



LINGÜÍSTICA E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA

Rodolfo Ilari (Unicamp)

A lingüística é uma ciência relativamente nova, mas já trouxe grandes avanços. Entenda melhor a influência da lingüística no ensino do português como língua materna no texto de Rodolfo Ilari.

Índice:

1. [Primeiras reflexões da Linguística sobre o ensino da Língua Portuguesa como língua materna](#)
2. ["Vulto solene, de repente antigo": o filólogo e o gramático](#)
3. [O impacto da Linguística](#)
4. [Lingüística ou Lingüísticas?](#)
5. [Lingüística teórica e metodologia do ensino](#)
6. [Lingüística e ensino da língua materna: o que se deve esperar dessa parceria?](#)
7. [Bibliografia recomendada](#)
8. [Glossário](#)

1. Primeiras reflexões da Linguística sobre o ensino da Língua Portuguesa como língua materna

Datadas de 1957, as primeiras reflexões de um lingüista brasileiro sobre o ensino da língua estão contidas num ensaio de Joaquim Mattoso Câmara Jr. cujo título é todo um programa "Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro". Nele se afirmava, com toda a clareza possível, que muitos erros encontrados pelos professores de ensino fundamental e médio na fala e na escrita de seus alunos, nada mais eram do que inovações pelas quais estava passando a língua portuguesa falada na época; o texto de Mattoso Câmara sugeria também que era equivocado tomá-los como sintoma de outra coisa - por exemplo de alguma incapacidade fundamental dos próprios alunos - e recomendava que, ao lidar com suas classes de crianças e adolescentes, nossos mestres do ensino

fundamental e médio tomassem a situação lingüística então vigente no Brasil como pano de fundo do ensino de língua materna.

No contexto dos anos 1950, a mensagem de Mattoso Câmara era altamente inovadora. Ela se baseava nos pressupostos de uma ciência recém-introduzida no Brasil - a Lingüística - e interpretava de maneira totalmente nova uma situação pedagógica que se tornava cada vez mais freqüente por causa da chamada "democratização do ensino", que ia promovendo o ingresso maciço de crianças e adolescentes das classes populares numa escola até então fortemente elitizada. Os dois processos aqui aludidos - a presença cada vez mais numerosa de alunos provenientes da classe popular no ensino fundamental e médio e a difusão nesse mesmo ensino de idéias originadas na lingüística - continuam até nossos dias. Nas próximas páginas, falaremos do segundo, tentando explicar como a ciência lingüística se mostrou relevante para o ensino de língua materna.

Nos cerca de cinqüenta anos que nos separam do texto de Mattoso Câmara, a Lingüística brasileira foi uma disciplina extremamente dinâmica:

- 1) criou na sociedade brasileira uma nova figura de pesquisador profissional da linguagem - o lingüista - que acabou por assumir parte das tarefas antes confiadas às figuras tradicionais do gramático e do filólogo;
- 2) cultivou o debate entre várias orientações teóricas, o que levou a multiplicar as maneiras de pensar a língua e seu estudo; isso repercutiu no estudo da língua portuguesa estimulando pesquisas que, tomadas em seu conjunto, criaram para essa língua um programa de investigação sem precedentes em todos os tempos;
- 3) serviu de suporte para a assimilação de uma série de teorias sobre fenômenos em que a língua se envolve: a cognição, a capacidade humana de agir e interagir, todo tipo de ação pedagógica, etc.

2. "*Vulto solene, de repente antigo*": o filólogo e o gramático

Até a criação das primeiras disciplinas universitárias de Lingüística, ocorrida nos primeiros anos da década de 1960, o estudo da língua ficava por conta de duas figuras de profissionais: o filólogo e o gramático. A Filologia* tem suas origens no Humanismo e na Renascença, e começa com a atividade de alguns grandes estudiosos das literaturas grega e latina, como o poeta italiano Petrarca, o filósofo holandês Erasmo de Rotterdam ou o historiador português Damião de Góis. Nasceu do esforço de compreender os textos da antiguidade clássica e, além de desenvolver métodos e técnicas destinados a recuperar a forma original dos textos que ainda sobreviviam, reuniu uma enorme massa de conhecimentos lingüísticos e históricos necessários para a sua compreensão.

Assim como existe uma Filologia clássica, existe uma Filologia portuguesa: é a ciência que nos permite interpretar os documentos mais antigos de nossa língua, que foram escritos em Portugal a partir do século XII. Nesse tipo de estudo, como se pode imaginar, as informações históricas e a análise minuciosa dos textos antigos têm um papel preponderante. Até o início da década de 1960, no Brasil, a presença de disciplinas de Filologia era um dos pontos altos dos bons cursos de Letras*. Assim, um aluno da Universidade de São Paulo passaria provavelmente boa parte de seu curso estudando linha por linha algum texto medieval, como a *Vida de São Bernardo* ou os *Cancioneiros* que reúnem as cantigas dos trovadores medievais. Ao final de quatro anos, imbuído de Filologia portuguesa, ver-se-ia defrontado com a profissão de professor secundário, onde se enfrentam problemas bem menos doutos, por exemplo o de ensinar alunos recém saídos do primário e mal alfabetizados a ler em voz alta.

A Gramática*, como se sabe, nasceu entre os gregos como uma espécie de prima pobre da Retórica, esta última uma disciplina bem mais prestigiada num mundo em que o sucesso pessoal dependia da capacidade de expressar-se publicamente e de convencer "na lábia" os interlocutores. Ao longo de sua história, a Gramática foi sempre uma disciplina normativa, isto é, uma disciplina que dizia como devem expressar-se as pessoas "bem criadas".

Embora alguns grandes professores universitários tenham sido ao mesmo tempo gramáticos e filólogos (o caso mais célebre é o de Celso Cunha, autor com o português Luís Felipe Lindley-Cintra de uma gramática que é até hoje uma referência importante), as "boas" universidades da década de 1960 evitavam em sua maioria o ensino de Gramática. De acordo com a concepção então vigente, a Gramática de uma língua era um conjunto de receitas para a expressão correta e, supostamente, os alunos de uma boa universidade saberiam expressar-se de maneira correta e elegante desde o curso colegial. Aqui, sim, o estudo sistemático de Gramática era uma atividade central, junto com a prática da análise sintática. Em 1957, depois de alguns anos de discussões, uma comissão de estudiosos criada por iniciativa oficial havia aprovado em caráter de recomendação a Nomenclatura Gramatical Brasileira (a NGB), e muitos compêndios de Gramática que utilizavam a nomenclatura recomendada foram publicados (ou republicados) na esteira desse processo. No "colegial" da época, o estudo de Gramática consistia em ler na seqüência todos os capítulos de um desses compêndios, onde cada "regra" vinha acompanhada de uma lista mais ou menos longa de exemplos descontextualizados e de uma lista mais ou menos longa de exceções. Um tratamento análogo era dado ao estudo da acentuação gráfica e, até onde era possível, à grafia. A prática da análise sintática se fazia também à base de sentenças descontextualizadas (sobretudo quando tinha a finalidade de exemplificar a aplicação das regras); mas em alguns casos, era colocada a serviço da análise de textos, sobretudo quando era encarada como uma etapa necessária para a compreensão de autores como Camões ou Vieira, célebres por seus períodos gramaticais complexos e cheios de inversões em relação à "ordem direta" dos termos e das orações.

