

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA, UNIVERSAIS LINGÜÍSTICOS E TEORIAS DE ALFABETIZAÇÃO¹

Luiz Antonio GOMES SENNA²

- RESUMO: O que há entre universais lingüísticos e a psicogênese da língua escrita? Neste artigo, levanto algumas questões polêmicas sobre um possível problema conceitual no uso da lingüística chomskyana numa teoria semiótica de alfabetização. Os universais de Chomsky – baseados no *Dispositivo de Aquisição da Linguagem* (LAD) e numa *mente modular* – podem comprometer todo o projeto de abordagem psicogenética do desenvolvimento da língua escrita, uma vez que não existe nenhuma motivação filogenética, com base na qual se possa tratar da alfabetização de modo similar ao empregado para explicar a aquisição da língua materna.
- PALAVRAS-CHAVE: Universais lingüísticos; dispositivo de aquisição da linguagem; alfabetização; neoconstrutivismo.

Discuto aqui a natureza da *Psicogênese da Língua Escrita*, tal como definida na teoria neoconstrutivista de alfabetização, focalizando um de seus aspectos mais particulares: a adoção do conceito de *universais lingüísticos*, conforme apresentado no modelo chomskyano de aquisição da linguagem. Meus objetivos com essa discussão são dois:

- (i) definir a natureza do objeto considerado na teoria lingüística defendida por Chomsky, buscando verificar se é procedente ou não aplicar-se o conceito de universais lingüísticos na fundamentação do processo de alfabetização;
- (ii) investigar se a possível improcedência da aplicação dos universais lingüísticos³ sobre o processo de alfabetização interfere, também, na caracterização da Alfabetização neoconstrutivista como uma teoria.

1 Conferência proferida durante a III Semana da Educação, promovida pela Faculdade de Educação da UERJ, em agosto de 1994. Este trabalho constitui parte de um conjunto de pesquisas realizadas no Departamento de Línguas e Literatura do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que integram, também, graduandos do Curso de Pedagogia Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau / Faculdade de Educação (UERJ).

2 Professor-Adjunto do Colégio de Aplicação e da Faculdade de Educação da UERJ. Coordenador de Intercâmbios do Departamento de Ensino da Sub-Reitoria de Graduação da UERJ.

3 Cf. Chomsky, 1965; 1986; também, Raposo, 1992, para caracterização do tipo de modelo de linguagem privilegiado no gerativismo lingüístico.

Selecionei para este trabalho cinco tópicos relacionados aos meus objetivos, a saber: as diferentes formas de se definir o (i) *processo de alfabetização* e sua finalidade; a definição e a finalidade das (ii) *hipóteses* na *Teoria Gerativa* de Noam Chomsky e, em seguida, as (iii) *conseqüências* do emprego do mesmo tipo de hipóteses no referencial teórico que embasa a prática da alfabetização; finalmente, a (iv) *natureza das hipóteses* em Ferreiro & Teberosky (1974) e (v) sua compatibilidade com o referencial chomskyano, tendo por intenção, neste caso, interpretar a natureza teórica ou metodológica da *psicogênese da língua escrita*.

1 Teorias de alfabetização

Começamos indagando o que se entende por “ser alfabetizado”. *Ser alfabetizado* significa: *ter concluído o processo de alfabetização*. Embora a resposta para a indagação inicial desta seção do trabalho seja simples e evidente, a dúvida persiste, haja vista não haver a menor garantia de que todos os envolvidos na questão da alfabetização tenham a mesma concepção acerca da extensão do processo através do qual o indivíduo se alfabetiza. Para alguns – talvez a maioria das pessoas que não atuem diretamente com as séries iniciais do primeiro grau –, o processo de alfabetização se inicia na CA (*Classe de Alfabetização*) – quando esta existe – e se conclui ainda nesta série, quando o aluno começa a ler textos escritos e a escrever por si mesmo. Para outros, a alfabetização vai um pouco além, estendendo-se da CA à série posterior, dita *série de consolidação da alfabetização*. Ainda há poucos anos, esta seria a opção mais adequada na concepção da maioria dos professores das séries iniciais do primeiro grau. Um pouco mais recentemente, já se admitia que a alfabetização perdurasse efetivamente durante todo o primeiro segmento do primeiro grau (a CA e as quatro séries iniciais). Obviamente, há, até mesmo, quem se satisfaça em compreender como alfabetizado aquele que meramente assine seu nome, mesmo que permaneça incapaz de ler uma única palavra. Indiscutivelmente, a extensão do processo de alfabetização não é clara e definida para todos.

É importante se ter em mente que as variações relacionadas à extensão da alfabetização não são aleatórias ou desmotivadas, mas refletem concepções variadas acerca da natureza e da função do ato de alfabetizar e de ser alfabetizado. A concepção de *alfabetização* subjacente à extensão que se dá ao processo está, também, atrelada aos diferentes tipos de procedimentos que os alfabetizadores empregam. É impossível, portanto, dizer que o alfabetizador possa atuar junto ao alfabetizando sem estar calçado em uma teoria qualquer sobre a alfabetização. Uma teoria sobre alfabetização, neste caso, é aquilo que define o modo como se concebe a alfabetização e sua finalidade e, conseqüentemente, assinala uma maior ou menor aproximação a tipos diversos de métodos de alfabetização. A teoria precede o método, ainda que, na maioria das vezes, o alfabetizador reconheça em si, mais facilmente,

um *usuário* de métodos, do que um *selecionador* de métodos adequados a sua própria teoria de alfabetização.

Inspirado em Ferreiro & Teberosky (1974), observei que é possível dissociar a discussão sobre a prática alfabetizadora de discussões sobre métodos de alfabetização. Os métodos em si não garantem isomorfia nas práticas, pois, como sabemos, poucos são os alfabetizadores que seguem à risca todos os procedimentos didáticos prescritos num método de alfabetização. Sobre os métodos, inevitavelmente, incidem as teorias que os alfabetizadores possuem acerca da alfabetização e, por isso, as práticas tendem à heterogeneidade.

Aprofundando a apresentação de modelos de alfabetização trazida em Ferreiro & Teberosky (1974), percebi que as diferentes práticas alfabetizadoras refletem um universo com três paradigmas básicos, os quais nomeei como: o *mecanicista*, o *lingüístico* e o *semioticista*. É possível tratar dos modelos básicos de alfabetização como paradigmas,⁴ uma vez que cada um deles remete-nos, não apenas a um tipo de prática alfabetizadora, mas, sim, a um conjunto de estudos que reflete uma corrente epistemológica com princípios e posturas semelhantes. Neste sentido, vale observar que, como paradigmas, as teorias sobre alfabetização estão atreladas a outras teorias que, em conjunto – e apenas em conjunto – podem, verdadeiramente, explicar-se mutuamente. Portanto, as teorias da alfabetização se tornam mais facilmente compreensíveis à medida que se aproximam das demais teorias que integram o mesmo paradigma. Vejamos, então, no que consiste cada um destes paradigmas.

