

RESENHAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Resenhado por Ana Viana (Universidade Católica de Pelotas)

Através de uma reflexão detalhada sobre alguns aspectos do uso da língua, Marcos Bagno, em seu livro *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*, conduz o leitor a questionar e mesmo analisar o preconceito lingüístico resultante de um embate histórico entre língua e gramática normativa, fato que preocupa tanto lingüistas quanto profissionais que trabalham com o ensino da língua materna.

No primeiro capítulo, partindo do pressuposto de que há uma mitologia do preconceito lingüístico, o autor enumera oito tipos de mitos que refletem o comportamento da sociedade no que diz respeito ao uso da língua, às suas variantes e principalmente à atitude dos falantes com relação ao seu próprio idioma.

O primeiro mito diz respeito à “*surpreendente unidade que possui a língua portuguesa falada no Brasil*”. A caracterização desse mito, como sendo um dos mais sérios e maiores, decorre do fato de que, estando tal idéia arraigada à cultura e não reconhecendo como legítima a existência da variação lingüística, prejudicaria seriamente a educação. Ao mesmo tempo, o autor traz ao conhecimento do leitor que já estão sendo adotadas medidas no sentido de minimizar os efeitos da existência desse tipo de preconceito.

O segundo mito, de que “*o brasileiro não sabe português e que só em Portugal se fala bem português*”, levanta primeiramente a questão da diferença existente entre língua falada e língua escrita. E, num segundo momento, as noções de certo e errado, que são abordadas levando em conta o que é natural no uso da língua materna. O autor assegura, inclusive, que a existência desse mito estaria prejudicando, também, o ensino de língua estrangeira.

O preconceito inerente à própria cultura do povo torna-se evidente, quando é enumerado o terceiro mito que diz que “*o Português é muito difícil*”. Neste caso, é abordada a questão da existência de uma gramática brasileira e de seu emprego na língua falada, contrapondo-se à uma gramática normativa de origem portuguesa. O choque entre as formas gramaticais diferentes faz com que o autor levante a questão de que as pessoas, mesmo passando em média onze anos na escola, ao saírem, sentem-se despreparadas para redigir até mesmo um pequeno texto. E, em decorrência disso, essas pessoas privam-se de usar os recursos do seu próprio idioma. Segundo Bagno, a utilização da norma culta é privilégio de poucos, e com isso é mantido o ‘status quo’ das classes privilegiadas.

O autor justifica a existência do quarto mito, o que diz que “*as pessoas sem instrução falam tudo errado*”, através da manutenção de crenças decorrentes da triangulação entre escola/gramática/dicionário, e do desconhecimento quase que total da variação na língua oral, decorrente da diversidade cultural e geográfica. Segundo Bagno, alguns fenômenos lingüísticos como a palatalização, por exemplo, alterariam os conceitos de fala normal, engraçada, feia, errada entre outros e, por sua vez, colocariam em jogo, não a língua, mas a pessoa que fala essa língua.

O quinto mito afirma que “*o certo é falar assim porque se escreve assim*”; reflete fortemente a supervalorização da língua escrita em detrimento da língua falada. É uma das conseqüências mais sérias desse mito é o ensino de uma língua falada “artificial”. O autor afirma que “é necessária uma ortografia única para toda língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito” (p. 50), porém a língua escrita é apenas uma tentativa de representação da língua falada e, como tal, possui limitações. Certo é que a manifestação escrita da língua tem limitações diversas, obedecendo a diferentes funções e a especificidades muito próprias, o que torna o seu ensino um desafio.

“*É preciso saber gramática para falar e escrever bem*”: comes-se sétimo mito o autor aborda uma das mais delicadas questões do ensino da língua que é a existência das gramáticas, que teriam como finalidade primeira a descrição do funcionamento da língua, mas que fatalmente se tornaram, no decorrer do tempo, instrumentos ideológicos de poder e controle social. A norma culta existe independente da gramática. Porém, a manifestação desse mito concretiza uma situação histórica:

a confusão existente entre língua e gramática normativa. Isso denuncia, segundo Marcos Bagno, a presença de mecanismos ideológicos agindo através da imposição de normas gramaticais conservadoras no ensino da língua.

Por fim, como oitavo e último mito, o autor apresenta “*o domínio da norma culta como um instrumento de ascensão social*”, que vem complementar o primeiro mito citado em seu livro. Ambos teriam uma conotação social, pois estariam ligados aos poderes político e econômico. Afirma Bagno que não adianta tentar “‘endireitar’ a língua ‘distorcida’ de um falante do português não-padrão” (p. 69); com essa atitude estaríamos atacando apenas o efeito e não a causa que impede o acesso, desse falante, à norma culta.

Com o título de “O círculo vicioso do preconceito lingüístico”, Marcos Bagno alerta o leitor, no segundo capítulo, para a existência de determinados elementos (gramática tradicional, métodos tradicionais, livros didáticos e o que denomina de “comandos paragramaticais”), os quais unidos, funcionariam eficazmente na manutenção do círculo vicioso do preconceito. Nomes como Napoleão Mendes de Almeida, Luiz Antonio Sacconi – gramáticos conceituados no país – estariam, de certa forma, fortalecendo a existência desse preconceito lingüístico, em contrapartida a lingüistas como Maria Marta Scherre – Sociolingüista de renome – que, através de um trabalho científico com a língua, estaria desmistificando esse mesmo preconceito.