No ensino médio como no superior, um dos pressupostos daquele tempo era, evidentemente, que a escola existia apenas para pessoas que conheciam e praticavam o português culto. Quando se adota esse pressuposto, as variedades não prestigiadas da língua são ignoradas, e a diversidade lingüística é lembrada, na melhor das hipóteses, como parte da questão de definir uma pronúncia padrão.

Nos anos que precederam a introdução da Lingüística* no Brasil, essa questão - a definição de uma pronúncia padrão - esteve várias vezes na ordem do dia: um congresso realizado em 1936 sob a inspiração de Mário de Andrade e Manuel Bandeira tratou da pronúncia que deveria ser adotada no canto lírico: Mário de Andrade estava em campanha contra a maneira como o português era pronunciado pelos cantores de óperas, que eram freqüentemente estrangeiros ou que, mesmo sendo brasileiros, utilizavam sua própria pronúncia regional. Em 1957, um outro congresso, no qual teve um papel destacado Antônio Houaiss (o mesmo filólogo que idealizou o *Dicionário Houaiss*), produziu "teses" que oscilavam entre duas posições contrárias: a que reconhecia a existência de diferentes normas regionais e a que recomendava que o teatro adotasse como modelo a pronúncia carioca, descarregada de certas especificidades muito marcadas, como a pronúncia "chiante" dos esses finais. Essas iniciativas partiam de três pressupostos que hoje nos parecem discutíveis: que a língua de um país tem que ser uniforme, que o uso lingüístico deve ser determinado por decisões superiores e que é tarefa dos especialistas decidir em nome da população o que é certo e o que é errado, o que é nobre e o que é vulgar. Assim, os dois eventos foram planejados para ter repercussão: esperava-se, sobretudo para o segundo, que a variedade de pronúncia apontada como exemplar para o teatro passaria naturalmente para o grande meio de comunicação da época, o rádio, e também para a televisão, que então começava a ser implantada nas grandes cidades; adotada em seguida pela escola, a pronúncia recomendada unificaria linguisticamente o país.

3. O impacto da Linguística

No início dos anos 1960, como vimos, a Lingüística começou a ser ensinada como disciplina obrigatória nos cursos de Letras, e por esse caminho começaram a difundir-se no país alguns pontos de vista inteiramente novos sobre língua e linguagem. Pelas circunstâncias históricas daquele momento, o Brasil conheceu a assim chamada Lingüística

estrutural, que destacava como principal tarefa, no estudo de qualquer língua, a apreensão de sua estrutura, a partir do comportamento lingüístico observado.

Para um estruturalista, a língua não se confunde com as frases que as pessoas usam, nem com o comportamento verbal que observamos no dia-a-dia; é, ao contrário, uma abstração, um conhecimento socializado que todos os falantes de uma comunidade compartilham, uma espécie de código que os habilita a se comunicarem entre si. Há uma estrutura lingüística a revelar sempre que as pessoas se comunicam através da linguagem, e isso vale para as grandes línguas de cultura e para as línguas politicamente menos importantes (por exemplo as que são faladas nas sociedades primitivas), para os comportamentos lingüísticos que seguem o padrão culto e para aqueles que a sociedade discrimina como incultos ou vulgares.

Aplicadas à situação brasileira, essas idéias levaram, antes de mais nada, a perceber que, no espaço comum do que reconhecemos como "o português brasileiro", convivem várias "línguas" no sentido estrutural do termo. Até então, os estudiosos faziam a respeito da língua uma imagem de grande uniformidade; mas de repente, percebeu-se que essa suposta uniformidade era o efeito de uma decisão nada óbvia e no fundo preconceituosa: a de considerar como objeto de estudo apenas a língua-padrão* (e eventualmente os textos antigos, historicamente importantes, que constituíram sempre a preocupação dos filólogos). O português-brasileiro não inclui apenas a língua trabalhada esteticamente pelos grandes escritores, ou a expressão altamente formal dos documentos oficiais; abrange também variedades regionais como o "dialetto"* caipira, os falares do tapiocano e do guasca ou as gírias dos malandros cariocas e dos seringueiros da Amazônia; inclui ainda diferentes variedades correspondentes à estratificação sócio-econômica da população brasileira.

Para um estruturalista, nenhuma dessas variedades é intrinsecamente errada, pois falar em "erro" é tão estranho numa ciência que descreve o comportamento lingüístico como o seria para um meteorologista condenar a chuva ou elogiar as frentes frias. Do ponto de vista da ciência da linguagem, nenhuma das variedades do português do Brasil é menos nobre ou menos digna de estudo do que qualquer outra. Por isso, contrariando as preocupações normativistas que predominavam na época, a Lingüística estrutural afirmou com veemência que a grande tarefa a ser cumprida pela próxima geração seria a de descrever as regularidades observadas nas diferentes variedades de português existentes no país, não a de apontar algumas variedades como "corretas" em detrimento de outras que seriam "erradas". Note-se que voltamos assim à idéia de Mattoso Câmara que mencionamos no início deste texto: o que é discriminado como erro, pode ser simplesmente uma diferença percebida entre os diferentes sistemas lingüísticos que convivem no mesmo país.

No novo clima assim criado, tomou força a idéia de que, para descrever a realidade lingüística brasileira, seria preciso, antes de mais nada, documentá-la cuidadosamente. Disso se encarregaram várias pesquisas dialetológicas, paralelamente à elaboração de atlas lingüísticos regionais, muitos dos quais inspirados na experiência pioneira do *Atlas Prévio dos Falares Baianos* de Néelson Rossi (1960-62); cresceu o interesse pelas línguas minoritárias - não só as dos indígenas, mas também o que sobrevivia das línguas trazidas da África, Europa e Ásia pelos escravos africanos e pelos imigrantes. A preocupação em documentar fez nascer alguns grandes projetos de coleta de dados, o mais célebre dos quais foi o *Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta*, que teve entre seus inspiradores o lingüista paulista Ataliba T. de Castilho. Conhecido pela sigla *NURC*, esse projeto centrou suas atenções nas cinco capitais brasileiras que contavam na época com mais de um milhão de habitantes (São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador e Porto Alegre) e, tirando partido do recurso de gravação de voz mais avançado da época - o gravador portátil - gravou cerca de 1570 horas de entrevistas - um número que ultrapassava em muito o que já havia sido feito na maioria dos países desenvolvidos. O resultado desse enorme levantamento, feito

apenas com informantes de nível universitário, confirmou o que os lingüistas tinham desconfiado desde o início, que ninguém fala conforme recomendam os gramáticos.

