

Resenhas

BUIN, Edilaine. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002.

Resenhado por Elisa Clasen LORENZET (Universidade Católica de Pelotas)

“O diferente é apenas diferente, não falho. As diferenças que o sujeito apresenta em relação a outros que estão a sua volta não podem levar à criação de uma imagem negativa; construir uma imagem positiva do diferente é um caminho interessante e necessário.” (Edilaine Buin)

Não são raras as vezes que comentamos em relação às redações de nossos alunos: “Este texto está muito confuso, incoerente”. Mas será que estamos trabalhando adequadamente em sala de aula para reverter os problemas de incoerência textual? De que forma abordamos as questões de coesão (se é que o fazemos) e de que modo “olhamos” para os alunos que apresentam dificuldades na escrita?

Edilaine Buin, no livro *Aquisição da escrita: coerência e coesão*, analisa essas questões e revê alguns conceitos de linguagem no âmbito do processo de aquisição da escrita. O livro é resultado de uma pesquisa da autora que investigou as estratégias de referência utilizadas na construção de textos de duas crianças, ou seja, a obra mos-

RESENHAS

tra os passos realizados por essas crianças ao selecionar, apagar ou substituir as denominações para os referentes de seus textos.

O primeiro capítulo expõe alguns dados teóricos acerca da linguagem, coerência, coesão e referenciação. Apresenta também quem são os sujeitos pesquisados e a metodologia utilizada para a pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças em fase de aquisição da escrita, uma com muitas dificuldades e outra com grande facilidade. A pesquisadora, também professora dessas crianças em aulas de apoio, filmava os encontros para, posteriormente, analisar as atividades lingüísticas realizadas por elas.

O segundo capítulo analisa vários momentos de escrita e, embora relacionando-se diretamente com a questão da coerência, coesão e referenciação, tem como ponto central a influência de outros (escola, colegas, professora, pesquisadora etc) na produção dos textos. Mostra, por exemplo, uma situação em que a pesquisadora propôs à criança escrever sobre dois personagens de um jogo de videogame o qual a criança havia visto em uma revista e se interessara. Como o texto escrito apresentou-se muito pobre e ela não quis continuar a história, a pesquisadora construiu uma narrativa com os mesmos personagens, incluindo a criança, e fazendo com que ela fosse derrotada no final. Ela, então, ficou muito irritada e decidiu continuar a história e vencer. Segundo a pesquisadora, esse dado mostra um momento em que, por intermédio do outro, o sujeito teve condições de perceber a escrita como algo significativo.

O terceiro capítulo refere-se, especificamente, à análise dos processos de referenciação utilizados na escrita de diversos textos das crianças. Analisa, por exemplo, as nominalizações e o uso de pronomes retos e oblíquos. Em um

momento da pesquisa, por exemplo, a menina reconta uma fábula oralmente, voltando sempre ao texto original. Na passagem “Quando não se pode contar com a amizade e a aliança de uma fera dessas, melhor é logo matá-la...”, a criança se corrige: “Tem que ser lo, é o leão” e fala matá-lo. A pesquisadora explica que la se refere à fera (que é o leão), mas não a convence. A criança não visualiza o leãozinho como uma futura fera. Para a pesquisadora, este é um dado singular, porque fornece pistas para que conheçamos mais sobre o sujeito e a maneira como ele realiza sua leitura.

Embora as questões referentes à coerência e à coesão já tenham sido amplamente estudadas e divulgadas, é interessante vê-las relacionadas ao processo de aquisição da escrita. Quando trabalhamos com as noções de anáfora ou catáfora, por exemplo, trabalhamos, normalmente, com alunos do ensino médio, isto quando trabalhamos, pois na verdade essas questões são bastante estudadas no meio acadêmico, do qual a escola e a prática de sala de aula estão muito distantes.

Um outro aspecto interessante que o livro aborda é a questão das Formações imaginárias. No começo, a pesquisadora trabalhava apenas com a criança com problemas na escrita, logo após, entrou o 2º sujeito. Conforme a autora, a entrada da segunda criança beneficiou muito a produção escrita da primeira. Na interlocução, a maneira como ajo, tudo o que falo ou escrevo está relacionado ao meu interlocutor, pois entram em jogo as formações imaginárias (o que penso sobre o que o outro pensa de mim). Então, com a entrada do colega, a criança melhorou o seu desempenho e o seu interesse na produção dos textos (o que ele, enquanto meu colega de sala de aula, pode pensar de mim a partir do que escrevo).

RESENHAS

Ainda em relação às formações imaginárias, a autora exemplifica um caso de como essas imagens podem prejudicar o aluno. Em um diálogo entre a pesquisadora e as crianças, o conceito pré-estabelecido de que a primeira criança não escrevia bem e não gostava de fazê-lo foi reforçado pela pesquisadora e confirmado pela própria criança. Desde as séries iniciais, este conceito é construído, e ela e os outros o incorporaram e agem de modo a preservá-lo.

Pensando nisso, podemos nos questionar sobre a possibilidade de também sermos responsáveis pelo mau desempenho de alguns de nossos alunos. É possível que eles procurem agir de acordo com nossas expectativas, de modo a não nos decepcionar.

Uma outra questão importante levantada no livro, e que sempre é bom lembrar, refere-se à influência da história de vida e do conhecimento de mundo nas atividades de escrita. Em muitos casos exemplificados, percebemos que os problemas do texto escrito extrapolam os limites do lingüístico. Em uma situação, a pesquisadora propôs que as crianças recontassem uma história em primeira pessoa, tomando a posição de um personagem pobre. Foi difícil para a criança de classe social mais alta escrever sobre uma situação que ela não conhecia. Numa outra proposta em que ela estava mais familiarizada com o tema, esta mesma criança saiu-se melhor, foi mais criativa e original.

Isto não é novidade para ninguém: quando conhecemos o assunto sobre o qual vamos escrever, quando estamos envolvidos e, principalmente, quando o tema nos atrai, a escrita flui, penso que até mesmo utilizamos melhor os recursos da referenciação e conseguimos deixar o nosso texto mais coeso e coerente. O problema é que muitas vezes o professor esquece disso quando elabora uma

proposta de redação e exige de todos os alunos o mesmo nível de texto, não percebendo as diferenças individuais.

Com certeza, é impossível, para o professor, observar a história de vida de cada aluno para avaliar sua produção textual. Talvez, então, os critérios de avaliação das redações devessem ser modificados, ou talvez as redações nunca devessem ser avaliadas.

Quando escrevemos, sem dúvida, estamos nos expondo. Nas palavras da autora, “O sujeito revela-se ao tomar decisões particulares de resolução da escrita...”. Então, por isso é tão complicado o momento de escrever para a maioria das pessoas. Estamos presentes no que escrevemos e não é fácil sermos “cortados”, “manchados de vermelho” no que achamos que temos de melhor. Talvez algo assim tenha acontecido com a criança do livro em suas primeiras produções, e ela tenha achado melhor seguir o caminho do silêncio e do desprezo à escrita

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Lingüística: Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

Resenhado por Letícia Mena ALVES (Universidade Católica de Pelotas)

O ensino da lingüística é um desafio nos cursos de letras. O livro de Fiorin, *Introdução à Lingüística: objetos teóricos* é apresentado pelo autor e organizador, no prefácio da obra, como um curso de introdução à lingüística

RESENHAS

destinado a estudantes de Letras. Seu objetivo é despertar nesses alunos o desejo de conhecer a linguagem humana e oferecer-lhes meios para que possam iniciar a investigá-la. Efetivamente, o livro é um material didático apreciável não só para os estudantes, mas, também, para os profissionais da área, constituindo-se em um importante instrumento de ensino pelas razões que passo a enumerar.