O *paradigma mecanicista da alfabetização* integra o Paradigma do Estruturalismo Lingüístico cuja vigência fez-se mais expressiva entre o final do século XIX e o início deste século. Ainda não posso afirmar com boa margem de segurança que o *paradigma mecanicista* possa ser identificado a todas as vertentes do Estruturalismo; por este motivo, estarei admitindo aqui que o conjunto de referências deste paradigma tem respaldo nas teorias norte-americanas da lingüística estruturalista e da psicologia comportamentalista. Este paradigma assume que a prática da alfabetização, concentra-se exclusivamente no desenvolvimento das habilidades específicas de *codificar* e *decodificar*, concentrando a prática alfabetizadora exclusivamente no desenvolvimen-

4 A noção de *paradigma* (cf. Kuhn, 1962) caracteriza um corpo de teorias que, em conjunto, propõem uma leitura para determinado fenômeno. Ao longo do século XX, a concepção de paradigmas esteve associada a disputas pela hegemonia no contexto acadêmico, de sorte que a ruptura com um contexto paradigmático lia-se como verdadeira revolução. Esta revolução consiste em demover os princípios do paradigma anterior, substituindo-o por outro. Na contemporaneidade, o aspecto revolucionário que Kuhn determina aos paradigmas cede lugar a uma concepção *sintética e totalizadora*. A pós-modernidade é, em si, um paradigma uno, cuja perspectiva é a de resgatar o que se perdeu nas disputas anteriores pelo predomínio no cenário científico, visando, assim, à reintegração da ciência. Cf., para exemplo deste tipo de constatação, Pavel (1988, p.181-208), em que se lê: "Em meados dos anos 80, o duplo revés da modernização forçada e da desmodernização ideológica em ciências humanas se mostrava claramente. Era, outra vez, questão de erudição e de história; era também questão de ética e de axiologia. É necessário ver aí os temas de uma nova virada? É possível que, tendo perseguido até a vertigem os jogos da linguagem, o pensamento, saciado do verbo, procura doravante reencontrar, segundo a antiga opinião de Goethe, o sentido da ação? Ou que, a exemplo de outros períodos saturados de positivismo, a conjuntura atual privilegia a reflexão sobre a cultura?" (p.208).

to do domínio sobre o código escrito, que, por sua vez, é encarado como capaz de associar diretamente a fala a uma representação gráfica.

A prática alfabetizadora do início do século era predominantemente mecanicista e calcada na convicção de que para cada som da fala há uma letra e para cada palavra, um conjunto de letras. Sob tal convicção, o ato de alfabetizar assumia que a simples transposição de códigos (oral e escrito) seria bastante para capacitar o indivíduo a construir e interpretar mensagens. Restringindo-se ao aprendizado da técnica,⁵ a prática mecanicista da alfabetização bem serviu-se do *condicionamento*, tal como previsto pela psicologia comportamentalista. Não se deve confundir, então, o condicionamento aplicado ao aprendizado da *técnica de leitura/escrita* neste contexto, com aquilo que, hoje, concebemos como ato de ler ou escrever. A atitude alfabetizadora mecanicista restringia-se à automação de regras de equivalência entre a forma oral e a escrita, não chegando a intervir, portanto, sobre a habilidade de criar ou interpretar sentenças no sentido textual⁶ da lingüística contemporânea. Antes que se afirme que o mecanicismo negasse a natureza textual do ato de escritura (e, portanto, sua relevância no processo de alfabetização), é necessário observar que a textualidade do código verbal em nada interferiria no tipo de aprendizado que se almejava alcançar do aluno. A alfabetização mecanicista é estritamente instrumental – uma fase anterior e imprescindível à própria escolarização do indivíduo – pois, através dela, objetivava-se exclusivamente garantir ao aluno a possibilidade de ter acesso à língua da escola: a forma escrita da língua oral.

Durante longo período, pouco se avançou no sentido de modificar a tese central do mecanicismo – a saber, a de que a língua escrita é mera transposição da língua oral – e, portanto, pouco se modificou a prática alfabetizadora. Ainda assim, surgiram métodos diferenciados de alfabetização, ora dedutivos, ora indutivos, ainda que essencialmente mecanicistas em essência, por privilegiarem exclusivamente o aprendizado do código escrito. Em princípio, a medida de avaliação destes métodos era o tempo médio gasto pelo indivíduo para dominar adequadamente a escrita e a leitura: quanto mais rápido, mais eficaz. Os métodos alfabetizadores evoluíram, a partir do *silábico*, em duas direções: os *métodos fônicos*, resultantes de certa contaminação do método silábico pelos sistemas de descrição fonético-fonológicas do Estruturalismo lingüístico; e os métodos indutivos – reunidos num corolário de técnicas denominadas *palavração* –, influenciados pela psicologia gestaltista, já na década de 1950, que viria a propor resposta para alguns aspectos da psicologia comportamentalista.

Apesar de os métodos alfabetizadores citados acima sugerirem mudança na prática alfabetizadora, nenhum deles demonstrou alguma mudança significativa que justificasse uma ruptura com o paradigma mecanicista. Em última instância, partindo

5 O aprendizado da *técnica da escrita* é uma herança de antigas convicções da filosofia greco-romana. Cf. Neves (1987, p.39-44; 103-9).

6 O sentido textual de uma sentença (cf. Schmidt, 1978) incorpora a convicção de que o uso que se faz do código verbal está irremediavelmente associado a intenções comunicativas diversas, dentro de contextos socioculturais que intervêm substantivamente sobre o resultado do ato de fala.

da sílaba para a palavra, do grafema para a sílaba, ou da palavra para o grafema, os métodos mecanicistas jamais contemplaram a textualidade discursiva, demonstrando, assim, divergirem apenas quanto ao percurso traçado para iniciar e concluir o processo alfabetizador.

O paradigma mecanicista perdeu sua força quando se generalizou a constatação de que o ato de escritura não se confunde com a fala e, tampouco, a língua escrita é equivalente à língua oral. A partir desta constatação, observou-se uma mudança substantiva na prática alfabetizadora, resultando num novo paradigma: o *lingüístico*.

O elemento desencadeador do paradigma lingüístico foi a incorporação, na teoria da alfabetização, da convicção de que entre a língua escrita e a língua oral não há, nem a relação imediata preconizada no paradigma mecanicista, nem tampouco, a isomorfia relevante. Tal ruptura com a crença secular de que a língua escrita pudesse ser arrolada simplesmente como uma transcodificação da língua oral sustentou-se na observação de que as condições de uso de ambas as modalidades da língua são distintas e inconfundíveis entre si, incluindo-se aí, tanto as condições estritamente formais (relativas a regras gerais do sistema gramatical), quanto as condições de natureza pragmática (relações sociais, psicológicas e, até mesmo, históricas). Obviamente, tais observações sobre condições diferenciadas de uso das línguas oral e escrita viabilizam-se a partir de posicionamentos teóricos – primeiramente na sociologia, mais tarde na sociolingüística⁷ e, em seguida, na educação – segundo os quais a modalidade escrita da língua constitui tão-somente um código a serviço das classes sociais dominantes e, não mais, o código revelador de saber, situação cognitiva etc. A língua oral (ou, talvez melhor dizendo, as línguas orais) legitimam-se na sociedade como expressão individual e sociocultural, enfraquecendo-se, assim, a hegemonia da forma escrita da língua culta, como *Língua do Estado*.⁸

O novo paradigma traz conseqüências imediatas para a concepção dos fins da prática alfabetizadora e para a sua extensão. Rompida a relação de equivalência entre língua oral e língua escrita, rompia-se, também, com a crença de que a automação do código escrito, por si só, pudesse assegurar ao indivíduo empregá-lo adequadamente em atos comunicativos. A legitimação da língua oral alertou os alfabetizadores para o fato de que o emprego da língua escrita demandava o domínio de um conjunto de regras pragmáticas que estava muito além da língua legitimada pela cultura do alfabetizando. Em conseqüência disto, incorporou-se à teoria da alfabetização a possibilidade de romper com a associação do ato de LER ao ato simples de DECODIFICAR, e do ato de ESCREVER ao ato de CODIFICAR. Este tipo de associação – típica durante o mecanicismo – cede lugar a um compromisso com o desenvolvimento de

7 Duas correntes da lingüística contemporânea interfeririam no surgimento do paradigma lingüístico da alfabetização. Inicialmente, com Bernstein (1971) e sua teoria do *Déficit Lingüístico*, e, mais tarde, Labov (1972), com a *Teoria Sociolingüística Quantitativa* ou Teoria Variacional. Cf., para rápida referência, Soares (1986).

