

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR ALFABETIZADOR:
DESDE LOS NUDOS DE LA CONTRADICCIÓN A
LA CALIDAD POSIBLE

*Literacy and teacher education:
contradictions and possibilities*

Luciana DE MELLO GOMIDE FOINA
Facultad de Educación. Universidad de Brasilia.

BIBLID [0214-3402 (1998) 8; 221-238]

RESUMEN: En el siguiente artículo me propongo discutir las diferentes concepciones del lenguaje de las que se desprenden diferentes formas de articular la metodología y el contenido curricular a la hora de implementar la enseñanza de la Lengua. La discusión tiene especial importancia para la formación de profesores.

ABSTRACT: In this paper I will show different ways of understanding language and how they have consequences in the relation between methodologies and curriculum contents. This discussion has special relevance in teacher formation.

INTRODUCCIÓN

Si tomamos como objeto de análisis los currículos de los estudios de Magisterio y los de la licenciatura en Pedagogía, se puede percibir que existe falta de articulación de las disciplinas "Metodología del lenguaje" y "Didáctica del lenguaje" con el área o disciplina "Lengua portuguesa". Tal falta de articulación se produce por reducirse el contenido de la "Metodología" o "Didáctica del lenguaje" a un recetario pedagógico sin considerar las varias dimensiones del objeto de conocimiento "Lenguaje" y por reducirse, a lo largo de nuestra escolaridad, el estudio de la Lengua Portuguesa, en vez de al conocimiento lingüístico, al conocimiento de la gramática normativa, cuyo objeto es la descripción estructural de la lengua, junto a la prescripción de normas y reglas de corrección para su uso adecuado (vide Orlandi, 1986).

Coincidiendo con Geraldi en que "una diferente concepción del lenguaje construye no sólo una nueva metodología, sino, y principalmente, un nuevo contenido de la enseñanza", es el objetivo de este artículo el presentar las varias concepciones de lenguaje, acompañadas de sus fundamentos, con el fin de apuntar algunas perspectivas de adecuación y articulación necesarias entre la Metodología y el objeto de conocimiento Lengua; igualmente se pretende abrir el debate sobre la afirmación de que "en la escuela pública es necesario enseñar la norma estándar de la lengua portuguesa a los niños de las clases populares". Tal afirmación se viene haciendo de forma genérica y asistemática en las Guías Curriculares de los estudios para la formación de profesores de enseñanza secundaria, especialmente en los programas de la disciplina "Didáctica del lenguaje", así como en los programas de "Metodología del lenguaje" de los cursos de Pedagogía.

Cabe destacar que la opción de enfocar la implicación de estos aspectos en la formación del profesor para los cursos iniciales se da, a mi entender, por la falta de coherencia entre la metodología de enseñanza y la concepción del lenguaje, lo que constituye uno de los elementos determinantes de la mala formación del profesor, quien, entre otras disciplinas, debe alfabetizar y enseñar Lengua Portuguesa. Por otra parte, entiendo que la mala formación del profesor es, entre otros, un determinante importante del fracaso escolar de los alumnos en la primera etapa de la enseñanza primaria (vide Foina, 1989).

Desafortunadamente, y a pesar de lo mucho que se ha reivindicado en los últimos años la reestructuración de los estudios de magisterio y la actualización de los salarios de los profesores de los cursos iniciales, ambos puntos no suelen contemplarse como metas de una política seria de educación nacional que se proponga subsanar las graves distorsiones que presenta la enseñanza primaria y más específicamente los cursos iniciales.

Aunque a lo largo de los últimos cinco años varias Secretarías de Educación estén orientando a las escuelas sobre lo positivo de adoptar el enfoque constructivista (Cf. Ferreiro, 1985), en algunos casos aliado a presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica o Pedagogía de los Contenidos (vide Saviani, 1983; Libâneo, 1985 e GDF, 1993), y estén intentando actualizar a sus profesores en torno a estos cono-

cimientos por medio de la formación continuada y a través de cursos rápidos y puntuales, lo que se puede detectar, en la práctica, es que incluso el propio personal técnico de esas Secretarías demuestra no dominar con profundidad las cuestiones que pretende abordar o exponer en los proyectos y publicaciones que producen.

Como ejemplo de lo dicho anteriormente, puede servir el "Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do DF" (GDF, 1993), elaborado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, que consta de una larga introducción teórica sobre la Pedagogía de los Contenidos junto al enfoque constructivista, así como algunas nociones actuales de Lingüística Aplicada y de Adquisición del Lenguaje, sin que tales presupuestos tengan resonancia en los currículos de Didáctica del Lenguaje o de Lengua Portuguesa en los cursos de Magisterio. En la citada Guía Curricular, y en lo que se refiere a las series iniciales, la Lengua Portuguesa continúa siendo abordada de forma segmentada, tomándose aún las sílabas y el abecedario como unidades de aprendizaje, tal como rezan los cánones de alfabetización y de concepción del lenguaje tradicionales. Entre las actividades desarrolladas en el aula continúan siendo privilegiadas la copia, la lectura y el dictado, e incluso esta última actividad es considerada todavía como la mejor forma de evaluar el aprendizaje de la escritura (Vide Cagliari, 1992) y la memorización continúa siendo propuesta como metodología.

Lo que de hecho está ocurriendo es que, una vez más, el discurso liberal hace sus proclamas sobre democratización y modernización de la enseñanza con vistas a erradicar el fracaso escolar de la escuela primaria pública, cuyos índices de repetición y de abandono escolar se vienen manteniendo prácticamente inalterados desde hace varias décadas (Vide Foina, 1979 y Cunha, 1994: 27 y 28) y sin invertir, mientras tanto, de manera sistemática en una mejor formación de los profesores. Cabría incluso invertir más significativamente en una mejor formación de los cuadros técnicos de las propias Secretarías de Educación e incluso del Ministerio de Educación.

Así, adoptando en los últimos años la fachada del universo conceptual del constructivismo —en tanto que opción técnica y aglutinado a las pedagogías progresistas— como opción político-pedagógica, sin considerar la necesidad de ningún tipo de profundización en las bases epistemológicas y científicas más actuales de los diversos objetos de conocimiento enseñados en las escuelas, o sea, de los contenidos, el Estado continúa ideológicamente "manteniendo las apariencias" por medio de discursos democratizadores, mientras que en la práctica está engañando a la población en lo referente a la oferta de enseñanza moderna y de calidad a los jóvenes en edad escolar, todos ellos, teóricamente, con derecho constitucional a una escolaridad pública y gratuita hasta los catorce años, que les permita algún ejercicio de la ciudadanía.