A primeira diz respeito à estruturação dos textos que, além de apresentarem o conteúdo em um vocabulário acessível são relativamente curtos e apresentam recursos didáticos que facilitam a leitura. Desses recursos chama-me a atenção a divisão dos conteúdos em subtítulos que fazem o que considero realmente uma divisão didática do conteúdo. Cada capítulo se subdivide em tópicos que abrangem os principais questionamentos sobre o conteúdo. É como se respondessem as primeiras perguntas de um iniciante aos estudos lingüísticos ao entrar em contato com um termo da área. Essa divisão permite – e incentiva – que os tópicos sejam ampliados ou por uma discussão na sala de aula ou pelas leituras indicadas no final de cada capítulo.

A segunda razão refere-se à apresentação dos conceitos e vocabulário próprios da Lingüística, cuidadosamente explicados pelos autores de forma simples e necessária ao entendimento. A seleção dos exemplos é, da mesma maneira, cuidadosa, ilustrando com eficiência os temas abordados.

A terceira razão – e para mim a mais importante – refere-se ao caráter prático e instigante que permeia o livro. Cada capítulo apresenta questionamentos acerca do objeto teórico abordado instigando o pesquisador iniciante a refletir sobre os fatos lingüísticos. Torna-se, portanto,

uma leitura básica para aqueles que estão dando seus primeiros passos no caminho da pesquisa.

A quarta e última razão refere-se ao apreciável levantamento bibliográfico, acompanhado de comentários para cada obra, existente no final de cada capítulo. São objetivas e apropriadas cada uma das apresentações.

O livro é organizado em dez capítulos. O primeiro, *Linguagem, língua, lingüística*, trata da linguagem humana e das línguas com uma clara intenção de desfazer a primeira visão de Lingüística prescritiva/normativa, substituindo tais termos por explicativa/descriptiva. Para isso, a autora Margarida Petter, apresenta, primeiramente, uma breve história do estudo da linguagem e uma discussão sobre o que é linguagem e a existência ou não de uma linguagem animal para, posteriormente, discorrer sobre o que é a Lingüística e o que implica essa posição descritiva/explicativa oposta à da gramática normativa/prescritiva. A autora coloca muito bem um subtítulo denominado *Normativo: falsas noções* no qual trata das noções equivocadas de supremacia da língua escrita sobre a falada, de língua melhor ou pior e de língua mais evoluída e menos evoluída, negando firmemente tais equívocos.

O segundo capítulo discute o problema da *Comunicação humana*. Diana Pessoa de Barros apresenta a língua como instrumento da comunicação, primeiramente sobre a ótica da teoria da informação e, a seguir, a partir dos estudos de Jakobson e Malberg, que visam ampliar tal teoria. São apresentadas, também, as reações ao caráter linear dos modelos citados através dos estudos da interação verbal, de Bakhtin e Pêcheux, e da competência modal e semântica dos sujeitos da comunicação.

No terceiro capítulo, Fiorin apresenta a *Teoria dos signos*, caracterizando o signo lingüístico, sua composição,

RESENHAS

sua linearidade, suas classificações e as relações de conotação e denotação. A argumentação é consistente a favor da visão de linguagem como forma de interpretar o mundo. O autor apresenta exemplos de línguas naturais como a expressão pôr-do-sol; embora saibamos cientificamente que não existe um pôr do sol, assim o chamamos por ser a forma como vemos tal fenômeno. Do nosso ponto de vista, existe um pôr-do-sol e um nascer-do-sol. Outro argumento é a existência de duas palavras no inglês – *sheep* e *mutton* – para uma mesma em português. Isso evidencia que a mesma realidade é recortada de forma diferente nas duas línguas. O inglês tem como duas realidades diferentes o alimento e o animal, ao contrário do português.

Os próximos seis capítulos dedicam-se à apresentação dos principais objetos teóricos da lingüística: a langue, a competência, a variação, a mudança e o uso. A este último, são dedicados dois capítulos destinados à pragmática e ao discurso.

No capítulo 4, Antonio Vicente Pietroforte apresenta, em *A língua como objeto da Lingüística*, o objeto lingüístico definido por Saussure. O capítulo é introduzido pela fábula *O Lobo e o Cordeiro*, utilizada como base para a apresentação das dicotomias: sincronia versus diacronia; língua versus fala; significante versus significado; paradigma versus sintagma. Martinet e a dupla articulação da linguagem e Coseriu com a noção de norma encerram o capítulo que prima pela objetividade e organização.

O capítulo 5, *A competência lingüística*, de Esmeralda Negrão, Ana Scher e Evani Viotti, apresenta o objeto de estudo de Chomsky. As autoras optam por apresentar exemplos da língua portuguesa nos quais se evidencia a competência lingüística ao invés de descreve-la. É evidente que qualquer falante de língua portuguesa pode perceber

a falta de paralelismo existente, ao passarmos da voz ativa para a voz passiva, no seguinte exemplo: *O residente pretende examinar a paciente do quarto 12* e *A paciente do quarto 12 pretende ser examinada pelo residente*. O que não deveria ocorrer, conforme nos mostra a regra geral: *O residente custou para examinar a paciente do quarto 12* e *A paciente do quarto 12 custou para ser examinada pelo residente*. A praticidade de tais exemplos instiga o leitor a tentar compreender a natureza da competência lingüística indo ao encontro do objetivo pretendido por Fiorin para sua obra de introdução.

O capítulo 6, *Variação lingüística*, de Ronald Beline, destaca-se pela organização do tema. O capítulo subdivide-se como se respondesse as primeiras perguntas de um iniciante ao contatar com tema variação lingüística. Os subtítulos são: *as línguas variam, os limites da variação, até que pontos as línguas variam, a comunidade de fala, estudar a variação: quantificar as diferenças, desenvolvendo um estudo variacionista*.

O capítulo 7 é subdividido com a mesma organização e cuidado. Seu tema, *Mudança lingüística*, tem como subtítulos: *o que muda nas línguas, porque as línguas mudam, como as línguas mudam, outras abordagens*. O autor Paulo Chagas discute a mudança lingüística a partir da análise das diferenças observadas na comparação entre textos dos séculos XIII e XVII.

No capítulo 8, Fiorin apresenta *A linguagem em uso*, abordando três domínios de fatos lingüísticos que exigem a introdução de uma pragmática nos estudos lingüísticos: fatos da enunciação, de inferência e de instrução. Em seguida, apresenta alguns exemplos dos assuntos tratados pela pragmática como os atos de fala, as máximas conversacionais e os pressupostos e subentendidos.

RESENHAS

O capítulo 9, *A abordagem do texto*, agradou-me, particularmente, pelos textos que o autor, Luiz Tatit utiliza para ilustrar o tema. Trata-se, primeiramente, de uma composição de Lupicínio Rodrigues e, a seguir, de um poema de Chico Buarque, *Com açúcar, com afeto*, suave e encantador que acompanha toda a apresentação dos conceitos referentes à Semiótica. A união de exemplos agradáveis à explicação cuidadosa do autor propicia uma leitura da mesma forma agradável, incomum à leitura acadêmica.