Na década de 1980, o mesmo Ataliba T. de Castilho lançaria outro grande projeto de descrição: o *Projeto da Gramática do Português Falado*. Em cerca de vinte anos, este último projeto produziu uma vasta gama de estudos voltados para um público de especialistas, mas seu objetivo final é dotar a sociedade brasileira de uma grande gramática de referência, que possa ser usada por pessoas comuns (não-especialistas) interessadas em conhecer como é de fato a língua que se fala neste país. Essa gramática terá por base os usos lingüísticos documentados a partir da década de 1960 pelo projeto NURC, será rigorosamente descritiva e terá por foco a língua falada, rompendo com uma tradição de séculos em que a gramática sempre tratou de língua escrita, e os gramáticos sempre disseram como a língua deve ser, e não como é de fato. Resultado de um trabalho coletivo de quase três décadas, a grande gramática de referência do português falado deverá chegar às livrarias brevemente.

De todas as práticas escolares, a que foi mais questionada no contexto criado pela Lingüística, foi a velha prática do ensino gramatical. Entre outras coisas, lembrou-se que os verdadeiros objetos lingüísticos com que lidamos no dia-a-dia são sempre textos, nunca sentenças isoladas, e observou-se (com razão) que as gramáticas têm muito pouco a dizer sobre esses objetos; mostrou-se que os gramáticos descrevem uma língua sem existência real; e apareceram vários livros que, desde o título, caracterizavam o ensino gramatical como uma forma de opressão ou minimizavam seu interesse pedagógico: um título de intenções polêmicas, como o do livro de Celso Luft, *Língua e liberdade* seria absolutamente impensável algumas décadas antes.

Num primeiro momento, as novas idéias encontraram uma forte resistência entre os professores de português, porque o ensino da gramática, entendido como um aprendizado de nomenclaturas e um exercício de classificação, ocupava um espaço muito grande no ensino de língua materna. Hoje, o quadro pode ter mudado, no sentido de que a polêmica ganhou novos interlocutores, passando do ambiente escolar para a mídia: boa parte do professorado parece ter assimilado, pelo menos em teoria, a idéia de que o ensinar língua portuguesa é muito mais do que ensinar gramática, mas a defesa da posição normativista tem sido encampada pela televisão e pelos jornais, que multiplicaram os espaços dedicados à casuística gramatical. É inegável, contudo, que a Lingüística realizou um importante deslocamento ao mostrar que é possível olhar para língua por outros ângulos que não o da correção.

4. Lingüística ou Lingüísticas?

Ao mesmo tempo que ia difundindo suas idéias na escola e na sociedade, a Lingüística feita nas universidades brasileiras foi mudando.

Até certo ponto, as mudanças resultavam do fato de que os lingüistas brasileiros, quer desenvolvessem um tipo de investigação de natureza mais abstrata, quer se dedicassem à descrição do português, foram-se interessando por objetos de estudo cada vez mais complexos. De fato, eles passaram, por assim dizer, do fonema para o morfema, deste para a sentença e da sentença para o texto, e acabaram deparando com problemas que exigiam um enfoque interdisciplinar, como as relações entre língua e sociedade, exploradas pela Sociolingüística*, os valores ideológicos veiculados pelos textos que circulam numa sociedade complexa, estudados pela Análise do Discurso*, o desenrolar das etapas iniciais da aquisição e os distúrbios da linguagem, estudados por diferentes ramos da Psicolingüística*, o papel da língua em sociedades primitivas, estudados pela Etnolingüística* e pela Lingüística Indígena*. Mas além de eleger níveis de estudo cada

vez mais complexos, e interessar-se por objetos diversificados, a Lingüística passou também por profundas mudanças de orientação teórica. Os primeiros lingüistas brasileiros trabalhavam, como vimos, no horizonte criado pelo estruturalismo*; suas referências eram, entre outras, o linguista suíço Ferdinand de Saussure, que, no início do século XX, lançou a noção de língua como sistema, ou o lingüista russo-americano Roman Jakobson, que deixou importantes trabalhos de inspiração estruturalista em áreas que vão da Fonologia à Gramática, da aquisição da linguagem ao estudo da afasia.

Num segundo momento - que não é exatamente um momento, mas sim um longo período que dura até hoje - a Lingüística brasileira assimilou os ensinamentos da gramática gerativa* de Noam Chomsky. As diferenças entre a lingüística chomskiana e a lingüística estrutural são grandes. Em primeiro lugar porque a língua passa a ser concebida como um objeto matemático. Em seguida, porque, quando se trata de formular um conceito de linguagem, Chomsky promove um deslocamento da esfera do social para a esfera do psicológico e do biológico. Para Chomsky, as línguas são muito parecidas entre si, e são como são porque mobilizam uma capacidade inata que é a mesma para todos os indivíduos da espécie humana, e isso tem importantes reflexos para o processo da aquisição da língua. Ao passo que os estruturalistas evitavam essa questão, ou acabavam por embarcar em algum tipo de behaviorismo (sugerindo que a língua é aprendida por um processo indutivo, no qual é essencial a exposição a uma grande quantidade de dados), para o gerativista a aquisição da linguagem consiste essencialmente num processo de "fixação de *parâmetros*". Mal comparando, podemos explicar essa noção dizendo que a criança que aprende sua língua materna age como alguém que configura um aparelho eletrônico dotado de alguma sofisticação tecnológica, por exemplo, um telefone celular de última geração, fazendo suas escolhas pessoais para as diferentes funções previstas no próprio aparelho; nessa comparação, o telefone celular, tal como sai da fábrica é a nossa mente, e as várias escolhas que podemos fazer para adaptá-lo a nossas preferências pessoais são os parâmetros. A diferença é que na aquisição da linguagem não podemos escolher a nosso bel-prazer:

precisamos escolher a língua que já é usada por nossa comunidade. Segundo uma doutrina de Chomsky, conhecida como "doutrina da pobreza do estímulo", as crianças encontram a "língua certa" a partir de estímulos muito precários; uma outra doutrina inspirada em Chomsky e conhecida como "hipótese do bioprograma" afirma que esse aprendizado tem prazo para acontecer na vida das pessoas e, mais precisamente, que se dá na primeira infância. Juntas, essas duas hipóteses parecem explicar algumas coisas que todos sabemos por experiência: numa idade bastante precoce, as crianças já dominam com grande maestria sua língua (talvez não todo o léxico da língua, talvez não algumas construções sintáticas de uso literário ou arcaizante), e as crianças aprendem qualquer língua estrangeira com uma facilidade que não será mais a mesma no adulto, não importa qual seja o método de ensino usado. Isso dá conta de um sentimento que é muito vivo para o professor de língua: que sua tarefa é diferente da dos mestres de outras disciplinas, porque estes últimos respondem por uma verdadeira iniciação da criança num novo campo, ao passo que as crianças já são falantes de sua língua quando chegam à escola. Por esse caminho, em suma, a lingüística chomskiana levanta um problema nada fácil - o da especificidade do papel do professor de línguas. No limite, chega-se a pensar que a língua não é ensinada, podendo no máximo ser aprendida, a partir de uma exposição correta a dados significativos, feita no momento certo da vida do educando.

