coulthard, 1975). Esse é o tipo de intercâmbio

caricaturado por Peter Ustinov (citado por Edwards e Westgate, 1987: 98):

P.: Quem é o maior compositor?

A.: Beethoven.

P.: Errado, Bach.

P.: Cite um compositor russo.

A.: Tchaikovsky.

P.: Errado, Rimsky-Korsakov.

Ele também é caricaturado por Dickens no Sr. Gradgrind, e por Joyce Grenfell em seus monólogos.

Descobriu-se que esses intercâmbios têm sido muito frequentes por longos períodos históricos em diversos países. As perguntas do professor não são pedidos de informação genuínos: do contrário, o professor não poderia avaliar a resposta. Elas são formuladas desde uma posição de conhecimento, de onde o professor pode manter o controle lingüístico, pedagógico e disciplinar. Trabalhos como os de Barnes podem ser vistos como uma tentativa de redefinir a característica de alto poder e baixa solidariedade dessas relações professor-aluno.

A partir de meados dos anos 1960, fez-se trabalho de observação em aulas dadas em classes bem tradicionais do tipo *chalk-and-talk* ("giz e conversa"), usando-se tabelas codificadas. (O trabalho mais conhecido é o de Flanders, 1970). Nesse tipo de pesquisa, um observador senta-se numa sala de aula e registra as falas do professor e dos alunos, em geral a cada tantos segundos, de acordo com

umas poucas categorias predeterminadas (digamos, uma dúzia), como

professor apresenta informação
professor dá comando
aluno responde a professor
aluno inicia fala ao professor

Esse trabalho está sujeito a sérios problemas interpretativos, e não se dispõe para a análise de nenhum detalhe da língua realmente usada. Mas ele pode ser útil em revelar padrões gerais do estilo do professor: se um professor faz grande número de perguntas factuais que pedem respostas curtas, ou se é mais centrado no problema ou no aluno. Flanders (1970) formulou a regra dos 70%: por cerca de 70% do tempo da aula, alguém está falando; por cerca de 70% desse tempo, é o professor quem está falando. Se uma criança frequentar a escola por dez anos, ela passará 10.000 horas em salas de aula: e na maior parte desse tempo, o professor estará falando! Isso mostra a crença específica de nossa cultura de que a educação é verbal, em vez de baseada em demonstrações práticas, participação supervisionada, observação, tentativa e erro.

O mais importante trabalho britânico que permite uma comparação do discurso em casa e na escola foi iniciado em 1972 por Wells (1981, 1985) em Bristol. O valor desse trabalho reside em sua análise linguística sistemática de dados naturais.

Um grupo de 128 crianças de classe operária e classe média foram gravadas em áudio em casa por mais de dois anos e meio, e um subgrupo de 32 foram acompanhadas durante sua escolarização primária. A pesquisa não encontrou diferenças absolutas entre o uso da língua em casa e na escola. Não surpreende, uma vez que as escolas devem ser, antes de tudo, baseadas em estratégias conversacionais gerais. Mas houve consideráveis diferenças distribucionais. Houve intercâmbios pergunta-resposta-avaliação entre criança e adulto em casa. Mas a principal descoberta foi a liberdade da criança, em casa, para iniciar e negociar a conversa com um adulto interessado. A criança em casa tinha mais chances de aprender por meio do diálogo. Comparativamente, a conversa professor-aluno era mais pobre. Na sala de aula, as crianças produziam menos enunciados, recebiam menos enunciados dos adultos, produziam e recebiam frases sintaticamente menos complexas e iniciavam menos diálogos.

Essa pesquisa é pessimista quanto à escola, onde a prática dos professores parece estar em descompasso com seus objetivos tão frequentemente declarados. E volta-se contra a escola o estereótipo do ambiente linguístico pobre de diversas famílias. Tizard e Hughes (1984), num estudo bem menor mas comparável, registraram meninas de classe operária e média em casa com suas mães. Também encontraram extensas "passagens à bus-

ca intelectual" iniciadas pelas crianças. (Brice Heath, 1983, é um importante estudo etnográfico de comunidades operárias negras e brancas no sul dos Estados Unidos sob perspectivas semelhantes.)

10. Leitura, escrita e letramento

Leitura, escrita e letramento são enormes áreas de especialização, cada qual com uma ampla literatura específica, e não posso oferecer aqui uma seleção justa desse trabalho. Só posso relacionar alguns dos principais argumentos para o tema que me interessa.

Para dar uma indicação imediata do espectro de literatura envolvido: Brice-Heath (1983), Cook-Gumperz (org., 1986), Levine (1986), Street (1985) e Stubbs (1980) são análises sociais e sociolinguísticas de como o letramento é interpretado em diferentes épocas e lugares. Goody (1977) e Scribner e Cole (1981) fazem importantes análises das relações entre letramento e desenvolvimento cognitivo. Freire (1972a, 1972b) oferece uma poderosa crítica dos vários conceitos de alfabetização/letramento no contexto de seu trabalho com adultos analfabetos em países subdesenvolvidos. Goodman (1982) e Smith (1985) oferecem influentes análises dos processos psicolinguísticos envolvidos na leitura. E em acréscimo a todo esse trabalho, existe uma ampla literatura de métodos

de ensino da leitura: fônicos, palavra inteira etc. Uma enxurrada de trabalhos sobre os processos da escrita nas escolas foi iniciada por Britton *et alii.* (1975); obras influentes subsequentes incluem Graves (1983), Kress (1982), Smith (1982), Wilkinson (org., 1986) e muitos outros.

Talvez se pudesse iniciar o debate com a constatação de que os termos *leitura*, *escrita* e *letramento* podem significar todas as coisas para todas as pessoas. Há uma ambigüidade básica com o termo *ler*. Uma frase como *Ele lê a frase* pode significar que ele a lê em voz alta, ou que a lê e a entende. Posso ler um documento legal para meu advogado pelo telefone: mas talvez apenas meu advogado o entenda e interprete e o traduza para que eu, por minha vez, possa entendê-lo. As noções de tradução e interpretação parecem se aplicar tanto a línguas diferentes quanto a diferentes variedades de uma mesma língua. A leitura raramente é ensinada depois dos anos iniciais da escola primária; e se leitura significa uma interpretação-compreensão que vai além do superficial, então ela praticamente nunca é ensinada.