Mientras tanto, al profesor de primaria, mal formado, mal remunerado y aislado culturalmente en las escuelas donde ejerce, sólo le resta reproducir en su práctica la metodología y el contenido ya científicamente superados que aprendió durante su formación, así como orientarse a través de las guías del profesor anejas

a los libros de texto, libros en su mayoría de calidad científica también discutible y a los que acaba sometiéndose porque es el único material que le es posible tener.

Tales libros de texto muchas veces son enviados a las escuelas por el propio Ministerio de Educación que todavía no se esfuerza por resistir a la presión de algunas editoriales que no se comprometen con la necesidad prioritaria de una enseñanza de mejor calidad para el país. Cabe observar que, usualmente, gran parte de los libros de texto destinados a los cursos iniciales de la enseñanza primaria acaban disfrazándose con alguno de los “ismos” más actuales, cuyos postulados teóricos aparecen sólo en sus prefacios o introducciones, sin que ello implique alteraciones sustanciales en el modo de concebir o de tratar metodológicamente el contenido en cuestión, o sea, la Lengua Portuguesa en este caso, lengua que, a pesar de ser un objeto de conocimiento abordado exhaustivamente por la lingüística, la ciencia del lenguaje, con avances considerables en el marco de la sistematización, continúa siendo confundida o reducida a la Gramática, cuando no es tratada al nivel del más pobre sentido común (Vide Foina, 1989: 113-133, sobre explicaciones y expresiones metafóricas).

1. LOS FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS DE LAS CONCEPCIONES DEL LENGUAJE Y SUS IMPLICACIONES EN LA ALFABETIZACIÓN

Según Geraldí (1984), las cuestiones previas —“¿para qué enseñamos lo que enseñamos?” y “¿para qué los niños aprenden lo que aprenden?”— son olvidadas en detrimento de “discusiones sobre cómo enseñar, o cuándo enseñar o qué enseñar”, entre otras. Por entender que una respuesta al “para qué” implica la opción por una determinada concepción del lenguaje, el autor apunta tres concepciones que englobarían a las tres grandes corrientes de los estudios lingüísticos. Tales concepciones son: a) la de que el lenguaje es la expresión del pensamiento, b) la de que el lenguaje es un medio de comunicación, y c) la de que el lenguaje es una forma de constitución del sujeto, de interacción social, de representación simbólica de la realidad y de actuación sobre la realidad.

La concepción de que *el lenguaje es la expresión del pensamiento* corresponde a la corriente de la gramática tradicional, en la que se incluyen las llamadas Gramáticas Generales (de entre las cuales se tiene como modelo en el siglo XVII la *Gramática* de Port Royal, también llamada “Gramática general y racional”), según las cuales el lenguaje, como expresión del pensamiento, está regido por principios racionales, lógicos y universales que, una vez observados, excluirían las ambigüedades y los equívocos cometidos por los hablantes. Así es como se incluyen las Gramáticas Comparadas, con destaque para la producción del lingüista histórico Bopp en el siglo XIX, preocupadas por estudiar cómo las lenguas se transformaron con el tiempo y cómo se sistematizaron los cambios ocurridos. Cabe destacar que el estudio realizado por las Gramáticas Comparadas tenía como objetivo último el

poder reconstruir la lengua que habría dado origen a las demás, el Indoeuropeo (Vide Malmberg, 1971: 23-55 y Orlandi, 1986: 10-16).

La preocupación por crear un hablante ideal, que observando las reglas de la gramática pudiese producir una lengua también ideal, lógica y sin ambigüedades ni errores, heredada de los gramáticos del siglo XVII, está vivamente presente en los objetivos perseguidos por la enseñanza de la lengua materna en Brasil. El reducir los estudios de Lengua Portuguesa a gramática tradicional, en opinión de Geraldi (1984), hizo que se priorizase en la clase la enseñanza de un metalenguaje de análisis de la norma patrón a través de ejercicios de descripción gramatical, así como del estudio y memorización de reglas y excepciones, incluyendo hipótesis de análisis de problemas gramaticales que incluso los especialistas en el asunto no tendrían seguridad sobre cómo resolverlos.

Recuerda el referido autor que es preciso considerar que una cosa es saber la lengua dominando las habilidades de su uso en situaciones concretas de interacción, de forma que se entiendan y se produzcan enunciados percibiendo las diferencias entre una y otra forma de expresión, y otra cosa es saber analizar la lengua dominando los conceptos y metalenguajes a partir de los cuales se habla sobre ella para presentar las características de su estructura y uso. De este modo, en la escuela ha prevalecido hasta el día de hoy la enseñanza de ejemplificaciones tomadas de las descripciones de la lengua portuguesa previamente hechas por los gramáticos, sustituidas temporalmente por descripciones dentro del objetivo de la Teoría de la Comunicación, lo que en la práctica se reduce a la sustitución de un metalenguaje por otro, y la concepción de que la lengua es la expresión del pensamiento ha implicado en la práctica, sea dentro de las escuelas o sea en la sociedad, la afirmación bastante usual y de sentido común de que los niños o adultos que no consiguen expresarse bien oralmente y por escrito no piensan.

Esta concepción, yuxtapuesta al mito de la "deficiencia lingüística" (Vide Soares, 1986) según el cual se afirma que el niño pobre, por poseer una cultura "precaria", sería deficiente desde el punto de vista lingüístico, acaba por completar el círculo vicioso. Tal círculo se traduce en la idea de que el niño pobre es portador, entre otras deficiencias, de una deficiencia lingüística y, a la vez, el niño que tiene deficiencia lingüística tiene dificultades para expresarse, para razonar y para aprender, lo que lo relega a la condición de integrante de los grandes conjuntos de alumnos "torpes", "lentos" e incluso "retrasados", según la jerga estigmatizante de uso común en las escuelas. Lamentablemente tales alumnos, en su mayoría y ya desde los primeros años de primaria y desde los primeros días de escuela, son silenciados/fracasados por esas mismas escuelas pregonadas por el Estado y por la legislación como democráticas (Foina, 1989 y 1994).