O capítulo 10, de Raquel Santos, trata da *Aquisição da linguagem*. Curioso é observar que tal capítulo não é referido pelo organizador no prefácio da obra. A autora apresenta alguns exemplos do processo de aquisição da linguagem, particularmente do processo de aquisição do português. São eles: a estrutura silábica, a causatividade e as estruturas relativas. Posteriormente, Raquel Santos discorre sobre as diferentes teorias de aquisição comparando-as e traçando as diferenças básicas de cada uma.

Assim, pela leitura que realizei, o livro pretende ser – e realmente é – um livro de introdução à Linguística que, sem abrir mão da densidade teórica, apresenta ao iniciante dos estudos lingüísticos os principais objetos teóricos da área de forma didática e pertinente, através de textos claros e objetivos. Logo, resta-nos esperar o segundo volume, dedicado aos princípios da análise lingüística, com entusiasmo.

BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael & GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

Resenhado por Raymundo da Costa OLIONI (Universidade Católica de Pelotas)

Primeiras palavras, ou o preparo da bagagem para uma incursão nos estudos sobre a língua...

O livro *Língua Materna: letramento, variação & ensino*, organizado por Marcos Bagno, reúne três ensaios que versam sobre a língua materna e seu estudo na escola. Textos redigidos por lingüistas de diferentes países, priorizando o estudo da língua em seu país de origem, os discursos são mediados por pontos comuns em relação a preocupações pertinentes sobre *língua e educação*.

Marcos Bagno, lingüista brasileiro, autor do primeiro ensaio, focaliza o *português brasileiro*: língua herdada pela colônia que, embora quinhentos anos distante do *descobrimento*, ainda mantém resquícios de sua origem lusitana. Michael Stubbs, autor do segundo ensaio, enfoca o inglês britânico e seu ensino nos bancos escolares da Grã-Bretanha; e Gilles Gagné, na redação do terceiro ensaio, detém-se no francês em Quebec, comunidade francófona do Canadá.

Na apresentação da obra, os editores enfatizam a importância dos três autores nos estudos lingüísticos em seus respectivos países. São mencionados pontos compartilhados pelos autores quanto à importância da variação dialetal na abordagem da língua; a necessidade de a escola abranger também o estudo das variedades lingüísticas pró-

RESENHAS

prias de qualquer língua em uso; o papel da escola ao possibilitar ao aluno condições de promover o *letramento* por meio de atividades constantes de leitura e escrita; a reflexão e (re)formulação na abordagem do ensino da língua, que deve ser vista como sistema heterogêneo com suas múltiplas variações em vez de sistema homogêneo que prioriza exercícios estruturais e mecânicos, infrutíferos na maioria das vezes.

Os autores utilizam, em seus textos, argumentos que refutam uma abordagem tradicional do ensino da língua e propõem uma instrumentação dos educadores. Com o intuito de estimular os educadores a se familiarizarem com os estudos lingüísticos mais recentes, os autores constataam que ainda há retrocessos no ensino de língua na escola e que muitos professores ainda se prendem única e exclusivamente ao ensino da norma culta.

O livro em questão tem por objetivo rever concepções de linguagem e ensino de língua na contemporaneidade. Tal posicionamento se contrapõe ao fato de as teorias lingüísticas vigentes, muitas vezes, não chegarem aos bancos escolares, pois muitos professores ainda adotam um ensino voltado para a gramática normativa, favorecendo as crenças de que aprender uma língua é difícil e restrito a uma minoria de privilegiados; mitos esses são reforçados por uma hegemonia que institui a língua como forma de exclusão. Há que se pensar muito sobre isso e agir.

Na barca, contemplando a travessia entre a prescrição gramatical e a educação lingüística...

Cartas postas à mesa aos que pretendem proceder à leitura das páginas do livro sob análise, há que se passar para o primeiro ensaio sob a denominação de *A inevitável*

travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística.

Marcos Bagno traça um painel das contribuições das disciplinas surgidas no esteio da lingüística ao ampliar o espectro dos estudos da linguagem. Na prática, porém, mesmo contemplados pelos Planos Curriculares Nacionais (PCNs), as novas abordagens do ensino da língua são, ainda, ignoradas.

O autor propõe, em vez de um ensino centrado na norma – este, que se baseia em regras arbitrárias, numa espécie de metalinguagem que disseca a língua e propõe a categorização dos seus constituintes em classes e funções –, um foco na *educação lingüística escolar*. Esta consiste no desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e escutar pelo aluno, e tem como base a concepção de heterogeneidade da língua num processo ininterrupto e contínuo que começa na infância e se institui na escola, quando o aluno entra em contato com textos diversos e a língua em situações várias de uso.

A língua que deve ser considerada é resultante de uma variação dialetal, produto de diversas variantes que a compõem e que devem ser ponderadas na sua aquisição. Deve ser analisada sua heterogeneidade, sendo sua concepção associada à atividade social, desfazendo-se a noção de *erro* e absorvendo a idéia de variação sociolingüística.

Partindo de tal noção, o estudo da língua há que avaliar as suas duas modalidades – oral e escrita – na consideração das diferenças dialetais. São impossibilitadas as noções de *certo* e *errado* – estas inerentes ao ensino da gramática normativa, sedimentada em regras preconcebidas e centrada em uma pedagogia tradicional –, sendo apropriada a comparação entre a diversidade dialetal e a norma culta.

RESENHAS

Cabe, aqui, observar de que modo essa gramática prescritiva é resultante de uma imposição da classe hegemônica, elitista, detentora do poder, que utiliza a língua como instrumento de exclusão, marginalizando socialmente os indivíduos que não partilham desse saber instituído.

Esse preconceito lingüístico nada mais é do que um preconceito social, constituinte de uma hierarquia que estratifica os indivíduos conforme seu status sócio-econômico, delegando à língua o poder de ascensão.

O ensino da língua é um ato político e, como tal, responsável, engajado ideologicamente, sendo papel do educador a apropriação e desempenho de tal tarefa, com a consciência de sua função na formação de indivíduos que, na maioria das vezes, são vistos como excêntricos, porque à margem, excluídos do centro. Compete, então, a tais educadores a função de (re)ver conceitos, restituir valores e instrumentar esses indivíduos para que possuam subsídios que os possibilitem questionar o instituído e apresentar formas outras de se expressar e, em conseqüência, se fazer notar como cidadãos.

Com base na concepção de língua defendida como a mais adequada para o ensino na escola – a língua funcional, que possibilita ao indivíduo a comunicação em diversas situações de uso, conforme suas necessidades e a de seus interlocutores –, não se pretende relegar, em absoluto, o conhecimento da gramática normativa ao obscurantismo.

O professor deve, obrigatoriamente, ter o conhecimento da norma culta, pois é um estudioso da língua, possibilitando a seus alunos a apropriação dessa norma em situações específicas em que a mesma seja prioritária e adequando essa às variedades lingüísticas tanto na oralidade como na escrita. Um trabalho comparativo é imprescindível, sempre tendo presente que a língua se manifesta de

formas várias, conforme os textos – orais e escritos – que dela se utilizam. É importante também ressaltar que, caso esses alunos não tenham a oportunidade de contato com a norma culta na escola, talvez não a aprendem em nenhum outro lugar, devido a fatores que, muitas vezes, independem de sua vontade – é o caso do meio de onde muitos provêm.

Ao professor de língua compete investir em sua formação, sedimentando-a em conhecimentos lingüísticos, a fim de ter subsídios para embasar seu discurso e proceder ao ensino da língua. Devem ser considerados, no ensino de língua em sala de aula, os seguintes fatores: a variação lingüística, o incentivo à pesquisa, atividades contínuas no contato com textos diversos com a língua em situações várias de uso. Tais fatores devem contribuir para a educação lingüística dos educandos.

