



Especialização em Alfabetização e Multiletramentos

Alfabetização e seus fundamentos linguísticos e sociolinguísticos

Débora Liberato Arruda Hissa

Edg
UECE



Especialização em
Alfabetização e
Multiletramentos



Especialização em
Tecnologias Digitais
na Educação Básica



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglêsa



Especialização
em Educação Física
na Educação Básica



Especialização
em
Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes



Especialização em Alfabetização e Multiletramento

Alfabetização e seus fundamentos linguísticos e sociolinguísticos

Débora Liberato Arruda Hissa

2ª edição

Revista e Atualizada

Fortaleza - Ceará



2025



Especialização em
Alfabetização e
Multiletramento



Especialização em
Tecnologias Digitais
na Educação Básica



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglês



Especialização
em Educação Física
na Educação Básica



Especialização
em
Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes

Alfabetização e seus fundamentos linguísticos e sociolinguísticos
©2025 Copyright by Autores/Orgnizadores

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

Presidenta da República Luiz Inácio Lula da Silva	Conselho Editorial Ana Carolina Costa Pereira
Ministro da Educação Camilo Sobreira de Santana	Ana Cristina de Moraes
Presidente da CAPES Denise Pires de Carvalho	André Lima Sousa
Diretor de Educação a Distância da CAPES Suzana dos Santos Gomes	Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Governador do Estado do Ceará Elmano de Freitas da Costa	Daniele Alves Ferreira
Reitor da Universidade Estadual do Ceará Hidelbrando dos Santos Soares	Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos
Vice-Reitor Dárcio Italo Alves Teixeira	Germana Costa Paixão
Pró-Reitora de Pós-Graduação Ana Paula Ribeiro Rodrigues	Heraldo Simões Ferreira
Coordenador da SATE e UAB/UECE Francisco Fábio Castelo Branco	Jamili Silva Fialho
Coordenadora Adjunta UAB/UECE Eloísa Maia Vidal	Lia Pinheiro Barbosa
Diretora do CED Isabel Maria Sabino de Farias	Maria do Socorro Pinheiro
Editora da EdUECE Cleudene de Oliveira Aragão	Paula Bittencourt Vago
Coordenação Editorial Eloísa Maia Vidal	Paula Fabricia Brandão Aguiar Mesquita
Assistente Editorial Nayana Pessoa	Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Projeto Gráfico e Capa Roberto Santos	Sarah Maria Forte Diogo
Revisão Textual Eleonora Lucas	Vicente Thiago Freire Brazil
Diagramador Francisco Saraiva	

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Hissa, Débora Liberato Arruda
Alfabetização e seus fundamentos linguísticos e sociolinguísticos [livro eletrônico] / Débora Liberato Arruda Hissa. -- 2. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2025.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-83910-05-9

1. Alfabetização 2. Letramento 3. Língua e linguagem 4. Prática de ensino 5. Psicologia 6. Psicolinguística 7. Sala de aula I. Título.

25-281156

CDD-372.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Educação 372.41

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Sumário

Apresentação	7
Capítulo 1 – Para começo de conversa: alfabetismo e letramento.....	9
Introdução.....	10
1. Conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos importantes para o ensino de leitura e escrita.....	19
1.1. Conhecimento linguísticos	20
1.2. Diferentes olhares sobre as formas gramaticais.....	24
1.3. Concepção de gramática e tipos de ensino	27
1.3.1. Holofotes na norma: concepção de linguagem, concepção e gramática e tipo de ensino	29
1.3.2. Holofotes na estrutura: concepção de linguagem, concepção e gramática e tipo de ensino	33
1.3.3. Holofotes no uso: concepção de linguagem, concepção e gramática e tipo de ensino	37
Capítulo 2 – Conhecimentos sociolinguísticos.....	49
Introdução.....	50
1. A fonologia e sua relação com os conhecimentos sociolinguísticos.....	51
2. Fundamentos sociolinguísticos para a alfabetização	57
3. O papel da variação linguística na alfabetização	64
Capítulo 3 – Conhecimentos sociolinguísticos.....	73
Introdução.....	75
1. Desenvolvimento da consciência fonológica para a leitura e a escrita	76
2. A escrita e a primazia do texto.....	81
3. O trabalho com a leitura	85
4. O trabalho com a escrita e oralidade	91
Sobre a autora	98

Apresentação

Cara (o)s aluna (o)s, Sejam todas bem-vindas à nossa disciplina de Alfabetização e seus fundamentos linguísticos e sociolinguísticos. Nela iremos refletir sobre como é importante compreender aspectos linguísticos para atuar no processo de alfabetização dos alunos e alunas. Juntos compreenderemos que muitas das dificuldades na prática de sala de aula ocorrem especialmente do desconhecimento, por parte de alguns docentes, do sistema linguístico e do funcionamento (social) de uma língua.

O foco em todo o livro será perceber a língua como fator social sujeito a variações culturais, geográficas, etárias, históricas, socioeconômicas, etc. e colocá-la como principal objeto de discussão em cada uma das seções deste livro.

Se observamos as atividades docentes praticadas por muitos professores de língua e especialmente por alfabetizadores, veremos que muitas das relações no nível fonético, morfológico, sintático e semântico são desconsideradas durante o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Isso acontece porque ainda reina nas instituições de ensino a prática da repetição de palavras e da memorização de vocábulos isolados do contexto real de uso. Também sabemos que ainda prevalece a tendência de querer ensinar o código escrito e suas correlações através de pronúncia enfática, exagerada e, por vezes, inadequada dos sons para que eles sejam transcritos no papel.

Por isso, dedicamos um espaço especial para discutirmos sobre os conhecimentos linguísticos, as concepções de linguagem, de gramática e de ensino, bem como para compreendermos os conhecimentos sociolinguísticos, os tipos de variação linguística e o preconceito linguístico. Por fim, trabalhamos o desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita, e ainda trouxemos a oralidade para a reflexão.

Ao final da disciplina, queremos que você entenda que, como educadores, é essencial ter em mente que a forma como concebemos a linguagem trará implicações para a compreensão e a interpretação das práticas das quais participamos. Isso porque falar em linguagem é falar sobre uma prática que permeia o nosso cotidiano e dos nossos alunos, uma vez que estamos o tempo todo nos comunicando com o outro, realizando ações, interagindo com as pessoas e agindo sobre o mundo. A linguagem é, então, a forma pela qual interagimos com o outro, com o mundo e há várias formas de expressar a linguagem.

Capítulo

1

Para começo de conversa!

Introdução

Antes de iniciarmos a nossa discussão sobre alfabetização e seus fundamentos linguísticos e sociolinguísticos, que tal fazermos um passeio teórico sobre a evolução dos conceitos **de Alfabetização, Alfabetismo (e Alfabetismos), Letramento, Letramentos e Multiletramentos** e a mudança de concepção destes conceitos para as práticas de ensino, especificamente na aula de escrita e de leitura em língua materna?

Quem irá mediar esta reflexão sobre algumas questões relativas aos novos estudos do Letramento, visto como conjunto de práticas discursivas com finalidade de abordagem para além do nível básico de alfabetização, será o artigo “do conceito outrora dominante de alfabetização aos novos estudos do letramento: uma retomada histórica” de Irineu e Baptista (2010).