Freire oferece uma caracterização e crítica de vários conceitos diferentes de letramento (Freire e Macedo, 1987). Uma abordagem *acadêmica* baseia-se na visão de classe de uma elite de homens e mulheres cultos (frequentemente só homens) que são capazes de estudar o cânon literário aceito numa sociedade. Ela se preocupa inerentemente

com a reprodução desse cânon de valores dominantes. Uma abordagem *utilitária* vê o letramento como atendendo às necessidades da sociedade. É uma visão socioeconômica: a de que o letramento é necessário para que as pessoas possam cumprir melhor seu papel de bons cidadãos. (Ver a crítica de Levine, 1986, do conceito de letramento funcional usado pela UNESCO). Uma abordagem de *desenvolvimento cognitivo* enfatiza o modo como os leitores constroem significados. Ela vê a leitura como um processo intelectual e raramente se preocupa com questões de reprodução cultural. Uma abordagem *romântica* se interessa pela leitura como um processo pessoal, afetivo, deleitoso do desenvolvimento individual. Ela ignora, portanto, as implicações sociais do letramento. Freire argumenta que todas essas abordagens deixam de atacar os modos como o letramento dá poder aos leitores (ou pode excluí-los do poder ao restringir seu letramento). Sua visão do letramento *emancipador* é aquela que encoraja a reflexão crítica dos leitores sobre a ordem social.

A língua escrita faz uma diferença radical na complexidade da organização que os seres humanos podem gerir, já que ela muda a relação entre memória e classificação, e permite diversas formas de organizar (referenciar, catalogar, indexar, registrar) e transmitir informação. As instituições burocráticas, desde o pequeno comércio até os Estados modernos, dependem de registros escritos. No

entanto, uma teoria educacional da escrita tem de reconhecer que o termo *escrita* também é ambíguo. Ele se aplica a um *produto* (cf. *tem algo escrito na parede*; os escritos de Shakespeare) com funções e formas particulares, e algumas dessas formas têm alto prestígio no sistema escolar. Mas o termo também se aplica a um *processo* (cf. *as crianças aprendem a escrita na escola*). Os textos são *produtos de processos* de rascunho e editoração. Além disso, como processo e produto, a escrita tem funções sociais e pessoais. Tem a função social de poder de comunicar através do tempo e do espaço. Mas também tem a função pessoal, cognitiva e reflexiva de organizar e estruturar as idéias de alguém: ela facilita certos tipos de pensamento e de aprendizagem. Fica evidente, ao observar as concepções de crianças e adultos sobre a língua escrita, que existe frequentemente uma preferência por aspectos superficiais como caligrafia e ortografia, em detrimento da capacidade de usar a língua escrita para ajudar a formular idéias.

Uma competência na língua escrita é claramente uma chave para o sucesso na educação e no sistema social. Como apontei rapidamente mais acima, é a escrita (mais do que a leitura) que confere poder às pessoas. É a capacidade de escrever em inglês-padrão formal que permite às pessoas iniciar uma ação (por exemplo, dar queixa contra uma injustiça) ou reagir à burocracia.

Há uma forte tendência na pesquisa recente a enfatizar as relações entre leitura e escrita. Por

exemplo, Tierney e Pearson (1983) alegam que a leitura e a escrita têm a ver com a criação de sentido; ambas são processos interativos, colaborativos. Os escritores obviamente redigem, mas os leitores também: os leitores podem revisar suas interpretações de um texto, tal como os escritores podem reelaborar um texto. Ambos são processos de refinamento do sentido.

Também é comum apontar, hoje em dia, que *letrado* e *iletrado* não são duas categorias discretas. Elas se referem a um *continuum* de habilidades que são dependentes do contexto. (Mesmo os acadêmicos mais altamente letrados podem ainda precisar consultar seu advogado para algumas tarefas de leitura e interpretação.) Por exemplo, eu não consigo ler um livro ou jornal em chinês, mas consigo ler (embora nem sempre escrever) um número útil de caracteres para palavras como *sai-da* e *toaletes*, mais números, alguns nomes de lugar e alguns *slogans* políticos.

É importante lembrar que muitas crianças em escolas britânicas são bilingües, por exemplo, em chinês, grego ou urdu, e podem ter habilidades diferentes em inglês e na língua comunitária.

11. Língua escrita e língua falada

Tem-se produzido recentemente um grande volume de trabalho descritivo sobre as diferenças

sintáticas entre o inglês escrito e o falado. Ambos compartilham nitidamente o mesmo léxico básico e a mesma gramática, mas diferem agudamente em vários pormenores. Muitas pesquisas buscam a motivação dessas diferenças no processamento psicolinguístico exigido pela língua escrita e pela falada. A língua escrita pode ser re-relida à vontade, mas a língua falada requer uma organização em que uma coisa é dita e entendida a cada vez. Isso leva a estruturas de tópico-comentário que tipificam o inglês falado mais do que o escrito. (Brown, 1978; Tannen e Chafe *in* Olson *et alii*, orgs., 1985.)

No entanto, ainda resta muito trabalho descritivo a ser feito. Além da descrição da organização da ortografia do inglês, existe pesquisa sobre como as crianças pequenas aprendem a reinventar a ortografia por si mesmas: como adquirem as regularidades de modo comparável à sua aquisição de sua língua falada materna (Bissex, 1980; Read, 1987).

Em algumas áreas, ainda há um trabalho descritivo bastante elementar a ser feito. Um lugar-comum sobre língua falada e língua escrita é que a fala é transitória, enquanto a escrita é permanente. Com o advento do processador de textos, esse lugar-comum (nunca inteiramente verdadeiro, de todo modo) fica claramente desmentido. A relativa estabilidade de um registro escrito tradicional cede lugar a uma exibição dinâmica na tela,

onde o texto escrito pode ser editado, revisado, reformulado ou deletado, com grande facilidade, sem deixar nenhum vestígio de qualquer alteração. O conceito de texto escrito se torna profundamente diferente: ele é somente uma dentre uma série de transformações, algumas das quais podem ser executadas automaticamente por ferramentas de autocorreção ou por verificadores ortográficos. É preciso fazer estudos detalhados sobre como essas mudanças tecnológicas afetam as formas e os usos dos textos escritos, e também sobre que implicações isso tudo tem para os aprendizes. A principal implicação para os aprendizes, provavelmente, é a de que isso pode eliminar a pressão sobre o ato físico de escrever: manuscruver, revisar, verificar a ortografia etc. já não são tarefas tediosas, e pode-se prestar atenção à tarefa intelectual maior de criar textos significativos.