Ao finalizar seu livro com um terceiro capítulo, cujo título é: “A desconstrução do preconceito lingüístico”, Bagno reconhece a existência de uma crise no ensino da língua portuguesa, sugere alternativas de mudança de atitude, inclusive questionando a noção de “erro”. E, fundamentalmente, apresenta três problemas básicos que manteriam a norma culta, como um “bem reservado a poucas pessoas no Brasil” devido a razões políticas, econômicas, sociais e culturais. Segundo o autor, deveríamos nos impor como falantes competentes de nossa língua materna, e, enquanto professores de língua, não poderíamos alimentar a manutenção de dogmas. Dessa forma, seríamos conduzidos a *refletir* sobre a língua e a *produzir* conhecimento gramatical. Através de atitudes como essas, a linguagem deixaria de ser o “poderoso instrumento de ocultação da verdade, manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento” (p. 126).

Segundo Roland Barthes (1993:150-152), a função do mito é transformar a história em natureza; essa naturalização do conceito é que faz com que o mito seja vivido como uma fala inocente e somente a linguagem tem poder de desnaturalizá-lo. Desta forma, ao mesmo tempo em que Bagno taxionomiza a mitologia do preconceito lingüístico, descortina a possibilidade de combatê-la. As pessoas quando pensam que falam e escrevem “errado” sua língua estão naturalizando uma idéia preconcebida e, em conseqüência disso, aceitam passivamente sua estigmatização social, alimentando um processo que impede a reflexão criteriosa e a conseqüente mudança do comportamento lingüístico.

Portanto, no trabalho de Bagno, além de o leitor encontrar um discurso marcadamente político, assumido pelo próprio autor no início do livro, percebe claramente uma profunda preocupação com os rumos do ensino da língua materna. Ao usar uma linguagem metafórica, comparando a língua a um rio que segue seu curso naturalmente e a gramática normativa a um igapó (trecho de mata inundado com água parada às margens de um rio), o autor provoca no leitor o surgimento de indagações que, no decorrer da leitura, em sua maioria, não ficam sem respostas.

Considerando os objetivos do autor ao produzir o livro, e a intenção de torná-lo um instrumento de combate ao preconceito lingüístico, não se pode deixar de recomendar sua divulgação junto aos meios acadêmicos, tanto em nível de terceiro grau como em nível de pós-graduação, em áreas cujo foco é o ensino/aprendizagem de língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. 9ª edição. Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Berthrand Brasil, 1993.

MASIP, Vicente. *Fonética Espanhola para Brasileiros*. Recife: Sociedade Cultural Brasil Espanha, 1998.

Resenhado por Ana Lourdes Da Rosa Nieves Fernández. (Universidade Católica de Pelotas)

O título é amplo e ambicioso. A partir dele, o leitor poderá supor que se encontra diante de uma obra que busca mostrar os sistemas fonológicos e as realizações das duas línguas, com o objetivo de contrastá-las, descobrir as dificuldades do brasileiro que aprende espanhol, identificar as causas dessas dificuldades e elaborar exercícios para neutralizá-las. Entretanto, o autor esclarece, de início, que sua proposta é levantar um alicerce sobre o qual se possa construir um método fonético de língua espanhola para brasileiros bem como encorajar pesquisadores de língua portuguesa a percorrer o caminho inverso: construir um método fonético de língua portuguesa para hispano-falantes. A sua idéia surgiu depois de muitos anos de dedicação ao ensino de espanhol a brasileiros e perceber a rápida progressão dos alunos nos primeiros meses. À medida, porém, em que o estudo se estendia os problemas se avolumavam, forçando, na maior parte dos casos, a um recuo inevitável. O fato obriga-o a refletir e a observar com atenção o processo de aprendizagem. Aparentemente, sendo o português e o espanhol duas línguas tão próximas, não haveria razão para tais resultados. A proximidade lingüística entre o português e o espanhol, no entanto, é uma arma de dois gumes que exige uma didática específica. É preciso tirar proveito da vizinhança idiomática e neutralizar os efeitos colaterais decorrentes dela (equívocos, confusões provenientes de falsas inferências e pressuposições sem fundamento).

As pesquisas do autor surgiram de minuciosos trabalhos de investigação sobre materiais coletados entre alunos de língua espanhola do Recife e do Nordeste, em geral, testados em laboratório.

A variante lingüística espanhola apresentada no livro como modelo de contraste é a usada normalmente na região de Castela, Espanha, nos contatos entre pessoas cultas, usual nos meios de comunicação de massas, nas universidades e nos encontros formais.

Os assuntos, objetos de contraste foram os seguintes: a) emissão vocálica, articulação consonantal e junção, na Região Nordeste do Bra-

sil, especialmente no Recife; b) entonação, intensidade e duração, em São Paulo e na Região Nordeste do Brasil.

A metodologia usada foi uma síntese dos sistemas fonológicos das duas línguas: oposições distintivas, traços, fonemas, alofones e grafema, arquifonemas, vogais e semivogais, consoantes e semiconsoantes (no espanhol), sílabas, palavras, entonação, juntura, intensidade e duração.

As ferramentas de trabalho e terminologias empregadas pelo autor foi a classificação tradicional simples, prática e operacional. Ele reservou a abordagem binarista para o capítulo do diagnóstico, quando observou os fenômenos fonéticos do ângulo acústico; e a gerativa, para pormenorizar ao máximo a descrição de fenômenos articulatorios muito próximos e complexos, especialmente a nasalidade e os encontros vocálicos. Usou o Alfabeto Fonético Internacional, normalmente adotado no Brasil e em Portugal.