Segundo Irineu e Baptista, os novos estudos do letramento e das práticas letradas em geral têm sido ponto de discussão nas universidades brasileiras, em especial, nos últimos anos. Diante desse cenário, os autores propõem duas reflexões:



práticas letradas

Por que houve, então, a necessidade de os pesquisadores em Linguística e em Educação voltarem seus olhares para os estudos do letramento, em concreto das práticas letradas dos sujeitos?



práticas sociais

Por que a necessidade de pensar nas implicações desse modo de olhar e conceber as práticas letradas da sociedade e ponderar sobre sua repercussão para e no ensino? Noutros termos, por que o interesse em problematizar o sujeito e sua relação com as práticas letradas da sociedade da qual faz parte?

Para responder a estas questões, Irineu e Baptista (2010) apresentam algumas considerações sobre a temática. Como forma de nos inquietar e nos fazer refletir para construirmos nosso conhecimento, os autores nos fazem os seguintes questionamentos:

Para pensar

Em que ponto diferem, desde o ponto de vista linguístico, os conceitos de alfabetização e letramento (ou letramento(s), em uma perspectiva mais contemporânea)? Qual deles é mais recente?

Quais são os impactos na prática docente da devida apropriação, por parte do professor, destes dois conceitos, no que diz respeito à validade e à qualidade da aula de leitura e de escrita em língua materna?

Qual o papel da escola frente aos novos estudos do Letramento?

O que pode se entender, hoje, por multiletramento(s)?

Para tratar dessas questões, Irineu e Baptista optaram por uma perspectiva histórico-comparatista que permitisse examinar o que podemos considerar como a evolução destes conceitos na área de Linguística e Educação e, assim, refletir sobre as implicações que tal evolução traz ou pode trazer para configuração das práticas docentes cotidianas no que diz respeito ao ensino da língua materna, com ênfase para o desenvolvimento da compreensão leitora e produção escrita, do aluno de ensino médio da rede de ensino básico de nosso país.

Do conceito de Alfabetização aos Multiletramentos: uma análise histórico-comparatista

Durante anos, estudiosos da linguagem tomaram como ponto de partida para investigações a respeito da aquisição da língua escrita uma concepção de alfabetização equivalente à “apropriação de um código específico”, sem se levar em conta o complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística e funcionamento e uso de tal processo. Masum retrato histórico e social do cenário histórico e educacional, em especial da década de 70 do século passado em nosso país, revela a acentuada crise da leitura pela qual passamos nós, brasileiros, ao que se pode perceber por consequência principalmente do pouco investimento das autoridades governamentais nas políticas públicas educacionais de um modo geral.

Os atores explicam que, durante anos, o conceito de alfabetização então dominante enfatizou a esfera da codificação (no caso da produção de textos) e da decodificação (no caso da leitura e da compreensão de textos) sem contemplar a dimensão das práticas discursivas de sujeitos alfabetizados/ letrados em geral, ou seja, a natureza cultural, histórica e social das práticas de produção e recepção de textos.

Reflexão Crítica!

As consequências de tal postura não poderiam ser piores: depois de passar anos na escola, os alunos amargavam a triste constatação de que todo o tempo dedicado ao estudo da língua materna não lhes tinha outorgado habilidades suficientes para que pudessem, a partir de então, fazer uso das práticas escritas específicas em seu cotidiano, de sorte que se inserissem em uma sociedade letrada, que lhes demandava certos domínios de uso comunicativo e interativo.

No entanto, ao passar dos anos, por meio dos avanços de estudos linguísticos centrados em contextos funcionais e pragmáticos de uso das mais diversas linguagens, assistiu-se ao progressivo enfraquecimento do conceito então dominante de alfabetização.

Os estudos sobre o letramento trouxeram contribuições significativas para a questão da aquisição do código escrito, trazendo à tona questões culturais e sociais em interface com as investigações da aquisição, do desenvolvimento e do processamento da linguagem escrita por sujeitos empiricamente constatados, caracterizados como seres que, em situações constantes de interação, desempenham, em seu cotidiano, práticas letradas específicas, historicamente situadas.

Em meados dos anos 90, pesquisas na área passam a direcionar as discussões então em vigor não mais para o âmbito exclusivo da alfabetização, mas para um prisma de análise linguística e educacional mais amplo, uma vez que o que se discutia então era, direta ou indiretamente, um modelo específico de educação linguística. Já com discussões avançadas, alfabetização e alfabetismo passam a ser entendidos como processos distintos, embora intrinsecamente associados.

Segundo Rojo (2009, p. 13), à época, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), instrumento de aferição dos níveis de alfabetização por órgãos oficiais do governo ligados à educação e à cultura, como o MEC (Ministério da Educação e da Cultura), considerava como alfabetismo “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”. A partir de tal informação, Rojo (2009, p. 76) afirma que

Alfabetismo e letramento

Alfabetismo é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s). Se tomarmos a alfabetização como a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, alfabetismo pode ser definido como “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever”.

Percebemos, nas palavras de Rojo (em destaque), que o conceito de alfabetização conduz à ideia de aquisição de um código linguístico escrito específico por um indivíduo que até então não possuía o domínio de um con-

junto de símbolos gráficos empregados para representar o escrito. Já quando se pensa em alfabetismo, acabamos por nos reportar a um processo muito mais amplo que nos remete a um sujeito que conhece o alfabeto e dele faz uso em situações diversas; daí ser considerado “o estado de quem sabe ler e escrever” e, portanto, às vezes ser confundido com o próprio conceito de letramento, como afirma a pesquisadora.

Você agora deve estar se perguntando em que diferem, então, os conceitos de alfabetismo e letramento? Não é verdade?

Para chegar à formação de um pensamento lógico que figure como uma resposta prévia ao questionamento exposto, Irineu e Baptista partem do pensamento de Soares (1998) sobre o que não é letramento.

Foco no conceito!

Para Soares (1998, p. 32), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Assim, é interessante que pensemos o letramento não só como um conjunto de habilidades, como salienta Soares (1998), mas também como um conjunto de práticas de uso da linguagem, nos mais diversos contextos, envolvendo sujeitos empiricamente constituídos, representativos de suas ideologias dentro da dinâmica da produção e recepção de textos.

Deste modo, para essa perspectiva, é fundamental a dimensão social e histórica das práticas letradas. Isso permite, portanto, ampliar a noção e falar em letramentos(s), no plural, e não mais em letramento, haja vista a dinâmica observada dos usos da linguagem nas mais diversas situações cotidianas. Por isso, por exemplo, pode-se considerar a existência de múltiplos letramentos.

Ainda com respeito à noção de Multiletramentos (Rojo, 2009), vem a ideia de que em uma sociedade como a nossa, plural e linguisticamente multifacetada, não se deve falar em letramento, mas em multiletramentos, ou seja,

práticas também social e historicamente situadas, que estão culturalmente dispostas pelos usuários de uma língua quando do funcionamento de práticas de escrita não menos específicas.

Rojo aponta, como exemplo destes multiletramentos, o letramento midiático, através do qual um número cada vez maior de sujeitos se insere em situações claras de uso da linguagem escrita no cada vez mais crescente mundo virtual e midiático.