Uma análise da língua escrita precisa ser colocada dentro de uma análise dos sistemas de significação. O simples fato de algo estar escrito veicula sua própria mensagem, por exemplo, de permanência e autoridade. Certas pessoas escrevem e certas coisas são postas por escrito (embora isso esteja mudando depressa com o acesso aos processadores de texto). A língua escrita em si mesma representa uma orientação rumo à cultura dominante, e isso sem dúvida é uma das razões por que ela é rejeitada por muitos alunos em sua rejeição mais geral dos modos dominantes de educação e cultura.

As implicações pedagógicas desse enorme volume de pesquisas, ao qual apenas me referi muito esquematicamente, são imensas. Creio que podemos esperar amplo consenso em torno da opinião de Halliday (1978: 234) de que a educação envolve aprender novos registros, e que a língua escrita representa uma extensão do potencial significativo funcional do aluno. A língua escrita amplia a capacidade do aluno de expressar significados e comunicá-los aos outros, e novas formas de tecnologia (como o processador de texto) ampliam-na ainda mais. Isso implica que a língua escrita envolve não só formas lingüísticas, funções e significados, mas também novas formas de relações sociais, com os professores e outros alunos, e também com anônimos distantes ou audiências hipotéticas. Muitos dos trabalhos sobre os processos de aquisição da escrita pelas crianças discutem tanto o desenvolvimento cognitivo implicado quanto as novas formas de relações de autoridade em escolas quando as crianças são encorajadas a escrever com finalidades reais e para audiências reais.

As noções contemporâneas de leitura e escrita enfatizam suas relações com escutar e falar. Por exemplo, leitores de sucesso na escola são freqüentemente crianças que tiveram a experiência freqüente de ouvir histórias lidas em casa. Wells (1981: 262), na pesquisa de Bristol citada acima, descobriu que o único e melhor prognosticador de sucesso na alfabetização depois de dois anos de

escolarização era o entendimento por parte da criança das funções e da mecânica da alfabetização quando ingressava na escola. A importância dos primeiros contatos com material impresso parece residir no estímulo de atitudes positivas para com a língua escrita, em situações em que ela tem propósitos reais, significativos, comunicativos.

Além disso, uma vez reconhecidas as relações entre ler, escrever, escutar e falar, também se reconhece que, quando as crianças adquirem competência em língua escrita, elas não estão fazendo uma simples transição da fala para a escrita. Elas estão fazendo toda uma série de transições relacionadas que, portanto, não ocorrerão todas ao mesmo tempo: por exemplo, do informal para o formal, do espontâneo para o revisado, do particular para o público, e possivelmente do não-padrão para o padrão e da primeira para a segunda língua. Essa observação bastante simples precisa ser relacionada ao debate sobre transições casa-escola e sobre como essas mudanças de língua podem estar ligadas ao sucesso ou ao fracasso escolar.

12. A língua dos livros didáticos

Um tópico importante para uma teoria educacional da linguagem tem de ser os livros que são usados nas escolas. A língua escrita, a língua-padrão, os livros didáticos, os professores e a escola

como instituição — todo esse conjunto tem uma autoridade reconhecida (Luke *et al.*, 1983). É necessária, portanto, uma análise dos modos como essa autoridade é expressa na língua e, portanto, uma análise das relações entre usos linguísticos e a autoridade do saber curricular. Parece evidente que existem relações entre as formas de linguagem nos livros didáticos, as instituições em que eles são usados, o controle social e intelectual que eles sustentam e as práticas pedagógicas que eles prespõem. Essa análise seria parte de uma análise mais ampla das relações entre língua escrita, saber e poder (Foucault, 1980).

Isso tem a ver, mais uma vez, com a transição entre a língua de casa e a da escola. Walkerdine e Sinha (1981), por exemplo, discutem as confusões causadas pelo uso de palavras cotidianas com novos sentidos nas disciplinas da escola. Por exemplo, palavras como *par* e *resto* na matemática, ou *homem* e *comportamento* nos estudos sociais, têm de ser des- ou re-contextualizadas. Elas pertencem a sistemas de categorias muito diferentes e a contextos discursivos muito diferentes. (Pimm, 1987, é um estudo detalhado das relações entre usos cotidianos e especializados da língua no ensino de matemático.)

Perera (1984) fez estudos detalhados da organização discursiva, da sintaxe e do léxico de livros didáticos e questões de provas. Ela aponta exemplos como: *penitentes*, ou *pessoas que se arrependiam*

por ter agido errado (de um livro de história). No inglês cotidiano, a construção *A ou B* significa: *se A, não B*. Mas na prosa acadêmica, *A ou B* significa: *A, isto é, B; tanto A quanto B*. A palavra *ou* indica relações bastante diferentes em dois estilos de língua. Além disso, um leitor só pode realmente dizer qual a interpretação a ser dada a *ou* se o significado de *penitentes* já for conhecido. Ora, um leitor assim é precisamente aquele que não necessita da definição!

Um grande volume de pesquisas se interessa pelo conceito de "legibilidade" dos textos, isto é, avaliações de sua dificuldade para crianças de diferentes idades e capacidades. A maior parte dessas pesquisas é bastante estreita em concepção. Elas se interessam, por exemplo, pelo fato de palavras longas (medidas pelo número de letras ou sílabas) ou frases longas tenderem a se correlacionar com dificuldade de compreensão. Essas medidas podem com relativa facilidade ser combinadas em "fórmulas de legibilidade" (que podem ser calculáveis por análises computacionais de textos). Essas fórmulas têm seu uso para os professores que desejem uma estimativa da dificuldade média dos livros para uso em classe, mas as correlações desse tipo têm sérias limitações. É bastante fácil construir trechos com palavras curtas e frases curtas que sejam difíceis de entender. (Harrison, 1980, oferece uma excelente resenha dos pros e dos contras dessas análises.) A organização

discursiva dos textos também afeta a legibilidade, e isso é muito menos fácil de medir por processos automáticos (Lunzer e Gardner, 1984).

Também é claro, contudo, que a legibilidade não é um aspecto que se encontra somente "no" texto. A compreensibilidade depende do equilíbrio entre informação antiga e nova: aquilo que um texto supõe que o leitor saiba. Mas isso nitidamente depende do leitor tanto quanto do texto.