Bagno, incisivo em seus posicionamentos, parece ratificar tais argumentos, perpassando e se detendo, em seu discurso, sobre esses fatores contemplados anteriormente: a concepção de língua a ser adotada pela escola; a importância da pluralidade lingüística; o papel da escola nesse processo; a importância do *letramento* e do trabalho efetivo com diferentes gêneros textuais que possibilitem a esse aluno o estudo da língua em uso; a formação do professor de línguas.

Ainda na travessia: língua e educação...

O segundo ensaio, intitulado *A língua na educação*, escrito por Michael Stubbs faz um breve histórico sobre o ensino de língua e sua relação com o fracasso escolar dos anos 1960 a 1980 na Grã-Bretanha.

RESENHAS

A partir de tal apreciação, Stubbs relata que nos anos 1960 e 1970, o fracasso escolar estava vinculado a fracasso lingüístico. Considera que o Inglês padrão é a variedade ensinada e cobrada pelo sistema educacional britânico, sendo este importante autoridade institucional que dissemina a norma e, portanto, propulsor para a continuidade e perpetuação daquele.

Além da escola como instituição do Estado que faz reproduzir e, dessa forma, conservar o Inglês padrão como única variante, existem outros instrumentos de proliferação da regra como as gráficas, as editoras e os órgãos governamentais – estes, responsáveis pela política educacional.

Ao observar que o círculo vicioso se mantém, priorizando o ensino e uso do inglês padrão, Stubbs propõe, em contrapartida, que se considerem no estudo da língua, além da norma culta, o dialeto não-padrão do inglês, as diferenças de registro da língua, o discurso professor-aluno e o discurso dos livros didáticos.

O inglês padrão é um dialeto social, sendo a língua materna utilizada pelos falantes cultos da classe média. Os indivíduos tratam o inglês padrão como produto natural, desconsiderando ser um produto cultural, historicamente construído em bases de sustentação ideológica.

A escola deve, então, revelar ao aluno o prestígio desse inglês padrão, dominante na comunidade, ensinando-o para que o educando não seja excluído socialmente. Há que ser também, nesse ensino, respeitado o conhecimento lingüístico que a criança traz consigo, oriundo da interação com os demais indivíduos com os quais convive. A função dos professores, nesse processo, é a de ensinar o inglês padrão, reconhecido e prestigiado pela comunidade, sem menosprezar a variante lingüística do aluno.

Torna-se significativo endossar que o dialeto do aluno não possui erros do ponto de vista lingüístico, visto que o indivíduo se comunica nas situações em que usa a língua, fazendo-se entender por seus interlocutores e entendendo as mensagens emitidas por estes. Não ter preconceito contra esses dialetos que os alunos trazem para a escola é um primeiro passo para o educador proceder ao processo de ensino da língua, considerando que a escola é um meio que possibilita a esse mesmo aluno a ampliação de seus horizontes.

Somente trabalhar com o conhecimento prévio, que o aluno traz do seu relacionamento com os demais, e ignorar a variante padrão seria coibir o crescimento desse aluno. O professor deve, pois, trabalhar com as variantes, considerando a norma culta como mais uma, e não a única, a correta, mas aquela que foi institucionalizada como a padrão.

O professor de língua, por outro lado, tem a obrigação de se munir de um material teórico que lhe permita entender e lidar com determinadas questões relativas ao seu objeto de estudo: a língua; este educador tem, sim, necessidade de dissecar a língua a qual vai ensinar. Além disso, é fundamental que tais professores saibam como se processa o desenvolvimento lingüístico das crianças, tendo conhecimento para abordar a questão da variação dialetal e enfocar a questão da língua independente da disciplina em que atuam.

A viagem continua... norma versus variantes...

O terceiro e último ensaio, sob a designação de *A norma e o ensino da língua materna*, elaborado por Gilles Gagné, ratifica a idéia defendida pelos autores nos ensaios

RESENHAS

anteriores: a língua constituída por um conjunto de variações que devem ser entendidas e observadas pelo professor quando proceder ao ensino da mesma.

Ao citar o caso da língua francesa, alvo do ensaio, o autor compartilha com os demais a questão de não ser a língua um sistema homogêneo, mas composta por variantes que recebem influências geográficas, etárias, sociais ou de registro. Endossa-se que a linguagem oral recebe influências várias, sendo difícil estabelecer-se uma norma prescritiva para a mesma, pois o que se sobrepõe em situações de comunicação oral é justamente o fato de se fazer entender pelo interlocutor. Isso não depende, necessariamente, de se seguir uma regra ou um padrão, pois a oralidade prevê, simultaneamente, a interação com outras linguagens não verbais, o que facilita o entendimento da mensagem.

Partindo do pressuposto de que todas as línguas em uso possuem variação, há uma norma culta que dita as regras e padroniza o falar e o escrever. Tal fato pode ser considerado positivo à medida que tenta tornar uniforme o uso da língua escrita em situações formais para possibilitar o melhor entendimento da comunicação. Por outro lado, prejudicial se torna o preconceito lingüístico, que ignora as diferenças dialetais, logo, tentar impor uma língua oral que corresponda diretamente às regras internas que regem a escrita prescritiva seria, no mínimo, artificial e impraticável.

O autor aborda a questão da intercompreensão, que supera a variação, pois, quando há intercompreensão entre interlocutores de uma dada língua, independente de origem social ou geográfica, isso ocorre porque os elementos comuns à língua são mais numerosos que os particulares. A competência do indivíduo estaria, então, associada à extensão de seu repertório; no estabelecimento dessa compe-

tência, são valores significativos, além do domínio da variedade e do registro padrão, o domínio das variedades e registros outros e a habilidade do falante ao utilizar a língua em diferentes funções.

A criança normal na idade dos 4,5,6 anos já desenvolveu uma competência lingüística que vai progressivamente levá-la à incorporação consciente das regras de funcionamento do sistema lingüísticos; a conversação fornece o contexto natural do desenvolvimento da linguagem.

Há que se atentar para o ensino da língua numa pedagogia centrada no uso do código, considerando a imbricação de uma abordagem da norma padrão, como sistema instituído e aceito como culto, e a coexistência das variedades de uso. Assim, seria respeitado o background da criança na aquisição da língua escrita e, à medida que a mesma estivesse se habituando com o código escrito, seriam propostas a ela atividades cada vez mais variadas e em níveis diferentes de complexidade em relação à leitura e à produção. Em contato com textos vários, a língua seria estudada em situação de uso, ou seja, aplicada a contextos diversos para que o aluno tivesse a oportunidade de vislumbrar diferentes formas de intercomunicação humana, dependendo de seu objetivo.

Fim da viagem, ou apenas o início da mesma...

Recomenda-se o livro a todos aqueles que têm a língua como objeto de estudo. Interessante, polêmico, contundente, a obra endossa uma visão da língua como algo dinâmico, em uso, que não pode, como querem alguns gramáticos de plantão, ser confinada a sítios arqueológicos, território de uns poucos.

RESENHAS

Parece impraticável vislumbrar uma língua em uso que se restrinja a um grupo específico de pseudo-estudiosos que dela se adonam e determinam conceitos de *certo* e *errado*. Esses detentores das normas, que asseguram seus postos na mídia proliferando-se como gurus que ensinam o que é correto ou não ao falante nativo (que ironia!) no uso da língua, deveriam ler este livro.