E é a partir da constatação de que existem múltiplos letramentos que se questiona o papel da escola enquanto facilitadora de bens culturais a seus aprendizes, ou ainda, como agência de letramento. Neste tocante, Rojo (2009, p. 101) afirma que

um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e a escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos semióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

Como exemplos de letramentos, podemos mencionar os multissemióticos em que se entende a ampliação das práticas letradas para o campo visual, ou seja, para o campo da compreensão das imagens, e inerentemente às ideologias que tais textos/imagens veiculam de forma proposital e que no mais das vezes não é percebido pelos receptores de tais textos.

Daí a necessidade de, na escola, se trabalhar o desenvolvimento de um letramento crítico com foco no desenvolvimento das habilidades de percepção críticas dos alunos. E, por último, por letramentos críticos e protagonistas, Irineu e Baptista (2010) entendem, com base em Rojo (2009, p. 110) o trato com a natureza ética e ideológica dos inúmeros e diversos textos que circulam em uma sociedade como a nossa, imersa totalmente em uma cultura letrada.

Podemos concluir?

Deste modo, chega-se à conclusão de que o recorrido feito sobre a evolução dos conceitos trabalhados, embora sucinto, permite entrever um panorama da trajetória vivenciada ao longo dos anos com relação à educação linguística que se deseja/desejou traçar para um país em constante desenvolvimento como o nosso. Neste tocante, um questionamento se torna inevitável: a partir de tudo que já se discutiu ao longo dos anos com relação aos conceitos de alfabetização, alfabetismo(s), letramento(s) e multiletramento(s), que postura deve assumir a escola diante de seus alunos e de suas práticas letradas? Quais as consequências da apropriação destes conceitos pelo professor para seu agir cotidiano enquanto docente responsável pela formação de gerações futuras?

Como se nota, é interessa buscar alternativas, arriscar respostas para pensar nas práticas letradas, no papel da escola como agência de letramento e na não menos relevante dimensão ética e inclusiva dos sujeitos no circuito dessas práticas de linguagem que o afetam e condicionam sua participação na sociedade dita letrada.

Em busca de respostas e reflexões: escola e inclusão social

Como dissemos, a escola, enquanto principal agência de letramento de nossa sociedade, tem ao longo dos anos disseminado, por meio de suas ações, a ideia de práticas letradas binárias, dicotômicas, divididas opostamente em dominantes e vernáculas. Assim sendo, mencionadas tais práticas letradas dominantes e vernáculas, e antes de avançar, cabem algumas breves considerações a respeito de que consistem essas práticas:

Entende-se por práticas letradas dominantes as de uso da linguagem (leitura e escrita) geralmente associadas a agências de letramento e que são institucionalmente constituídas e oficializadas, como a escola, entendida por nós como a dominante. Essas práticas se dão em situações em que, por exemplo, é exigida de determinado aluno de ensino médio a produção de um texto dissertativo-argumentativo para fins especificamente escolares (avaliação, cumprimentos de atividades curriculares cotidianas etc.).

É possível afirmar que as **práticas letradas aqui consideradas dominantes**¹ são constituídas historicamente como tal e se firmam ao longo da história estudantil de determinados sujeitos como a única prática de leitura e de escrita validada ao longo de sua vida enquanto cidadão que faz parte de uma sociedade eminentemente letrada, imersa em bases ideológicas de compreensão e de produção de textos.

Já por práticas letradas vernáculas entende-se o conjunto de situações de uso da linguagem em contextos ora diversos ora específicos, o que faz dessas práticas um conjunto de ações de uso da linguagem histórica e socialmente validadas.

Figuram como exemplo de **práticas vernáculas as conversas em salas de bate-papo**² virtuais e/ou a escrita de alunos em blogs temáticos para ado-lescentes, tão mais significativas na vida de determinantes sujeitos quanto representativas de seu histórico enquanto indivíduos produtores e receptores de textos diversos.

Mesmo diante da extrema representatividade dessa produção escrita, constata-se que, no mais das vezes, o que entendemos como práticas letradas vernáculas são encaradas por algumas agências de letramento, em especial a escola, como marginalizadas. Sendo assim, geralmente, são desconsideradas e invalidadas em situações oficiais de ensino, como a aula de língua materna.

Diante disso, em pleno século XXI, estamos de fato formando sujeitos letrados ou continuamos a propagar em nossas ações práticas letradas estritamente dominantes e excluindo ou depreciando as práticas letradas de nossos alunos práticas tidas como ideologicamente como marginalizadas?

Reflexão Crítica

Qual tem sido, portanto, o espaço para esse sujeito e suas práticas letradas vernáculas, localizadas? E as dimensões ética e crítica da produção e assimilação dos mais diversos textos que circulam em uma sociedade letrada como tem sido tratada?

Essas questões nos remetem, portanto, ao postulado pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) e ao Letramento Crítico, em especial quanto às discussões acerca da aula de leitura em língua materna com foco na compreensão crítica dos textos, para além do decodificar e para a produção textual para além da mera reprodução de traços gráficos ou de apropriação e uso do alfabeto.

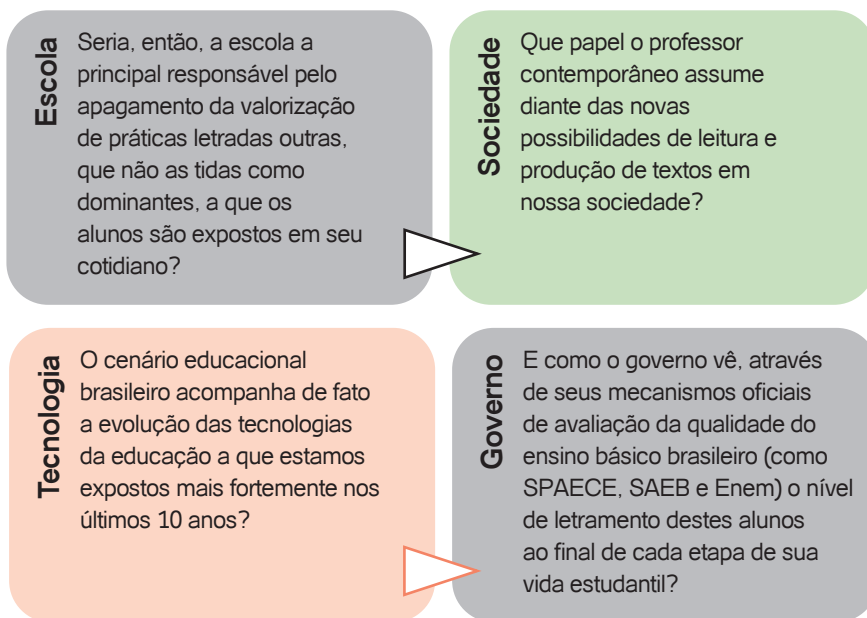
¹São ainda exemplos de práticas letradas dominantes as redações escolares solicitadas ao longo das disciplinas de Produção de Textos em salas de escolas de inúmeras escolas Brasil afora.

²São exemplos de práticas letradas vernáculas a produção de um bilhete em contexto familiar, a ostagem de um texto autoral na seção "Perfil" da comunidade de relacionamentos Facebook, dentre outras Brasil afora.

Em outros termos, na concepção da leitura e da escrita como práticas situadas social e historicamente e, portanto, atividades específicas de linguagem que envolvem sujeitos e eventos letrados específicos.