O próximo momento a considerar - e de novo convém lembrar que esse momento coexiste com outros - é o do funcionalismo*. O denominação "funcionalismo" já foi usado para indicar algumas orientações estruturalistas que marcaram época (por exemplo, a do francês André Martinet que teve seguidores no Brasil) ou as doutrinas da Escola Lingüística de Praga, seguidas entre nós por Mattoso Câmara Jr.; por isso torna-se necessário alertar que a usaremos aqui num sentido diferente, referindo-nos a uma série de orientações recentes que incluem desde os trabalhos do holandês Simon Dik até os americanos Talmy Givón e Ronald Langacker. O que permite incluir todos esses autores na "frente ampla" do "funcionalismo"? Antes de mais nada, o fato de que desenvolveram sua obra à margem do

gerativismo chomskiano, e às vezes em franca oposição a ele. Trata-se, com efeito, de autores que, de maneira mais ou menos direta, acusam a gramática gerativa de ter criado o hábito de considerar um número relativamente limitado de fenômenos sintáticos sobre os quais se procura dizer muito, deixando de lado áreas de investigação igualmente importantes - como a significação e competência para interagir verbalmente com nossos semelhantes - sobre as quais se tende a não dizer nada. Assim, um dos propósitos do funcionalista é fazer da língua uma descrição abrangente, que não exclua, por princípio, nenhum dos aspectos da atividade verbal. Outro objetivo do funcionalista é explicar as características formais da língua através das funções que exercem; essa concepção de linguagem remonta à assim chamada "Escola Lingüística de Praga", particularmente a seus representantes anteriores à segunda guerra mundial, mas foi retomada na segunda metade do século XX pelo lingüista inglês M.A.K. Halliday, e o levou a perceber que qualquer sentença cumpre simultaneamente três funções, que ele chamou de (i) *ideacional*, (ii) *interpessoal* e (iii) *textual* e que consistem, respectivamente, em (i) fornecer representações do mundo (ii) instaurar diferentes formas de interlocução como perguntar, afirmar, ordenar, assumir graus diferentes de comprometimento em relação àquilo que se diz e (iii) monitorar o fluxo de informação nova num contexto dado. Outro conceito fundamental do funcionalismo é o de escolha. Para os funcionalistas, o falante constrói seus enunciados escolhendo simultaneamente em vários conjuntos de alternativas proporcionados pelo sistema lingüístico (ao produzir qualquer frase, escolhemos simultaneamente as palavras, as construções gramaticais, os contornos entonacionais, etc.); entender o sentido e uma sentença equivale então a entender por que certas alternativas foram escolhidas e outras descartadas. Pelo valor que dá à escolha, o funcionalismo coloca em primeiro plano o papel do falante e as características da mensagem que ele produz, e cria uma abertura importante para o estudo do texto e do estilo.

Uma outra linha de investigação que constitui hoje uma alternativa importante ao gerativismo é conhecida como teoria da gramaticalização*. Num sentido mais estrito, a

teoria da gramaticalização estuda a criação de construções gramaticais a partir de palavras e expressões que, originalmente, se aplicavam a objetos ou situações do mundo, e funcionavam como itens "lexicais". Um bom exemplo é o verbo *estar*, que remonta ao verbo latino *stare*, um item tipicamente lexical, que descrevia a situação física de "estar de pé" ou "estar parado". Hoje, *estar* é usado principalmente para formar frases como *estou cansado*, *estou procurando a chave*, onde é um verbo de ligação ou um auxiliar na formação de um tempo composto. Nem tudo na língua são palavras em via de gramaticalização, mas essa teoria conseguiu chamar a atenção para o fato de que, numa língua, há sempre palavras que estão numa espécie de área de ninguém, entre duas classes. Vale aqui, a imagem do filósofo Otto Neurath, de um navio que vai sendo reconstruído à medida que navega: a língua nunca se encontra acabada, está sempre mudando. Vista por esse ângulo a língua aparece como um sistema instável, sujeito a constantes reajustamentos. Não faz sentido exigir de um tal sistema uma regularidade absoluta; e lembrar disso pode fazer diferença quando se procura analisar suas formas sem forçar as classificações.

5. Lingüística teórica e metodologia do ensino

A Lingüística é uma ciência teórica e descritiva, e sua função primária não é produzir orientações metodológicas destinadas ao ensino. Mas para muitos professores do ensino fundamental e médio, compreender a fundo o que é a língua é um problema importante, e as idéias que os lingüistas foram elaborando em perspectiva teórica acabaram por ter repercussões mais ou menos profundas sobre todas as práticas pedagógicas cuja matéria prima é a linguagem. No que diz respeito ao ensino de língua materna essa repercussão se deu muitas vezes de maneira direta, pela assimilação em contexto pedagógico de conceitos e idéias elaborados pela lingüística teórica. Outras vezes, a reflexão sobre linguagem e pedagogia se fez através de uma nova disciplina, a Lingüística Aplicada, que tendo nascido como aplicação em contexto pedagógico dos conceitos da Lingüística teórica, ganhou maturidade, elaborou seus próprios problemas e conceitos e hoje trata de várias áreas da

atividade humana em que a linguagem tem um papel essencial. A contribuição que a Lingüística aplicada deu ao ensino nos últimos anos é um tema rico e amplo, cujo tratamento foge aos objetivos do presente texto. A esse tema será dedicado um outro texto, paralelo a este, escrito por um autor respeitável com atuação na área. Voltemos pois às contribuições da teoria e da descrição da língua.

Já mencionamos as críticas e as perplexidades que as idéias lingüísticas suscitaram no ensino da Gramática, uma prática que, até os anos 1960, era um componente nobre do ensino fundamental e médio. Outras práticas que passaram por reformulações conceituais profundas, a partir de conceitos elaborados em lingüística, foram a *produção de textos*, a *leitura* e a *alfabetização*.

"Produção de textos" é uma denominação que se aplica ao exercício tradicional da redação escolar, mas abrange além disso vários outros gêneros textuais em que o educando e o educador podem trabalhar juntos; uma das idéias implícitas no uso dessa denominação é que há muito mais a fazer, em matéria de textos, do que o velho exercício da redação escolar. Nessa área, os avanços da Lingüística textual*, trazendo à baila um conjunto denso de questões ligadas aos conceitos de coerência, coesão, interação e gênero, deram evidência a um fato óbvio, que os rituais escolares haviam por assim dizer tornado invisível: na sala de aula, produzir um texto (seja ele uma dissertação, uma narração, uma descrição, ou mais simplesmente um bilhete ou um recado) é muito diferente de trabalhar sentenças: o texto é uma unidade lingüística com estrutura própria, e geralmente as pessoas sabem construir textos bastante eficazes mesmo quando não utilizam a língua padrão (pense-se na riqueza com que as pessoas mais humildes conseguem contar episódios que marcaram sua vida). Esta constatação tem conseqüências sérias para a maneira como se "avalia a redação", porque leva a considerar inadequado o método de avaliação mais arraigado na escola, que consiste em "corrigir" e dar nota à redação pela quantidade de erros de gramática e de

ortografia, ao mesmo tempo que se desconsideram suas características propriamente textuais (coesão, coerência), mas isso não é tudo.