Um tópico fundamental é "como efeitos de verdade são produzidos dentro dos discursos" (Foucault, 1980: 118, cf. 131). Os livros didáticos frequentemente apresentam a informação como objetiva e neutra. Os autores são vistos como uma sociedade ou como anônimos. Há a falta de uma visão de mundo explicitamente pessoal, falível. Essa pode ser uma característica dos próprios livros ou do modo como são usados pelos professores, mas a autoria é frequentemente irrelevante para os professores e alunos (Luke *et alii*, 1983). No entanto, a escrita sempre exprime propostas de um certo ponto de vista. Precisamos, portanto, de descrições lingüísticas detalhadas e de uma teoria que mostre como a linguagem é usada para veicular a atitude do escritor para com as propostas: se elas são tomadas como expressão da verdade, como declarações de autoridade reconhecida, ou se são hipotéticas e tentativas, neutras e objetivas, pessoais e subjetivas, e assim por diante. Por exemplo: eu, certa vez, fui repreendido pelo editor de

um livro sobre pesquisa em sala de aula por ter usado demais os pronomes de primeira pessoa. Ele alterou diversas frases como *Argumentarei que...* para *Argumentar-se-á que...* Em certo sentido, o significado permaneceu o mesmo. No entanto, ele mudou a relação entre o autor e as afirmações contidas no artigo, ocultou um ponto de vista pessoal e enfatizou uma interpretação objetiva do conhecimento, deixando implícito que as opiniões tinham mais autoridade do que de fato tinham. Os professores e os alunos precisam de modos de enfocar criticamente esses usos, que dizem respeito à relação entre formas lingüísticas, convenções estilísticas acadêmicas e a autoridade curricular alegada.

Os textos escolares são altamente selecionados e controlados por instituições como bancas examinadoras. Os textos podem ser selecionados pelo professor, distribuídos para a aula, interpretados pelo professor ou através de outro texto (por exemplo, notas de estudo) e depois recolhidos. O grau de controle sobre os livros didáticos, seja um controle central ou localizado, difere muito de um país para o outro: compare-se, por exemplo, o controle centralizado na França e na Alemanha *versus* a autonomia do professor no Reino Unido. E no Reino Unido, o controle difere entre escolas públicas e particulares e entre diferentes regiões. A existência de livros como objetos materiais também é controlada pelas editoras: elas exercem controle sobre o conteúdo, a forma, a disseminação e

a reprodução. Estamos lidando com versões de conhecimento sancionadas oficialmente e comercialmente.

Uma teoria educacional dos livros didáticos se interessa, portanto, pela forma, produção, distribuição e utilização dos textos na educação ocidental. Cada gênero histórico de texto escrito tem servido funções culturais particulares: traduções da Bíblia, romances, jornais, cartilhas e livros didáticos. Na medida em que novas formas de língua escrita, como os arquivos eletrônicos e o correio eletrônico, se tornam acessíveis, elas também passam a ser usadas para criar novas formas de relações sociais.

A autoridade dos livros didáticos como fonte de saber curricular está ligada à visão de que o significado de um livro está "no" texto. Mas as interpretações dos textos pelos estudantes podem ser amplamente diferentes sob diferentes práticas de sala de aula. Visões do conhecimento bastante diferentes são transmitidas pelo currículo oculto, digamos, do ditado, da coreografia, da recitação oral, das notas de estudo, das interpretações de texto, da leitura silenciosa, da discussão em pequenos grupos, e coisas assim. Há uma distinção básica entre a leitura não-mediada de um estudante *versus* o uso de um texto que é mediado pela interpretação "especializada" do professor ou pelas notas de estudo. Novamente, o uso e a interpretação dos textos em sala de aula são inseparáveis das relações sociais.

Formas e usos da língua estão relacionados a teorias do conhecimento (cuidado, leitores de enciclopédia!) e a conceitos de letramento: instrumental e passiva, ou crítico e ativo.

13. O estudo da linguagem na formação do professor

O conhecimento sobre a língua (tanto entre professores quanto entre alunos) tem declinado no Reino Unido desde os anos 1960 por diversas razões. Houve um declínio no ensino do latim e do grego, e um consequente declínio nos métodos particularmente explícitos e analíticos de ensinar gramática que caracterizaram esse ensino de língua por centenas de anos. O latim e o grego eram ensinados como línguas clássicas mortas, em que não se exigia uma competência comunicativa ativa. Assim, um método de gramática-tradução não era necessariamente ilógico: ele podia levar a uma competência de leitura satisfatória para textos literários e históricos, ao menos para a elite relativamente pequena a quem se ensinava tal competência. Quando as pessoas se queixam que o declínio do latim tem levado a um declínio no pensamento lógico e analítico entre os alunos, elas provavelmente querem dizer que o *método* de ensino levava a um tipo particular de consciência da organização linguística superficial, com uma capacidade

concomitante em certos tipos de análise lógico-lingüística. Dentro do ensino de línguas modernas, houve um abandono do método de gramática-tradução: o argumento aqui foi o de que esse método era inadequado para o ensino da competência comunicativa ativa, especialmente em língua falada. Em outras palavras, esse abandono acompanhou a opinião de que as línguas podiam ser ensinadas por métodos diferentes para propósitos diferentes. E no ensino do inglês como língua materna, também houve um abandono do ensino explícito sobre a gramática e as estruturas da língua, para encorajar a criatividade da criança e seu uso da língua. A mudança da estrutura para o uso teve o efeito de levar muitos professores a abandonar todo ensino explícito sobre a língua.

Vinte anos dessas várias tendências bastaram para instalar um círculo vicioso. Uma geração de alunos não aprendeu explicitamente nada sobre a língua: eles se tornaram, por sua vez, professores que não podiam passar esse conhecimento para seus alunos. É irônico que essas mudanças tenham ocorrido precisamente na mesma época em que a lingüística acadêmica se tornava prestigiosa no Reino Unido. Mas esse desenvolvimento nada fez para sanar uma fratura muitas vezes séria entre o ensino sobre a língua e sobre a literatura no nível universitário. E, além disso, muito do trabalho lingüístico acadêmico não estava de modo nenhum numa forma apropriada para ser adotado com fi-

nalidades pedagógicas, seja na formação do professor, seja na sala de aula.

Em 1975, o Relatório Bullock (HMSO, 1975) recomendava:

Um curso substancial sobre a língua na educação (incluindo a leitura) deve ser parte da formação de todo professor de escola primária e secundária, seja qual for a disciplina do professor e a idade das crianças com quem ele vier a trabalhar.

No entanto, essa recomendação nunca foi sistematicamente implementada nos cursos de formação de professor na Grã-Bretanha. Muitos professores simplesmente não sabem o bastante sobre língua, seja qual for a definição que se dê ao termo. E como argumenta Thornton (1986), os professores e os administradores do sistema carecem de um arcabouço teórico para avaliar o conhecimento e as afirmações sobre a língua na educação.