8 *Língua do Estado* é aquela que, prescrita em lei, torna-se patrimônio público institucional e código oficial de um país – seu idioma.

capacidades básicas de *expressão*, daí resultando o seguinte tipo de associação: LER = INTERPRETAR e ESCREVER = SOCIALIZAR-SE.

O ato de interpretar envolve um conhecimento muito mais vasto do que o simples ato de decodificar, embora, no paradigma lingüístico, não haja, ainda, o compromisso teórico de caracterizar a prática alfabetizadora como envolvida com outras formas de expressão além da língua escrita. Por influência direta da tese do Déficit Lingüístico,⁹ a prática alfabetizadora direciona-se a estabelecer um percurso compensatório, através do qual o alfabetizando possa absorver o meio de expressão da cultura dominante. Observe-se, então, que a legitimação da língua oral neste paradigma não vai além do reconhecimento de sua existência e de sua diferença com relação à língua escrita. Não existe, ainda, nenhum compromisso em legitimar socialmente a língua oral, restando ao alfabetizando substituir a sua própria língua pela língua das classes dominantes.

No paradigma lingüístico, a extensão do processo de alfabetização torna-se maior, porque não se limita mais ao domínio do código escrito. Na realidade, o objetivo da prática alfabetizadora baseada neste paradigma transcende em muito o aprendizado de um sistema de codificação da língua oral em sinais gráficos, passando, então, a privilegiar o aprendizado das diferentes modalidades de expressão da língua escrita, assim considerando-se diferentes níveis de inserção social. Saber a língua, escrita, neste caso, é saber *usá-la para se socializar*.

A metodologia de alfabetização, durante o paradigma lingüístico, sofreu alguns acréscimos, embora nenhum deles possa ser considerado como condicionador de uma prática lingüística de alfabetização. O *método lingüístico* – ou natural – é um destes acréscimos. Este método consiste em desenvolver o grafismo e o emprego da língua escrita sempre a partir de sua inserção na atitude comunicativa,¹⁰ buscando desenvolver o conhecimento da língua escrita a partir da forma gramatical da sentença. Este método, todavia, não rompe com os métodos tradicionais (fônicos ou dedutivos), uma vez que não traz contribuições para a prática alfabetizadora, quanto ao desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem do código escrito.

Após o paradigma lingüístico, a etapa subsequente da teoria da alfabetização irá legitimar socialmente a língua oral e as demais formas de manifestação da linguagem, extirpando da prática alfabetizadora a atitude compensatória, predominante no passado por influência da lingüística positivista. Alguns fatores tiveram imediata influência na mudança de paradigma na alfabetização. Na lingüística, por exemplo, a teoria variacionista de Labov demonstrou que as línguas estão sujeitas a se transformar no tempo e no espaço, num processo evolutivo inadiável e incontrolável por leis externas. Labov (1972) mostrou, ainda, que as variações lingüísticas não refletem perda de qualidade expressiva, mas, sim, demonstram haver estágios

9 Cf. Bernstein (1971).

10 O método lingüístico é motivado pela lingüística funcionalista européia das décadas de 1930 a 1950, vinculado ao Estruturalismo, cuja característica é definir a gramática como um produto da capacidade humana de linguagem (geradora de comunicação). Cf. Fontaine (1978).

evolutivos na gramática, que podem ser explicados por manifestações empíricas ou leis universais. O *status* da língua escrita sofre, então, um abalo muito expressivo, porque deixa de ter sentido regular uma forma padrão da *Língua do Estado*. Os diferentes falares – até então ditos corruptelas da forma culta – legitimam-se como estados diferenciados da língua, igualmente corretos e eficazes. As variadas revoluções sociais – concernentes aos hábitos e aos valores – legitimam, por seu turno, as individualidades e regionalidades manifestas pelos indivíduos, assegurando-se, assim, o direito de *ser*, na sua totalidade epistêmica. A educação passa a encarar de frente as heterogeneidades nos alunos, especialmente nos cursos de 1º grau, cedendo, pela primeira vez, a uma concepção curricular diferente da do padrão herdado do século XIX. A escola começa, então, a enxergar que os sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas nem sempre são compatíveis com o modelo de representação do conhecimento que nos chegou através da tradição cultural ocidental.

O *paradigma semiótico* de alfabetização implica muito mais do que uma teoria sobre a alfabetização, pois se reúne ao conjunto de teorias epistemológicas que lêem, neste fim de século, a natureza do pensamento contemporâneo. *Para além do sistema de expressão, existe um homem dotado de linguagem; para além deste, existe uma sociedade semiótica*: eis aí a síntese do contexto em que as ciências da linguagem se encontram na atualidade. A teoria semiótica de alfabetização, retomando uma discussão que perseguiu a ciência entre os séculos XVI e XIX, busca reintegrar os aspectos cognitivos e sociais que asseguram ao homem construir e empregar sistemas gráficos de expressão, sejam estes a escrita, a pictografia ou outro qualquer. A prática alfabetizadora, a partir da teoria semiótica, reformula-se numa ação revolucionária, rompendo, não com os métodos anteriormente usados, mas com as técnicas heurísticas de intervenção junto ao alfabetizando.

Nos paradigmas anteriores, tanto a alfabetização mecanicista, quanto a lingüística depositam no método a teoria que age sobre o indivíduo, conduzindo-o a formular um conhecimento que já é prescrito na teoria subjacente ao método empregado. Espera-se do indivíduo, portanto, uma reação ao método que irá resultar num comportamento prescrito pela própria conduta metodológica. Observe-se, então, que as práticas mecanicista e lingüística, por não legitimarem socialmente outras manifestações de linguagem que não o padrão culto da língua escrita, reservam ao alfabetizando uma única resposta para a qual converge toda a prática alfabetizadora.

A prática semiótica não se sustenta num método, mas na convicção de que a atitude alfabetizadora deve surgir no indivíduo, com base em sua vocação biológica a atuar com a linguagem. A alfabetização consiste em descobrir o processo por meio do qual se constrói ou se interpreta a mensagem não oral, uma descoberta que depende do estímulo à percepção individual da *capacidade de linguagem*. Trata-se da mesma percepção que se cobra de alguém que se predispõe a aprender como empregar uma língua estrangeira, um aparelho eletrônico qualquer, enfim, tudo aquilo que dependa da intermediação da linguagem.

A atitude alfabetizadora semioticista pode ser definida como o esforço que se realiza para dominar a expressão pela pintura, por exemplo, cujo aprendizado pressupõe o reconhecimento do valor expressivo da arte pictórica e cuja consolidação se dá, muitas vezes espontaneamente, por meio da auto-estimulação contínua: a descoberta da cor, a descoberta dos agentes corantes, suas propriedades, os efeitos que se obtêm em sua combinação, a perceptividade da mensagem por si mesmo e pelos outros, a valoração etc. Cada etapa antecipa e pressupõe outra.

