

## SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM\*

CLÁUDIA T.G. DE LEMOS  
IEL/UNICAMP

Minha reflexão sobre o tema proposto - a especificidade do objeto de pesquisa em educação - passa necessariamente pela reflexão sobre minha experiência de pesquisa em desenvolvimento da linguagem. Essa experiência inclui os momentos vários em que me interroguei sobre a possível relevância de meu trabalho para educadores e pesquisadores em educação, e as várias ocasiões em que fui chamada a dialogar com eles. Isto é, a deixar de lado, por um momento, as dúvidas que tenho sobre a aplicação imediata do que se constrói em uma área de conhecimento a questões levantadas em outra área.

Sobre as relações entre pesquisa em aquisição de linguagem e pesquisa em educação, parece haver até mesmo um consenso sobre a distância que separa seus objetos. Aproximações, quando se dão, tomam sempre a forma de subsídios oferecidos pela primeira à segunda. Ou, melhor, se dão pela via de mão única que caracteriza a relação entre pesquisa básica e pesquisa aplicada. O que, com efeito, a área de Educação tem pedido à Linguística e a Psicolinguística é a definição de pré-requisitos lingüísticos para a alfabetização e para atividades consideradas como de pós-alfabetização. Note-se ainda que se classifica de Linguística Aplicada a atividade de pesquisa dos linguistas que se ocupam do ensino da língua materna e de língua estrangeira.

A esta altura, cabe perguntar como foi criada esta distância e o que determinou tais formas de aproximação. Não se pode esquecer que, como pano de fundo destas questões, ergue-se o espaço comum de indagação sobre a construção do conhecimento, sobre a construção da linguagem, sobre a forma de conhecimento que é a linguagem e - por que não? - sobre o conhecimento como forma de linguagem.

Qualquer resposta às questões acima nos obriga a tomar como ponto de partida uma posição consagrada, a de aprendizado 'natural', não dirigido vs instrução formal, dirigida. Esta oposição explica a preferência dos psicolinguistas pela expressão "aquisição da linguagem" para designar a emergência

---

\* Texto apresentado em reunião organizada pela SBPC/Regional de São Paulo para um Balanço da Pesquisa em Educação no Estado de São Paulo e realizada na Faculdade de Educação da USP nos dias 26 e 27 de maio de 1988.

e o desenvolvimento "natural" da linguagem oral. Explica também a rejeição do termo "aprendizagem", interpretado como indício da redução da atividade lingüística, simbólica, a outros comportamentos humanos e animais, e, portanto, da submissão de sua ontogênese a leis gerais de aprendizagem.

O atributo de 'naturalidade' é parte do conjunto de pressupostos de teorias de aquisição de linguagem desde os primeiros momentos da constituição dessa área como área de pesquisa científica. Pode-se mesmo dizer que sua força enquanto pressuposto, advém de sua consonância com o que diz nossa intuição e o senso comum. Se é verdade que se pode dizer de uma criança de dois anos, na linguagem ordinária, não-científica, que ela está aprendendo a falar, nunca se diz de seus pais que eles a estão ensinando a falar: a expressão ensinar a falar, com efeito, define o aprendiz como portador de uma patologia que o impede de aprender a falar 'naturalmente'.

Na base tanto desse pressuposto quanto da intuição que a ele corresponde no senso comum, está um conjunto de fatos da nossa também comum experiência:

- as crianças aprendem a falar em casa, e não na escola;
- não é conteúdo explícito das intenções e dos papéis instituídos pelas relações de parentesco, ensinar a criança a falar;
- a criança aprende a falar em um período de tempo relativamente curto, apesar da complexidade do que se considera que é aprendido.

Colocando esse conjunto de fatos em relação com uma outra experiência comum - a de que os animais não falam -, fica fácil transformá-lo em argumento para um salto decisivo: qualificar essa 'naturalidade' como biológica. Com este salto, deixam-se para trás, ou de fora, as condições socio-históricas a que remete obrigatoriamente a referência a instituições como família, escola - sua constituição como espaços sociais respectivamente privado e público - e a própria linguagem.

Pode-se, portanto, dizer que a distância entre a pesquisa em Aquisição de Linguagem e a pesquisa em Educação, assim como as formas que tem tomado sua aproximação deriva, no que concerne à primeira, do pressuposto de 'naturalidade', entendido como determinação biológica.<sup>1</sup>

Criticar a assunção desse pressuposto equivale, pois, a pôr em questão essa distância, a redefini-la para dar conta da continuidade dos processos de construção da linguagem, de sua representação escrita, de seu papel na construção do conhecimento. Em outras palavras, a tomar a continuidade, ao invés da ruptura, como lugar sobre o qual re-propor a especificidade de cada objeto de pesquisa, o da Educação e o da Aquisição de Linguagem, enquanto recortes desse continuum.