Várias razões pelas quais os professores deveriam ter um conhecimento sistemático da língua já foram examinadas acima. Eles precisam saber sobre o desenvolvimento lingüístico das crianças, normal e anormal. Precisam estar preparados para a diversidade lingüística que encontrarão entre seus alunos; e para a colaboração entre os diferentes departamentos de língua na escola, e de fato para a colaboração dentro da escola toda, uma vez que a língua é um meio de aprendizagem de todas as disciplinas.

Existe um problema genuíno na elaboração de cursos breves e simples sobre língua, porque o

tópico principal tem de ser a complexidade do conhecimento sobre a língua. E existe um problema lógico em tentar demonstrar a natureza dessa complexidade num curso simples. Além disso, muito do debate se dá essencialmente sobre a relação entre o saber informal e o conhecimento especializado, e um tópico importante é que os estereótipos corriqueiros sobre a língua subestimam grossiramente as complexidades envolvidas. Como o conhecimento que os falantes têm de sua língua materna é tão fundamentalmente enraizado, num certo sentido eles *são* especialistas em sua própria língua, e todavia podem deixar de ver a necessidade de explicações precisamente por causa dessa competência. A profundidade dessa competência oferece recursos enormes para o ensino sobre a língua: mas a língua pode também estar perto demais da identidade individual e social do falante para ser objetivamente observada.

A discussão inicial, portanto, deve distinguir claramente entre diferentes tipos de saber, por exemplo: prescritivo vs. descritivo; implícito vs. explícito; inconsciente vs. consciente; estereótipos folclóricos do dia-a-dia vs. teorias científicas contemporâneas; competência monolíngüe vs. bilíngüe; e o conhecimento apropriado para professores vs. alunos.

Quando os lingüistas enfatizam a vasta complexidade do conhecimento *de* uma língua, estão falando da competência inconsciente que os falantes têm em sua língua materna — e, portanto, da

conseqüente complexidade de descrições e explicações dessa competência. Os professores precisavam de um conjunto de princípios consistentes que assegurem que eles não trivializarão essa competência. E como este ensaio tem mostrado com insistência, um problema aqui é a vastidão de tipos muito diferentes de conhecimento que são necessários, desde o estritamente lingüístico ao amplamente social.

É importante dar-se conta de que o arcabouço acima mostra esquematicamente a organização lógica de um corpo de conhecimento: não propõe absolutamente nada sobre como ele deveria ser transmitido aos professores. O arcabouço intelectual que subjaz a um curso não é, de modo nenhum, a mesma coisa que a organização real do material numa seqüência ensinável e aprendível. Antes de qualquer outra coisa, o componente lingüístico seria muito diferente numa especialização de um ano em pedagogia, num bacharelado em educação de quatro anos, ou num mestrado de um ano para professores experientes. Suponho que os princípios introdutórios incluiriam a necessidade de partir da experiência dos próprios estudantes em escolas, e que os tópicos precisariam ser abordados desde pontos de vista profissionalmente relevantes. Por exemplo, os lingüistas tendem a partir das noções de *produtos* como língua falada e língua escrita, enquanto os professores tendem a partir de *processos* como leitura e escrita.

14. O estudo da língua como disciplina escolar

Boa parte do conhecimento pedagógico atual sustenta que o saber-*que* é menos importante do que o saber-*como*, e até mesmo que o primeiro pode interferir no segundo. No entanto, existem argumentos poderosos para mostrar o valor do explícito *conhecimento sobre a língua*, em acréscimo à competência no uso da língua.

O primeiro é que os seres humanos são criaturas que sabem que sabem: e é precisamente isso que assegura que seu conhecimento tenha uma dimensão crítica. A língua deve ser trazida à atenção como um objeto de investigação consciente e crítica. Isso quer dizer simplesmente que a teoria é essencial. O segundo é que a educação formal no Ocidente requer que a língua seja des- ou re-contextualizada. Todo uso da língua está vinculado ao contexto, mas existem graus. E a capacidade de focalizar criticamente a língua em si permite a distinção entre o que as pessoas querem dizer e o que as palavras significam. A capacidade de voltar a língua sobre si mesma é exigida para o sucesso na educação: as crianças têm de aprender a conceitualizar a língua como um sistema parcialmente autônomo que é tão subjetivo quanto objetivo. O primeiro argumento, mais abertamente político, é trazido por Freire e Macedo (1987). O segundo, de fraseado mais psicológico, é levantado por Donaldson (1978).

Uma questão bastante óbvia — cuja abordagem direta, no entanto, tem sido tipicamente evitada nas escolas britânicas — é: o que deveria ser ensinado aos alunos *sobre a língua*? Existem várias categorias tradicionais e menos tradicionais em que os alunos têm sido instruídos sobre a língua, mas, como assinala Hawkins (1984), elas derivam de tradições muito diferentes, têm diferentes concepções de seus objetivos e das relações entre língua, literatura e cultura. E embora vários professores diferentes numa escola possam estar ensinando uma língua, pode ser que nenhum professor esteja ensinando sobre a língua mesma. De modo mais geral, pode haver conceitos bastante diferentes de leitura e de escrita sendo veiculados pelos professores em diferentes disciplinas, ou diferentes opiniões sobre o modo apropriado como os alunos deveriam responder as perguntas dos professores. Sob diversos aspectos, a organização das escolas pode ser bastante incoerente do ponto de vista de um aluno. Essa não é uma coisa necessariamente ruim: ninguém detém toda a verdade acerca da língua. Mas deveríamos ao menos perguntar se é possível traçar um programa interessante e coerente sobre a língua mesma.

Fiz referência mais acima ao relativo declínio no ensino *sobre a língua* nas aulas de línguas clássicas e modernas e de inglês, e nas mudanças de opiniões sobre os objetivos e métodos do ensino de língua. As decisões tomadas dependem, em

parte, do valor cultural atribuído às diferentes línguas, e isso depende de séculos de atitudes pedagógicas e, ao fim e ao cabo, de como uma sociedade se percebe a si mesma em relação a outras línguas e culturas. As decisões também dependem das mudanças de opiniões sobre o conhecimento válido. Percebeu-se que o ensino da gramática era freqüentemente estreito e irrelevante para muitos crianças, e que deveria ser abandonado em favor de uma maior concentração no desenvolvimento da competência lingüística da própria criança. Mas, em meados dos anos 1980, muita gente começou a se perguntar se alguma coisa valiosa não estaria sendo perdida ao se abandonar esse ensino da gramática, e se era possível desenvolver um ensino no mais aceitável sobre as regras e os padrões lingüísticos.