Não só este livro organizado por Bagno, mas outros também de sua autoria que abordam em minúcias o *português brasileiro*, assim como obras de outros autores – lingüistas que enfocam em suas pesquisas questões como a variação dialetal – devem fazer parte do referencial teórico de qualquer profissional que lide com as questões da língua.

Redundâncias, neste caso, são bem vindas quando o objetivo é levar o leitor à consciência de que, certamente, é importante o conhecimento da norma culta para se expressar em determinadas situações formais, mas sempre atendo para o fato de que a língua do falante há de ser respeitada como uma variante possível. Manuais que pretendem ensinar essa gramática normativa, estimulando o leitor a se expressar formalmente devem ser considerados como uma possibilidade de aprendizagem, mas não como compêndios que, pretensamente, se colocam como superiores na aprendizagem de regras que regem uma língua heterogênea, variável, inclusiva.

Cabe ressaltar que, entre tantas gramáticas compiladas com a finalidade de descrever a norma culta, emergem também publicações que, a partir de pesquisas e estudos sérios e comprometidos, lançam novos olhares sobre a língua. O livro de Bagno é mais uma dessas obras que contribuem para alimentar a discussão entre os estudiosos da língua e propor formas outras de ensinar a língua que

não se reduzam à enumeração de simples regras. Que venham outras...

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Resenhado por Circi Nayar Oliveira LOURENÇO (Universidade Católica de Pelotas)

Após uma longa trajetória de “ismos”, Teocentrismo, Humanismo, Individualismo, Iluminismo, Positivismo, Marxismo e Liberalismo, a humanidade chega a uma grande ruptura entre o presente e o passado, o formal e o informal, o concreto e o abstrato, o real e o imaginário, chamada Modernidade. Esta é superada pelo ressurgimento de velhas/novas teorias, ideologias e pensamentos que disputam, concomitantemente, o tempo-espaço atual, pós-moderno. Como definir então a Pós-modernidade? Trata-se de uma crise ou de uma reconstituição, uma junção de valores e identidades? A confusão pós-moderna coloca o homem frente à sua crise de identidade e, ao mesmo tempo, o liberta de verdades estanques, muitas vezes excludentes, apresentando uma perspectiva plural.

Para discutir a identidade cultural na pós-modernidade, Stuart Hall estrutura os capítulos de sua obra

RESENHAS

sob os seguintes títulos: a identidade em questão; nascimento e morte do sujeito moderno; as culturas nacionais como comunidades imaginadas; a globalização; o global, o local e o retorno da etnia; fundamentalismo, diáspora e hibridismo.

A identidade em questão

O autor apresenta três concepções de identidade, o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Na primeira, o indivíduo é dotado de razão, de consciência e de ação, numa perspectiva, de acordo com o autor, muito “individualista”. Na segunda, a identidade é colocada como fruto da interação entre o eu e a sociedade. Na terceira, o sujeito é conceptualizado como não possuidor de identidade fixa, pois ela poderá ser formada e transformada constantemente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). O caráter da mudança na modernidade tardia também é apontado pelo autor como relevante para esta discussão, pois é visto como o divisor de águas entre as sociedades tradicionais e as modernas. Por último, questiona: “o que está em jogo na questão das identidades?”

Nascimento e morte do sujeito

Aqui há uma interessante revisitação a diferentes concepções de sujeito que passam pelo Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVII-I, vistas como representantes de uma importante ruptura com o passado; pelas novas ciências sociais oriundas das mudanças de mentalidades ocasionadas pela industrializa-

ção e por uma nova relação com o capital, retomando, ainda que de forma rápida, algumas idéias de Marx, Althusser; pela descoberta do inconsciente por Freud e pela leitura que Lacan faz desse fato; pelo trabalho estrutural de Saussure; pela filosofia de Foucault; pelo movimento feminista dos anos sessenta. Todos esses marcos são colocados como influenciadores da passagem de um sujeito centro para um sujeito descentrado, a partir de cinco descentramentos.

As culturas nacionais como comunidades imaginadas

Hall comenta que a cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica, mas que ela é também uma estrutura de poder cultural. Ele afirma que as culturas nacionais não podem ser pensadas como unificadas, já que são constituintes de um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade e diz que uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como expressão da cultura subjacente de um único povo, porém as nações modernas são, todas, híbridos culturais.

Globalização

A globalização é colocada como principal responsável pelo deslocamento das identidades culturais nacionais no fim do século XX, já que se refere a processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado. Ela implica, segundo Hall, num movimento de distanciamento

RESENHAS

da idéia sociológica clássica de sociedade. O autor fala sobre o impacto que tem a última fase da globalização sobre as identidades nacionais e do caminho em direção ao pós-moderno global.

O global, o local e o retorno da etnia

Neste capítulo há uma reflexão sobre a ameaça de homogeneização das culturas provocada pelo fenômeno globalização, em que o autor apresenta três contratendências principais, a fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade, a distribuição desigual da globalização, a globalização como fenômeno ocidental.

Fundamentalismo, diáspora e hibridismo

Aqui, as afirmações caminham na direção de que, muitas vezes, a busca das raízes e o nacionalismo exacerbado têm sido causas de manipulações político-ideológicas e de que há um retorno do nacionalismo e de outras formas de particularismo nesse final de século.

Como se observa, esta obra traz algumas reflexões pertinentes a esta época de passagem de século, virada de milênio, com importantes considerações teóricas, que subsidiam, de forma clara e responsável, possíveis análises que poderão daí advir. A leitura é agradável e empolgante, já que nos remete a nós mesmos, nosso tempo, nossas contradições e nossa própria busca de identidade. Porém, torna-se um tanto parcial quando reduz as culturas nacionais e regionais a simples objetos de possíveis manipulações político-ideológicas, sendo que elas constituem a identidade de cada povo, etnia e é no respeito a existência de todas

LINGUAGEM & ENSINO

essas formas de manifestação que se encontra a possibilidade de ser plural. Acredita-se que essa obra nos faz pensar que, atualmente, não há mais lugar para determinados purismos, ortodoxias e nacionalismos exacerbados, fato este que não exclui as diferentes culturas como ponto de referência de cada grupo social. Cada cultura tem seu espaço-tempo e há momentos de misturar-se a outras, transformando-se em nova possibilidade sem nunca deixar, contudo, de haver a diferença.

MATZENAUER-HERNANDORENA, Carmen Lúcia (org.). Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonéticos e fonológicos. Pelotas: EDUCAT, 2001.

Resenhado por Cristiane LAZZAROTTO (Universidade Católica de Pelotas/CAPES)

Organizada por Carmen Matzenauer-Hernandorena, renomada pesquisadora na área de aquisição da fonologia do Português Brasileiro (PB), esta obra faz parte de uma coleção de livros temáticos sobre Investigações em Linguística Aplicada. Trata dos fatos fonéticos e fonológicos na aquisição e aprendizagem de Língua Materna e de Língua Estrangeira.

A maior parte dos trabalhos publicados na obra foi inicialmente apresentada no V Congresso Brasileiro de

RESENHAS

Linguística Aplicada, realizado em Porto Alegre em setembro de 1998. Os mesmos têm em comum a análise da aquisição normal e com desvios do Português (Brasileiro e Europeu) como Língua Materna e do processo desenvolvimental da fonologia do Francês, do Inglês e do Espanhol como Língua Estrangeira por alunos brasileiros.

A obra é dividida em duas partes. Na primeira, o tópico central é a aquisição da Fonologia do Português como Língua Materna, apresentado em oito capítulos. Na segunda, o tema passa a ser a aquisição da Fonologia de Línguas Estrangeiras por falantes nativos do Português Brasileiro, composta por quatro capítulos.