Seria melhor substituir o termo *método* pelo termo *atitude*, quando tratamos da prática alfabetizadora semioticista. Os métodos conhecidos de alfabetização são instrumentos empregados pelo professor, com os quais se antecipa um comportamento final. A atitude alfabetizadora consiste na ação particular daquele que se predispõe a ser alfabetizado, estando, portanto, além da ação pedagógica do professor. Neste sentido, a atitude alfabetizadora incorpora procedimentos internalizados pelo indivíduo, que são acionados a cada novo sistema de códigos a descobrir. O conceito convencional de método não se aplica no contexto semioticista. É possível, entretanto, metaforizá-lo entendendo-se, então, por método, um procedimento empregado pelo alfabetizando na busca pelo domínio de um código.

A *Psicogênese da Língua Escrita* insere-se no contexto paradigmático da alfabetização semioticista. Esta teoria, entretanto, formula-se com base numa concepção de linguagem que pode comprometer, não apenas a sua coerência interna, como também a possibilidade de se executar coerentemente uma prática alfabetizadora de natureza semioticista. Trata-se da concepção de universais lingüísticos, apresentada, na lingüística moderna, por Chomsky (1965). Antes de começar a abordar esta questão, porém, gostaria de discutir a situação ética da alfabetização num contexto semioticista, a fim de tornar claros os pontos que a teoria de Ferreiro & Teberosky (1974) devem atender para, verdadeiramente, sustentar uma prática escolar de alfabetização. Esta discussão é importante, pois através dela apresentarei argumentos contrários à concepção de linguagem adotada por Ferreiro & Teberosky (1974).

1.1 Uma definição da prática alfabetizadora

A prática alfabetizadora, numa concepção semioticista, pode ser definida como um processo pedagógico que assume dois objetivos integrados a uma *concepção genérica de linguagem*, a qual é norteadora de todo o paradigma semioticista. Um desses objetivos está centrado no desenvolvimento de um conhecimento que assegure ao indivíduo o domínio sobre o emprego do código (seja este qual for) selecionado para se comunicar. Tendo sido alcançado este mérito, começa, então, o domínio do segundo objetivo, este relacionado a um processo contínuo de aprimoramento do uso do referido código, de modo a que o indivíduo se capacite a tirar dele o melhor resultado comunicativo possível. Quanto a estes dois objetivos, observe-se, a propósito, que só não se aplicam à prática de alfabetização motivada pelo paradigma

lingüístico, porque não se restringem ao processo de aprendizagem da língua escrita, mas, sim, ao de qualquer código. Num contexto em que são estes os objetivos a serem alcançados, qual seria a dimensão ética da alfabetização? Para respondermos a isto, pensemos, inicialmente, em quais seriam as condições para o processamento da prática alfabetizadora.

As três condições para que se possa efetivar uma prática alfabetizadora semiótica são as seguintes:

a) Motivação

A motivação é o elemento condicionante para o cumprimento de ambos os objetivos do processo de alfabetização, haja vista que a prática semiótica demanda a autodescoberta, enfim, a atitude de o próprio alfabetizando formular suas teorias e métodos de alfabetização. Esta motivação só é obtida, naturalmente, quando se tem a sensação de que o esforço pela aprendizagem possa ser, de certo modo, legítimo pela interação social através da linguagem. De outra sorte, ou seja, não havendo perspectiva de legitimação do código na interação social, o indivíduo tende a evitar o esforço mental e empregá-lo em outro fim.

b) Prontidão cognitiva e motora

A habilidade de empregar códigos gráficos ou motores¹¹ demanda do indivíduo a utilização de recursos físicos específicos, que, por sua vez, exigem dele controle imediato sobre órgãos do corpo. Portanto, o aprendizado dos princípios básicos de emprego de um determinado código (comportamento esperado a partir do primeiro objetivo do processo de alfabetização) exige do indivíduo ser capaz de controlar mentalmente seu corpo e estar capacitado a realizar ações motoras específicas.

c) Perspectivas de inserção social

As perspectivas de inserção do indivíduo na sociedade condicionam a consecução do segundo objetivo, caso o aprimoramento do uso do código específico, já dominado, seja associado a certos domínios sociais específicos (este é o caso, particularmente, da língua escrita).

Estas três condições não são facilmente incorporáveis à prática escolar ordinária, na medida em que esta não tem, ainda muito clara, a identidade do sujeito em processo de alfabetização. É necessário se indagar a quem a escola destina seu aparato

¹¹ A prontidão cognitiva aqui considerada exclui os mecanismos particulares de aquisição da língua materna, uma vez que tais mecanismos demonstram-se, normalmente, mais desenvolvidos do que outros estados mentais. Ao adquirir a língua materna, a criança realiza operações cognitivas inconscientes que não encontram par, em complexidade, em nenhuma outra ação realizada na mesma faixa etária.

alfabetizador, a fim de que se possa ter algum parâmetro para discutir a procedência das condições apresentadas há pouco.

Num contexto semioticista, espera-se, *a priori*, que o sujeito-alvo a considerar no processo escolar de alfabetização seja:

(i) um *indivíduo*, dotado de uma capacidade de linguagem, ao mesmo tempo, filogênica e sujeita a condicionamentos cognitivos processados por este indivíduo em particular;

(ii) um *ser cultural*, portador de uma história e um dado social emergente, ambos singulares e não-cosmopolitas.

Existe, entretanto, outro tipo de sujeito-escolar preservado na maioria das teorias de alfabetização que regem as práticas pedagógicas de quem atua no magistério. Tal sujeito pode ser definido como *um sujeito idealizado, que resume o perfil sociocultural das classes sociais preservadas ou imitadas pela escola*. Esta idéia de indivíduo se preserva na escola como objeto-fim de sua função socializadora, tendo sido herdado do modelo educacional cosmopolita do século XIX.¹²

Considerando-se que a Escola tende a servir às expectativas culturais da sociedade, pode-se concluir que a preservação desse perfil idealizado de sujeito sustenta-se na prática alfabetizadora contemporânea, nem tanto por um hábito profissional do educador, mas, sim, por uma força que emana do próprio aparato antropológico que sustenta a sociedade. Isso significa que a maior questão a ser discutida quando da inserção de teorias semioticistas de alfabetização na Escola contemporânea consiste na definição ética da prática alfabetizadora. A questão ética da alfabetização deve ser procurada no conjunto da sociedade – e não na escola, isoladamente –, uma vez que a legitimação da prática pedagógica é obtida em sociedade.