Foram entrevistados 14 alunos recifenses de espanhol, matriculados num dos 4 níveis acadêmicos de uma escola de línguas (Centro Cultural Brasil-Espanha), de Pernambuco. Estabeleceram-se as condições de praxe para escolha: paridade de sexo, lugar de nascimento (Recife), filiação (pais brasileiros), residência inalterada (Recife) durante os últimos dois anos, e nível superior.

Uma vez esclarecida as noções fundamentais de fonética segmental, apresentados os traços distintivos segundo as diversas escolas fonéticas e feitas as distinções pertinentes entre fonema e grafema, o autor passa a detalhar os sistemas vocálicos português (do Brasil) e espanhol. Estudando as vogais ele pode perceber as mudanças vocálicas que acontecem em português em sílaba átona em final de palavra: [e] [o] migram para [i] [u]. As demais vogais, porém, mesmo que mantenham seu status fonético em todas as posições, tendem a relaxar-se em contextos átonos finais de palavra a ponto de se tornarem inaudíveis. Os espectrogramas acusam esta diminuição de intensidade, que reflete uma interferência da língua materna.

Seguindo a mesma linha de estudo das vogais, o autor apresenta os sistemas consonantais português e espanhol. É preciso esclarecer que as consoantes portuguesas e espanholas se realizam plenamente em posição pré-vocálica. Quando isto não acontece, perdem traços chegando a tornar-se arquifonemas, como conseqüências de alguns processos de neutralização.

Ao longo do trabalho o autor também aprofunda as noções de Prosódia e apresenta os postulados de fonologia e fonética suprasegmentais das quatro escolas mais representativas (a britânica, a norte-americana, a holandesa e a espanhola) da atualidade.

O autor também menciona alguns conceitos de juntura, ou seja, denomina com esse nome os sons situados na fronteira entre dois segmentos fônicos, sílabas, morfemas, palavras ou frases. Por exemplo, se eu digo: *mañana iré* ou *llegaré abobado*, as palavras estão separadas, ortograficamente, mas se pronunciam numa única emissão de voz. Conclui que o fenômeno da juntura existe em espanhol e em português, mas é muito mais freqüente na língua espanhola do que na portuguesa, e presta-se a confusões por causa das constantes interferências entre a fonologia e a ortografia de ambas as línguas.

Finalizando este estudo ele refere-se à entonação. Lembra que para delimitar com exatidão a dimensão lingüística da entonação, é preciso contrastar as estruturas da forma entonacional com os traços fonológicos da substância entonacional. O que caracteriza a forma entonacional é o tom, o acento e as jaduras terminais. O que caracteriza a substância entonacional é a sonoridade, a proeminência e o grupo espiratório. Evidentemente as características da forma e os traços das substâncias se correspondem.

O autor finaliza o seu trabalho com uma série de orientações fonéticas muito rica, especialmente elaborada para estudantes brasileiros de espanhol, indica uma série de exercícios para serem feitos por alunos e professores de língua espanhola a fim de conseguir desde o começo de seus contatos com a língua, uma pronúncia adequada ao espanhol comum (padrão). Mesmo que não se possam absolutizar os resultados, pois o Brasil é muito grande e existem diversas variantes dialetais, as conclusões servirão de grande ajuda para todos aqueles que se dedicam a ensinar língua espanhola a brasileiros.

DRISCOLL, Margaret. *Web-Based Training: Using technology to design adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 1998.

Resenhado por Christiane Heemann Faustini (Universidade Católica de Pelotas)

O livro *Web-Based Training: Using technology to design adult learning experiences* (Treinamento baseado na Web: Uso da tecnologia para projetar experiências para aprendizagem de adultos) de Margaret Driscoll, é um guia bem estruturado que usa uma linguagem clara e objetiva para aqueles que quiserem orientação para organizar um curso através da abordagem Web-Based Training (WBT). Na tradução, o termo “treinamento” foi mantido, apesar de não amplamente aceito na área educacional, pois a abordagem WBT pode ser utilizada para qualquer curso, não somente educacional, mas também empresarial.

Na introdução, o objetivo do livro está bem claro: “ele vai ajudá-lo [o leitor] a desenvolver, planejar e ministrar programas de treinamento baseados na Web para adultos no seu local de trabalho” (p. VII). O livro proporciona recomendações e técnicas para o instrutor desenvolver o seu papel dentro desta abordagem instrucional. O leitor deve estar familiarizado com algum vocabulário e termos técnicos relacionados à Internet. Ainda na introdução, o livro enfatiza que a pessoa ao desenvolver um curso WBT deve saber “quando” usar este tipo de programa e como “desenvolver” experiências de aprendizagem em adultos; recomenda, também, a orientação de um educador para assegurar que os objetivos sejam orientados para a satisfação das necessidades dos aprendizes. “Os educadores precisam focalizar primeiro os objetivos educacionais, depois procurar as ferramentas que vão ajudá-los a atingir os objetivos” (p. VII).

O Capítulo 1 — Vantagens da Instrução na Web — traz questões chave para se determinar se WBT é apropriado para determinado treinamento. Para trabalhar com habilidades cognitivas, WBT é recomendado; mas não o é para habilidades psicomotoras ou atitudinais, pela dificuldade de se ministrar um curso que desenvolva tais habilidades através do computador. É importante que os aprendizes saibam usar o computador e que a organização que apoia o treinamento também possua recursos adequados de hardware, software e de pessoal.

As vantagens apresentadas para o uso de WBT são: acesso facilitado para o educador, uso de computadores próprios, fácil controle de revisões e atualizações dos programas e utilização de materiais existentes (banco de dados e videotapes).