---

<sup>1</sup> Note-se que as instituições educacionais assumem implicitamente esse pressuposto sempre que interpretam diferenças sociais e culturais como patologias.

Essa crítica exige que se refaça o percurso argumentativo de teorias que assumem o pressuposto de "naturalidade" enquanto determinação biológica. Esse percurso começa pela definição das propriedades formais da linguagem enquanto objeto ou sistema autônomo para, em seguida, identificá-la com as propriedades da linguagem enquanto objeto a ser aprendido pela criança. O passo seguinte é outro salto de maiores conseqüências epistemológicas: projetar essas propriedades (ou parâmetros que as regulam) classificadas como não passíveis de aprendizagem, no sujeito ou organismo/aprendiz (cf. Chomsky 1965 e 1986). Em outras palavras, o sujeito dessas teorias é um construto derivado do objeto constituído como aquilo que é aprendido. O pressuposto de "naturalidade" do processo decorre, portanto, neste caso, de um percurso argumentativo que não permite mediação e que garante o acesso direto do organismo ao objeto pela inscrição no primeiro das propriedades do segundo.

A validade desse percurso tem sido discutida no interior de posições teóricas alternativas que partem de uma concepção da linguagem como atividade intersubjetiva. Ou melhor, para as quais qualquer definição da linguagem como objeto a ser aprendido passa pelo sujeito constituído na relação que essa atividade instaura.

Trata-se, portanto, de um percurso inverso, que dá um novo sentido ao pressuposto de "naturalidade". O que é "natural" no processo de aquisição de linguagem passa a ser, nesse caso, atribuído à própria relação entre a criança e o Outro visto como intérprete - doador de sentido - a seus comportamentos.

Qualificar essa relação como simples mediação entre a criança e a linguagem é insuficiente e impróprio. A atividade interpretativa do adulto, gerada pelas matrizes socio-históricas em que ele próprio foi interpretado, é condição de sua própria constituição como sujeito da sua relação com a criança.

A afinidade dessa proposta com a de Vygotsky (1978) é apenas parcial. A regulação da criança pelo adulto seria antes vista como determinada pela perturbação que a criança, por sua vez, desencadeia na "atividade auto-reguladora" do adulto. Em outras palavras, essa atividade - interpretação, doação de sentido - se dá como tensão entre sua representação da criança como sujeito e a resistência que esta opõe a essa representação atualizada em ação.

Talvez seja por isso - por essa mútua "regulação" e dependência - que não seja apropriado dizer que falar com a criança é ensinar a criança a falar. E que o pressuposto da "naturalidade" em teorias socio-interacionistas da aquisição de linguagem (cf. de Lemos 1986) não implica nem uma determinação biológica, nem uma determinação social, incidindo sobre a natureza da atividade intersubjetiva que transforma a dotação biológica em capacidades socio-historicamente definidas.

À luz desta visão do pressuposto de "naturalidade", o que se pode enxergar do seu oposto, do aprendizado que se qualifica de formal, mediado pela escola enquanto instituição?

Seria ingênuo e inadequado promover a interação adulto-criança, privilegiada nos estudos de aquisição da linguagem, a modelo da relação professor-aluno e mais ainda a lugar em que se definiria o objeto de pesquisa em educação.

O que a reflexão acima pode iluminar é a natureza da mediação que a escola estabelece entre o sujeito-aprendiz e objetos de conhecimento. A escola como instituição se apresenta como lugar a que se tem acesso a objetos de conhecimento previamente construídos. Por isso, talvez, a direção de sua atividade mediadora tenha sido, em geral, do objeto para o sujeito-aprendiz. Métodos e técnicas parecem-me cristalizações desse tipo de mediação, na medida em que se destinam a um sujeito construído a partir de uma das descrições possíveis das propriedades do objeto.

O que a minha experiência de pesquisa em aquisição de linguagem me permite dizer é apenas que o objeto de pesquisa em educação ganharia em especificidade se fosse colocada em questão a natureza e a direcionalidade da mediação que a escola representa. Assim se tornaria possível pensar outras direções, como, por exemplo, aquela em que a relação do aprendiz com o objeto de conhecimento pudesse gerar perturbações e novas relações entre a escola e o conhecimento de que ela, como instituição que se manifesta no ato de ensinar - e não no de aprender -, se julga provedora.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOMSKY, N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The MIT Press.
- \_\_\_\_\_. (1986) Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Development. New York: Praeger.
- de LEMOS, C. (1986) Interacionismo e Aquisição de Linguagem. D.E.L.T.A., Vol. 2, nº 2 (231-248).
- VYGOTSKY, L.S. (1978) Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.