A dimensão ética da alfabetização pode ser vista sob dois pontos de vista, os quais determinam dois fins, distintos e não complementares:

(i) o desenvolvimento do grafismo e de um conhecimento acerca da memória cultural da sociedade ilustrada;

(ii) o desenvolvimento de um cidadão integrado a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Se o parâmetro ético da alfabetização circunscrever-se ao desenvolvimento do grafismo e do conhecimento acerca da erudição cultural da sociedade, então, não há

12 O sujeito que a escola idealizou como aluno está definido no perfil de cidadão que, no século XIX, a sociedade desenhou como cliente da Educação. Este sujeito – que hoje é mais memória do que pessoa, haja vista que o perfil antropológico do ser humano não se confunde com o perfil delineado no século passado – é o cidadão urbano que, provindo dos meios sociais legitimados, busca ou preservar sua situação social, ou ascender na sociedade por meio do trabalho e da aquisição de hábitos da cultura erudita. Cf. Shaff (1985).

o que se discutir na prática pedagógica alfabetizadora, porque o modelo teórico de alfabetização que atende a este fim já está prescrito e consolidado na escola tradicional, secularmente conhecida. Havendo, então, condições satisfatórias (recorde-se, tais condições são a motivação, a prontidão cognitiva e motora, e a perspectiva de inserção social) o comportamento alfabetizado há de surgir no indivíduo, mais cedo ou mais tarde. Por outro lado, não havendo condições satisfatórias (enfim, não sendo satisfeitas as três condições), o alfabetizando pode perfeitamente passar sem grafismo, pois a sociedade não o absorverá de qualquer modo.

Se o parâmetro ético da alfabetização for o desenvolvimento do cidadão integrado a si e ao mundo, então, há de se discutir a teoria que está norteando a prática alfabetizadora. A automotivação torna-se condição imperativa da atitude alfabetizadora e o universo de códigos a se considerar multiplica-se, já que os diferentes segmentos da sociedade empregam preferencialmente instrumentos de expressão diferentes e singulares. Integrar-se a si mesmo é, antes de mais nada, reconhecer a legitimidade de sua cultura pessoal e conhecê-la em profundidade. Integrar-se ao mundo consiste em estar apto a dialogar com o outro, dentro e fora do grupo social a que pertence. A escola, porém, não pode antecipar, nem a forma de todos os mecanismos particulares de expressão, nem os procedimentos heurísticos que cada indivíduo emprega no uso destas formas de expressão. Assim sendo, a alfabetização passa, simultaneamente, a operar com o conjunto de códigos e registros dos diferentes segmentos da sociedade e a agir junto ao alfabetizando de modo a torná-lo capaz de reconstruir mentalmente cada código com o qual possa se deparar no trânsito social.

A prática alfabetizadora, numa tal dimensão ética, necessita embasar-se numa teoria sobre alfabetização que defina um modelo de indivíduo diferente daquele prescrito pelo perfil de sujeito-escolar no século XIX. Por este motivo, esta teoria a embasar a prática alfabetizadora deve ser coerente sob todos os aspectos, a fim de que não venha a suscitar dúvidas quanto à natureza do sujeito considerado no processo de alfabetização.

O que discuto a seguir é o papel que a hipótese inatista da lingüística chomskiana assume na teoria de alfabetização descrita em Ferreiro & Teberosky (1974). Minha intenção será estudar as conseqüências, para a prática alfabetizadora semiótica, de se considerarem os universais lingüísticos na concepção da *psicogênese da língua escrita*.

2 A natureza dos Universais Lingüísticos e das Hipóteses de Trabalho em Chomsky (1965)

A lingüística gerativa trouxe contribuições interessantes para o desenvolvimento das ciências da linguagem. Entre elas, uma das que mais contribuiu para o desenvol-

vimento de estudos subseqüentes foi o modelo epistêmico concebido para explicar a aquisição da língua materna.¹³ O modelo chomskyano de aquisição da linguagem é baseado na hipótese de que a mente humana seja geneticamente dotada de um mecanismo especificamente destinado à aquisição da *linguagem**, denominado LAD (*Language Acquisition Device: Dispositivo de Aquisição da Linguagem*, nos termos descritos em Chomsky, 1965). A pressuposição de um mecanismo de tal ordem está embasada numa concepção particular acerca do modo como funciona e se organiza a mente humana, e está respaldada em certas evidências empíricas que exponho adiante.

Para que se possa admitir a existência de LAD, nos termos descritos pela lingüística chomskyana, é necessário admitir que:

- (i) a mente seja dotada de certos estados cognitivos *a priori* (ou inatos) cujo papel é dar uma organização particular aos dados empíricos da realidade;
- (ii) a mente seja composta por diversos (ou pelo menos dois) universos cognitivos autônomos, a fim de se justificar que o processamento da *linguagem** possa ser arrolado à margem de outros processamentos cognitivos de outra ordem.

A fragmentação da mente em diferentes estados cognitivos autônomos é uma invenção da epistemologia contemporânea, em princípio inconcebível nas epistemologias não-fragmentalizantes dos séculos anteriores. A propósito, recorde-se, a epistemologia contemporânea mais especificamente se dissocia das anteriores, por admitir a impossibilidade de um discurso científico conseguir interpretar a totalidade da razão, através de sua ótica irremediavelmente simplificadora. As teorias sobre a modularidade da mente resumem a própria modularidade da ciência neste século, prioritariamente voltada à especialização e à compartimentalização do saber. Uma teoria lingüística que se embasa em mecanismos fragmentalizadores da mente – tal como o LAD da teoria gerativa – pressupõe que o saber lingüístico possa ser arrolado num campo científico exclusivamente destinado ao estudo da linguagem. Aí, todavia, surge o problema de que, no gerativismo, o termo linguagem está metaforicamente reduzido a *linguagem**, podendo-se, então, inferir que a ciência lingüística seja exclusivamente centrada na explicação das línguas maternas, restritas às suas gramáticas.

A motivação empírica do LAD – e, obviamente, de toda a sua justificativa conceitual – é o fato irrefutável de que o processo de aquisição da língua materna dá-se numa forma comum a toda a espécie humana, independentemente da qualidade do sinal externo recebido¹⁴ (a língua a que o indivíduo se submete quando criança) e

13 Na literatura gerativista, geralmente se confunde o termo *linguagem* com *língua materna*. Aqui neste trabalho, estou considerando como *linguagem*, exclusivamente, a propriedade humana de construir e empregar sistemas simbólicos, à forma como Saussure descreveu a *Faculdade de Linguagem*. A língua materna é apenas um dos produtos da faculdade de linguagem, correspondente à forma oral de língua adquirida pela criança. A fim de evitar ambigüidade, todas as vezes em que me referir ao termo *linguagem* no sentido de língua materna (conforme Chomsky), vou adotar a convenção *linguagem**.

atendendo a um intervalo etário igualmente comum à espécie. De fato, qualquer criança, em qualquer ponto do planeta e sob quaisquer circunstâncias sociais, é capaz de dominar o sistema gramatical de sua língua materna, no mesmo período em que as demais crianças o fazem. O LAD (geneticamente concedido à criança) seria o responsável pela homogeneidade na aquisição da *linguagem**.

Mas o que justifica o LAD como parte de uma teoria modular da mente não é exatamente o seu aspecto filogênico, mas, sim, o seu estado, relativamente aos demais mecanismos de cognição. A fim de dominar a língua materna, a criança processa, num espaço extremamente curto de tempo, uma infinidade de operações mentais de ordem complexa, cuja reprodução a mesma criança não pode proceder em outras circunstâncias alheias ao processo de aquisição da *linguagem**. O tipo de análise realizada pela criança para compor mentalmente a estrutura da gramática da língua materna é infinitamente mais complexa do que qualquer outra atividade cognitiva que ela é capaz de processar durante o mesmo período etário. Em razão disto, Chomsky (1965) formula a hipótese de que o LAD venha a constituir uma região cujo funcionamento é autônomo com relação a outros mecanismos cognitivos, haja vista que este não poderia ser acionado com tamanha precisão, caso dependesse de outros mecanismos, ainda incapazes de processar o mesmo tipo de função mental. Esta explicação, por si, suporta a natureza autônoma do LAD dentro da teoria da gramática e, em consequência, legitima a modularização da mente.