WBT não é meramente um novo formato para um programa já existente. A simples troca de um texto impresso em papel por um programa de computador gera os chamados “eletronic page turners”, que são programas que lembram um livro apresentando informações página por página, o que acaba frustrando e entediando o leitor. WBT é projetado para engajar o aprendiz no treinamento, recorrendo a suas experiências anteriores e satisfazendo suas necessidades. Um bom projeto com o uso de WBT caracteriza-se pelo programa interativo e não-linear, uso efetivo da multimídia e pela atenção a detalhes educacionais.

O Capítulo 2 — Princípios da Educação de Adultos — é curto e objetivo, estabelecendo um paralelo entre os princípios de um treinamento efetivo baseado em WBT e os princípios da educação de adultos. “Os adultos são motivados a aprender como uma resposta a problemas e mudanças” (p. 13). O livro caracteriza os adultos como sendo aprendizes que possuem experiências de vida que podem ser aproveitadas nos variados estilos de aprendizagem (usar opções diversas de multimídia disponíveis no ambiente de WBT); os aprendizes adultos, ainda, preferem aprender através de problemas reais e situações atuais, gerenciando sua própria aprendizagem (desenvolver programas de WBT que permitam ao aprendiz seqüenciar o conteúdo, selecionar o modo de instrução e avaliar o seu próprio progresso).

O livro apresenta recomendações que facilitam a aprendizagem através de WBT: uso das experiências próprias dos aprendizes, desenvolvimento de programas orientados para a solução de problemas (“programas que ajudam os aprendizes a resolver problemas são motivacionais” (p. 16)), envolvimento dos aprendizes no planejamento e na avaliação, desenvolvimento de programas interativos e uso efetivo de multimídia. Deve-se criar um ambiente de respeito nos quais os aprendizes sintam-se seguros e à vontade para participar das atividades, encorajando-os a explorar novas idéias e formas alternativas para solução de problemas.

O Capítulo 3 — O Processo de Treinamento Baseado em WBT — apresenta o modelo sistêmico para desenvolvimento de um projeto WBT. O processo completo de WBT compreende três fases: projeto, desenvolvimento e entrega, ou seja, quando o curso é efetivamente ministrado. O modelo de projeto sistêmico instrucional (ISD) ajuda os que trabalham com desenvolvimento de projetos a entender como aprendizes, instrutores e materiais estão interligados. Esse modelo é composto dos seguintes estágios: analisando as necessidades, selecionando o método WBT mais apropriado, projetando as lições, criando os projetos, avaliando os programas e revisão final.

O Capítulo 4 — Avaliando as Necessidades dos Aprendizes — auxilia na determinação da necessidade de um treinamento e na definição dos objetivos, do público e do ambiente. “Uma análise de necessidades é um processo pelo qual os dados são reunidos para estabelecer se o treinamento é necessário e de que tipo” (p. 31). Os objetivos da análise são: determinar se o treinamento é necessário, definir os objetivos do treinamento, definir o público e o ambiente, selecionar o método de treinamento e estabelecer a equipe que vai trabalhar no programa. É importante a sondagem (feita através de pesquisa, questionário ou observação) para conhecer-se o público que pretende fazer o treinamento antes da elaboração do projeto. Uma frase curta e simples deve ser elaborada para descrever o que os aprendizes estarão aptos a fazer e assim definir o objetivo do treinamento. Há um quadro, neste capítulo, relacionando as fases de WBT e os respectivos papéis de cada integrante da equipe.

O Capítulo 5 — Selecionando o Método WBT Mais Apropriado — ajuda a definir o tipo de aprendizagem a ser alcançada através dos quatro tipos de WBT existentes: 1) Web/treinamento baseado em computador (W/CBT); 2) Web/sistema de apoio ao desempenho eletrônico (W/EPSS); 3) Web/aula assíncrona virtual (W/VAC); 4) Web/aula síncrona virtual (W/VSC). São traçados quadros comparativos entre os sistemas tradicionais e os WBTs.

O Capítulo 6 — Projetando as Lições — identifica alguns fatores que limitam o projeto WBT e define os papéis do instrutor e do aprendiz em cada tipo de método. Certos fatores podem limitar o uso de WBT, como a necessidade de aproveitar um programa já existente e a limitação de recursos financeiros, que tomam uma dimensão maior

quando se fala em WBT, pois muitas vezes as ferramentas requeridas são caras e apresentam restrições técnicas. Os papéis do instrutor e dos aprendizes, bem como as estratégias instrucionais, diferem entre os quatro tipos de WBT, mas o que é comum a todos é que o instrutor deve controlar o ambiente em que se dará a instrução (o tipo de estímulo a ser usado, ambiente seguro e motivador), avaliar os resultados e comunicar-se com os aprendizes; os aprendizes, igualmente nos quatro tipos, devem gerenciar o seu aprendizado, participar do grupo de aprendizagem e comunicar-se com o instrutor.

O Capítulo 7 — Interações Assíncronas — apresenta três tipos de interação: aprendiz-material, aprendiz-aprendiz, aprendiz-instrutor. A partir desses conceitos são listados exemplos de interações assíncronas e como trabalhá-las na Web (e-mail, lista de discussão, fórum on-line, testes, hipermídia); dentro dessas categorias, são apresentados detalhes de cada tipo de interação, vantagens e desvantagens. A apresentação feita é muito bem organizada, pois sugere idéias de como se operar com essas categorias, inclusive fornecendo uma comparação entre um exercício bem e mal construído. O livro afirma que outros produtos multimídia, tais como gráficos, imagens, animação e vídeo atraem a atenção do aprendiz e enriquecem os programas, mas não necessariamente promovem interação.