No dia-a-dia, as pessoas produzem textos (geralmente falados) fortemente inseridos na situação, dotados de objetivos concretos e muito adequados quanto às estratégias empregadas. Na escola é difícil conseguir uma "inserção no real" tão autêntica quanto a dos textos do dia-a-dia, mas a atividade de produção de textos não precisa chegar ao outro extremo, o do absoluto artificialismo de certos temas de redação célebres, como "minhas férias" ou "uma lágrima", "dados" geralmente pelo professor, pelos quais todos nós passamos. Uma das descobertas feitas pelos linguistas mais atentos à linguagem como interação é que todo texto real é sempre uma forma de interlocução ou resposta: falamos, no mais das vezes, reagindo a outra fala. Essa descoberta leva a valorizar uma prática a que os bons professores sempre recorreram espontaneamente na produção de textos: a de preparar a redação por meio de "pesquisas" e discussões prévias sobre o tema a ser tratado. Esse modelo é, de certo modo, retomado no formato dos bons concursos vestibulares, que mandam redigir só depois que o candidato completou a leitura de uma "coletânea de textos".

No que diz respeito à alfabetização* há pelo menos três grandes momentos a considerar.

(i) A estréia da Lingüística brasileira coincidiu com a elaboração das primeiras descrições fonológicas do português. Tão logo a fonologia* conseguiu impor a idéia de que a língua falada funciona por meio de unidades opositivas, tornou-se evidente que a velha representação segundo a qual o português tem cinco vogais, sugerida pela grafia, é errada; a grafia <e> representa mais de um som, o mesmo ocorrendo com <o> (comparem-se *o peso* e *eu peso*, *o poço* e *eu posso*); também ficou claro que as letras <a>, <e>, <i>, <o> e <u> podem indicar tanto sons orais como sons nasais (como em *cato* e *canto*, *cedo* e *sendo*, *pito*

e *pinto* etc.). Diante dessas constatações, que são absolutamente elementares em fonologia do português, foi possível perceber que havia boas razões lingüísticas para alguns erros que ocorrem na escrita dos alunos (como o uso da grafia <sauto> para o substantivo *salto*); as cartilhas que ensinavam a ver o mesmo "a" em *pata* e *anta* precisaram ser colocadas sob suspeita e, de maneira mais geral, ficou claro que entre as letras da escrita e os fonemas da língua não há uma correspondência um-a-um. Na verdade, em português, a correspondência entre as letras e os sons é bastante complexa (não tanto quanto em inglês, mas certamente muito mais do que em espanhol ou em italiano) e isso cria para o alfabetizador muitas dificuldades previsíveis. Não causa estranheza que muitos lingüistas preocupados com o problema da alfabetização tenham trabalhado no sentido de mapear essas dificuldades.

(ii) Por muito tempo, uma das grandes preocupações dos alfabetizadores foi com a "prontidão", isto é, eles se preocupavam com a maneira mais eficaz de desenvolver nos alunos das primeiras séries as capacidades motoras necessárias para desenhar corretamente as letras da escrita cursiva. Era o tempo em que a alfabetização propriamente dita começava pelo desenho da letra α , embalado por uma cantilena que falava em "bolinha" e "perninha".

Durante a década de '80, os escritos de duas pesquisadoras de orientação construtivista (influenciadas pelo psicólogo suíço Jean Piaget), Emília Ferreiro de Anna Teberosky, mostraram que o grande salto da alfabetização se dá não quando a criança alcança o estágio da prontidão, mas quando descobre que as letras estão em correspondência com sons. Para a criança, a formulação dessa hipótese (que não tem nada a ver com motricidade, pois é de natureza cognitiva), tem o sentido de uma autêntica revelação, e é o grande momento inaugural que abre o caminho para o aprendizado da escrita. Normalmente, para chegar a essa hipótese, a criança tem que descartar outras hipóteses erradas, mas cognitivamente significativas, por exemplo a hipótese de que há uma correspondência entre o tamanho do objeto e o tamanho da palavra (por essa hipótese, a palavra* *cachorro* deveria ser menor

que a palavra *boi*), ou a hipótese de que a escrita é silábica (pela qual cada segmento da escrita representaria uma sílaba, como acontece, por exemplo, em coreano). Se o salto qualitativo necessário para a alfabetização é a descoberta do princípio alfabético, é óbvio que a preparação da classe para a alfabetização não pode mais centrar-se no treinamento da prontidão e da motricidade, mas na relação som/letra. Mas é evidente que nem tudo, na alfabetização, se explica por essa relação e quem quiser saber mais, poderá tirar proveito das publicações do CEALE, o Centro de Alfabetização e Leitura da Universidade Federal de Minas Gerais, fundado por Magda Soares, que tem dado contribuições relevantes ao tema.

(iii) A partir dos anos 1990, aliás, tem sido cada vez mais freqüente lançar mão, ao lado do velho conceito de alfabetização, de um novo conceito de conteúdo mais social e antropológico: o de letramento. A palavra letramento*, que hoje é de circulação corrente, refere-se não à mera capacidade de representar os sons na escrita, mas sim às formas de inserção na sociedade a que o indivíduo se habilita pelo fato de utilizar de maneira competente a escrita. Distinguir entre alfabetização e de letramento nos ajuda a entender que a inserção do indivíduo numa sociedade letrada como a nossa está longe de completar-se quando o indivíduo aprendeu a escrever seu nome ou a anotar uma mensagem simples (essas são duas definições de indivíduo alfabetizado, historicamente importantes); para além desse aprendizado há outros aprendizados próprios de uma sociedade letrada que são indispensáveis para uma inserção plena.

Nos últimos parágrafos, detivemo-nos mais longamente no assunto da alfabetização: as razões deveriam ser óbvias, pois o analfabetismo continua sendo um dos grandes problemas nacionais, no Brasil: dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação, mostram que existiam então no Brasil 16 milhões de analfabetos (9,3 % da população) e que o número de meninos e

meninas candidatas à matrícula nos dois ciclos do *ensino fundamental* (na faixa etária entre 7 e 14 anos) girava em torno de 35 milhões.

Junto com a alfabetização, o ensino da leitura* é um dos grandes desafios da escola brasileira, e um dos grandes problemas de política educacional com que se defrontam nossos educadores. Para avaliar as dimensões do problema, basta lembrar que, na última avaliação do PISA, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos gerido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) da UNESCO, os alunos brasileiros ficaram em 37º lugar nas provas de leitura, num total de 41 países participantes. Numa escala de 800 pontos, os brasileiros mais bem colocados atingiram 431 pontos, sendo que dezesseis países tiveram uma pontuação em leitura acima de 500. Entre os motivos desse fracasso estão, certamente, alguns velhos problemas que afetam nosso ensino como um todo, como a evasão escolar, a má remuneração dos professores e a falta de bibliotecas públicas, mas também estão fatores mais específicos, e um deles é a enorme desinformação que ainda existe entre nossos professores a respeito da leitura enquanto competência dos falantes. Paradoxalmente, essa desinformação persiste numa época em que, em nível mundial, as grandes mudanças ocorridas nos meios de comunicação de massa, e a necessidade de uma perspectiva histórica para compreender as novas mídias fizeram surgir um interesse muito vivo pela história da leitura, por suas relações com diferentes contextos sociais e por sua natureza enquanto processo cognitivo.