La concepción de que *el lenguaje es un instrumento de comunicación*, correspondió a la tentativa más moderna de aplicar la teoría de la comunicación a los estudios lingüísticos. Según los principios de la teoría de la comunicación, la lengua en tanto que código, se reduce a un conjunto de signos que se combinan según reglas y destinado a transmitir mensajes entre interlocutores, o sea, emisor y recep-

tor. Así como ocurre en los libros de texto en los que predomina el enfoque mentalista, los que fueron elaborados según esta segunda concepción, la plantean como profesión de fe en las instrucciones a los profesores, en sus introducciones y en sus títulos, aunque sea abandonada en la propuesta de ejercicios gramaticales e incluso en las actividades de lectura y redacción. Dos corrientes lingüísticas importantes tienen implícita esta concepción de la lengua: el Estructuralismo, en el que destacan los estudios de Saussure (1970), y el Generativismo o Gramática Transformacional, donde sobresalen los estudios de Chomsky (1975).

Según Saussure, la Lingüística se distinguiría de la Gramática Normativa por no tener como objeto la prescripción de normas o reglas de corrección para el uso del lenguaje. Su objeto lo define como el estudio, de entre los signos existentes, de los signos del lenguaje verbal. Gracias a Saussure, considerado como el “padre de la lingüística moderna”, la Lingüística, al definir un objeto propio de estudio, pasa en el siglo XX a constituirse como ciencia.

En su obra queda introducida, en el estudio de los signos verbales, la diferenciación entre significante-imagen acústica y significado-concepto, los cuales se relacionan de manera arbitraria, o sea, la relación entre ellos en la conformación del signo verbal no es intrínseca. Otras dos distinciones importantes hechas por Saussure se refieren, por un lado a la separación entre *lengua* —sistema abstracto, social, general y virtual— y *habla* —realización concreta y variable de la lengua por el sujeto hablante— y, por otro lado, a la separación entre *sincronía* —el estado actual del sistema de la lengua— y la *diacronía* —la sucesión cronológica de diferentes estados de la lengua en evolución—. Por lo tanto, el habla, por su asistematicidad y dependencia del individuo, así como la diacronía, por la incompatibilidad entre la noción de sistema y de evolución, son excluidas de Saussure del campo de la lingüística.

En opinión de Malmberg (1971:70), Saussure habría diferido de sus contemporáneos por haber definido el lenguaje como un hecho social y por haber integrado la Lingüística en una ciencia más amplia a la que denominó Semiología. Saussure consideraba que formando parte de la Semiología, ciencia dedicada al estudio de los signos dentro de la vida social, la Lingüística podría reivindicar por primera vez un lugar entre las ciencias.

A partir de los conceptos básicos instaurados por Saussure, tuvimos en la Lingüística, dentro de la tendencia formalista, el Estructuralismo. Por medio de la noción de estructura, los estructuralistas valorizaron la idea de que “cada elemento de la lengua sólo adquiere un valor en la medida en que se relaciona con el todo de que forma parte” (Orlandi, 1986:24-25). Siguiendo la orientación estructuralista europea, Bloomfield (s/d) propone en los Estados Unidos una teoría general del lenguaje y escribe, en 1933 el libro *Language*, en el que se dedica a la explicación de los hechos lingüísticos con base en los presupuestos de la Psicología del Comportamiento, según la cual el habla podría ser descrita como un estímulo y una respuesta por él producida.

A pesar de que su teoría ha sido criticada como simplista y mecanicista por los lingüistas de la época, debido a afirmaciones contenidas en *Language* tales como “el lenguaje es una cuestión de entrenamiento y hábito” y “Educación o cultura, [...] depende de la repetición y publicación de una gran cantidad de lenguaje”, Bloomfield (s/d:34 y 41, 498-509) tuvo el mérito de criticar el predominio de las gramáticas en las escuelas.

Manifestándose sobre el carácter “artificial” y “grotesco” (*sic*) de la forma hipercorrecta de pronunciación de la norma patrón, Bloomfield comenta que las doctrinas de los gramáticos, aunque hayan tenido poco éxito a la hora de desterrar o establecer formas específicas de hablar, consiguieron establecer entre las personas escolarizadas la noción de que las formas que nunca fueron oídas pueden ser mejores que aquellas que usualmente se escuchan o se hablan (CF. Bloomfield, s/d: 497-498).

Desafortunadamente, lo que se importó de las ideas de Bloomfield, no sólo para la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas, sino también como opción por una cierta postura metodológica de abordaje del lenguaje en los cursos de magisterio, fue exactamente lo que había de más mecanicista y lo más criticado de su obra por los lingüistas americanos que trabajaban desde otros enfoques. Así, cuando en los cursos de formación para la enseñanza primaria no son identificadas o explicitadas las bases teóricas y académicas de las metodologías del comportamiento y mecanicistas de “entrenamiento” de lectura y escritura, las cuales, salvo raras excepciones, vienen siendo todavía fuertemente practicadas en las aulas de todo el país, generalmente camufladas por otros modismos también de base psicologista, nos encontramos con que es muy usual atribuirse a los propios profesores la “culpa” por la adopción imprudente de este tipo de metodología, como si fuese fruto de su sentido común o desconocimiento voluntario de las bases más sistemáticas que rodean a los estudios lingüísticos.

En realidad, la base teórica para la introducción de las familias silábicas en las cartillas, partiendo de las sílabas simples hacia la más complejas (jerarquización indefendible desde el punto de vista de la Fonología y de la Adquisición del Lenguaje), así como para la adopción de la memorización como el principal requisito para un buen aprendizaje de la lengua, está claramente presente en las orientaciones de Bloomfield y de sus seguidores. Lo referente a sus observaciones sobre la importancia de que el profesor sea un profesional profundo conocedor de la materia que enseña y lo relativo a la importancia de enseñar la lectura y la escritura a los niños de forma contextualizada, tomando las palabras, y no los fonemas y sílabas sueltas, como punto de partida para esta enseñanza, fueron aspectos que tuvieron muy poca resonancia en la práctica escolar de la alfabetización en Brasil.

En cuanto a la perspectiva innatista y generativista de Chomsky dentro del Estructuralismo, aunque se haya producido una mayor penetración de la misma en los estudios de licenciatura y postgraduación en Letras y en Lingüística, es la fuerza de la gramática tradicional y del enfoque del comportamiento, lo que tradicionalmente viene haciéndose sentir en nuestra enseñanza primaria y secundaria. Lo que

es posible observar es que los profesores de primaria, que han recibido a lo largo de su escolaridad una formación en Lengua en la que prevalece el enfoque de la gramática tradicional, unido al alejamiento de los currículos de sus cursos de formación de lo referente a los conocimientos más avanzados producidos en el campo de la Lingüística, han conseguido asimilar sólo el enfoque mecanicista implícito de manera asistemática en toda su trayectoria de estudios de la lengua portuguesa.