O Capítulo 8 — Interações Síncronas — inicia afirmando que programas com aulas virtuais síncronas são os tipos tecnicamente mais complexos de WBT para implantar e manter. As interações síncronas só são possíveis quando o instrutor e o aprendiz estão trabalhando juntos em tempo real. O grande benefício desse tipo de treinamento é que há aprendizagem em grupo ao vivo e que o “feedback” é imediato; ainda, esse tipo de treinamento possibilita estratégias educacionais não possíveis em outros tipos de WBT, como demonstrações, debates ao vivo, “role plays” e discussões; mas também apresenta limitações de ordem educacional, logística e técnica. As ferramentas usadas para ministrar interações ao vivo são: “Internet relay chat” (IRC), áudio em tempo real, quadros aplicativos e videoconferência.

O Capítulo 9 — Criando Projetos — demonstra a importância de um programa WBT em ser orientado por instruções detalhadas através de um planejamento documentado. Todos WBTs necessitam de um projeto; os programas não-lineares (W/CBT, W/EPSS, W/VAC) preci-

sam também de um fluxograma; já os programas lineares (W/VSC), precisam de um roteiro. No projeto, deverá constar a razão para desenvolver o programa WBT, o público-alvo, os objetivos a serem alcançados, as estratégias instrucionais e o roteiro para cada lição. É importante que cada lição contenha um título, uma frase objetiva e cinco a sete objetivos a serem atingidos. Todos os documentos gerados nesta fase servem para orientar e medir o sucesso pretendido; esses documentos ajudam a decidir se o treinamento alcança ou não o que foi especificado anteriormente.

O Capítulo 10 — Avaliando os Programas — enfatiza a importância da avaliação durante o processo de desenvolvimento. As fases de avaliação para WBT são quatro; primeiramente, um especialista (subject-matter expert) avaliará o conteúdo programático. Depois, será feita a avaliação do projeto através de um “rápido protótipo”, quando serão identificados erros na instrução e estimadas as reações dos alunos; há também a necessidade de se identificar um público piloto que representará o público alvo. Na etapa seguinte, avaliação da classe-alfa, será avaliada a efetividade das mudanças feitas a partir da fase anterior e se o material poderá ser usado conforme pretendido; nesta fase, é desenvolvida a aula piloto. Se o treinamento é do tipo W/VSC ou W/VAC, a fase seguinte é a avaliação da aula-beta; caso contrário, o programa está pronto para ser lançado. Na fase da avaliação da aula-beta, as mudanças feitas na aula-alfa são avaliadas juntamente com materiais em um ambiente com o instrutor. Cada fase proporciona uma grande avaliação do conteúdo, do projeto, das reações dos aprendizes e da habilidade do instrutor para usar o programa.

O Capítulo 11 — Dando Partida — retoma algumas idéias anteriormente expostas, dá sugestões para a escolha de um tópico para o plano piloto e sugere formas de evitar ciladas. A escolha por WBT não deve ceder à pressão de usar-se a Internet apenas pelo bem da tecnologia; o uso de WBT como método de ministrar-se um curso deve levar em conta três fatores: o que, quem e onde será ensinado. Não há uma resposta simples para quando a abordagem WBT deve ser utilizada. Cada organização deve avaliar questões chave. Somente cursos que possuem objetivos claros e adequados aos aprendizes deveriam ser ministrados via Web. É muito fácil dissociar-se comunicação de educação enquanto trabalha-se na Web. WBT proporciona o desenvolvi-

mento de habilidades e a transferência de conhecimento. As páginas de WBT são interativas e similares a aulas ao vivo.

O capítulo apresenta também algumas “ciladas” possíveis de acontecer: apenas mudar o conteúdo de um meio para o outro sem adequação, escolher o software antes de definir as necessidades, criar um programa WBT sozinho e subestimar sua complexidade. Finalizando o capítulo, o livro aborda algumas futuras tendências para WBT.

Concluindo, o livro proporciona uma orientação bem definida sobre a abordagem Web-Based Training, enfocando claramente os aspectos educacionais de uma aprendizagem deste tipo para adultos. Além do vocabulário acessível, as ferramentas citadas são explicadas detalhadamente, inclusive com apelo visual. Também, a apresentação de planilhas com perguntas para avaliação e o recurso do CD-ROM, que acompanha o livro, prestam grande auxílio na decisão de uma determinada abordagem.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Resenhado por Giovana Ferreira Gonçalves Bonilha (Universidade Católica de Pelotas)

Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico, de Jaime Luiz Zorzi, é mais uma contribuição para os estudos referentes à aprendizagem da ortografia. Além do enfoque dado à relação fonologia/ortografia e à importância do acontecimento do erro, ressalta o domínio progressivo da ortografia durante as quatro séries iniciais.

O autor tem por objetivo principal demonstrar que a ocorrência de erros ortográficos, durante as primeiras séries do primeiro grau, constitui-se num fato extremamente normal e, por que não dizer, desejável e se propõe a traçar um quadro da ocorrência destes erros.

Injustamente, os erros têm sido demasiadamente policiados, pois são considerados, muitas vezes, resultados da falta de capacidade dos alunos. O fato é que, partindo de uma visão construtivista, eles são naturais, pois demonstram que a criança está tecendo hipóteses no processo de apropriação da escrita. Isso não quer dizer, no entanto, que eles devam ser simplesmente aceitos sem o mínimo controle, o excesso de ocorrência dos mesmos em determinadas séries poderá ser um alerta para o educador no que se refere a prováveis distúrbios na apropriação da escrita.

A relação fonologia/ortografia fica evidenciada uma vez que os erros sofrem influência primordial da linguagem oral e as categorizações de erros propostas demonstram este fato.