A expressão línguas “modernas” se refere, na verdade, a uma série bastante restrita de línguas européias ocidentais: freqüentemente, apenas francês; às vezes, também alemão, espanhol, italiano ou russo. Mais uma vez, a escolha dessas línguas depende de séculos de tradição e tem pouca relação com uma seleção lógica de línguas de valor econômico ou cultural hoje em dia na Grã-Bretanha, como árabe, chinês ou japonês. Há um círculo vicioso envolvido aqui. Como o francês tem sido há muito tempo a principal língua estrangeira ensinada nas escolas britânicas, existem muitos professores de francês e, por conseguinte, o fran-

cês continua a ser ensinado, sem se questionar seu real valor para os alunos das escolas britânicas ou para a sociedade britânica.

Um número crescente de escolas oferecem agora cursos de "consciência lingüística" (*language awareness*), sobretudo no início da escola secundária, onde não há pressão da parte dos exames externos. O termo é bastante inadequado, pois pode implicar que basta alguém ficar "consciente" dos aspectos da língua, sem ter competência neles, ou sem ser capaz de analisá-los sistematicamente. (Imagine-se o absurdo, em matemática, de alegar que é bastante as crianças ficarem "conscientes" de processos como adição e multiplicação, sem serem capazes de somar ou multiplicar, ou de entender o que estão fazendo.) No entanto, como quer que a disciplina seja denominada, estamos lidando com uma forma de estudo de língua, que é nitidamente diferente de aprender línguas específicas.

O movimento da consciência lingüística surgiu originalmente, em meados dos anos 1980, entre os professores de línguas modernas. Eles reconheciam a freqüente falta de motivação legítima para as crianças em aprender francês ou alemão. Mas se aprendessem sobre língua em geral, isso poderia, por exemplo, colocá-las numa melhor posição mais tarde na vida para aprender uma língua de que realmente vierem a necessitar para suas carreiras. Além disso, estariam tomando ciência de um aspecto central da sociedade. Os professores de inglês também reconheceram o potencial desse estu-

do. E existe um vínculo potencial maior com as línguas comunitárias. Muitos professores têm se apercebido do potencial do conhecimento sobre língua numa sociedade multicultural, onde um maior entendimento da língua deveria levar a uma maior tolerância da diversidade lingüística e cultural.

Há diversas submotivações para esse tipo de curso. As crianças poderiam ter cursos para "de-gustar" diferentes línguas: digamos, seis semanas de francês, de alemão, de árabe, de urdu. Aprenderiam sobre a própria aprendizagem de língua, e estariam em melhor posição para escolher uma língua para estudo detalhado. Um exame explícito das formas e funções da língua poderia ter como resultado o desenvolvimento das competências de estudo, como a capacidade de ler diferentes tipos de material com interpretação crítica.

No entanto, a verdadeira questão é se é possível elaborar um curso coerente sobre língua: não apenas algumas poucas lições sobre dialeto, gíria ou variedades lingüísticas, mas um curso conceitualmente coerente e cumulativo, desenvolvido ao longo de todo o percurso escolar da criança. Acredito que é possível desenvolver um curso assim, e o esquema geral para o estudo da língua proposto mais acima neste ensaio poderia, numa forma apropriada (ver Stubbs, 1986, capítulo 4), ser uma base para um estudo sistemático da língua na sociedade.

Tal curso deveria partir da competência lingüística das próprias crianças. Visaria tornar ex-

plicita a enorme competência lingüística implícita que qualquer usuário normal da língua possui. Ele se basearia no trabalho de campo das próprias crianças, coletando e classificando dados de língua e, com isso, aprendendo sobre princípios do método científico. Esse estudo da língua tem de estar baseado num amplo espectro de fatos e também em conceitos coerentes.

O vínculo fundamental entre o conhecimento explícito das crianças sobre uma gama de variedades e sua competência crescente no uso dessa gama fica evidente na questão do inglês-padrão (IP). Como argumentei acima, todos os alunos têm o direito de esperar que as escolas desenvolvam sua competência na língua-padrão de prestígio na comunidade mais ampla. Mas se quisermos que esse ensino não seja o de uma variedade aparentemente arbitrária, diferente da língua de sua família e seus amigos, eles precisarão saber muita coisa a respeito do IP: suas formas, funções, *status* e usos em instituições no Reino Unido e mundo afora. Não se pode tratar disso numas poucas aulas: este é um tópico substancial com dimensões históricas, geográficas, políticas e lingüísticas. As crianças têm o direito de conhecer muita coisa a respeito do IP. Ensinar fatos e conceitos está fora de moda em alguns lugares, mas é impossível ver de que modo as crianças poderiam descobrir por si mesmas diversos aspectos concernentes ao IP como língua institucional e internacional. Em geral, as

crianças têm o direito de que lhes seja explicado por que sua grade curricular merece crédito. A escola é obrigatória, e as crianças, portanto, têm o direito de ter uma grade curricular merecedora de crédito, para não perder seu tempo na escola (Lawton, 1981: 130).

Muita gente lamenta o fim do ensino da gramática formal (análise sintática e coisas assim), alegando que ele ajudava as crianças a escrever melhor, com mais precisão e assim por diante. O resultado das pesquisas é difícil de interpretar. No entanto, é duvidoso que aquele ensino jamais tenha ajudado muita gente a escrever melhor, e é nítido que ele afugentou um grande número de pessoas. A relação entre análise e compreensão, e entre compreensão consciente e produção de linguagem efetiva, é difícil de demonstrar. É plausível, contudo, que se as crianças tiveram um entendimento mais amplo das formas e funções da língua na sociedade, elas terão uma maior compreensão e controle sobre a língua que ouvem e lêem; e que essa compreensão terá um efeito menos direto porém mais penetrante sobre a língua que produzem. Neste sentido, é de supor que o *conhecimento sobre língua* aperfeiçoará o *uso da língua* pelas crianças.

15. Questões atuais e conclusões

No final de um longo ensaio, deve-se perguntar se é possível prever as principais questões

que têm chance de entrar nos debates futuros. A lista a seguir pode parecer embaraçosamente ingênua e, em dez ou vinte anos, totalmente descabida mas até isso seria interessante, na medida em que revelaria que as questões que hoje parecem prementes eram só obsessões passageiras; e evidenciaria algumas das suposições que subjazem ao presente ensaio.