Lastimosamente, en su aislamiento pedagógico, perdidos entre las diversas y discontinuas orientaciones de carácter práctico y teórico autoritariamente “sugeridas” por las Secretarías de Educación por medio de sucesivos cursos rápidos de reciclaje, bastante diferentes de lo que se entiende por Educación Continuada en el sentido pleno del término, los profesores acaban reproduciendo en su práctica como metodología y concepción/delimitación del contenido que debe ser enseñado, aquello que aprendieron a lo largo de su propia escolaridad y de la manera que lo aprendieron. Como aprendieron a escribir, a leer, a analizar y a interpretar los más diversos textos desde una perspectiva parafrástica, en la que predomina la atribución del sentido único, e incluso dentro de una perspectiva silenciosa y monológica, en la que sólo el profesor regente está autorizado a pronunciarse, los nuevos profesores, demostrando una cierta inercia, tienden a actuar en la clase, a su vez, según el proceso que vivieron cuando tenían la condición de alumnos. Influidos por la modernidad de las teorías “asimiladas” en los cursos telegráficos de fin de semana, al preguntárseles a los profesores sobre qué enfoque están aplicando, es recurrente en la actualidad la declaración de que el enfoque adoptado es el “montessoriano”, método aún presente en los folletos de algunas escuelas privadas, y el constructivista en la acepción ferreriana, fuertemente adoptado en los discursos, documentos y programas de los cursos de reciclaje más actuales de las Secretarías de Educación.

En lo referente a la aplicación/incorporación de los procedimientos y resultados de las investigaciones de Ferreiro a la metodología de la alfabetización en la red pública, cabe observar que, preservados los méritos del trabajo de la investigadora dentro de la perspectiva constructivista de la adquisición de la escritura, más de una vez puede verificarse una cierta adhesión precrítica y principalmente una reducción de la pluralidad de dimensiones de la lengua como objeto de conocimiento en el contexto de la clase, a una única dimensión: la dimensión psicológica. Únase a esto el hecho de que los trabajos de Ferreiro, por haber sido producidos en situación experimental, no profundizan en la consideración de temas tales como la relación escritura/oralidad, las variaciones lingüísticas, los usos sociales de la lengua, lengua y cultura, lengua y alienación, temas significativamente presentes en el proceso de alfabetización y de adquisición de las primeras letras y sin embargo difícilmente tratados de manera sistemática por los alfabetizadores.

En contraposición a los conceptos ya abordados y considerada en la actualidad como una alternativa más dinámica y dialéctica de estudio del lenguaje, tenemos la concepción que afirma que *el lenguaje es una forma de interacción* (Cf. Geraldí, 1984 y Orlandi, 1986). Según esta concepción, el lenguaje es considerado

como “un lugar de interacción humana: a través de él (el lenguaje) el sujeto que habla practica acciones que no conseguiría practicar a no ser hablando, con él el hablante actúa sobre el oyente, constituyendo compromisos y vínculos que no existían antes del habla” (Geraldi, 1984).

Aunque hasta el siglo XX predomine en la Lingüística Estructural la tendencia formalista, marcada por la preocupación con el itinerario psíquico del lenguaje, con la relación entre lenguaje y pensamiento, con la descripción y definición de lengua a partir de presupuestos que le sean propios, o sea, una lingüística que es conocida como Lingüística del Significante o Inmanente, conviven con esta última otras tendencias tales como la Etnolingüística, la Sociología del Lenguaje y la Sociolingüística. Estas tendencias, a diferencia del formalismo, no sólo procuran desarrollar estudios orientados hacia la heterogeneidad y la diversidad lingüísticas, buscando una sistematización para los usos concretos del lenguaje hechos por los hablantes reales, y no sólo por los hablantes ideales como quería Chomsky (1971), sino que también alimentaron controversias en cuanto al establecimiento de la naturaleza de la relación entre lenguaje y sociedad, relación considerada como innegable por todas las tendencias citadas anteriormente (Vide Orlandi, 1986: 48-55; Whorf, 1971; Bernstein, 1971; y Labov, 1972). Corresponden aún a la concepción del lenguaje como interacción, la Pragmática y el Análisis del Discurso.

Las cuestiones de significación, que fueron dejando de ser abordadas con el debido énfasis por no tener cabida en los modelos formales de las corrientes lingüísticas de hasta entonces, comenzaron a ser consideradas por algunas teorías, especialmente por la Pragmática, a través de la cual “se incluye, al lado de la relación entre los signos (sintaxis) y del estudio de las relaciones entre los signos y el mundo (semántica), el estudio de las relaciones entre los signos y los usuarios” (Orlandi, 1986: 55). Entre las diferentes maneras de considerar la relación entre signos y usuarios, lo que genera diferentes formas de Pragmática, tenemos aquella que considera al usuario en su relación de interlocución con otro usuario. Según esta vertiente, los estudios pragmáticos son desarrollados en tres direcciones: la del Análisis Conversacional, la de la Teoría de los Actos de Habla y la de la Teoría de la Enunciación, de entre las que destaca esta última (Vide Orlandi, 1986: 55-58 y 1983: 88-104; Vogt, 1980, y Searle, 1984).

La Teoría de la Enunciación se caracteriza por colocar “en el centro de la reflexión el sujeto del lenguaje, o sea, el emisor en su relación con el receptor”. El centro de interés de esta teoría es el proceso de enunciación, o sea, “la forma por la cual el sujeto determina aquello que dice”. El estudio de las marcas de enunciación “inaugura una reflexión teórica explícita y sistemática al respecto de la subjetividad en el lenguaje” por mostrar “que hay formas en la lengua que sólo pueden ser definidas a partir de su uso por el emisor” (Orlandi: 58-59) Desde esta perspectiva la comunicación aparece como consecuencia de la propiedad de constitución del emisor, considerada por Orlandi como “la propiedad fundamental del lenguaje”.

Ampliando la perspectiva de la Teoría de la Enunciación, según la cual el lenguaje deja de ser considerado sólo como instrumento de comunicación o de expre-

sión del pensamiento, para pasar a adquirir un papel destacado en la constitución de la identidad y de la subjetividad en la relación de interlocución, que es dialógica y polisémica, tenemos la obra de Bakhtin (1981) que, introduciendo el abordaje dialéctico en el análisis del lenguaje, va a evidenciar que la enunciación no es un fenómeno individual restringido al contexto del "yo" y del "tú", sino un fenómeno social que resulta de la relación del sujeto con la sociedad por medio de la lengua, campo de las luchas de clase y de los antagonismos sociales, e incluso de la palabra, elemento dialógico (Orlandi, 19986: 60).