A pesquisa é feita em cinco escolas particulares de 1º grau da cidade de São Paulo. De cada escola foram selecionadas quatro turmas, uma de cada série, apresentando todas, basicamente, uma linha mais tradicional de ensino. O número de crianças envolvidas na pesquisa foi de 514, aproximadamente dividido em meninos e meninas com idade variando de 7 a 11 anos.

Os dados foram coletados no segundo semestre para que as crianças já tivessem tido um maior tempo de contato com a linguagem escrita. O instrumento de pesquisa se constituiu em três ditados (um conjunto de palavras, um conjunto de frases e um texto) e duas reda-

ções, todos aplicados pelo próprio professor da turma em situação real de sala de aula, totalizando 2.570 amostras de produção escrita.

O quadro de erros apresenta os seguintes itens: alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, com ocorrência de 47,5%; apoio da oralidade, 16,8%; omissões de letras, 9,6%; junção ou separação não convencional das palavras, 7,8%; confusão entre as terminações am e ão, 5,2%; generalização de regras, 4,6%; substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, 3,8%; acréscimo de letras e confusões entre letras parecidas, 1,4%, e inversão de letras, com 0,6% de ocorrência.

A análise das tabelas apresentadas, além de contribuir para que o professor perceba as ocorrências dos erros e sua frequência em cada uma das séries, podendo desta forma melhor trabalhar os erros junto a cada aluno, também trouxe outros dados extremamente pertinentes.

Todos os erros, no geral, caem em percentual ao longo das séries demonstrando claramente que as crianças estão tecendo suas hipóteses e se apropriando do sistema escrito. No entanto, as representações múltiplas permanecem com índice alto ao longo de todas as séries, comprovando dificuldades atribuídas às próprias características da língua. Problemas de segmentação das palavras também tiveram um índice bastante alto, 96,8% das crianças da 1ª série cometeram este tipo de erro.

Outro aspecto importante é que uma análise mais detalhada das omissões demonstrou que formas complexas de construção silábica, saindo do padrão CV, dificultam a escrita de determinadas palavras, o que também ocorre com as crianças em fase de aquisição da linguagem.

Inclusive, pela influência primordial da linguagem oral, as categorias de apoio na oralidade, junção-separação de palavras e confusão entre am e ão foram reagrupadas em um único item, alterações ortográficas com influência na oralidade, totalizando 29,8% de ocorrência.

Os erros que aparecem com menor frequência demonstram exatamente a facilidade que as crianças têm para dominar determinado aspecto da língua, logo, aqueles que demonstram grande ocorrência expressam a dificuldade de sua elaboração. Portanto, podemos ter uma escala de apropriação evolutiva, a qual reforça a idéia de um processo de construção da escrita: 1) construção da noção de letra e de seu valor, compreensão do fato das letras escreverem os sons; 2) domínio da posição da letra no espaço gráfico, dentro da palavra, da direção e linearidade

dade da escrita; 3) compreensão das diferenças entre os traçados das letras; 4) segmentação da escrita com exatidão (uma apropriação mais difícil); 5) correspondências quantitativas precisas entre os fonemas e as letras (uma das aquisições mais tardias); 6) domínio da relação fonema x letra, representações múltiplas, que envolve habilidades que não se desenvolvem de imediato.

Para que os professores possam desenvolver os aspectos que apresentam maior dificuldade, é necessário ensinar a língua de forma consciente, sem esconder a sua complexidade, demonstrando sua realidade fonêmica, pois os alunos devem "pensar" a língua na tentativa de desvincular a fala oral da representação escrita.

Na verdade, a obra não pode ser classificada como inovadora, mas acrescenta alguns dados aos estudos já realizados nesta área, como em Da Silva (1981:06) "Não reconhecer esta ponte entre os dois sistemas, fonológico e ortográfico, tem constituído um dos maiores enganos da nossa cartilha."; Varella (1993:29) "A idéia central deste trabalho é que, ao adquirir a escrita as crianças tentam representar formas fonológicas das palavras que escrevem. Por isso examinam-se os erros de grafia em relação à aquisição dos sons da fala" e Cagliari (1996:138) "No português o fenômeno da juntura tem muitos aspectos interessantes e importantes, não só para se conhecer como o fato funciona, como também para se entender muitos dos erros de escrita de crianças que estão começando a escrever". Inclusive, é válido salientar a semelhança na classificação dos erros utilizados por Cagliari e Zorzi.

Quanto à classificação usada por Zorzi, considera-se desnecessária sua subclassificação, agrupando categorias que estariam mais vinculadas à oralidade, porque se entende, na verdade, que a maioria destas estão extremamente vinculadas aos processos fonológicos, não apenas as três que foram destacadas.

Um comentário a respeito dos exemplos usados para "alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade" também se faz necessário, uma vez que "se importa - sinporta" é um exemplo claro de sândi externo referente à juntura das palavras, devendo, portanto, ser classificado na categoria de "alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras".

Um aspecto positivo do trabalho é a análise detalhada dos textos produzidos pelas crianças ao longo das séries iniciais, possibilitando uma visão extremamente pertinente para o profissional que trabalha

com o ensino da escrita. Notando-se, no entanto, uma demasiada explanação das informações contidas nas tabelas.