Assim sendo, as contribuições de uma perspectiva como a dos Novos Estudos do Letramento contemplam a dinâmica das práticas letradas em sua dimensão histórica e social, e, em consequência, pensamos como a aula de leitura e produção textuais podem contribuir para compreendermos questões relacionadas às dimensões individual e ideológica dos sujeitos.

Estes sujeitos, nossos alunos, figuram como produtores e receptores de textos que circulam em uma sociedade como a nossa, imersa em uma cultura escrita que visa a disseminar propostas de habilidades ideológicas e sociais, evidenciando nos textos produzidos e recebidos por esses sujeitos questões de autoria e posicionamento, por exemplo.



Trata-se de questões a serem levadas para discussão entre os muros das escolas brasileiras em geral, uma vez que, enquanto agências de letramento mais representativas em nossa sociedade, é de lá que se esperam mudanças na ideologia das práticas de ensino então em vigente.

Deste modo, é preciso salientar a importância da autonomia que se espera do professor para, em sua prática docente, inserir tais discussões em sua atuação cotidiana, trazendo para a sala de aula o que de fato nossos alunos leem e escrevem (e não somente o que a escola espera que eles leiam e escrevam). Talvez seja esse o maior desafio da educação linguística do novo século. Trata-se de uma postura de reflexão e retomada conscientemente crítica de três questões basilares para o sucesso escolar das instituições de ensino de nosso país:



Vimos, assim, nesta seção “para começo de conversa”, a partir de uma visão histórica, comparatista e evolutiva de conceitos relacionados à educação linguística, levantamos, dentre vários, os seguintes questionamento:

Em que dimensão se situa a postura do professor de língua portuguesa na perspectiva da valorização de tais práticas letradas?
Qual a relevância das práticas escolares para o letramento dos sujeitos e para promover sua inclusão nas mais diversas práticas letradas?

Irineu e Baptista (2010), em seu artigo, chegaram à conclusão de que se trata de questões para reflexões necessárias aos profissionais de letras e de profissionais de linguagens em geral que devem figurar como ponto de apoio das escolas brasileiras a partir do que entendem como prática docente eficaz no que diz respeito ao trabalho com as práticas de leitura e de escrita de seus alunos.

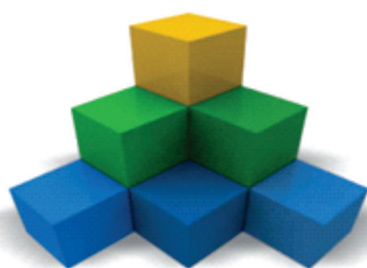
Uma série de questões foram expostas ao longo do artigo de Irineu e Baptista com o objetivo principal de promover uma discussão a respeito da atual conjuntura do ensino de língua materna em nosso país.

Vimos, porém, que nem todas as questões receberam ou receberão logo mais respostas concluídas, haja vista a natureza contemporânea de tudo que aqui foi exposto! Destacamos, porém duas questões:

1. o problema em torno da disseminação e compreensão da natureza ética e ideológica dos textos que circulam em nossa sociedade.
2. o papel do professor, frente a esses textos, enquanto formador de sujeitos letrados.

De tudo, somente a certeza de que vivemos atualmente um momento de mudanças progressivas no ensino de língua materna a partir do alargamento das discussões a respeito dos multiletramentos, da abertura filosófica e ideológica que tais discussões proporcionam tanto no âmbito das escolas brasileiras em geral, quanto de uma possível e necessária releitura crítica e atualizadora dos documentos oficiais do governo que figuram no cenário educacional brasileiro como instrumento norteador do agir do professor e da postura da escola frente ao processo de ensino e aprendizagem.

De tudo, somente a certeza de que vivemos atualmente um momento de mudanças progressivas no ensino de língua materna a partir do alargamento das discussões a respeito dos multiletramentos, da abertura filosófica e ideológica que tais discussões proporcionam tanto no âmbito das escolas brasileiras em geral, quanto de uma possível e necessária releitura crítica e atualizadora dos documentos oficiais do governo que figuram no cenário educacional brasileiro como instrumento norteador do agir do professor e da postura da escola frente ao processo de ensino e aprendizagem.



**BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR**
EDUCAÇÃO É A BASE

Figura 1 – Documento oficial do Governo em construção (BNCC)

Fonte: <<https://www.pedagogica.com.br/base-nacional-comum-curricular/>>

Vimos que as questões tratadas do artigo de Irineu e Baptista (2010) de fato nos serviram como sinalizadores da necessidade de reflexão de alguns conceitos que a escola propaga quase como dogmas no que diz respeito ao lido com as práticas letradas dos aprendizes de alunos do nível básico de ensino.

Os autores salientam a necessidade e a relevância de pesquisas na área, a fim de que respostas sejam dadas às lacunas ainda existentes neste universo de investigação das práticas letradas em geral, sejam elas vernáculas ou dominantes.

Depois de fazermos este percurso de reflexão teórica sobre a evolução dos conceitos de Alfabetização, Alfabestimo (e Alfabetismos), Letramento, Letramentos e Multiletramentos e a mudança de concepção destes conceitos, vamos percorrer o caminho dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos necessários para uma melhor compreensão da leitura e da escrita e do trabalho pedagógico que o professor alfabetizador tem que ter para desenvolver essas habilidades nos alunos.

Objetivos

- Compreender a importância do conhecimento linguístico para atuar no processo de alfabetização dos alunos;
- Estudar o conceito de linguagem e suas modalidades;
- Entender a relação entre língua e gramática, as relações hierárquicas entre concepção de linguagem, concepção de gramática e tipo de ensino;
- Estudar os aspectos relativos à organização sonora da língua portuguesa e sua relação com a alfabetização;
- Compreender a variação linguística e sua relação com o preconceito linguístico;
- Discutir o papel da variação linguística na alfabetização e na sala de aula.

1. Conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos importantes para o ensino de leitura e escrita

Neste tópico, nosso foco de reflexão será o conhecimento linguístico e sociolinguísticos. Na seção de conhecimentos linguísticos, traremos discussões em que serão ressaltadas a articulação entre as várias disciplinas que estudam o funcionamento da língua, como a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe e a Semântica.

Estudaremos o conceito de linguagem e suas modalidades, a relação entre língua e gramática, as relações hierárquicas entre concepção de linguagem, concepção de gramática e tipo de ensino, realçando, com exemplos, as especificidades de cada paradigma. Nesta seção sobre os conhecimentos linguísticos, compreenderemos que a forma como concebemos a linguagem trará implicações para a compreensão e a interpretação das práticas das quais participamos e discutiremos sobre as competências comunicativas.

Ainda na seção sobre conhecimentos linguísticos, entenderemos que eles permeiam o nosso cotidiano e dos nossos alunos, uma vez que estamos o tempo todo nos comunicando com o outro, realizando ações, interagindo com as pessoas e agindo sobre o mundo. Afinal, saber uma língua consiste em ter um conjunto de conhecimentos sobre determinada língua que são manifestados em uma determinada situação de interação sociodiscursiva.