1. A multissecurar questão do adequado equilíbrio entre direitos individuais e responsabilidades sociais em educação ainda é ardentemente debatida e não parece ter chances de ser resolvida num futuro próximo (ver Williams, 1965, e Hargreaves, 1982, para balanços substanciais).

2. De igual modo, o multissecurar debate sobre as línguas apropriadas ao currículo não parece ter chance de ser resolvido. Seu foco atual está sobre o equilíbrio adequado entre as línguas estrangeiras tradicionais e outras línguas. Dentro desse debate se acha o debate sobre o lugar do estudo da língua. E, de novo, dentro desse, o vácuo da discussão sobre o valor do estudo formal da língua não parece perto do fim.

3. As tentativas de achar explicações lingüísticas para o sucesso ou o fracasso escolar falharam substancialmente, apesar de vinte anos de pesquisas e de uma crença residual do senso-comum de que o modo como uma pessoa fala revela o quanto ela é instruída. Embora as explicações tenham se tornado cada vez mais sofisticadas, não se encon-

trou nada "na" língua que explique o fracasso escolar dos diferentes grupos sociais. As percepções que as pessoas têm da língua parecem muito mais importantes. Mas talvez ainda tenha de haver muito debate sobre se essa formulação é acurada. Parece muito difícil fazer as pessoas abandonarem a idéia de que existem causas simples e singulares do fracasso escolar.

4. Também existe um debate ininterrupto sobre concepções reducionistas *versus* holísticas de letramento. Há uma crença no senso-comum, aparentemente inabalável, de que ler e escrever são "habilidades básicas", redutíveis a técnicas que podem ser ensinadas de modo simples e direto. Contra ela se ergue a opinião, sustentada por muitos educadores profissionais, de que a leitura e a escrita têm a ver, essencialmente, com compreensão, e que o sucesso das crianças freqüentemente depende de atitudes culturais para com o letramento. Esse debate, sobre conceitos mais restritos ou mais amplos de letramento, se vincula ao debate sobre os conceitos (em mutação) de letramento impresso, midiático e computacional. Essas concepções, por sua vez, levam a uma noção de letramento básico, instrumental ou funcional *versus* uma noção de letramento crítico como parte da competência das crianças na compreensão da cultura em que vivem.

Talvez se venha a descobrir (como discute Brumfit, 1985: 148-9) que tais preocupações são o produto da voga contemporânea nas ciências so-

ciais, que estão ocupadas com a construção e negociação de sentidos e com a autonomia do indivíduo (e, por conseguinte, com a educação centrada no aprendiz), mas também com o valor da diversidade e da pluralidade cultural. Mas parece que elas refletem mudanças profundas na atitude da sociedade para com o conhecimento, a autoridade e a coesão social, e para com a relação entre a liberdade do indivíduo e o controle do Estado. Tais questões provavelmente não serão abandonadas, já que dizem respeito ao que nós entendemos por educação.

Há dois temas correlatos subjacentes neste ensaio e que são, ambos, cruciais para a comunicação professor-aluno em sala de aula: (a) o conteúdo de variedades lingüísticas, e (b) a questão das diferenças subculturais em como as relações entre variedades lingüísticas e contextos sociais são interpretadas. O sistema educacional é o principal ponto de contato entre pessoas que não compartilham a mesma língua ou dialeto. Dado que a educação é obrigatória e que o entrecruzamento lingüístico e cultural da sociedade britânica tem crescido enormemente desde os anos 1960, esse contato é inevitável. (Gumperz, 1982, oferece estudos de caso detalhados de alguns dos mal-entendidos que surgem entre pessoas em ambientes institucionais, incluindo os educacionais. E Halliday, 1978, discutiu os tipos de equívocos semióticos que surgem nas sociedades modernas, onde as grandes cidades e metrópoles já não são

comunidades lingüísticas.) Por tais razões, Halliday coloca "um estudo profundo da variação lingüística e das variedades lingüísticas" no centro de um estudo da educação, e postula a capacidade de manejar variedades lingüísticas como fundamental para o desenvolvimento da educação lingüística dos alunos. Os sistemas educacionais do Ocidente moderno cada vez mais se defrontam com a diversidade lingüística e cultural. Se tal diversidade de for percebida como um problema, então essa percepção mesma se torna parte do problema. Se for percebida como um recurso da competência dos alunos, então ela se torna uma oportunidade.

Toda a área da língua na educação está impregnada de superstições, mitos e estereótipos, muitos dos quais têm persistido por séculos e, às vezes, com distorções deliberadas dos fatos lingüísticos e pedagógicos por parte da mídia. Como argumentou Thornton (1986), as icéias dos lingüistas penetraram na consciência cultural britânica geral de um modo muito superficial, e existe um traço profundamente antiintelectual em boa parte da vida cultural britânica. Existe uma generalizada incapacidade de encarar a língua como um objeto de reflexão crítica: ela quase sempre é considerada óbvia demais para ser digna de estudo, ou misteriosa demais para ser explicada. As opiniões prescritivas sobre "padrões" parecem simplesmente incontestáveis, e os "problemas" da língua parecem merecer um tratamento fácil e superficial.

No entanto, desde os anos 1960, nosso conhecimento sobre a língua na educação tem crescido consideravelmente. Hoje se sabe muito mais sobre os processos lingüísticos, cognitivos e sociais implicados quando as pessoas constroem significado na língua falada e escrita. E prosseguir o debate educacional e a ação social sem levar em conta este conhecimento é pura irresponsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. (1962): *Centuries of Childhood*, Penguin, Harmondsworth.
- ATKINSON, P. (1985): *Language, Structure and Reproduction*, Methuen, London.
- BARNES, D., BRINON, J. & ROSEN, H. (1969): *Language, the Learner and the School*, Penguin, Harmondsworth.
- BELLACK, A., KLIEBARD, H. M., HYMAN, R. T. & SMITH, F. L. (1966): *The Language of the Classroom*, Teachers College Press, New York.
- BERNSTEIN, B. B. (1971, 1975): *Class, Codes and Control*, vols. 1 & 2, Routledge & Kegan Paul, London.
- BERNSTEIN, B. B. (1987): "Elaborated and Restricted Codes: an Overview 1958-1985", in Ammon, U., Dittmar, N. & Matthieser, K. (orgs.). *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, Walter de Gruyter, Berlin.
- BERRY, J. (1986): "The Literature of the Black Experience", in Sutcliffe & Wong (orgs.): 69-106.
- BISSEX, G. L. (1980): *Guys at Work*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- BRICE HEATH, S. (1983): *Ways with Words*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BRITTON, J., BURGESS, T., MARTIN, N., MCLEOD, A. & ROSEN, H. (1975): *The Development of Writing Abilities (11-18)*, Macmillan, London.
- BROWN, G. (1978): "Understanding Spoken Language", *TASOL Quarterly*, 12, 3: 271-83.