Os instrumentos de que o LAD é composto são os UNIVERSAIS LINGÜÍSTICOS, que reúnem informações por meio das quais a criança investe na análise dos sinais da língua oral, falada à sua volta, e testa diferentes possibilidades de gramática que se adequem aos dados percebidos. Os universais lingüísticos não se confundem com fatos estruturais de gramáticas específicas, o que vale dizer que uma criança, ao nascer, não possui nenhum tipo de informação que se assemelhe minimamente a gramáticas de línguas naturais. Estes dados universais concentram-se em informações que determinam o tipo de hipótese que a criança deve formular para construir mentalmente uma gramática adequada a línguas naturais. Assim, por exemplo, os universais lingüísticos seriam os elementos que induziriam a criança a desprezar um espirro como elemento gramatical, mesmo se tratando de um ruído emitido pelos seres humanos. Em outras palavras, os universais preestabelecem aquilo que possivelmente pode fazer parte de uma gramática e excluem tudo aquilo que, sob nenhuma circunstância, pode figurar como parte de uma gramática.

Nesta perspectiva, os universais apresentam à criança uma CLASSE POTENCIAL de elementos gramaticais. Isso explicaria, então, por que a criança seria capaz de, num espaço de tempo tão limitado e sob condições, na maioria das vezes, adversas, discernir, entre os sons que escuta, aqueles, e somente aqueles, que são lingüísticamente relevantes, e, paralelamente, construir um conhecimento que lhe permitirá empregar uma gramática. Deve-se ter em mente, então, que os universais lingüísticos

14 Cf. Chomsky (1965; 1986).

atuam de maneira seletiva, exclusivamente centralizada em sinais acústicos verbais, cuja natureza é filogenética, e não social.

O LAD pressupõe um processamento cognitivo, heurísticamente caracterizado por um ciclo de hipóteses acerca da forma adequada da gramática, subjacente ao sinal acústico da sua língua materna. Isto significa que, entre o início e a conclusão do processo de aquisição da *linguagem**, a criança formula uma série de gramáticas provisórias, que se substituem por outras mais adequadas, a cada momento em que uma hipótese é substituída por outra. Digamos que, baseada na observação e análise de um conjunto de 100 sentenças do português (considerando-se isto apenas como um exemplo ilustrativo), a criança formule uma gramática provisória da língua em que estas sentenças foram codificadas. Assim, por exemplo, consideremos que a criança formule a hipótese de que todos os verbos no português se conjuguem do mesmo modo que se conjuga o verbo FALAR. Digamos, então, que, em seguida, um outro conjunto de sentenças apresente um fator que contrarie as conclusões obtidas anteriormente, levando a que se reformule a primeira gramática provisória por outra, igualmente provisória, em que se reformula a hipótese acerca da conjugação verbal. Suponhamos, seguindo o exemplo já citado, que, nesse conjunto de frases, a criança perceba que alguns verbos se conjugam como FALAR e outros, como o verbo COMER. A passagem da primeira gramática provisória para a segunda constitui um salto qualitativo no percurso para a elaboração mental da gramática final.

Uma das características mais singulares que o LAD impõe à teoria da gramática é o fato de que o ponto de parada do processo de aquisição da *linguagem** fica irremediavelmente em aberto, uma vez que não se tem a menor garantia de que, mesmo sendo hábil falante de uma língua, o indivíduo não esteja sistematicamente atualizando sua gramática, no sentido de torná-la mais adequada aos sinais que escuta. Na medida em que as línguas encontram-se em eterno processo de transformação estrutural, é plausível supor que o processo de aquisição da *linguagem** não esteja nunca completo.

Esta concepção epistemológica da gênese e da manutenção da gramática de uma língua traz conseqüências radicalizantes para a teoria da gramática. Impedida pela concepção de que a gramática mental de uma língua possa estar eternamente sendo atualizada, a lingüística gerativa admite que o único procedimento heurístico capaz de, verdadeiramente, legitimar a prática lingüística consiste em reproduzir o esforço do falante em formular uma gramática através de ciclos sucessivos de hipóteses. Os compêndios de gramática descritiva elaborados anteriormente deixavam de suscitar interesse,¹⁵ na medida em que jamais poderiam se aproximar da realidade mental que constitui o processo de aquisição da *linguagem**. Por este motivo, a teoria gramatical passou a ser encarada como uma teoria que formula hipóteses acerca do modelo ideal de aquisição da *linguagem**, constituindo-se, assim, ao mesmo

15 Excluo desta generalização os estudos de Saussure, eminentemente teóricos, cuja idéia de sincronicidade não exclui a mutabilidade – um efeito obtido pela noção de diacronia. Cf. Senna (1994).

tempo RACIONALISTA (por se pautar na leitura do esforço cognitivo humano) e CONCEPTUALISTA (por se organizar de modo a produzir conceitos teóricos acerca de fatos gramaticais, e não constructos teóricos prontos).

Uma gramática, na acepção tradicional do termo, torna-se epistemologicamente intangível, na medida em que nenhuma leitura que se faça dos sinais acústicos poderá, efetivamente, redundar na leitura dos fatos de uma língua. Gramática, a partir do gerativismo chomskyano, passa a ser considerada uma TEORIA SOBRE UM ESTADO POSSÍVEL DA LÍNGUA, uma hipótese a ser comprovada ou refutada.

Em princípio, há alguns aspectos do conceptualismo lingüístico que são inadequados à concepção teórica da alfabetização semiótica. Vejamos, a seguir, que conseqüências se obtêm quando se confrontam o conceptualismo e a teoria semiótica da alfabetização.

3 Conseqüências da pressuposição do LAD na alfabetização semiótica

O conceptualismo lingüístico tem certas propriedades interessantes para a teoria da alfabetização numa ótica semiótica. Uma delas, por exemplo, é a consideração de que a atitude cognitiva gera hipóteses que se atualizam sistematicamente, conforme as necessidades de se adequarem à realidade empírica. No caso específico da polêmica relação do indivíduo com o código escrito, assinalo um ponto positivo e outro discutível.

O ponto positivo de se aplicar uma teoria conceptualista sobre a alfabetização consiste em admitir que o processo que levará ao domínio do código é, não apenas gradual, mas cíclico e constante. Um processo cíclico, neste caso, significa que o alfabetizando passa por diferentes estágios durante a aprendizagem do código que se predispõe a aprender e que, possivelmente, estes estágios atendam a uma seqüência de estados qualitativamente crescentes e previsíveis a partir de uma certa lógica interna. Ao mesmo tempo, tal como no processo de aquisição da *linguagem**, cada estágio no processo de domínio do código é uma resposta ao esforço cognitivo de realizar um ato comunicativo e uma hipótese acerca daquilo que se compreende como estrutura interna deste código.

O processo de domínio do código é constante, porque é pouco provável que o indivíduo consiga satisfazer-se empregando este código sem jamais lhe acrescentar uma nova técnica, uma nova alteração, que lhe permita lidar com novas necessidades comunicativas.