A Lingüística tem marcado presença nessa reflexão, e lançou desde a década de 1980 várias hipóteses instigantes sobre os processos cognitivos envolvidos na adequada compreensão de um texto. Sob esse aspecto, teve um papel importante para desfazer o equívoco de que a leitura seria um processo passivo. Ao contrário do que muitos pensam, quem lê um texto (como quem ouve uma melodia, ou analisa as formas de um objeto) toma em relação ao ele uma série de iniciativas. O leitor competente não se contenta em ler e processar, uma após a outra, as sentenças que formam o texto; ele vai a essas sentenças munido de hipóteses que

poderão ser confirmadas ou desmentidas. Não se limita a extrair informações das linhas que lê; procura integrar as informações colhidas no nível da sentença em hipóteses que dizem respeito ao texto como um todo, esforçando-se por identificar as intenções de quem o escreveu e refaz, por assim dizer, todo o trabalho de composição do texto. Assim, o texto como um todo torna-se o grande critério para explicar cada uma de suas partes, e as partes são o grande critério em que se fundamenta a decisão de manter ou descartar as hipóteses feitas para entender o texto como um todo, num ir-e-vir constante entre a macroestrutura e as microestrutura. Pelo que acabamos de dizer, esse processo é extremamente ativo, porque exige um leitor disposto a "montar", ajustando-as continuamente, hipóteses que são feitas em vários níveis (palavra, sentença, período, texto); é também interativo, e cooperativo, porque se trata, a partir do escrito, de recuperar os caminhos do autor, suas opções e suas motivações.

6. Lingüística e ensino da língua materna: o que se deve esperar dessa parceria?

A alfabetização, a produção de textos e a leitura são atividades básicas do ensino de língua materna, e são também questões que a Lingüística ajudou a repensar e reformular, nos últimos anos, confirmando que a parceria Lingüística-Ensino é benéfica. Essa parceria foi construída pacientemente, e passou, por parte dos lingüistas, por diferentes formas de colaboração: na década de 1970, o lingüista que se interessava pelo ensino do português preocupava-se, no máximo, em apresentar em linguagem acessível aos professores de língua materna os conceitos científicos que ele considerava pedagogicamente relevantes: é esse, em linhas gerais, o sentido da série "*Subsídios para a aplicação dos guias curriculares*" da Secretaria da Educação de São Paulo, de 1978: Castilho (Org. 1978). De outro tipo são os trabalhos que começam a aparecer nos anos 1980, geralmente voltados para mostrar a necessidade de levar para a sala de aula os mesmos métodos de descoberta usados em Lingüística, de fazer do texto o centro do ensino, ou de reformular as práticas vigentes à luz das descobertas da ciência da linguagem (este é o sentido geral de *O Texto*

na Sala de Aula, editado em 1984 e ainda hoje uma referência importante). Num momento particularmente fecundo da parceria lingüística/ensino, que podemos situar no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, aparecem obras que delineam concepções de ensino lastreadas em concepções da linguagem de cunho interacionista e cognitivista. Mas esse é também o momento em que muitos lingüistas optam pela verticalização, explorando temas específicos, entre os quais reencontramos não só os temas da alfabetização, da leitura e da redação, mas também muitos outros, como o estudo das propriedades de um bom texto (coerência, coesão, referenciação), o trabalho sobre gêneros específicos (como a narrativa e a piada ou as notícias de jornal), o uso da língua falada em contexto pedagógico, as relações entre língua falada e língua escrita e as possibilidades de retextualização, e muito mais.

Vistas as coisas por um outro ângulo, houve também um grande envolvimento prático no dia-a-dia do ensino: não só foi constante a participação de lingüistas em cursos de treinamento e estágios de educadores em serviço mas, a partir dos anos '80, alguns grandes lingüistas estiveram à frente de importantes projetos pedagógicos (por exemplo, João Wanderley Geraldi respondeu em vários estados do Brasil, por projetos que levaram um ensino diferenciado a alguns milhões de crianças e adolescentes); outros escreveram livros didáticos diferenciados (Mary Kato e Flávio di Giorgi, Milton do Nascimento, José Luiz Fiorin e Francisco (Platão) Savioli, Ana Luíza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso); outros ainda (caso particularmente de Maria Bernadete Abaurre e Sírio Possenti) participaram da criação de novos formatos para os vestibulares de algumas grandes escolas e para a formação de seus corretores, e assim contribuíram para criar referências e mão de obra qualificada para alguns processos de avaliação de alcance nacional e de grande visibilidade, como o Exame Nacional de Cursos (o "Provão") e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Tudo isso criou condições para que a Lingüística tivesse direito a voz, no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento que tem hoje a função de orientar o ensino de língua materna,

em nível nacional, e que, por seus próprios méritos, constituirá, por muito tempo, uma referência importante.

Por tudo aquilo que dissemos, vivemos hoje um momento em a Lingüística já não precisa justificar sua presença para os principais agentes do ensino, os professores. Outra questão é a assimilação de sua mensagem pelo corpo social, com vistas a difundir uma concepção da realidade lingüística do país e a promover os valores da cidadania. Aqui, a lingüística continua enfrentando resistências, porque a mídia - sobretudo os jornais e a televisão - encamparam a velha bandeira da correção, da uniformidade lingüística e da primazia do escrito e, com seus manuais de redação, suas colunas de consulta gramatical e seus programas em que a idéia de língua é vinculada à idéia de pátria, continuam agitando um fantasma que tem sido extremamente eficaz para fazer da língua um motivo de exclusão social.

Os estudos sobre a formação do português do Brasil mostram que nossa língua sempre esteve cindida entre uma norma lusitanizante e uma norma tipicamente brasileira, e que dessa duplicidade do passado deriva o enorme hiato que hoje separa o português escrito das pessoas letradas e o português efetivamente usado pelo povo. A Lingüística tem trabalhado no sentido de valorizar os usos reais e de tomar a língua falada pelos educandos como ponto de partida para o aprendizado da língua escrita culta; a mídia tem trabalhado, no mais das vezes, no sentido de estigmatizar as formas populares, aprofundando o hiato. No fogo cruzado entre as duas posições está o professor de português que, honestamente interessado em proporcionar o melhor a seus alunos, hesita entre uma e outra linha de conduta.