No capítulo 1, a organizadora da obra escreve a respeito da construção da fonologia no processo de aquisição da linguagem. A partir da explicitação de três modelos teóricos, busca comprovar se o que ocorre de fato durante a aquisição fonológica infantil é um processo gradual. Os modelos utilizados nessa análise são a Teoria Autossegmental (Clements, 1985; Clements & Hume, 1995), a Teoria de Marcação Fonológica com Base em Restrições e Procedimentos de Simplificação (Calabrese, 1988; 1995) e a Teoria da Otimidade (Prince & Smolensky, 1993). Ao final do capítulo, Matzenauer-Hernandorena aponta que, de acordo com os três modelos teóricos, existem restrições paradigmáticas a combinações de traços e que de fato ocorre uma construção gradual do “saber fonológico” relativo ao inventário de segmentos da língua.

No capítulo 2, Leonor Scliar-Cabral e Daniela Araldi tratam dos preenchedores de enunciado em aquisição da linguagem. Iniciam diferenciando os preenchedores de lugar, que têm a função de substituir um constituinte ainda não-dominado, e as pausas de processamento, que servem

de “muletas” para a fase de planejamento, seleção lexical, execução e monitoria dos enunciados.

Utilizando uma abordagem psicolinguística, as autoras examinam as pausas tanto para explicar o processamento, quanto a aquisição da linguagem. Em relação a este último tópico, verificaram a diferença entre preenchedores e as pausas de processamento a partir da análise da fala de uma criança de 20 meses e 21 dias, que adquiriu o Português como primeira língua. A partir dessa análise, concluíram que as pausas se dividem em duas vertentes principais na aquisição da linguagem. A primeira tem a função coesiva de amarrar um contorno entonacional, apontando os lugares a serem ocupados por morfemas gramaticais como os artigos, pronomes, preposições e auxiliares verbais, ou para preencher as funções heurística e resumitiva. A segunda, por oposição, rompe este contorno entonacional. Sua função é a de servir de “muleta” no planejamento do discurso, quando a criança busca por um item lexical em seu incipiente dicionário mental, ou quando vacila por não acionar o esquema fono-articulatório adequado. Somente esta se aproxima das pausas que aparecem no discurso adulto, embora revestida de maiores dificuldades, uma vez que a criança ainda está constituindo seu sistema fonológico, morfossintático e seu dicionário mental ainda é muito precário.

Já no capítulo 3 - intitulado *Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?* - Maria Bernadete Marques Abaurre questiona se dados representativos da escrita inicial de crianças brasileiras podem ser tomados como indícios da maneira como, em contato com a escrita alfabética, as crianças constroem e/ou ajustam suas representações sobre a hierarquia de constituintes da sílaba. O *corpus* trabalhado é composto

RESENHAS

por escritos espontâneos de crianças da pré-escola particular e pública e das séries iniciais do ensino fundamental. O foco principal de análise é a escrita de estruturas silábicas mais complexas, tais como CVC, CCV, CCVC. Dentre as teorias fonológicas sobre a sílaba, a autora aponta a proposta de estruturação interna da sílaba de Halle & Vergnaud (1978) e Selkirki (1982) como adequada para descrever os dados de seu *corpus*.

A autora faz um importante questionamento sobre o que poderiam indicar os dados sobre as representações fonológicas já construídas ou em construção pelas crianças na fase inicial de aquisição da escrita. Além disso, quer saber se seria razoável afirmar que, antes de entrarem em contato com a escrita alfabética, os falantes de uma língua não analisam ainda as sílabas em segmentos, percebendo-as e produzindo-as holisticamente.

Sem a pretensão de responder definitivamente a essas dúvidas, a autora busca no estudo da consciência fonológica uma possível explicação para alguns fatos observados em seus dados. Dessa forma, sugere que algumas crianças começam a fazer a análise das sílabas em segmentos apenas quando entram em contato com a escrita alfabética, enquanto outras não. Para defender esse último ponto de vista, a autora faz um paralelo entre linguagem oral e escrita: muitas vezes a criança, ao adquirir a linguagem, pode já ter adquirido um segmento em seu sistema fonológico, embora não o produza corretamente na sua forma fonética. O mesmo poderia acontecer na escrita das crianças, ou seja, seus escritos não corresponderiam a realizações de estruturas já adequadamente analisadas do ponto de vista das representações fonológicas. Assim, Abaurre encerra o capítulo deixando essas questões à luz de novas pesquisas e análises e acrescenta que, antes da criança ter

de se preocupar com questões ortográficas, é evidente que terá muito que analisar a respeito da estrutura interna da sílaba.

No capítulo 4, João Costa e M. João Freitas analisam a representação das vogais nasais no Português Europeu (PE), a partir de evidências dos dados da aquisição. Os autores questionam qual a natureza fonológica e o domínio de difusão da nasalidade no PE. Para tanto, procuram investigar como as crianças portuguesas adquirem as vogais nasais (as quais não fazem parte da GU, sendo, portanto, segmentos marcados) e de que modo os erros na produção de alvos com vogais nasais permitem identificar a natureza destes segmentos na gramática do adulto. Para responder a tais questões, analisaram as produções de 10 crianças monolíngües, falantes do PE, com idades variando de 0:10 a 4:7, a partir de estudos longitudinais e transversais.

Os autores puderam observar que, no PE, as vogais nasais são distintivas, ao contrário do que ocorre no PB e propõem que o traço [nasal] esteja lexicalmente associado ao segmento vocálico. Com base na Teoria da Otimidade (TO), os autores concluíram que, para o PE, as produções das crianças consideradas naquele estudo forneceram argumentos a favor da natureza vocálica da nasalidade e que esta é associada ao nível segmental e argumentos contra o status consonântico da nasalidade, contra a sua representação na coda e contra uma análise da nasalidade em termos suprasegmentais.

No capítulo 5 - intitulado *Uma análise autosegmental da fonologia normal: estudo longitudinal de três crianças de 1:6 a 3:0* - Gilsenira de Alcino Rangel analisa a aquisição fonológica inicial de três crianças monolíngües, falantes do PB, com idades variando entre 1:6 e 3:0, de forma longitudinal. A descrição dos dados focalizou os

RESENHAS

processos de apagamento e substituição de traços distintivos. A análise e interpretação dos resultados foram feitas com base na *Geometria de Traços* (Clements & Hume, 1995) e no Modelo Implicacional de Complexidade de Traços (MICT), proposto por Mota (1996) a fim de analisar a aquisição fonológica com desvios.

Rangel observou que a criança, partindo de um estado zero de complexidade — em que possui apenas traços não-marcados —, vai adquirindo, gradativamente, os traços marcados, levando em conta as relações de implicação entre os mesmos e, para chegar ao sistema adulto, deverá ter percorrido todos os caminhos. A autora também observou que o MICT pôde dar conta de descrever os caminhos que as crianças percorrem, durante a aquisição normal da fonologia. Contudo, foram feitas algumas ressalvas e sugestões para que o modelo possa ser mais bem aplicado. Com as alterações propostas, Rangel acredita que o MICT possa explicar os dados de aquisição normal e propõe que as alterações sugeridas ao modelo sejam aplicadas em novas pesquisas e em mais sujeitos.

Já no capítulo 6, Ana Ruth Miranda aponta algumas evidências sobre a fixação do parâmetro da coda no PB. Através da utilização do programa Phonédit, a autora realizou uma análise acústica da fala de crianças com o intuito de verificar a ocorrência do prolongamento das vogais que antecedem uma consoante em coda medial. Esse alongamento é muito bem explicado pela fonologia não-linear e foi comprovado através da análise acústica.