O conceptualismo, portanto, parece ser um referencial teórico compatível com as expectativas de uma teoria alfabetizadora semiótica, tal como definida aqui anteriormente. Todavia, não se pode perder de vista o fato de que uma prática alfabetizadora semiótica não caminha isoladamente de outras práticas pedagógicas empregadas na escola, ou tampouco das próprias expectativas da sociedade. O fato

é que, a despeito da individualização do processo alfabetizador e da conseqüente ruptura com a crença de que se tenha um prazo delimitado para concluir este processo, é inevitável que, num determinado momento, a sociedade (e a própria escola) passe a cobrar um *ponto médio* ideal de emprego do código. Isto se percebe mais nitidamente com relação ao código escrito, já que sua natureza não é individual e sim *legal*. Nem a escola nem os indivíduos isolados podem intervir na forma final do código escrito, cuja estrutura pertence ao domínio público e cuja forma é prescrita em lei. Dá-se, então, que a abertura que o conceptualismo prevê no emprego de estados hipotéticos do código escrito gerará comportamentos verbais socialmente ilegítimos.

O problema de se poderem estabelecer enunciados escritos ilegítimos faz-nos retornar a uma questão que, através do conceptualismo, não se pode aventar: *quando o aluno irá dominar o código?* Ao mencionar esta questão, tenho, por ora, outra em mente: a aplicabilidade do LAD ao domínio de uma teoria sobre alfabetização.

A idéia de que os universais lingüísticos possam delimitar uma classe de gramáticas possíveis (princípio básico do LAD) pode ser inspiradora de uma idéia de que haja o mesmo tipo de universais para a aquisição de outros códigos, além da língua materna. Todavia, diversos aspectos sugerem ser inadequada a postulação de um LAD que incorpore tanto a língua materna, quanto outros tipos de código. Dois destes aspectos eu discutirei a seguir: a falta de *motivação empírica* e a falta de *motivação epistemológica*.

A justificativa empírica apresentada em Chomsky (1965) para a existência de um LAD não é aplicável ao processo de desenvolvimento de códigos distintos da língua materna, apesar de se ter generalizado equivocadamente o termo *Language** na teoria gerativa. No que tange à aquisição da língua materna, as evidências de Chomsky procedem, haja vista que qualquer criança manifesta um processamento cognitivo de tal ordem, que lhe permite derivar, num espaço de tempo espantosamente curto, um conhecimento que, efetivamente, assegura o emprego de uma língua num prazo razoável. Tal fato tende a se manifestar na espécie humana, independentemente de quaisquer fatores externos, sejam facilitadores ou dificultadores. A expectativa de sucesso na aquisição espontânea da língua materna é, ao mesmo tempo, condição e conseqüência de um LAD, porque:

- (i) o seu caráter filogênico está condicionado à observação de que toda a espécie humana é capaz de desenvolver uma língua materna sob as condições descritas aqui, sendo esta, portanto, a condição da concepção teórica do LAD;
- (ii) tendo, então, caráter filogênico, o LAD postula que o sucesso na aquisição da língua materna seja, obviamente, inevitável, constituindo, este fato, assim, sua conseqüência.

Apesar de ser próprio do ser humano manifestar-se simbolicamente por meio de outras formas lingüísticas além da língua materna, não se pode afirmar que estas outras formas de linguagem tenham o mesmo tipo de gênese que aquela prevista na

teoria que postula o LAD. Ao contrário, as manifestações de linguagem situadas além do domínio da língua materna são, além de tardias (comparativamente àquela), extremamente heterogêneas e condicionadas a fatores extracognitivos, em particular, fatores culturais. No que diz respeito ao caso específico da língua escrita, a situação se agrava por dois motivos: primeiramente porque existe uma considerável parcela da humanidade que não detém nenhuma técnica de registro escrito e, depois, porque, entre as culturas gráficas, existe uma grande heterogeneidade de grafias.

Quando se transporta a concepção teórica de um LAD para o domínio de uma teoria sobre alfabetização, transporta-se, igualmente, a concepção de que existam universais lingüísticos a restringir uma classe possível de símbolos gráficos. Então, pergunta-se:

a) é possível restringir uma classe de símbolos gráficos não-pictóricos, dada a diversidade de sinais empregados pela humanidade?

b) é possível haver alfabetização sob condições externas adversas ou sem uma plena consciência sobre o ato alfabetizador?

Certamente a resposta para ambas as questões será negativa. Basta considerar o fato de que uma criança brasileira, ainda não alfabetizada, possivelmente identifique uma função expressiva numa página de papel, grafada com caracteres da língua portuguesa escrita, mas, de certo, não identifique a mesma função numa tábua repleta de pictogramas. O fator social, neste caso, é condicionante do direcionamento que a criança impõe à interpretação dos símbolos gráficos, sendo este, assim, um condicionamento de ordem distinta de qualquer aspecto considerado nos universais do LAD. Ao mesmo tempo, assinale-se, qualquer indivíduo torna-se hábil no emprego de um código gráfico através de uma ação consciente e reveladora da estrutura típica deste código. Vale dizer que a teoria que se emprega para construir a habilidade de uso de um código gráfico é uma meta-teoria, na medida em que pode ser totalmente revelada pelo sujeito. Já no caso da língua materna, o processo de aquisição é regido por leis estritamente cognitivas e inconscientes para o falante, constituindo, assim, o que Aureau (1992) denominou conhecimento epilingüístico: um conhecimento sobre o qual não se tem metalinguagem, tal como o conhecimento que nos permite andar, respirar, enxergar etc.

Deste modo, para que se possa adotar numa teoria sobre alfabetização algum tipo de dispositivo conceitual como o LAD, resta-nos optar entre:

a) admitir um LAD como o postulado em Chomsky (1965):

Esta opção nos força a abrir mão de qualquer possibilidade de uma teoria semiótica acerca da alfabetização, porque a única forma de se absorverem os universais lingüísticos (e mais uma vez recordo que estes são a base conceitual do LAD) na alfabetização é retornar à tese mecanicista de que a língua escrita seja um retrato fiel da língua materna. Assim, e somente assim, é possível postular que se

possa conceber o aprendizado do código escrito nos mesmos termos em que se concebe a aquisição da língua materna.

b) admitir que o LAD seja um mecanismo geral de aquisição de sistemas semióticos:

Com esta opção, aparentemente mais atraente do que a anterior, é possível absorver um LAD numa teoria semiótica de alfabetização. Todavia, este LAD deixa de ser compatível com o concebido em Chomsky (1965) e não pode mais ser constituído de universais de natureza lingüística, mas, sim, semiótica – admitindo-se a precisa extensão dos termos, sugerida por Saussure.¹⁶ Apesar da coerência entre os objetos desta nova versão do LAD e os demandados numa teoria semiótica de alfabetização, esta opção destrói por completo a motivação de um LAD no seu sentido conceitual filogenético. É impossível sustentar um tal tipo de conceito, uma vez que o LAD não seria acionado homoganeamente, seja quando da aquisição da língua materna e, posteriormente, dos demais códigos semióticos, seja quando da aquisição dos inúmeros e imprevisíveis tipos de códigos gráficos que a humanidade emprega.

c) admitir dois LADs distintos: um estritamente lingüístico; outro semiótico:

Esta opção não faz outra coisa, senão mascarar o problema, porque, se por um lado resolve o impasse de a língua oral conceber-se de modo diferente do modo através do qual são concebidos os demais códigos, por outro tende a reduzir o processo de alfabetização exclusivamente àquilo que é pura manifestação autônoma da faculdade de linguagem, assim, incluindo-se exclusivamente manifestações semióticas primárias. A escrita, por exemplo, cuja aparição é muito tardia (seja com relação à língua materna, seja com relação às manifestações semióticas primárias, como grafismo, musicalidade, gestualidade etc.), depende de um conhecimento metateórico que contrarie o tipo de produto derivado de um LAD qualquer. Em consequência disto, o emprego de dois tipos distintos de LAD, tal como proposto, distancia a teoria sobre alfabetização de uma teoria epistemológica a ela associável.