Já na seção de conhecimentos sociolinguísticos, veremos aspectos relativos à organização sonora da língua portuguesa e sua relação com a

alfabetização e o papel da variação linguística na alfabetização e na sala de aula. Além disso, estudaremos os preceitos de variação linguística, os tipos de variação e discutiremos sobre o preconceito linguístico na fala desprestigiada e sua relação com as dificuldades de alfabetização.

1.1. Conhecimentos linguísticos

Neste subtópico, vamos conversar um pouco sobre conhecimento linguístico e vamos compreender que conhecimento linguístico é diferente de conhecimento da gramática normativa.

Iniciamos com a frequente advertência de que língua e gramática (normativa) não são a mesma coisa. A partir daí, retomamos a já clássica categorização das relações hierárquicas entre concepção de linguagem, concepção de gramática e tipo de ensino, realçando, com exemplos, as especificidades de cada paradigma.

Os autores que vão nos ajudar nesta discussão serão Zavam e Custódio Filho (2010). Eles produziram um material muito interessante para o ensino cuja finalidade era compreender sobre análise linguística. Para nossa discussão sobre conhecimento linguístico e sociolinguístico, traremos os autores para conversar conosco aqui. Muitos dos exemplos nesta seção foram criados por Zavam e Custódio.

Para continuar a conversa!

Você já refletiu sobre como é importante compreender aspectos linguísticos para atuar no processo de alfabetização dos alunos? Já parou para pensar que muitas das dificuldades na prática de sala de aula ocorrem especialmente do desconhecimento, por parte de alguns docentes, do sistema linguístico e do funcionamento de uma língua? Já se questionou por que a língua como fator social sujeito a variações culturais, geográficas, etárias, históricas, socioeconômicas, etc. pouco é objeto de discussão em curso de graduação ou em curso de formação de professores alfabetizadores?

Essas e muitas outras são questões importante para quem deseja atuar no processo de alfabetização e de letramento dos alunos. Antes de iniciarmos a reflexão sobre estas questões, vamos colocar uma lupa numa questão mais ampla: o conceito de linguagem e suas modalidades.

Para refletir!

Ainda que seja a base das mais simples e corriqueiras atividades do nosso cotidiano, a linguagem nem sempre foi conceituada e percebida da mesma maneira. Como educadores, é essencial ter em mente que a forma como concebemos a linguagem trará implicações para a compreensão e a interpretação das práticas das quais participamos. Isso porque falar em linguagem é falar sobre uma prática que permeia o nosso cotidiano e dos nossos alunos, uma vez que estamos o tempo todo nos comunicando com o outro, realizando ações, interagindo com as pessoas e agindo sobre o mundo. A linguagem é, então, a forma pela qual interagimos com o outro, com o mundo e há várias formas de expressar a linguagem!

Todo sistema de comunicação é constituído por um código que viabiliza a interação entre as pessoas. Um código é formado por um conjunto de signos e é organizado de acordo com determinadas regras. Assim, para haver comunicação, é necessária a partilha de um código pelos envolvidos a situação comunicativa.

Quando, em sua interação com outros, o ser humano usa a palavra, ou seja, a linguagem oral ou escrita, afirmamos que ele está usando uma linguagem verbal, uma vez que o código é a palavra.

Se o que estiver presente for outro tipo de código, que, apesar da ausência da palavra, também permita produzir e interpretar sentidos, afirmaremos que ele está usando uma linguagem não-verbal, como a dos exemplos a seguir.



Figura 2 – Batendo palmas

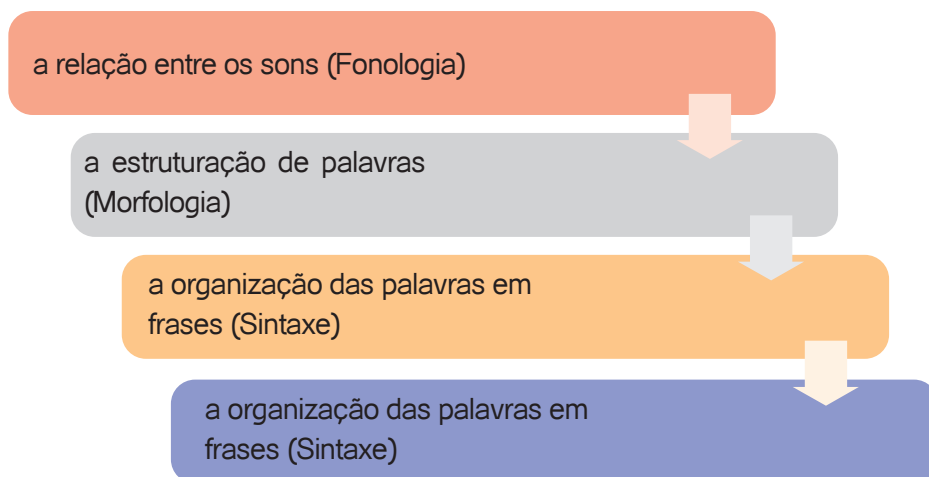


Figura 3 – Indicando infração

O que queremos deixar claro para você, professor, é que, para além das muitas especulações em torno da linguagem, inclusive aquela que de uma concepção clássica da linguagem – que a vê como meio de descrição do mundo e de interpretação de uma realidade – passamos a conceber a linguagem como modo de ação e de interação em sociedade e é exatamente aí que os estudos acerca do CONHECIMENTO LINGUÍSTICO entram! Se entendemos linguagem como uma forma de interagir socialmente e que a língua é a parte social da linguagem, temos que conhecer o funcionamento de uma dada língua, no nosso caso, a língua portuguesa, nossa língua materna.

Segundo o [glossário](#)³ do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CE-ALE) da universidade federal de Minas Gerais, o funcionamento de uma língua envolve a articulação de vários componentes:

³Conferir em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>



Esta relevância dada à articulação entre as várias disciplinas que estudam o funcionamento da língua vem nos mostrar que, embora as gramáticas e muitos manuais façam uma separação e uma distinção didática entre as áreas do conhecimento linguístico, como a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe e a Semântica, para citarmos apenas as aqui referidas, todas elas investigam a comunicação e estão estreitamente relacionadas àquilo que costumamos chamar de conhecimento linguístico.

Koch e Elias (2009), por exemplo, explicam que escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento linguístico que pode ser traduzido no conhecimento que ele terá sobre a ortografia, a gramática e o léxico de sua língua. As autoras explicam que estes conhecimentos são adquiridos ao longa da vida de cada pessoa por meio das inúmeras práticas sociais e comunicativas de que participam como sujeitos eminentemente sociais e que estes conhecimentos são sistematizados na escola.

Refletindo sobre a prática docente!

Se observamos as atividades docentes praticadas por muitos professores de língua e especialmente por alfabetizadores, veremos que muitas dessas relações no nível fonético, morfológico, sintático e semântico são desconsideradas durante o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Isso acontece porque ainda reina nas instituições de ensino a prática da repetição de palavras e da memorização de vocábulos isolados do contexto real de uso, e mais: prevalece ainda a tendência de querer ensinar o código escrito e suas correlações através de pronúncia enfática, exagerada e, por vezes, inadequada dos sons para que eles sejam transcritos no papel.