No capítulo 7, Regina Lamprecht escreve sobre a construção do conhecimento fonológico nos Desvios Fonológicos Evolutivos (DFE). Inicialmente a autora define alguns termos pertinentes para o estudo da aquisição fonológica. Logo após, afirma que existem períodos e etapas

pelos quais a criança passa, ao adquirir uma língua, embora sejam encontradas marcantes variações individuais, além das especificidades próprias de cada língua. A seguir, situa as diferenças entre uma aquisição fonológica considerada normal e a não-normal, que podem ser em relação ao inventário fonológico, às restrições posicionais e/ou ao conjunto de estruturas silábicas. Por fim, para melhor ilustrar, Lamprecht analisa alguns exemplos de aquisição normal e com desvios e conclui que crianças com DFE demonstram ter conhecimento da Fonologia, ou seja, sua língua forma um sistema, além de não violarem restrições importantes desse sistema.

No último capítulo da primeira parte da obra, a fonoaudióloga Márcia Keske-Soares apresenta um modelo de terapia fonoaudiológica, a partir da hierarquia implicacional dos traços distintivos, aplicado em cinco crianças com DFE. Inicialmente, Keske-Soares caracteriza os DFE, descreve quais os padrões na aquisição fonológica normal para o PB e define o modelo de terapia utilizado em sua pesquisa, proposto por Tyler & Figurski (1994) - chamado de "ABAB – Retirada" - e sua relação com a hierarquia implicacional dos traços distintivos de Dinnsen *et al.* (1990). Após exaustivo detalhamento das sessões fonoterapêuticas e das avaliações feitas com os sujeitos de sua pesquisa, Keske-Soares analisa como se comportaram os inventários fonéticos e fonológicos das crianças durante o tratamento fonoaudiológico.

Ao final, conclui que o modelo de terapia aplicado foi eficaz, trazendo bons resultado na ampliação do sistema fonológico e fonético dos sujeitos de sua pesquisa, melhorando a inteligibilidade da fala. Além disso, comprovou que a proposta teórica baseada na hierarquia dos traços distintivos possibilitou o estabelecimento de priori-

RESENHAS

dades na seqüência de sons a serem ensinados a crianças com DFE, além de permitir importantes generalizações obtidas a partir de poucos sons treinados.

A segunda parte da obra, conforme citado anteriormente, é constituída por quatro capítulos tratando da aquisição do Francês, do Inglês e do Espanhol, enquanto Línguas Estrangeiras, por falantes nativos do PB. No primeiro capítulo, Cíntia da Costa Alcântara apresenta a questão da aquisição das vogais frontais arredondadas do Francês, o que se revela bastante complicado para aprendizes dessa língua como LE, visto que é rara nas línguas do mundo a presença de tais segmentos. Alcântara utiliza a Teoria da Marcação de Calabrese (1995) para analisar a aquisição da vogal frontal /y/ por falantes de PB, considerado como um segmento complexo, visto que apresenta a união dos traços [-post, +arred]. Diante deste fato, a autora observou que aprendizes estrangeiros do Francês acabam produzindo formas distintas do alvo /y/, como [ju], [u] e [i], utilizando procedimentos de simplificação.

A partir de uma análise estatística, Alcântara demonstrou como se comportam as variáveis para o alvo /y/ e concluiu que a maioria dos informantes de sua pesquisa, ao aplicar os procedimentos de simplificação referidos, nada mais faz do que utilizar recursos de que sua língua já dispõe, a fim de não realizar sons cuja complexidade acústica/articulatória é superior àquele permitido no Português.

No segundo capítulo - intitulado *A epêntese nas formas oral e escrita na interfonologia Português/Inglês* - o autor Paulo Roberto Couto Fernandes escreve a respeito da epêntese, fenômeno fonético/fonológico frequente na manifestação lingüística oral, mas também comum na língua escrita, durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Seu trabalho focalizou dois tipos de epêntese:

a prótese - inserção de vogal no início do vocábulo - e a paragoge - inserção de vogal no final do vocábulo. O autor realizou um estudo sobre a ocorrência da epêntese na língua oral e escrita, em aprendizes da língua inglesa, falantes nativos do PB. Em seu estudo, verificou que a epêntese, além de ocorrer na produção oral da interlíngua Português/Inglês, também ocorre, embora em escala menor, na produção escrita.

No terceiro capítulo, Jorge Espiga escreve sobre as interferências e interlínguas no aprendizado de Espanhol por falantes nativos de Português, a partir de uma análise fonológica. Inicialmente, analisa a interferência da fonologia do PB no aprendizado do Espanhol, a partir de situações vivenciadas em sala de aula do ensino médio e superior. Após, procura encaixar a noção de interlínguas de aprendizado à noção de caminho de construção de competência, visto como sucessão de estágios intermediários em direção à língua alvo. Para tanto, utiliza a proposta que Levelt e Van de Vijver (1998) apresentam, à luz da Teoria da Otimidade, para aquisição de tipos silábicos, com base em gramáticas translingüísticas e de desenvolvimento, sugerindo a possibilidade de estender essa proposta à aquisição de outros aspectos e componentes da língua alvo. Espiga encerra seu capítulo apontando que o conhecimento de teoria fonológica, entre outras coisas, é fundamental para o sucesso do ensino-aprendizado de Espanhol, como língua estrangeira, para falantes nativos de Português.

No último capítulo desta obra, cujo título é *Huevo ~güevo, em espanhol: uma questão ortográfica*, Clara da Silva trata de palavras da Língua Espanhola que iniciam com o segmento /w/, os quais muitas vezes são produzidos sofrendo um processo de epêntese, com o acréscimo dos fonemas consonantais [g ~ γ ~ b ~ β]. Para analisar esse

RESENHAS

fato, a autora utiliza estudos a cerca da sílaba do Espanhol e das condições de boa formação silábica, além de abordar o que diz a Norma Culta do Espanhol a respeito deste fenômeno.

A autora conclui que sendo a estrutura silábica básica no Espanhol, como no Português, um padrão com ataque consonantal, é estranha à língua a estrutura constituída por ditongos crescentes, sem consoante precedente, principalmente em início absoluto de palavra. A epêntese consonantal, nesse caso, atende ao molde silábico da língua, ou seja, insere uma consoante no ataque. Apesar de que as condições de boa formação do ataque de ambas as línguas justificam o aparecimento da epêntese, a Norma Culta da Língua Espanhola considera este fato como uma sílaba mal formada, fato que violenta o desenvolvimento natural da língua.

Assim, estamos diante de uma obra que permite um contato com os estudos e pesquisas que estão sendo realizados na atualidade. Traz várias teorias e enfoques relacionados à aquisição da linguagem, seja de uma Língua Materna ou Estrangeira. É claro que o assunto não se esgota neste livro, conforme vários autores sugerem ao final de seus capítulos. Contudo, trata-se de uma leitura altamente recomendável a estudiosos de várias áreas: professores de Língua Portuguesa, professores de Línguas Estrangeiras, lingüistas aplicados, psicolingüistas, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, estudantes de Lingüística e Letras.

LINGUAGEM & ENSINO

REFERÊNCIAS

CALABRESE, A. *Towards a theory of phonological alphabets*. Dissertação de Doutorado - MIT. Cambridge: The MIT Press, 1988.

_____. A constraint-based theory of phonological markedness and simplification procedures. *Linguistic Inquiry*, v.26, n.3, p.373-463,

1995.