Como ainda falta uma consciência fonológica em grande parte dos alfabetizadores, a obra constitui-se em mais uma tentativa de despertar a importância da relação fonologia x ortografia, bem como enfatizar a necessidade da presença do erro. E estes são fatos extremamente importantes para que a alfabetização seja desenvolvida com sucesso, pois dela depende o bom desempenho lingüístico das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BISOL, Leda. *Sândi vocálico externo: degeminação e elisão*. Cad.Est.Ling., Campinas, v. 23, p. 83-101, Jul/Dez. 1992.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1996.
- Da SILVA, M.B. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981.
- KATO, M. A. . *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática 1990.
- MAIA, E.M. *No reino da fala: a linguagem e o seus sons*. São Paulo: Ática, 1991.
- VARELLA, N.K. *Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da aquisição da fala?* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1993.
- YAVAS, Mehmet, HERNANDORENA, Carmen L. M., LAMPRECHT, Regina R. *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

Resenhado por Laís Amélia Ribeiro de Siqueira (Universidade Católica de Pelotas)

Trata-se de uma versão para a língua portuguesa do livro *Estratégias de Lectura* da Doutora em Psicologia social, Isabel Solé que se propõe a escrever um livro que auxilie professores e profissionais de ensino a desenvolverem em seus alunos estratégias de compreensão autônoma.

Os dados estatísticos ilustrativos da pesquisa que levaram ao livro, não são aqueles que refletem o quadro educacional brasileiro e sim o espanhol. Este fato não se revela muito relevante, principalmente porque ambos possuem muitas semelhanças em termos de ensino de leitura na escola.

A abordagem didática apresentada, possui uma estrutura própria que se caracteriza por uma exposição de idéias, seguida por uma contextualização, fruto de uma situação real de sala de aula.

Dando início ao seu trabalho a autora adverte ao seu leitor, de que as idéias que defende não se constituem em novidade, e sim em algo compartilhado por muitos outros colegas.

Adotando uma perspectiva interativa, ela acredita que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, onde o primeiro constrói o significado do segundo, fazendo uso, não só dos conhecimentos que lhe são apresentados, mas também aqueles que já possui e que fazem parte de seu universo lingüístico pessoal.

Para ler é preciso codificar, através do aprendizado e utilização de variadas técnicas e estratégias de compreensão, o que resulta em uma ampliação do papel costumeiramente atribuído ao leitor. Para codificar e chegar à compreensão, faz-se necessário que o leitor tenha ao seu alcance e faça uso de alguns elementos facilitadores. Bons exemplos disso é a escolha de estratégias e a seleção de processos que lhe indicarão as possibilidades de compreensão de um determinado texto. Em outras palavras, não basta apenas que o aluno “junte as letrinhas” para que o sentido de um texto seja apreendido, ele precisa ir, além disso, e descobrir quais são as possibilidades semânticas que “esta combinação de letrinhas” está tentando lhe dizer.

Segundo a autora é na contextualização que reside o problema do ensino da leitura na escola, a qual aborda o ato de ler como um meio e não como um fim, ignorando a necessidade de um trabalho maior *para* a leitura e menos *pela* leitura.

No capítulo 2 do livro há uma reflexão sobre a relação entre compreensão e leitura. Surgem termos como *compreensão leitora* e *aprendizagem significativa*, em uma relação direta de *causa e consequência*. Segundo a autora “A primeira nos ajuda a ver a sua potencialidade na formação integral da pessoa; a segunda nos alerta sobre a necessidade de usar a leitura como um instrumento de aprendizagem...” (p. 47). A partir daí até o final do livro, serão discutidas questões relacionadas com o ensino da leitura e os elementos que o professor dispõe para auxiliar os seus alunos nos processos e estratégias de compreensão textual.

Para finalizar, o livro preocupa-se em fornecer instrumentos para que os alunos possam ser auxiliados no seu processo de desenvolvimento de estratégias de compreensão textual, tornando-se assim, bons leitores autônomos.

A questão da avaliação também não foi esquecida, a autora propõe uma avaliação inicial — preocupada com a bagagem cultural trazida por cada aluno para a sala de aula, uma avaliação somativa — a fim de obter um balanço sobre o aprendizado final e uma avaliação formativa — que se interessa pelo desenvolvimento dos processos e dos meios que cada indivíduo utiliza para ampliar ou melhorar a sua capacidade de compreensão da leitura. É sobre esta última que a autora mais se detém, explicando o que entende por avaliação formativa.

O livro *Estratégias de Leitura* é bem agradável e de fácil leitura. Ao lê-lo tem-se a impressão de que autora encontra-se diante de nossos olhos, que conversa com o leitor dividindo com ele questionamentos e pontos de vista. Particularmente interessante é o anexo do livro, onde a autora apresenta duas propostas de seqüência didática para o ensino da compreensão leitora em forma de esquema de plano de aula.

Acredito ser imprescindível um certo conhecimento lingüístico e também uma determinada experiência em sala de aula para que se possa visualizar as situações lingüísticas bem como os pontos de vista defendidos pela autora. Levando-se em consideração esses pressupostos,

RESENHAS

considero o livro de grande utilidade para aqueles alunos que se encontram em fase de conclusão do seu curso de licenciatura em Letras, e que se preparam para a sua prática em sala de aula.

VIANA, Antonio Carlos; VALENÇA, Ana; CARDOSO, Denise; MACHADO, Sônia Maria. *Roteiro de redação*; lendo e argumentando. Universidade Federal de Sergipe, 1998.

Resenhado por Sandra Mara Nunes (Universidade Católica de Pelotas)

A obra tem como objetivo central ensinar a redigir para participar efetivamente da vida social. O público-alvo, o estudante do Ensino Médio, foi definido pelo produto: o texto dissertativo. Para isso, foram elaborados dez capítulos que mostram articuladamente como direcionar o processo de leitura e elaboração desse tipo de texto. O próprio título do livro e de cada capítulo atuam como fio condutor desse processo de organização e domínio dos mecanismos lingüísticos. O verbo, na forma nominal gerúndio, mostra-se como forte componente semântico que enriquece continuamente esse dinamismo em relação ao “ato de escrever”.