Tomando como referencia la perspectiva dialéctica adoptada por Schaff (1968 y 1974) y Bakhtin (1981), se deduce que el análisis lingüístico no puede resumirse sólo a mera consideración del contexto estrictamente lingüístico de los textos, relegando a un segundo plano o prescindiendo del contexto histórico y social de los mismos, o sea de sus condiciones histórico-sociales de producción. Entendiendo que el lenguaje asume un papel de "fabricante" de nuestra visión de la realidad (Cf. Blikstein, 1985: 58-64), y que esta realidad sólo puede ser expresada y criticada a través del lenguaje, se torna fundamental en el Análisis del Discurso la consideración de complejidad que envuelve las relaciones signo (significante) y referente (significado), lenguaje (código estructurado) y contenido (mensaje), las cuales hacen posible la comunicación humana y, lo que es más, las relaciones sociales entre los hombres (Cf. Engels, 1961 y Schaff, 1968).

Según Orlandi (1983: 19) el lenguaje debe ser entendido como mediación necesaria, una vez que no se trata de un mero instrumento de comunicación, sino de acción que modifica, que transforma. De este modo, el lenguaje no puede ser estudiado apartado de la sociedad que lo produce, una vez que sus procesos constitutivos son histórico-sociales. Con todo, no se puede considerar en esta relación, ni a la sociedad como un dato ni al lenguaje como un producto, pues ambos se constituyen mutuamente. El Análisis del Discurso, en tanto que análisis que intenta ver en su objeto de estudio la relación con la exterioridad que lo constituye, sería la perspectiva privilegiada para la observación de este proceso de constitución mutua, tomando el discurso no como transmisión de información, sino como efecto de los sentidos entre interlocutores, como acción social y parte significativa de la sociedad.

En la perspectiva de Orlandi (1983:19), "Cuando se dice algo, alguien lo dice desde algún lugar de la sociedad para otro alguien también en un lugar de la sociedad, y eso forma parte de la significación". En los mecanismos de toda acción social existen reglas de proyección "que establecen la relación entre las situaciones concretas y las representaciones de estas situaciones en el interior del discurso. Es el lugar así comprendido en tanto que espacio de representaciones sociales lo que es constitutivo de la significación discursiva.

Si tomamos el discurso del profesor alfabetizador en clase (Vide Orlandi, 1983: 9-31 y Foina, 1989) es posible detectar que se caracteriza por la circularidad, por la monología, por la asimetría y por la paráfrasis, o sea, por la imposición del sentido único, con poca o ninguna apertura para la reversibilidad, para la dialogía,

para la simetría y para la polisemia, o sea, para la búsqueda de producción de pluralidad de sentidos conforme a los más diversos contextos de uso y de análisis del lenguaje.

Considerando la escolarización en Brasil, Orlandi (1983:24) afirma que "lo que el profesor dice se convierte en conocimiento, lo que autoriza al alumno, a partir de su contacto con el profesor en el espacio escolar, en la adquisición de metalenguaje, a decir que sabe [...]. En la interlocución, el discurso pedagógico se caracteriza por la quiebra de las leyes discursivas [...] interés, informatividad y utilidad. La quiebra de estas leyes se resuelve por la motivación pedagógica y por la legitimidad del 'conocimiento' escolar [...] escorada en la idea de que hay un desarrollo en el proceso escolar, paralelo a la maduración del alumno [...]. Los medios, en este juego ideológico, se transforman en fines en sí mismos y las imágenes que el alumno va a hacer de sí mismo, del interlocutor y del objeto de conocimiento van a estar dominadas por la imagen que él debe hacer del lugar del profesor".

Al igual que Geraldini (1984), Orlandi (1983: 13-14) se preocupa por evidenciar el carácter negativo de la reducción de la enseñanza de un objeto de conocimiento, el lenguaje en este caso, a la enseñanza de un metalenguaje que se elaboró para sistematizarlo, para tener acceso a él, o sea, la Gramática Normativa. Sobre esta cuestión, Orlandi se manifiesta de la siguiente manera: "La presentación de razones en torno al referente se reduce al 'porque sí' y no a la razón del objeto de estudio [...]. De ahí la extrañeza de un discurso que es el disolvente y lo disuelto en relación al objeto y al mismo tiempo es definitorio y extremadamente preciso y coherente a nivel de metalenguaje. [...] El contenido ahí es la forma (artefacto) y se apunta a forma como réplica del contenido. A través del metalenguaje lo que se persigue es la construcción de la vía científica del saber que se opone al sentido común, esto es, se construye ahí el centro de la objetividad del sistema". Y agrega la autora: "Desde esta perspectiva del metalenguaje es como se pueden entender preguntas del tipo '¿puedo decirlo con mis palabras?', cuya respuesta es 'no puede' o, más benevolentemente se dice que 'puede' para después rechazar este lenguaje y sustituirlo por otro 'más adecuado'".

Considerando el carácter mediador del profesor y del material didáctico en la dialéctica del proceso de enseñanza, Orlandi (1983: 15-16) resalta que ambos se desvanecen. En el caso del profesor, el modo en que él se apropia de un conocimiento ya producido o en producción (resultado del proceso dinámico de la investigación) está desvanecido, y él se torna el poseedor del conocimiento, el cual, desde esta perspectiva, pierde su carácter dinámico para adquirir el carácter estático del saber ya dispuesto y acabado. En el caso del material didáctico, cuya función es dar "concreción" al discurso del profesor, su desvanecimiento se da en función de que pasa de instrumento a objeto de la enseñanza. "En tanto que objeto, el material didáctico anula su condición de mediador. Lo que interesa en este caso no es saber manipular el material didáctico para algo. Como objeto, él se da en sí mismo y lo que interesa es saber el material didáctico". Así, la reflexión requerida para aprender algo es sustituida por el automatismo, porque, en realidad, saberse

el material didáctico es saber manipularlo en sí mismo ordenando secuencias, rellenando espacios, haciendo cruces, etc.

Los fundamentos de Análisis del Discurso aquí sintetizados se constituyen en elementos esclarecedores sobre como se viene dando el trabajo del profesor en la clase y evidenciadores de gran parte de las distorsiones que ocurren en el proceso de escolarización en Brasil y, específicamente, en el proceso de alfabetización y enseñanza de la lengua portuguesa, entre otras áreas de conocimiento.