Ao se resgatar o LAD nas circunstâncias da opção c), admite-se na teoria da alfabetização uma metáfora heurística, que a reduz a uma *estratégia método-pedagógica*. A base desta metáfora é a associação livre que se faz entre os mecanismos cognitivos que condicionam o comportamento simbólico da espécie humana (perfeitamente explicáveis a partir de um LAD) e os mecanismos cognitivos de outra ordem, empregados para a construção mental dos códigos gráficos. Com este tipo de associação metafórica, não se obtêm argumentos suficientes para sustentar uma teoria

¹⁶ Saussure estabelece a *semiologia* como a ciência que tem por domínio o estudo das manifestações genéricas da faculdade de linguagem. A *lingüística* é apenas uma porção da semiótica, encarregada de estudar os fenômenos verbais (particularmente os orais).

sobre alfabetização, mas, sim, e somente, uma hipótese heurística que induz a certas condutas alfabetizadoras.

Com base nas considerações que apresentei, passo, então, a discutir a situação dos universais lingüísticos na teoria de alfabetização de Ferreiro & Teberosky (1974).

4 A natureza das hipóteses no discurso de Ferreiro & Teberosky (1974)

Nestas conclusões finais, gostaria de polemizar a situação conceitual das hipóteses adotadas na teoria da psicogênese da língua escrita, tal como formulada em Ferreiro & Teberosky (1974). A psicogênese da língua escrita resgata do inatismo chomskyano a noção de que o indivíduo tem, por condicionamento filogenético, a capacidade de identificar o valor simbólico de um sinal empregado com fins comunicativos, em seguida analisá-lo, construir gradativa e positivamente um conhecimento acerca de sua estrutura e, finalmente, empregá-lo em situações comunicativas. Esta sucessão de atos resume o percurso por que passa o alfabetizando para realizar a psicogênese da língua escrita.

As hipóteses aludidas em Ferreiro & Teberosky (1974) constituem os estados provisórios que representam o conhecimento acerca do código, durante o processo de psicogênese. Deste modo, tais hipóteses relacionam-se diretamente (segundo a metáfora heurística descrita na seção anterior) às hipóteses que redundam em teorias de gramática no processo de aquisição da língua materna pela criança. Na medida em que, como já vimos anteriormente, não existe motivação filogenética para se postular alguma isomorfia entre a aquisição da língua materna e o aprendizado do código escrito, a menção às hipóteses em Ferreiro & Teberosky (1974) constitui uma estratégia metodológica e não uma verdade científica que possa justificar uma teoria acerca da psicogênese da língua escrita.

Outro aspecto a se considerar, relativamente à impropriedade de se adotar uma perspectiva conceptualista como a de um LAD numa teoria semiótica de alfabetização (tal como a de Ferreiro & Teberosky 1974), é o fato de que uma concepção modular da mente contraria, de maneira radical, o caráter semiótico, interdisciplinar e totalizador da dimensão ética da prática alfabetizadora semiótica. Assim sendo, além de fragilizar a concepção teórica da psicogênese da alfabetização, a pressuposição do LAD em Ferreiro & Teberosky (1974) compromete, também, a execução do seu projeto método-pedagógico, na medida em que tende a levar ao reforço de uma convicção inconveniente: a de que se possa tratar, isoladamente, da língua escrita, em detrimento das demais modalidades de códigos gráficos.

A solução deste problema demanda, em primeiro lugar, que seja definida com maior rigor a natureza epistemológica da mente humana dentro da teoria da psicogênese da língua escrita. A noção de mente a ser empregada numa teoria semiótica

de alfabetização não pode, em nenhuma circunstância, delinear ou, tampouco, aludir a uma setorização do conhecimento. Conseqüentemente, um LAD (e seus universais lingüísticos) deve ser redirecionado a uma teoria mais abrangente sobre cognição, à luz de mecanismos gerais de inteligência, como sugerido, por exemplo, nos estudos de Piaget. Isto, porém... deixo para outro trabalho.

GOMES SENNA, L. A. Psychogenesis of written language, linguistic universals and theories about literacy. *Alfa (São Paulo)*, v.39, p.221-241, 1995.

- **ABSTRACT:** *What is there between linguistic universals and the psychogenesis of written language? In this paper, I make some polemic questions about a conceptual constraint on the use of Chomskyan linguistics in a semiotic theory of literacy. Chomsky's universals – based on Language Acquisition Device (LAD) and on a modular mind – may put in danger the whole project of a psychogenetic approach of the written language development, once there is no phylogenetic motivation for literacy being enrolled by the same way one explains first language acquisition.*
- **KEYWORDS:** *Linguistic universals; language acquisition device; literacy; neoconstructivism.*

Referências bibliográficas

- 1 AURAU S. *A revolução da gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992
- 2 BERNSTEIN, B. *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Paladin, 1971.
- 3 CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: A. Amado, 1965.
- 4 _____. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho, 1986.
- 5 FERREIRO, M., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1974.
- 6 FONTAINE, J. *O círculo lingüístico de Praga*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- 7 KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press, 1962.
- 8 LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: PUP, 1972.
- 9 NEVES, M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- 10 PAVEL, T. *A miragem lingüística: ensaio sobre a modernização intelectual*. Campinas: Pontes, 1988.
- 11 RAPOSO, E. *Teoria da gramática*. A faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1992.
- 12 SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1916.
- 13 SCHMIDT, S. *Lingüística e teoria do texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- 14 SENNA, L. A. *Pequeno manual de lingüística geral e aplicada*. Rio de Janeiro: s.l., 1991.
- 15 _____. Modelos mentais na lingüística pré-chomskyana. *DELTA (São Paulo)*, v.10, n.2, p.339-72, 1994.

- 16 SHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, Editora UNESP, 1985.
- 17 SOARES, M. *Linguagem e escola: uma abordagem sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- 18 VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Reimpressão, 1992).

Bibliografia consultada

- BISCHOF, N. Como as hipóteses de trabalho podem ser necessárias. In: PIATELI-PALMARINI, M. *O debate entre Piaget e Chomsky*. São Paulo: Cultrix, 1978. p.293-301.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.
- DESCARTES, R. *O discurso do método*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d.
- DOSSE, F. *História do Estruturalismo - 1. O campo do signo 1945/1966*. Campinas: Ensaio, Unicamp, 1991.
- GRAYEFF, F. *Exposição e interpretação da filosofia teórica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1958.
- HAWKINS, D. (Org.) *Explaining language universals*. Dordrecht: Blackwell, 1991.
- HIRTLE, D. Linguistics and the dimensions of language. *LINGUA*, v.67, 1985.
- KANT, E. *Crítica da razão prática*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966.
- KATZ, J. *The philosophy of linguistics*. Cambridge, UK: CUP, 1983.
- PIATELI-PALMARINI, M. *O debate entre Piaget e Chomsky*. Trad. Portuguesa: São Paulo: Cultrix, 1978.
- SEVERINO, E. *A filosofia contemporânea*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- WITTGENSTEIN, J. *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: B. Blackwell. (Reimpresso em 1968).