CLEMENTS, G. N. The geometry of phonological features. *Phonology Yearbook*, v.2, p.225-252, 1985.

_____. & HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (ed) *Handbook of Phonological Theory*. Oxford: Blackwell, 1995.

DINNSEN, D., CHIN, S., ELBERT, M. & POWELL, T. Some constraints on functionally disordered phonologies: phonetic inventories and phonotactics. *Journal of Speech and Hearing Research*. v. 33, p. 28-37, mar. 1990.

HALLE, M. & VERGNAUD J.R. *Metrical Structures in Phonology*. Ms. Cambridge, MA.: MIT. 1978.

LEVELT, C. e VAN DE VIJVER, R. *Tipos silábicos em gramáticas translingüísticas e de desenvolvimento*. Rutgers Optimality Archive. World Wide Web: <http://ruccs.rutgers.edu/roa.html> n.265. 1998.

MOTA, H.B. *Aquisição Segmental do Português: um modelo implicacional de complexidade de traços*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

PRINCE, A.S. & SMOLENSKY, P. *Optimality Theory*. Constraint Interaction in Generative Grammar. New

RESENHAS

Brunswick: Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: HULST, H. & SMITH, N. (eds). *The structure of phonological representations*. Dordrecht, Foris, v.ii. p.337-379, 1982.

TYLER, A.A. & FIGURSKI, G.R.. Phonetic inventory changes after treating distinctions along an implicational hierarchy. *Clinical Linguistics & Phonetics*, v. 8, n. 2, p. 91-107, 1994.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliari (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 270 p. – (Coleção Idéias sobre a Linguagem).

Resenhado por Valesca Brasil IRALA (Universidade da Região da Campanha)

A etnografia em foco

Se uma sala de aula fosse um ser vivo, jamais poderia ser clonado. Com este enunciado, pode-se perceber que cada uma das milhares de salas retangulares existentes nas instituições espalhadas pelo mundo são diversas entre si e portanto merecem serem vistas como tal, com suas caracte-

terísticas próprias e dentro de um contexto sócio-político-educacional específico.

Partindo do exposto acima, as professoras Maria Inês Pagliari Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), passaram a utilizar o método da etnografia e microetnografia educacional em suas investigações, tendo como base um curso sobre o assunto com o professor Frederick Erickson, ministrado em Cuiabá, no ano de 1993.

Cenas de sala de aula é, portanto, uma coletânea de estudos desenvolvidos a partir do curso do professor Erickson (autor do prefácio da presente obra), além de contar com a contribuição de outras universidades engajadas nesse tipo de investigação, que tem como objetivo analisar a sala de aula sob uma ótica menos generalista e mais específica.

No capítulo 1, *Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngüe*, Nancy H. Hornberger, da Universidade da Pensilvânia, analisa dois contextos distintos de educação bilíngüe e em que medida estes favorecem não apenas o bilingüismo, mas também o biletamento. As duas comunidades analisadas são bastante distintas: uma é de origem porto-riquenha e a outra é uma comunidade cambojana. A análise descrita demonstra a possibilidade de abordagens distintas para a configuração de uma proposta de letramento bilíngüe.

O capítulo seguinte, *A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita*, de autoria das organizadoras do livro, tem como objeto de estudo duas classes de alfabetização em escolas diferentes, uma pública e outra particular, a fim de verificar como é dado o tratamento da palavra pelas professoras e pelas crianças, demonstrando a necessidade de ser repensada a

RESENHAS

formação dos professores alfabetizadores, pois a complexidade de algumas questões importantes sobre a linguagem são ignoradas pela maioria dos profissionais.

No terceiro capítulo, *Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Rachel do Valle Dettoni, da Universidade de Brasília, relata uma pesquisa realizada em duas escolas urbanas da capital, uma destinada a alunos de classe média e outra, com clientela oriunda de classes mais populares. Neste estudo, algumas atitudes pedagógicas do professor servem para demonstrar que o conflito intercultural existente na sociedade também é reproduzido em sala de aula, através de práticas excludentes, ao invés de promover a funcionalidade da diversidade.

Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais, escrito por Marilda C. Cavalcanti, da Unicamp, nasceu de um projeto de pesquisa desenvolvido junto a um curso de formação de professores índios, tratando de noções que se referem à leitura, à identidade e à representação. O artigo analisa, especificamente, a história de leitura de um professor índio, para através dela perceber que as crenças e visões de mundo presentes neste professor, bem como a formação de sua identidade, irão agir e influir posteriormente em sua prática pedagógica.

O capítulo 5 – *A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?*, de Irene Baleroni Cajal (UFMT), é um estudo que prioriza a forma como as professoras percebem as falas produzidas pelos alunos, através da análise de duas turmas de escolas da rede municipal, onde as diferentes professoras adotam

posturas distintas com relação ao posicionamento dos alunos, calcadas em sua própria formação e história de vida.

No capítulo seguinte, *Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência* – Luiz Paulo da Moita Lopes busca em um grupo denominado de “aprendizes fracos” analisar a interação sob a perspectiva de sujeitos fadados ao fracasso e comumente tratados como indesejados nas instituições. O autor traz à tona questões que preferem ser escondidas ou ignoradas nas escolas, embora não deixem de existir e de, muito pelo contrário, serem cada vez mais frequentes.

O capítulo 7 – *Discurso e contexto na sala de aula de língua estrangeira*, de Alice Maria da Fonseca Freire (da UFRJ), surgiu a partir de um estudo realizado em uma universidade americana (aulas de espanhol) e outra brasileira (aulas de inglês), em cursos de graduação. O texto trata de questões como poder, transformação e o papel conduzido pelo professor no contexto interativo de sala de aula.

O capítulo seguinte, *Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola*, de Mariluce Badre Teixeira (UFMT), trata da rotina educativa de uma sala de aula específica e como a condução e perpetuação desta rotina faz parte da tarefa do professor da pré-escola, que tem a função “doutrinante” de fazer a “criança virar aluno”.

O capítulo 9, *Prazer de professor e prazer de alunos: harmonias e conflitos entre a aula e a festa*, escrito por Icléia Rodrigues de Lima e Gomes (UEL), traz à tona a incongruência de pensamento entre o que professores e alunos do ensino médio consideram prazer e desprazer em sala de aula. A sala de aula pode ser vista como um ambiente agradável ou desagradável pelos sujeitos envolvidos,

RESENHAS

porém os papéis e as expectativas de cada um são tão distintos e amplos que servem para confirmar o quanto cada sala de aula, cada ator e cada contexto possibilita a construção de uma multiplicidade de realidades que estão em constante (re)(des)construção.

As questões de sala de aula são tratadas neste livro com consideração àquilo que normalmente se desconsidera na prática educativa. Essa microanálise possibilita uma visão mais detalhada de problemas velados no cotidiano educativo e que não podem ser esquecidos simplesmente porque podem interferir no espaço que tradicionalmente deveria ser “harmônico”. Essa falsa noção de harmonia e de “bem-sucedido”, que vigora ainda hoje em muitas investigações e em muitas salas de aula, não contribui para uma reflexão crítica dos profissionais da educação e sim, para a manutenção de um “continuar fazendo sem consciência”, que não resolve problema algum.

Para finalizar, a leitura crítica desta obra pode ajudar o professor ou futuro professor a agir em sua prática com um olhar mais microscópico e menos ritualístico; afinal, cada sala de aula é única e seus pormenores podem servir para a construção de um ambiente interativo mais solidário e menos assimétrico.