Nos dois primeiros capítulos *Lendo o Texto*, os autores buscam a construção do significado de um texto. O ponto de partida é a identificação das palavras-chave (consideradas alicerce semântico) e dos processos de expansão (identidade, associação ou oposição) garantindo, dessa maneira, a aproximação das idéias-chave e finalmente formando as relações existentes entre esses segmentos. Seria a arquitetura textual.

Todo esse processo é apresentado através de exemplos – são textos analisados pelo grupo e visualizados pelos leitores através de esquemas. Esses gráficos (p.11 e 19) registram as palavras-chave e as idéias-chave, formando um elo para que o aluno perceba a construção-síntese. Após a análise dirigida, o aluno tem à disposição quatro textos para fazer, por si mesmo, a redescoberta das relações entre leitura-interpretação-produção. Vale a pena registrar as palavras dos autores: “Ler e escrever são atos indissociáveis.” (p.5)

No terceiro capítulo *Dominando a coesão textual*, os autores partem do princípio de que o aluno já possui elementos teóricos e práticos suficientes para a produção do próprio texto. Resta formá-lo e mantê-lo coeso e coerente. Essas noções são trabalhadas através da idéia de coesão referencial e sequencial. É interessante ressaltar os exercícios estruturais 2/3/4(p. 34 a 37). Nesses exercícios, a trajetória percorrida esboça para o aluno a idéia de como se chega ao parágrafo, aos parágrafos e ao texto tecido.

No quarto e quinto capítulos, o vínculo permanece. Na medida que a situação de conhecimento vai se dando, o aluno tem a oportunidade de procurar estabelecer relações novas com aquilo que já sabe. “Ajustando a frase” e “Fazendo conexões” salientam novos recursos de coesão textual: os paralelismos e os conectivos. Os autores, através da análise dirigida, demonstram a importância desses recursos para a manutenção da unidade e significação.

Assim, por exemplo, o aluno supera aquela ilusão de facilidade de estudar exaustivamente os conectores que coordenam e subordinam orações desvinculadas do todo textual. As conjunções são trabalhadas sempre presas aos olhos da coesão e coerência. O aluno utiliza os nexos para expressar seu pensamento. Cabe salientar novamente a série de exercícios (p. 47 a 61) em que o aluno apreende a significação, revela, desvenda e estabelece relações como um procedimento analítico fundamental para a elaboração do conhecimento.

Esse conhecimento, o entrelaçamento, a costura das partes não se dá de uma vez, mas por aproximações sucessivas. A dinâmica de tecer exige aproximações reiteradas ao objeto. Os capítulos 6 e 7 “Estruturando o parágrafo” e “Construindo o texto” tratam das várias formas de estruturar e articular um parágrafo. O ponto mais importante desses capítulos é visualizar as relações já trabalhadas (palavra-chave, idéia-chave, coesão, coerência) para compreender o desenvolvimento e a articulação. A partir do domínio das formas de estruturação, o aluno supera a fragmentação e está apto para construir um texto. Os autores aqui ressaltam a palavra-chave como elemento que deve nortear cada parágrafo e que a fuga ao tema geralmente acontece quando o aluno esquece a fórmula básica.

O capítulo 8 oportuniza o aluno de se defrontar com o objeto *texto* já construído para sentir a possibilidade de conhecê-lo. O olhar deve se voltar para a leitura e compreensão. Os autores privilegiam a argumentação e frisam a importância de distinguir o texto argumentativo do texto dissertativo. Para eles, o primeiro visa a convencer o leitor de um ponto de vista e o segundo objetiva, explana, analisa, expõe idéias. Partindo da análise do texto *Mil e uma noites* de Cosette Alves (Folha de São Paulo), os autores orientam como determinar o pressuposto e detectar os argumentos mais convincentes. O esquema usado na análise pode ser aproveitado na construção argumentativa de qualquer texto. Novamente, os exercícios (excelentes) compostos de cinco textos exi-

gem a formulação de pressupostos, os argumentos que sustentam o texto e finalmente a que conclusão chega o autor de cada texto.

O capítulo 9 parece solto, mas a intenção pelo desenrolar da proposta pedagógica é deixá-lo assim. São observações que devem servir para consulta diária. Professores e alunos diante de um suposto desvio devem manuseá-lo. São recomendações que contribuirão para a produção textual.

No último capítulo, o aluno e o professor têm a disposição, para consulta, doze textos com temas atuais. Esses textos fornecem informações relevantes para a produção do próprio texto. O professor encaminha e o aluno utiliza dados, citações, estatísticas, fatos que possibilitarão a construção ou reconstrução, de certa forma, do próprio percurso textual. É o discurso alheio que se torna o próprio discurso.

A proposta de um roteiro para redação é positiva. Os professores do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe vêm trazer, através desta proposta, uma valiosa contribuição, na medida que colocam e desenvolvem a tarefa de ler, compreender e produzir não mais num plano disperso, mas sim num plano concreto de interação na prática de texto. A abordagem desenvolvida, o material utilizado, as conexões elaboradas pelo grupo já definem o roteiro como o livro que enriquece e abre caminhos para um leitor-sujeito, na direção do conhecimento do mundo. A questão decisiva é a efetiva construção do saber por parte desse público-alvo tão contestador.

RESENHAS