Agora parem e reflitam: vocês conseguem perceber que o conhecimento dessas articulações pertinentes ao funcionamento da língua é, para os falantes, um conhecimento implícito, derivado de uma capacidade de linguagem que nos permite adquirir e dominar uma língua? Sim? Então já podemos

pressupor que o conhecimento linguístico é um dos componentes fundamentais da capacidade de usar a língua! Também podemos supor que, como professores alfabetizadores, estes conhecimentos estão diretamente ligados ao ensino de leitura e escrita.

Sigamos, então, a tratar de pressupostos. Um dos pressupostos essenciais do estudo dos fenômenos linguísticos explica que toda a atividade ou comportamento linguístico humano está apoiado no conhecimento que se tenha da língua materna. Logo, saber uma língua consiste em ter um conjunto de conhecimentos sobre determinada língua que são manifestados em uma determinada situação de interação sociodiscursiva. Se levarmos em consideração esta premissa, nossas instituições educacionais deveriam tomar como referência o conhecimento e o uso que as crianças fazem de sua língua para poder, por exemplo, cumprir os objetivos das tarefas, estabelecer os procedimentos de uso da língua em dada situação, ou estruturar estratégias de interlocução.



Figura 4 – Crianças interagindo no ambiente escolar

Fonte: <<https://www.alagoasweb.com/noticia/21880-mec-lancara-plano-de-alfabetizacao-para-criancas-de-ate-oito-anos>>

São, pois, as práticas em sala de aula que podem nos ajudar a problematizar o processo de aquisição da leitura e da escrita e a partir dessas práticas o professor deve ficar atento para perceber o conjunto de conhecimentos linguísticos por que perpassam todas as nossas atividades de comunicação.

Queremos com isso estimular um trabalho mais consistente de ampliação do conhecimento linguístico e de sua estreita relação com o letramento e alfabetização (ou, como diz Magda Soares (2017), alfabetizar letrando) para que os alunos possam se apropriar das estruturas da língua com mais facilidade e compreensão.

Soares (2017) em seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos”, explica a faceta linguística como uma faceta fundamental para o aprendizado da língua e que a alfabetização é a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita (focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita). Soares entende que “é fundamental compreender a natureza linguística e cognitiva dessa conversão por meio do confronto entre processos de aprendizagem da escrita e o processo de aquisição da fala” (Soares, 2017, p. 38).

Para isso, porém, é importante levar em consideração os conhecimentos e os usos que a criança tem da sua língua materna desde o momento que nasce até chegar ao colégio. Logo, neste estudo sobre conhecimento linguístico, com foco especial para a alfabetização, um conceito importante para se ter em conta é o dia COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA. Mas o que seria Competência Linguística?

Competência Linguística é a capacidade que tem todo o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários da língua como sequências próprias e típicas da língua em questão. É a capacidade de, como base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais (Travaglia, 2006, p. 17-18)

Vejam que tanto o conceito de conhecimento linguístico como o de competência linguística remetem à gramática, isto é, no conhecimento/capacidade que o usuário da língua tem a ortografia, o léxico e sintaxe.

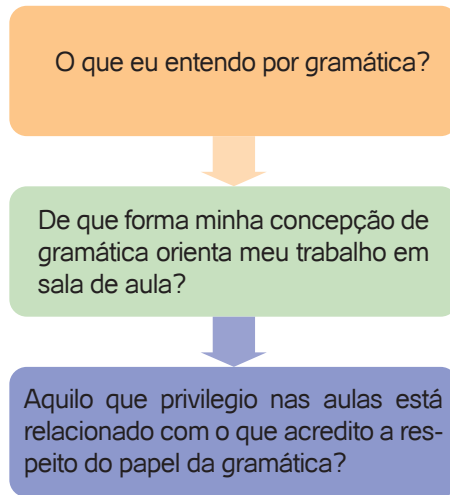
Mas ter conhecimento linguístico seria o mesmo que conhecer a **gramática normativa**?⁴ Antes de responder a esta pergunta, vamos entender que existem diferentes olhares sobre as formas gramaticais.

1.2 Diferentes olhares sobre as formas gramaticais

Segundo Zavam e Custódio Filho (2010), todo professor de língua materna deve ter uma ou mais concepções sobre gramática, a(s) qual(is), provavelmente, orienta(m) sua prática pedagógica. Ter consciência dessas concepções é um passo importante para o exercício maduro e autêntico da profissão. A reflexão sobre o que se faz em confronto com os princípios que subjazem a esse fazer pode fornecer pistas importantes para o aprimoramento do que acontece na sala de aula.

Com base nisso, nossa primeira tarefa como alfabetizador é tentar estabelecer, ainda que minimamente, as concepções de gramática que conhecemos e/ou assumimos. Respondamos, então, aos seguintes questionamentos:

⁴Conjunto sistemático de normas para o bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Trata-se, portanto, de um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles desejam se expressar segundo a norma padrão da língua. Baseia-se no geral mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, consciente ou não, como idêntica à escrita. (Travaglia, 2006, p. 30)



Agora, observemos a letra da *canção Asa branca*, de Luiz Gonzaga⁵. Façamos uma breve análise do texto a partir da concepção de gramática assumida: como julgar a qualidade da letra? A linguagem utilizada está adequada? Por quê?

Texto 1

Quando oiei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação

Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortar pro meu sertão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortar pro meu sertão

Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Quando o verde dos teus oio
Se espaiar na prantação
Eu te asseguro, não chore não, viu
Que eu vortarei, viu, meu coração
Eu te asseguro, não chore não, viu
Que eu vortarei, viu, meu coração

Quando o verde dos teus oio
Se espaiar na prantação
Eu te asseguro, não chore não, viu
Que eu vortarei, viu, meu coração
Eu te asseguro, não chore não, viu
Que eu vortarei, viu, meu coração

⁵Exemplo retirado do material didático para a disciplina de Estágio em Análise Linguística produzido por Zavam e Custódio Filho (2010).

Ainda hoje, é muito comum o entendimento de que a língua de uma comunidade e a sua gramática são a mesma coisa. É comum ouvir alguém dizer que não sabe português porque não consegue falar corretamente: não coloca todos os s marcando o plural; não sabe conjugar direito os verbos irregulares; faz uma confusão com a colocação pronominal, enfim, não é capaz de utilizar, de forma “correta”, as regras de construção das palavras e períodos.



Figura 5 – Alunos interagindo com o professor na linguagem e pela linguagem
Fonte: <https://www.manutan.nl/blog/warm-weer-op-school/>

O que está por trás dessa sensação é a noção de que a gramática é um conjunto de regras que determinam como usar a língua de forma ideal. Se não domina as regras (e elas são tantas e tão difíceis!), então a pessoa não conhece (ou conhece pouco) a língua.

Para saber mais!

A ideia de que o português é uma língua muito difícil é um dos mitos apresentados pelo linguista Marcos Bagno, no livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (1999). Neste livro, o autor descreve oito mitos, bastante reproduzidos pelo senso comum, os quais perpetuam noções equivocadas sobre o fenômeno da linguagem. Bagno afirma que conhecer os mitos (e combatê-los) é uma das tarefas do professor de Língua Portuguesa.