O sentido deste texto foi mostrar que ele tem razões de peso para optar pela proposta da Lingüística, se quiser. Muita coisa mudou desde os anos 1960, quando a Lingüística, despontou no contexto cultural brasileiro com um discurso que procurava desqualificar as

práticas pedagógicas vigentes, mas pouco tinha a oferecer em troca. Nos últimos quarenta anos, foi acumulada uma quantidade impressionante de informações sobre a língua que se fala neste país, sua diversidade, sua história. Nesse contexto mudado, o debate se coloca hoje de maneira muito mais clara como uma escolha entre duas atitudes opostas: é possível abrir os olhos para a realidade lingüística, compreendê-la a fundo, aceitá-la e trabalhar a partir dela, assim como é possível fechar os olhos à realidade, decidindo dogmaticamente como ela deveria ser. A opção da Lingüística tem sido pelo conhecimento do que existe e pela superação do preconceito.

7. Bibliografia Recomendada

Para o item 1:

Câmara Jr. J. (1957), Bagno (Org. 2002).

Para o item 2:

Genouvrier / Peytard (1975), Castilho (1990), (2002: 7-24), Luft (1985), Possenti (1996), Ilari, R. (2004: 53-91).

Para o item 3:

Borges Neto (2004), Halliday (1976), Kato / Ramos (1999), Mussalim (2001), Neves (1999), (1997), Pezatti (2004) Seki (1999).

Para o item 4:

Geraldi (1996), Kleiman (1989, 1993, 1996), Koch (1997, 2002), Scliar-Cabral (2003 a,b), Soares (2005).

Para o item 5:

Castilho (Org. 1978), Faria / Zanchetta (2002), Geraldi (Org., 1985), Geraldi (1991), Koch (2002), Koch / Travaglia (2002), Marcuschi (2001), Possenti (1998), Possenti / Ilari (2001), Bagno (2000).

Nota: Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram editados em 1997. Existe a versão impressa, mas eles podem ser acessados pela internet através do *site* do Ministério da Educação e Cultura, página da Secretaria de Educação Fundamental. O Centro de Documentação Cultural "Professor Alexandre Eulálio Pimenta", do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas mantém disponível o estudo feito sobre as versões preliminares do texto pelo lingüista Prof. Carlos Franchi.

8. Glossário

Texto: "Vulto solene, de repente antigo": o filólogo e o gramático (Link2)

- Filologia - Disciplina voltada para a compreensão dos textos da antiguidade clássica (= Filologia Clássica) que, além de desenvolver métodos e técnicas destinados a recuperar a forma original dos textos que sobreviveram, reuniu uma enorme massa de conhecimentos lingüísticos e históricos necessários para a sua compreensão. Também os textos contemporâneos podem ser mais bem editados graças às técnicas da Filologia Moderna.
- Letras - Denominação tradicional da grande área das Ciências da Linguagem. Provém dos estudos das letras clássicas, dos escritos consagrados de grandes pensadores, poetas e ficcionistas. Muitas vezes se confunde com literatura e algumas vezes com lingüística, que constituem duas das três vertentes de que se compõe hoje a formação ampla no âmbito da linguagem. Dos anos 70 em diante, o terceiro ramo científico, o da Lingüística Aplicada, voltado para as questões de pesquisa situadas na prática social como, por exemplo, o ensino de língua(s), passou a ganhar relevância para a formação básica nas carreiras da linguagem.
Curso superior que responde pela formação de professores e pesquisadores na área de língua e literatura. Tradicionalmente, nos cursos de Letras ministram-se conhecimentos de línguas vivas (como o português, o inglês e o francês) ou mortas (como o latim e o grego) e das literaturas correspondentes.
A palavra "Letras" designava na origem o conjunto das Ciências Humanas, e por isso uma Faculdade de Letras engloba a História, a Geografia, e Sociologia. Como o termo envolvia também o estudo das línguas e das literaturas, "Letras" passou a ser entendida no Brasil como Linguística e Literatura.
- Gramática - A palavra *gramática* recolhe muitas significações.
 - 1) Distinguimos inicialmente a gramática implícita, aquela que adquirimos quando aprendemos a falar, da gramática explícita, que é o esforço sempre incompleto de descrever e interpretar a gramática implícita, a gramática mental.
A gramática implícita é internalizada na mente dos falantes quando eles adquirem sua língua materna; eles não conseguiriam se expressar, se não dispusessem dessa gramática. O trabalho da escola é levar os alunos a explicitarem sua gramática implícita.

- 2) Estudo das regras de acordo com as quais se constroem palavras e sentenças numa língua. Há pelo menos três maneiras diferentes de entender "regra": como a) "norma a ser seguida", como b) "regularidade constatada", ou como c) "expectativa criada por um princípio geral". A essas diferentes maneiras de entender o que seja uma regra correspondem três concepções diferentes de gramática: a. gramática normativa*, b. gramática descritiva*, e c. gramática explicativa*.
- Linguística - Estudo da faculdade humana de linguagem e das línguas que existem ou existiram, historicamente. De acordo com seu interesse, cinde-se em Linguística Descritiva, Linguística Histórica e Linguística Aplicada – conquanto esta última procure cada vez mais firmar-se como um domínio distinto da Linguística.

Texto: O impacto da Linguística (Link3)

- **Língua-Padrão (não consta)**
- Dialectos - Variedade linguística* especificada por sua distribuição geográfica. O Português Brasileiro compreende dialectos do Norte (amazônico, paraense, amazônico), do Nordeste (pernambucano, bahiano), do Sudeste (caipira, carioca), do Centro-Oeste (cuiabano) e do Sudeste (paranaense, catarinense, gaúcho).

Inicialmente opunham-se os *falares*, variedades regionais de fácil intercompreensão, aos *dialetos*, variedades regionais de difícil intercompreensão. Por essa distinção, o Brasil só dispõe de falares.

Recentemente, deixou-se de lado o termo *falar*, e *dialeto* se generalizou como termo indicador das variedades regionais assinaladas por diferentes graus de intercompreensão.

- Sociolinguística - Estudo das relações entre a língua e a sociedade. Entre os assuntos estudados pela Sociolinguística estão os valores que uma sociedade associa a diferentes variedade da língua, e os efeitos do contato entre línguas diferentes.

Texto: Linguística ou Linguísticas? (Link4)

- **Gramática Gerativa (Gerativismo) - Não consta**
- Análise do Discurso - Espaço crítico no qual interagem várias disciplinas interessadas em tratar da totalidade dos enunciados que circulam numa sociedade. Fortemente influenciada por modelos franceses, a análise do discurso que se tem feito no Brasil tem-se caracterizado (i) pela reflexão sobre o modo como o sujeito se insere nos seus discursos, (ii) pela idéia de que todo discurso é um interdiscurso; (iii) pelo interesse em discursos que revelam um uso ideológico da linguagem. A Análise do Discurso da vertente anglo-americana preocupa-se com a estruturação do texto, quais são seus constituintes, que processos linguísticos os textos revelam, etc.