Los análisis de las actividades tradicionalmente desarrolladas en la clase durante la alfabetización, tales como copia, dictado, lectura en voz alta, completar ejercicios multicopiados, producción de textos, etc., a la luz de los presupuestos lingüísticos y políticos del enfoque discursivo, los cuales mantienen entre sí una relación intrínseca y dinámica, han contribuido no sólo a la comprensión de las referidas distorsiones y sus determinantes, sino también a la elaboración de algunas alternativas que permitan una alteración cualitativa en la enseñanza de la lengua portuguesa, y especialmente en la alfabetización en la escuela primaria (Vide Smolka, 1988; Abaurre, 1988; Braggio, 1995 y Cagliari, 1992, entre otros trabajos).

Es fundamental resaltar aún la importancia del carácter superador de que el Análisis del Discurso de reviste en el transcurso de la historia de la Lingüística, principalmente por considerar la realidad concreta del hablante y del discurso por él producido. Desde el punto de vista epistemológico, el lenguaje, en tanto que objeto del conocimiento, se configura según otra base, la cual le confiere un carácter dinámico y superador como mediación posible entre los hombres y la sociedad y como mediación entre los hombres y el mundo real. La adopción de este enfoque en la enseñanza del lenguaje, entre otros aspectos, contribuiría mucho en la formación de ciudadanos más conscientes y activos dentro de la sociedad, una vez que estimula la pluralidad de lecturas en detrimento de la lectura única impuesta por las ideologías alienantes, generalmente interesadas en la pervivencia de las diferencias sociales, así como de la hegemonía de grupos minoritarios y autoritarios en el poder.

2. EL MITO DE LA ENSEÑANZA DE LA NORMA PATRÓN: DEL HABLANTE IDEAL AL HABLANTE REAL

La reivindicación de que la norma patrón debe ser enseñada en las escuelas públicas a los niños de las clases populares, tiene como punto de partida las investigaciones de Lemle (1978), en las que está planteada la propuesta del "bidialectalismo funcional", y también en la obra de Soares (1986), en la que plantea la propuesta del "bidialectalismo para la transformación".

A diferencia de la teoría de la "deficiencia lingüística" (Vide Bernstein, 1983 y Labov, 1972), que identifica conflictos estructurales y funcionales entre las variantes lingüísticas, para la teoría de la "diferencia lingüística" las variantes tienen el mismo valor como sistemas estructurados y coherentes, o sea, la norma patrón y

la no patrón son estructuralmente equivalentes. Sin embargo, y como teniendo en cuenta la perspectiva político-social una variante lingüística es más aceptada socialmente que las demás, una vez que ella vale en la medida en que en la sociedad vale la persona o grupo que la produce, concluye que la norma patrón y no patrón son funcionalmente conflictivas, a pesar de que ambas sean consideradas como válidas desde el punto de vista lingüístico.

Dos posturas son adoptadas ante esta consideración en lo que se refiere a propuestas de solución para el conflicto entre las diferentes normas y el papel desempeñado por la escuela ante él (Cf. Soares, 1986: 48-51). La primera implica que la solución estaría en el cambio de actitud de los profesores y de la población en el sentido de considerar que todas las variantes lingüísticas son igualmente válidas y correctas. Lo ideal sería disponer de una sociedad libre de prejuicios lingüísticos, en la que la escuela no interfiriera en el comportamiento lingüístico de los alumnos, dejando que cada uno se expresara como quisiese. Tal postura es criticada como "utópica y alienada" por ignorar que la referida mudanza de actitud sólo sería posible con una transformación de la estructura social.

La otra postura, en opinión de Soares menos radical y más adoptada, es la del "bidialectalismo funcional", que considera que los hablantes de las variantes estigmatizadas socialmente deben aprender la norma de prestigio o culta para usarla en las situaciones de adecuadas. Cabría al profesor, tal como propone Lemle (1978), instruir a los alumnos sobre las diferencias lingüísticas y orientarlos sobre la adecuación del uso de las diferentes normas al contexto apropiado.

De acuerdo con Soares, la propuesta del "bidialectalismo funcional" no puede ser llevada adelante, a no ser que se funda con la primera propuesta, o sea, la de formar una nueva actitud en lo referente a las diferencias lingüísticas. De esa fusión resultaría la orientación de que los profesores, conociendo la teoría de las "diferencias lingüísticas" y reconociendo que todas las variantes son igualmente válidas desde el punto de vista lingüístico, deben adoptar la actitud de no discriminar el lenguaje de los alumnos al enseñarles tanto la norma culta como la habilidad de optar por el uso de la misma o por el uso de sus propias normas, según les sea requerido por el contexto.

La opción por el "bidialectalismo funcional" como solución a ese conflicto lingüístico es criticada por Soares (19896: 30) por implicar la presuposición de que la sociedad no es la responsable de la existencia de conflictos funcionales entre las diferentes normas lingüísticas y también por presuponer la adaptación y la integración de las clases populares "a las 'reglas' de una sociedad estratificada en la que es desigual la distribución de privilegios, así como es desigual la atribución de prestigio a las variedades dialectales". Las contradicciones y discriminaciones características de las sociedades de clases son ignoradas y el papel de la escuela pasa a ser el de mantener el equilibrio social corrigiendo distorsiones, tales como el uso de una u otra norma lingüística, sin cuestionar la posibilidad de que el alumno pobre vea su lenguaje estigmatizado exactamente en las situaciones socialmente

valorizadas en las que debe abandonarla para adoptar el modo de hablar de otro grupo de hablantes de mayor prestigio social.

En contraposición a la propuesta del “bidialectalismo funcional”, Soares (1986: 75) plantea la propuesta de un “bidialectalismo para la transformación” que se caracteriza: 1) por la aproximación de la propuesta del bidialectalismo desarrollada en el contexto de la “teoría de las diferencias lingüísticas” (Vide Labov, 1982 y Soares, 1986: 38-51) y 2) por la incorporación de las contribuciones: a) de los sociólogos que analizaron las relaciones entre escuela y sociedad, así como el papel del lenguaje en el contexto de esas relaciones (Vide Bourdieu, 1974 e Soares, 1986: 52-65) y b) de la “teoría de la deficiencia lingüística”, para la identificación no sólo de las variantes populares, sino también de las relaciones entre procesos de socialización, lenguaje y visión del mundo (Vide Whorf, 1971; Bernstein, 1971 y Soares, 1986: 18-37).