- BRUMFIT, C. (1985): "Creativity and Constraint in the Language Classroom", in Quirk, R. & Widdowson, H. G. (orgs.): *English in the World*, Cambridge University Press, Cambridge: 148-57.
- CAMERON, D. (1985): *Feminism and Linguistic Theory*, Macmillan, London.
- CAZDEN, C. B., JOHN, V. & HYMES, D. (orgs.) (1972): *Functions of Language in the Classroom*, Teachers College Press, New York.
- COOK-GUMPERZ, J. (org.) (1986): *The Social Construction of Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DONALDSON, M. (1978): *Children's Minds*, Fontana, London.
- EDWARDS, A. D. & WESTGATE, D. P. G. (1987): *Investigating Classroom Talk*, Falmer, London.
- EDWARDS, J. (1979): *Language and Disadvantage*, Edward Arnold, London.
- EDWARDS, J. (1985): *Language, Society and Identity*, Blackwell, Oxford.
- FLANDERS, N. A. (1970): *Analysing Teaching Behavior*, Addison Wesley, London.
- FOUCAULT, M. (1980): *The Archaeology of Knowledge*, Tavistock, London [ed. br.: (2000): *A arqueologia do saber*, Rio de Janeiro, Forense Universitária].
- FREIRE, P. (1972a): *Cultural Action for Freedom*, Penguin, Harmondsworth.
- FREIRE, P. (1972b): *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Harmondsworth [ed. br.: (2002): *Pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra].
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1987): *Literacy: Reading the Word and the World*, Routledge & Kegan Paul, London [ed. br.: [1994]: *Alfabetização*, São Paulo, Paz e Terra].
- GOODMAN, K. (1982): *Language and Literacy*, 2 vols., Routledge & Kegan Paul, London.
- GOODY, J. (1977): *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, London.
- GORDON, J. C. B. (1981): *Verbal Deficit: a Critique*, Croom Helm, London.
- GRAVES, D. (1983): *Writing: Teachers and Children at Work*, Heinemann, London.
- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotic*, Edward Arnold, London.

- HARGREAVES, D. (1982): *The Challenge for the Comprehensive School*, Routledge & Kegan Paul, London.
- HARRISON, C. (1980): *Readability in the Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HAWKINS, E. (1984): *Awareness of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HMSO (1963): *Children and their Primary Schools* (The Plowden Report), Central Advisory Council for Education, London.
- (1975): *A Language for Life* (The Bullock Report), London.
- (1983): *Education for Equality* (The Swann Report), London.
- (1988): *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language* (The Kingman Report), London.
- KRESS, G. (1982): *Learning to Write*, Routledge & Kegan Paul, London.
- LABOV, W. (1969): *The Logic of Non-Standard English*, Centre for Applied Linguistics, Washington, DC.
- LAWSON, J. & SILVER, H. (1973): *A Social History of Education in England*, Methuen, London.
- LAWTON, D. (1977): *Education and Social Justice*, Sage, London.
- (1981): *An Introduction to Teaching and Learning*, Hodder & Stoughton, London.
- (1983): *Curriculum Studies and Educational Planning*, Liodder & Stoughton, London.
- LEVINE, K. (1986): *The Social Context of Literacy*, Routledge & Kegan Paul, London.
- LINGUISTIC MINORITIES PROJECT (1985): *The Other Languages of England*, Routledge & Kegan Paul, London.
- LUKE, C. & CASTELL, S. & LUKE, A. (1983): "Beyond Criticism: the Authority of the School Text", *Curriculum Inquiry*, 13, 2:111-27.
- LUNZER, E. & GARDNER, K. (1984): *Learning from the Written Word*, Oliver & Boyd, London.
- LYNCH, J. (1986): *Multicultural Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- MILROY, J. & MILROY, L. (1985): *Authority in Language*, Routledge & Kegan Paul, London.
- OLSON, D., TORRANCE, N. & HILDYARD, A. (orgs.): (1985): *Literacy, Language and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PERERA, K. (1984): *Children's Writing and Reading*, Blackwell, Oxford.
- PERREN, G. (1983): "English and Other Languages in English Schools", in Stubbs, M. & Hillier, H. (orgs.): *Readings on Language, Schools and Classrooms*, Methuen, London: 39-49.
- PIMM, D. (1987): *Speaking Mathematically*, Routledge & Kegan Paul, London.
- PRINTON, V. (org.) (1986): *Facts and Figures: Languages in Education*, Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
- RADCLIFFE RICHARDS, J. (1982): *The Scriptural Feminist*, Penguin, Harmondsworth.
- READ, C. (1987): *Children's Creative Spelling*, Routledge & Kegan Paul, London.
- RICHMOND, J. (1986): "The Language of Black Children and the Language Debate in Schools", in Sutcliffe and Wong (orgs.): 123-135.
- ROSEN, H. & BURGESS, T. (1980): *Languages and Dialects of London Schoolchildren*, Ward Lock, London.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981): *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- SINCLAIR, J. M. & COULTHARD, R. N. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press, London.
- SMITH, F. (1982): *Writing and the Writer*, Heinemann, London.
- SMITH, F. (1985): *Reading*, 2^a ed., Cambridge University Press, Cambridge.
- STREET, B. (1985): *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- STUBBS, M. (1980): *Language and Literacy*, Routledge & Kegan Paul, London.
- (1986): *Educational Linguistics*, Blackwell, Oxford.
- SUTCLIFFE, D. & WONG, A. (orgs.): *The Language of the Black Experience*, Blackwell, Oxford.
- THORNTON, G. (1986): *Language, Ignorance and Education*, Edward Arnold, London.
- TIERNEY, R. J. & PEARSON, P. D. (1983): "Toward a Composing Model of Reading", *Language Arts* 60, 5: 568-80.
- ITZARD, B. & HUGHES, M. (1984): *Young Children Learning*, Fontana, London.
- TRUDGILL, P. (1975): *Accent, Dialect and the School*, Edward Arnold, London.
- (1984): "Standard English in England", in Trudgill, P. (org.) *Language in the British Isles*, Cambridge University Press, Cambridge.

- 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.