Se levarmos em conta essa noção, poderemos dizer que o **enunciador**⁶ da canção *Asa branca* não sabe português porque ele comete muitas incorreções em relação às regras gramaticais! Por exemplo, é incapaz de produzir o dígrafo lh (“oiei”, “fornaia”) e o encontro consonantal pl (“prantação”); além disso, não obedece às regras de concordância (“muitas légua”, “teus oio”). Na melhor das hipóteses, numa visão mais complacente, seria aceito dizer que, como se trata de uma canção – o que coloca o texto num patamar próximo (ou equivalente) ao do texto literário –, o produtor teria certas liberdades para

⁶Em muitas situações, é importante estabelecer uma diferença entre autor e enunciator. O autor é o sujeito de carne e osso que produz o texto; o enunciator é a instância responsável pelo que é dito. Por exemplo, num artigo de opinião, autor e enunciator são equivalentes, pois quem produz o texto é o responsável pelo seu teor; já em um editorial de jornal, autor e enunciator não coincidem: o autor é o jornalista que produz o texto, mas o enunciator é a própria instituição. No universo literário, o autor é o escritor/poeta/compositor; o enunciator é o narrador/ eu lírico.

burlar as regras, mas isso não é permitido em outros textos, nem é todo mundo que tem esse direito.

Segundo Zavam e Custódio Filho, há uma vasta gama de estudos científicos que derrubam essa ideia. No Brasil, pelo menos desde a década de 1970, alguns linguistas têm procurado combater a noção de língua apenas como sistema de regras que orientam o uso correto. Contudo, mesmo contestada por evidências científicas, essa noção ainda predomina entre diversos estratos sociais de nosso país. É claro que isso traz consequências para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

A fim de se analisar com cuidado e seriedade a noção de gramática/língua como conjunto de regras corretas, é preciso ir além do senso comum e perceber a complexidade do fenômeno da linguagem. Neste caminho, vai-se chegar a duas constatações importantes:

A língua não se resume a uma gramática

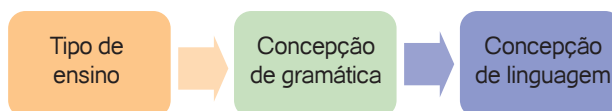
- Há diversos aspectos de produção e compreensão da linguagem que não se resolvem apenas com o conhecimento gramatical; a construção da argumentação, por exemplo, requer conhecimentos que vão além da gramática – saber se posicionar em uma polêmica e munir-se de argumentos para sustentar uma posição são habilidades bastante importantes para o pleno desempenho linguístico de um sujeito, mas isso não está atrelado, intrinsecamente, ao conhecimento gramatical

A gramática não necessariamente se resume ao conjunto de regras corretas sobre o uso de uma língua

- Há outros aspectos gramaticais que podem (e devem) ser levados em conta além das regras de correção. A estruturação das palavras e dos enunciados e a adequação dos recursos linguísticos, por exemplo, são partes constituintes da gramática de uma língua. Isso ficará mais claro a seguir, quando refletiremos sobre as diferentes concepções de gramática.

1.3 Concepções de gramática e tipos de ensino

Muitos autores fazem uma clássica distinção entre três tipos de ensino de gramática: prescritivo, descritivo e produtivo. Eles esclarecem que cada um desses tipos de ensino está subordinado a diferentes concepções de gramática; as concepções de gramática, por sua vez, são subordinadas a diferentes concepções de linguagem.



Essa proposta ainda hoje goza de prestígio nos estudos sobre ensino de língua e, de fato, é uma importante sistematização que, quando bem conhecida, pode auxiliar o professor quanto a sua autoanálise profissional.

O que se enfatiza com essas relações de hierarquia entre ensino, gramática e concepção de linguagem é que a prática pedagógica do professor de língua (materna ou estrangeira) revela – mesmo que, muitas vezes, o professor não se dê conta disso – a sua crença sobre o que é e para que serve a linguagem.

Se, num determinado momento, em uma determinada sala de aula, a prática vai mal, então a concepção de linguagem adotada pode não estar sendo a mais adequada para aquele contexto.

Para Zavam e Custódio Filho (2010), modificar a prática não se limita

a aplicar “receitas” de práticas novas, muitas vezes “aprendidas” em cursos de capacitação, porque a mera aplicação, sem a compreensão dos princípios fundamentais, pode ser tão prejudicial quanto a prática anterior.

O que se exige da prática docente responsável e comprometida é a ação consciente para se conhecer o que está por trás do dia a dia da sala de aula, a fim de tomar decisões consistentes sobre esse cotidiano. Em suma, o que garante a ação eficaz do professor é sua reflexão sobre por que faz aquilo que faz e sobre como isso pode ser aprimorado (e quem vive o dia a dia da sala de aula sabe que sempre tem algo a ser aprimorado).

Nesse contexto de “refletir para melhorar”, conhecer as relações entre concepções de linguagem, concepções de gramática e tipos de ensino é fundamental, por isso a proposta dos autores britânicos ainda hoje é pertinente para o conhecimento linguístico.

Saiba mais



No Brasil, esse quadro teórico passou a ser amplamente conhecido por meio da obra Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus, de Luis Carlos Travaglia (2002). É com base nesse livro que apresentamos, a seguir, os três paradigmas de ensino de gramática.

1.3.1 Holofotes na norma: concepção de linguagem, concepção de gramática e tipo de ensino

A primeira concepção é a de linguagem como expressão do pensamento. Tal concepção afirma que a expressão (de informações e emoções) se constrói no interior da mente, de onde o indivíduo extrai regras apreendidas para organizar de maneira lógica o pensamento, que se exterioriza por meio de uma linguagem organizada e articulada.

De acordo com tal concepção, expressa-se bem quem pensa bem, e pensa bem quem conhece as regras de organização lógica do pensamento. A enunciação é vista como um ato monológico, individual, não afetado nem pelo receptor da mensagem nem pela situação social em que ocorre. A língua, portanto, é consequência do ato de pensar.



Figura 6 – Linguagem como expressão do pensamento

Fonte: <<https://textosparareflexao.blogspot.com/2018/07/pensamento-e-linguagem.html>>

O tipo de gramática associado à linguagem como expressão do pensamento é a gramática normativa, caracterizada por um conjunto de regras para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, a partir de critérios estéticos, elitistas, políticos e históricos, com base no uso da língua consagrado pelos grandes escritores.

Para refletir!

A gramática normativa reconhece a variação padrão como a única válida (a única capaz de expressar corretamente o pensamento), sendo as demais tidas como erros, deformações, inadequações, as quais devem, portanto, ser evitadas e desconsideradas.

O tipo de ensino de língua associado à linguagem como expressão do pensamento e à gramática normativa é o **prescritivo**⁷. Tal ensino privilegia o trabalho exclusivo com a norma escrita padrão, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem. Há a intenção de substituir os padrões lingüís-

⁷Entre outros sentidos, prescrever significa, segundo o Dicionário Houaiss eletrônico, “aconselhar uma norma de comportamento, uma prática etc.; normatizar”.

ticos considerados errados por outros considerados corretos, gerando daí uma gama de juízos de valores, que regem o que pode ou não ser dito ou escrito.

Esse é, sem dúvida, o paradigma hegemônico no que diz respeito a como os diversos estratos sociais (de maneira geral) entendem o fenômeno da linguagem. Assim ideia apresentada no início desta seção – a de que língua e gramática se confundem – se sustenta na noção de que a gramática existe pura e simplesmente para organizar as formas mais perfeitas de expressão do pensamento. Esse paradigma tem um peso histórico tão grande que afirmar teses contrárias a ele – como a de que não existe o certo e o errado, mas o adequado e o inadequado – é uma blasfêmia – tão grande como afirmar, na Idade Média, que a Terra girava em torno do Sol, como explicam Zavam e Custódio Filho (2010).