La propuesta de Soares resulta de la articulación de conocimientos producidos por varias teorías lingüísticas y sociolingüísticas y tiene como punto de partida “una concepción política de la escuela, vista como espacio de actuación de fuerzas que pueden llevarla a contribuir en la lucha por las transformaciones sociales”. El bidialectalismo de Soares incorpora lo funcional, persiguiendo como éste identificar las diferencias entre la variante de prestigio y las variantes populares, así como rechazar la calificación de las variantes populares de deficientes, mientras que difiere de lo funcional por reconocer la necesidad de que las clases populares “adquieran el dominio del dialecto de prestigio, no para que sustituya a su dialecto de clase, sino para que se acumule a él” (Soares, 1986: 74).

Por considerar que el dominio específico de la lectura y la escritura de la lengua materna constituye la herramienta básica para el dominio del contenido de las otras disciplinas escolares tales como matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales y literatura, entre otras, y es condición fundamental para la consecución de otros proyectos que la clase popular pueda llegar a desarrollarse en la sociedad para consolidar su ciudadanía, declara Soares que la aceptación de las variantes lingüísticas de los alumnos pobres debería ocurrir en la escuela con perspectiva transformadora, no sólo en función de que tales variantes son tan expresivas y lógicas como la norma patrón o variante de prestigio, sino, por encima de todo, porque el rechazo de toda una clase social también por su manera de expresarse adquiere una connotación política y prejuiciosa de carácter indefendible.

Cabe observar que ni en los cursos de formación para el magisterio ni en los currículos de lengua portuguesa se le viene dando importancia a las relaciones entre lenguaje y clase social, así como no han sido influidos por los conocimientos que se van produciendo a este respecto. Soares (1986, 77) se refiere a la enseñanza de la lengua materna que se hace en diversos niveles de la escolaridad como vinculada “a una pedagogía conservadora, que ve la escuela como institución independiente de las condiciones sociales y económicas, espacio de neutralidad del que estarían ausentes los antagonismos y contradicciones de una sociedad dividida en clases”.

Tomando como referencia los méritos de las propuestas del “bidialectalismo funcional” y del “bidialectalismo transformador”, se deduce que, en la realidad de las aulas de los cursos de formación de profesores y en los primeros cursos de primaria, la cuestión de la variación lingüística no está siendo bien afrontada. La preocupación política de que es importante para el niño de la escuela pública el dominio de la norma patrón se ha convertido en un lugar común repetido por los profesores, pero que ha tenido poca resonancia desde el punto de vista práctico. Se da aún una grave confusión entre los profesores, que no reciben ninguna noción de Lingüística Aplicada ni de Adquisición del Lenguaje en los cursos de formación, entre lo que se entiende por norma patrón en la escritura y norma patrón en la oralidad.

Lo que viene ocurriendo en las aulas de alfabetización es una presión por parte de los profesores para que los niños, una vez sometidos a un proceso de hipercorrección de sus hablas, como si fuera posible hablar exactamente como se escribe, produzcan un habla ideal, homogénea. Cabe destacar que la producción de escritura difiere de la producción de la oralidad en varios aspectos. De entre ellos sobresale el de que la escritura tiene una función generalizadora, conservadora/fijadora y de abstracción de las diversas maneras posibles de hablar a partir de una lengua dada, y que gracias a eso es viable una tipificación de su ortografía y de su estructura por medio de los diccionarios y las gramáticas.

En lo referente a la producción de habla, está considerada como el elemento transformador y actualizador de la lengua y, como tal, acaba interfiriendo y exigiendo alteraciones estructurales y ortográficas en la escritura. Así, forzar la introducción de los patrones conservadores y generalizadores de la escritura en la oralidad es operar una imposición que camina en el sentido contrario del movimiento histórico de consolidación y mantenimiento de una lengua dentro de un grupo sociocultural. Varias formas de hablar de la clase popular, la cual justamente por no ser letrada prima la espontaneidad en su oralidad, consideradas por la escuela y por la sociedad como “errores”, fueron consolidadas sin problemas en otras lenguas, sean latinas o germánicas. Así, la generalización en portugués de la flexión de la tercera persona del singular para la mayoría de las demás personas, o sea *tu vai, eles vai, nós vai*, ya está fijada en la lengua inglesa sin mayores problemas, ya que la mayor parte de los verbos se conjuga con sólo dos flexiones para todas las personas, como en *I go, you go, we go, they go*. Como este ejemplo existen otros bastante elucidativos de esta cuestión y presentes en más de una lengua de troncos diversos.

En el caso de las lenguas neolatinas, debemos tener en cuenta que todas ellas tienen su origen, no en el latín vernáculo, escrito y hablado en los monasterios, sino en el latín vulgar, hablado por la plebe y que ni siquiera tenía en la época una norma escrita (Cf. Teyssier, 1990 y Carvalho, 1969). Si durante la Edad Media se hubiese adoptado en relación a la mayoría de la población, la postura rígida que la escuela adopta hoy en relación a la oralidad de la mayoría de los niños, o tendríamos una masa de ciudadanos silenciosos o estaríamos hoy hablando el latín de los monasterios.

Además, es preciso considerar que el silenciamiento de los niños en la escuela por privilegiar la enseñanza de la norma patrón, los prepara para el silenciamiento en la vida cotidiana, aunque eso ocurra muchas veces dentro de perspectivas pedagógicas que persiguen la transformación social, pero que caen inadvertidamente en las redes de la expectativa de tener en las clases el alumno ideal en detrimento del alumno real, lo que, desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua portuguesa, implica en la formación de un hablante ideal en detrimento del hablante real. En la observación de las aulas es evidente el predominio de actividades de escritura en detrimento de actividades que envuelvan articulaciones de la escritura con la oralidad o que se orienten hacia el desarrollo de la oralidad. Y no por eso puede decirse que hoy las personas escolarizadas escriban bien, lo que es fácilmente detectable en las pruebas de redacción de los exámenes de ingreso a la universidad de todo el país, así como en los trabajos de nuestros alumnos de licenciatura y de postgraduación.

CONCLUSIÓN

A título de conclusión y de proporcionar elementos para un debate en lo que se refiere a la articulación entre democratización de la enseñanza, erradicación del fracaso escolar y calidad en la formación de los profesores y en la enseñanza, especialmente en la escuela primaria, derecho constitucional de todos los niños, cabe resaltar que para el gran salto cualitativo en lo que se refiere específicamente a la enseñanza de la lectura y de la escritura para uso no sólo en el contexto escolar, sino también en la sociedad, lo que está en cuestión no es la garantía de aprendizaje de los preciosismos de la lengua portuguesa, presentada a los niños en la clase como una lengua muerta, estática, tal como hoy es para nosotros el latín vernáculo, sino el presentarles la lengua como un objeto de conocimiento dinámico y cargado de semanticidad.