- Psicolinguística - Estudo das relações entre a linguagem e a mente. Um dos temas tratados pela psicolinguística é o processamento da linguagem, isto é, o conjunto de passos envolvidos em produzir e compreender a fala.
- Etnolinguística - Estudo das relações entre a língua e as características da comunidade que a fala. Da pauta da etnolinguística fazem parte, por exemplo, a compreensão do modo como as pessoas se comunicam em diferentes sociedades, e a compreensão das funções que a língua desempenha em sociedades primitivas ou tecnologicamente avançadas.
- Linguística Indígena - Nome que se dá, no Brasil, ao estudo das línguas não-indoeuropeias faladas pelas populações indígenas. Segundo os especialistas, havia em 1500, no território brasileiro, cerca de 340 línguas indígenas, das quais sobreviveram apenas uma centena. A maioria das línguas indígenas brasileiras são faladas por menos de 100 pessoas. Conhecê-las e protegê-las é uma tarefa de grande alcance cultural e humanitário.
- Estruturalismo - 1) Ramo da Linguística interessado na apreensão das estruturas linguísticas a partir do comportamento linguístico observado. Para postular como é a estrutura linguística, o Estruturalismo concebe a língua como um conjunto de níveis hierárquicos, cada qual com sua unidade de análise, de tal sorte que as propriedades de um nível concorram para constituição das propriedades do nível imediatamente superior.

NÍVEIS DE ANÁLISE	UNIDADES DE ANÁLISE
Fonologia*	Fonema*
Morfologia*	Morfema*
Sintaxe*	Sintagmas*, sentenças*

Esse quadro deve ser lido assim:

- características dos fonemas interferem nos morfemas (por exemplo, a perda do fonema que fecha a sílaba*, como o *-s* ou o *-r*, modificará o morfema de plural de uma palavra como *casas* e o morfema do infinitivo de uma palavra como *falar*, que perderão suas marcas);
- características dos morfemas interferem nos sintagmas (por exemplo, se o sintagma nominal [*as casas*] muda para [*as casa*], caberá ao Artigo *a* indicar a concordância);
- características dos sintagmas interferem nas sentenças (por exemplo, se [*as casa*] for o Sujeito de uma sentença, não haverá concordância do verbo com o sujeito, como em *as casa caiu*).

Para o Estruturalismo, a língua não se confunde com as frases que as pessoas usam, nem com o comportamento verbal que observamos no dia-a-dia. A língua é, ao contrário, uma abstração, um conhecimento socializado que todos os falantes de uma comunidade compartilham, uma espécie de código que os habilita a se comunicarem entre si.

2) Grande movimento científico nas humanidades ancorado no pressuposto de que fenômenos complexos se organizam por partes para constituir um todo estruturável. No ensino de línguas é o movimento paradigmático (uma grande abordagem) que absorve a longa tradição clássica de ensino da gramática e da tradução para o aprendizado de língua(s) postulando a centralidade e a anterioridade do sistema lingüístico que é trabalhado cumulativamente por partes previamente descritas e contextualizadas na frase, no pequeno diálogo demonstrador, no texto curto exemplificador e nas situações de uso (linguagem na agência de correio, na mesa do café da manhã etc). Nos anos 70, associou-se ao condutivismo ou corrente psicológica behaviorista assentada na aprendizagem de partes ou padrões que super-ensinam nas demonstrações repetíveis e nas substituições mecanizáveis. Hoje, o Estruturalismo audiolingual se comunicativizou para sobreviver fazendo uso de materiais autênticos, trabalho aos pares e pequenos grupos e desempenho de papéis.

3) A Linguística Estruturalista se ocupa do enunciado*, no qual identifica as regularidades linguísticas* a partir de um conjunto de princípios e de uma metodologia. Ela procura as regularidades encontradas na Fonologia, na Morfologia e na Sintaxe. Tudo o que for regular integrará a Gramática da língua. Tudo o que for irregular integrará o Léxico dessa língua, entendido como o lugar das idiossincrasias, como um componente das línguas naturais distinto do da Morfologia e da Sintaxe.

- Funcionalismo - Ramo da Linguística que consiste em descrever e explicar as unidades lingüísticas vistas como veiculadoras da comunicação e como produtoras de sentido, desempenhando funções na comunidade de fala, para além de suas propriedades puramente estruturais.

Estudo das unidades linguísticas que leva em conta seus propósitos como atos de fala.

Tendência dos estudos gramaticais em que se ultrapassa o limite da sentença, investigando os correlatos discursivos e semânticos das unidades gramaticais.

Estudo das preferências, escolhas e tendências de uma língua, deixando para um segundo plano a formulação de regras formais.

- Gramaticalização - Gramaticalização - Criação de construções gramaticais a partir de palavras e expressões que, originalmente, se aplicavam a objetos ou situações do mundo, e funcionavam como itens lexicais.

Texto: Lingüística teórica e metodologia do ensino (Link5)

- Lingüística Textual - Ramo da Lingüística que estuda a estruturação dos textos, debatendo questões ligadas aos conceitos de coerência, coesão, interação, conectivos textuais e gêneros textuais.
- Alfabetização - Conjunto de atividades que levam o indivíduo a dominar a língua escrita, capacitando-o a ler e a escrever.
- Fonologia - Parte da Gramática que estuda os sons da língua em seu papel distintivo. A Fonologia é a disciplina que melhor ilustra a idéia estruturalista de que as unidades da língua têm uma natureza opositiva: uma de suas principais tarefas é identificar os sons que distinguem palavras e os contextos fônicos em que isso ocorre. Por exemplo, para distinguir as palavras *morte* e *morde* dependemos da oposição entre /t/ e /d/, que portanto são fonemas, mesmo que cada uma dessas unidades seja realizada foneticamente de várias maneiras, conforme a região e conforme a posição na palavra (pense-se nas pronúncias de um gaúcho e de um carioca).
- Palavra - Unidade do Léxico caracterizada (1) fonologicamente por dispor de esquema acentual e rítmico, (2) morfologicamente por ser organizada por uma margem esquerda (preenchida por morfemas prefixais), por um núcleo (preenchido pelo radical), e por uma margem direita (preenchida por morfemas sufixais), (3) sintaticamente por organizar ou não um sintagma*, (4) semanticamente por veicular uma idéia (enquanto que a sentença veicula uma proposição), e (5) graficamente por vir separada por meio de espaços em branco.
Tipicamente, a palavra é maior do que uma unidade significativa (por exemplo, na palavra *cachorro* há duas unidades significativas, *cachorr-* que remete a uma espécie animal, e *-o* que manda considerar apenas um espécime, do sexo masculino), e menor do que os sintagmas*, as grandes unidades sintáticas que estruturam a sentença (como o *cachorro de guarda do vizinho*, ou *um cachorro branco*).
- Letramento - Forma de inserção na sociedade a que o indivíduo se habilita pelo fato de utilizar de maneira competente a escrita.
- Leitura - Processo cognitivo pelo qual deciframos um texto escrito, recuperando sua forma oral (se a leitura for em voz alta) e seu conteúdo. A leitura é uma atividade fundamental em sociedades como a nossa, onde há um grande número de mensagens circulam em forma escrita.