En el caso de las escuelas públicas, en las que ingresan la mayor parte de los niños procedentes de familias iletradas, e iletradas no por opción voluntaria, el compromiso con la enseñanza de la diversidad se vuelve prioritario, principalmente porque para estos niños las posibilidades de tener acceso sistemático al conocimiento históricamente producido están en gran parte reducidas a la permanencia en la escuela. Para que sea viable la permanencia de todos los niños en las escuelas públicas, por lo menos hasta los catorce años y recibiendo una educación de calidad, es fundamental que sean radicalmente reformulados los estudios de magisterio, estudios en los que históricamente vienen dándose los mayores índices cuantitativos y cualitativos de fracaso escolar, entiéndase fracaso de la escuela como institución.

Para que los niños puedan ser alfabetizados con la perspectiva de convertirse en ciudadanos críticos y conscientes en el sentido pleno del término, aprender a

leer y a escribir no puede reducirse a la mera capacidad de descodificar letras por sonidos o a la mera capacidad de diseñar palabras con una letra bonita (Cf. Sabinson, 1983). Es preciso que puedan convertirse en personas capaces de “fabricar” su realidad en lugar de asumir lo “fabricado” ya por las ideologías alienantes y transmitido por instituciones conservadoras y de cuño autoritario (Cf. Blikstein, 1985). Es preciso que sean capaces de leer y escribir su historia, de articular los diversos sentidos posibles de lo que se ha escrito y dicho en la sociedad para crear su propio sentido.

Conforme a lo que ya fue explicitado en apartados anteriores, cabe reiterar que aunque a nivel de proclamación la escuela venga adhiriéndose a las teorías más actuales y de cuño progresista, en la práctica lo que está ocurriendo es el uso de una metodología de enseñanza pobre, ya superada, que acaba imponiendo el formato y el sentido únicos como prerequisites para la concepción de los conocimientos de las más variadas áreas. Tal contradicción es alimentada por la falta de cuadros profesionales cualificados que, a su vez, dominen de manera sistemática las nuevas teorías y metodologías cultivadas en los discursos de las Secretarías y del propio Ministerio de Educación, pero jamás abordadas en profundidad en los cursos de formación para el magisterio o en los aligerados cursos de formación continuada, en el caso de que sean abordadas.

Privilegiando el sentido único, el formato único y la repetición como metodología de enseñanza de lo que se considera conocimiento, la escuela está colaborando, muchas veces inadvertidamente, en la creación de ciudadanos pasivos y ajustados al ‘status quo’, todos alfabetizados bajo el lema de “Ordem e Progresso” que figura en el centro de la bandera de Brasil. Cabe observar que a esta expresión, para ser leída con un enfoque polisémico e historicista, le falta como punto de partida, entre otras, la siguiente pregunta: ¿“ordem e progresso”, para defender los intereses y propósitos de quién?

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTIN, M: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981.
 BERNSTEIN, B: “Comunicação Verbal. Código e Socialização” in COHN, G. (org.): *Comunicação e Indústria Cultural*, São Paulo, ed. Nacional, 1971.
 BERNSTEIN, B: *Class, Codes and Control*. St. Albans, Paladin, 1983.
 BLIKSTEIN, I: *Kasper Hauser ou a Fabricação da Realidade*. São Paulo, Cultrix, 1985.
 BLOOMFIELD, L: *Language*. London, G. Allen & Unwin Ltd., s/d.
 BRAGGIO, S.B: *Contribuições da Linguística para a Alfabetização*. Goiânia, ed. UFG, 1995.
 CAGLIARI, L.C: *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 1992.

- CARVALHO, D. G. y NASCIMENTO, M: *Gramática Histórica*. São Paulo, Ática, 1969.
- CHOMSKY, N: *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Coimbra, Armênio, 1975.
- CUNHA, C: "A formação de uma Sociedade Leitora e a Política de Educação Básica" in *CADERNOS Educação Básica*. Série Institucional, nº 4. Brasília, MEC- SEF, 1994.
- DISTRITO FEDERAL (Brasil): *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*. Brasília, Fundação Educacional do DF, Depto. de Pedagogia, 1993.
- FERREIRO, E: *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo, Ed. Autores Associados/Cortez, 1985.
- FOINA, L.M.G: *Operação Escola: Análise Interpretativa*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC, 1979.
- FOINA, L.M.G: *O primeiro ano na escola*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC, 1989
- FOINA, L.M.G: "A Alfabetização na Escola" in *O papel das Instituições de Formação do Professor para a Educação Fundamental*. Brasília, MEC, Cadernos de Educação Básica, nº 4, 1994.
- GERALDI, J.W: "Concepções de Linguagem e Ensino de Português" in *O texto em Sala de Aula*. Cascavel, Assoeste, 1984.
- LABOV, W: "The logic of Nonstandard English" in *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pensilvania Press, 1972.
- LEMLE, M: "Heterogeneidade Dialetal: um apelo à pesquisa". Rio de Janeiro, *Tempo Brasileiro*, (53/4): 60-94, abr./set. 1988.
- LIBÂNIO, J.C: *Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
- MALMBERG, B: *As Novas Tendências da Lingüística*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1971.
- ORLANDI, E.P: *A Linguagem e seu Funcionamento: As formas do Discurso*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
- ORLANDI, E.P: *O que é Lingüística?* São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
- SABINSON, M.L: "Criança e a Alfabetização: Ler não é decodificar" in *Trabalhos em Lingüística Aplicada (2)*. Campinas, Universidade de Campinas, 1993.
- SAVIANI, D: *Escola e Democracia*. São Paulo, Autores Asociados/Cortez, 1983.
- SAUSSURE, F: *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Cultrix, 1970.
- SCHAFF, A: *Linguagem e Conhecimento*. Coimbra, Almedina, 1974.
- SCHAFF, A: *Introdução à Semântica*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- SEARLE, J: *Atos de fala*. Lisboa, Almedina, 1984.
- SMOLKA, A.L.B: *A Criança na Fase Inicial da Escrita. A Alfabetização como Processo Discursivo*. Campinas, Cortez/Universidade de Campinas, 1988.
- SOARES, M: *Linguagem e Sociedade*. São Paulo, Ática, 1986.
- TEYSSIER, P: *História da Língua Portuguesa*. Lisboa, Sá da Costa Ed., 1990.
- VOGT, C: *Lingagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo, Hucitec, 1980.
- WHORF, B. L: *Lenguaje, Pensamiento y Realidad*. Barcelona, Barral, 1971.