Estes autores nos recordam de uma questão sobre linguagem e variação que aconteceu no primeiro semestre de 2011. Naquela época, não sei se vocês se lembram, houve intensa polêmica em torno de um livro didático de língua portuguesa (alcançado pela grande imprensa de “cartilha do MEC”) que estaria “ensinando os alunos a falar errado”! Trata-se do livro *Por uma vida melhor, da coleção Viver e Aprender*.



Figura 7 – Livro Por uma vida melhor da coleção Viver e Aprender

Fonte: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/entenda-a-polemica-do-livro-que-defende-o-nos-pegando-na-escola/p1596963892122.html>>

Para refletir!

Concordamos com Zavam e Custódio Filho (2010) quando eles explicam que, no cerne dessa discussão, está o paradigma “normocêntrico”, o qual define a língua, única e exclusivamente, como uma norma que deve ser seguida, sempre (ou, para os menos radicais, quase sempre). Faltou a muitos dos sujeitos que participaram da discussão um conhecimento mais amplo sobre concepções de linguagem e de gramática. Se muitos jornalistas tivessem dedicado tempo e esforço para compreender melhor o fenômeno da linguagem (tempo e esforço que eles parecem dedicar a outras áreas, como as ciências da saúde e as ciências exatas), provavelmente não teríamos visto tantas opiniões cientificamente falhas.

Na verdade, há uma trajetória histórica que justifica esse status da norma gramatical. A gramática surgiu na Grécia antiga. Embora, entre as diferentes cidades, houvesse línguas diferentes, os povos gregos tinham uma sensação de unidade, revelada pela literatura comum partilhada entre eles e pelas “gritantes” diferenças entre suas línguas e as línguas dos povos não gregos (os bárbaros).

Em determinado momento da história dos gregos, a necessidade de educar os cidadãos livres passou pela iniciação no conhecimento da literatura escrita e da legislação. Aí surgiram as primeiras descrições gramaticais, que davam conta dos usos linguísticos que deveriam ser dominados pelo cidadão.

Nesse momento, a gramática era uma descrição de usos “úteis”; tinha, pois, uma função instrumental.

Um pouco mais de História!

Com a expansão da civilização grega, a língua “pura” começou a sofrer influência das línguas estrangeiras. Com isso, o conhecimento gramatical passou a ter um papel mais regulamentador: em vez de partir dos usos para descrevê-lo, a ação agora consistia em mostrar as regras para corrigir os usos. Desde então, o caráter normativista passou a prevalecer, tendo ganhado ainda mais força com a ascensão do Império Romano.

Conhecendo a força histórica do paradigma normativo, fica fácil perceber por que é tão difícil propor outras formas de compreensão sobre a linguagem e sobre a gramática. E, a partir desse percurso histórico, também temos condições de entender como são construídas as regras.

Por que, por exemplo, a forma “os meninos” (e não “os menino”) é correta? Porque essa é a forma utilizada pelos falantes cultos. É a forma que se vê na escrita. É a forma socialmente prestigiada. No final das contas, a escolha das regras ditas corretas é socialmente direcionada, contudo a retórica normativa se encarrega de defender que essas regras representam a melhor maneira de expressar o pensamento.

Um exemplo dos reflexos do pensamento essencialmente normativista **se encontra a seguir**⁸. Durante o ano de 2004, uma das participantes do reality show Big Brother Brasil, Solange, tinha um comportamento linguístico “impróprio”: por exemplo, ela falava, constantemente, “O pobrema é meu”; muitas vezes, não usava as regras de concordância preconizadas pela norma padrão (“nós tava”); e trocava algumas palavras (“bituração” por “obturação”, “furúnculo” por “ofurô” etc.).

Vejamos, a seguir, alguns comentários sobre Solange, presentes no site Yahoo respostas. A pergunta que motivou os comentários foi: “Solange do BBB 4, o que vc acha...rsrs?”.

⁸Exemplo retirado do material didático para a disciplina de Estágio em Análise Linguística produzido por Zavam e Custódio Filho (2010).

⁹Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100227124952AAe3326>>. Acesso em: 11 out. 2018.

Texto 2⁶

 Fif Membro desde: 26 de dezembro de 2009	Solange do BBB 4, o que vc acha..rsrs?
 by Ro Membro desde: 18 de dezembro de 2008	Melhor resposta - Escolhida por votação Ela era tão burra que chegava a ser engraçada..., mais uma que teve seus minutinhos de fama e desapareceu...
 by Rafinha_... Membro desde: 01 de dezembro de 2009	Outras respostas Já passou... a vez dela já foi... Ainda bem que não foi ela que entrou nesse BBB... Aquele, tonta.
 by Ungida Membro desde: 22 de novembro de 2009	Outras respostas kkk dou muitas risadas quando ela fala bom pra divertir a gente Paz

Vejamos, ainda, outra fala sobre Solange, publicada no site Pura Balela: o Rei da Encheção de Linguça. O título da matéria é: “O que aconteceu com as celebridades do BBB4?”.

Texto 3⁷

Solange:

A BBB troféu Cérebro de Ouro, narra a sua vida pós BBB no seu “quem sou eu”.

De acordo com ela, ela largou o trabalho de frentista, comprou uma casa, viajou pros EUA.

Ou ela pagou um puta curso de português, ou o profile nao foi escrito por ela! Tá até irreconhecível! Ela até mostra conhecimento de palavras como weblogger... Pelo menos ela assume que “Detesta” ler.

Um procedimento cirúrgico simples pra tirar aquela baratinha que ela tem do lado do nariz ainda não foi feito.

Ai está a foto dela, a inesquecível Cérebro de Ouro responsável pelo sucesso “Uiarideuound”.

Repara na roupa dela o \$. hahahaha

¹⁰Disponível em: <<http://www.purabalela.com/cinema-e-tv/bbb/o-que-aconteceu-com-as-celebridades-do-bbb-4>>. Acesso em: 7 out. 2018.

As opiniões sobre Solange deixam patente o tributo que o normativismo paga à concepção de linguagem que o sustenta! Percebam que ela é taxada de “burra”, “tonta”, “ignorante”. Mais que isso, a denominação “Cérebro de ouro” explicita o julgamento da inteligência de Solange, que, entre outros fatores, é baseado no seu desempenho linguístico. Afinal de contas, explicam Zavam e Custódio Filho, alguém que fala “O pobrema é meu” e desrespeita as regras de concordância não pode ser uma pessoa inteligente.

Para refletir!

Deve ter ficado claro, a partir de nossa exposição, que os estudos da Linguística apresentam um direcionamento inverso ao que propõem os estudos gramaticais convencionais. Com base nessa informação, seria correto admitir que os aspectos prescritivos de uma língua devem ser desprestigiados? Coloquemos um exemplo da prática docente: questões de concordância e regência devem ser postas de lado quando o professor avaliar a produção textual de seus alunos?

1.3.2 Holofotes na estrutura: concepção de linguagem, concepção de gramática e tipo de ensino

Zavam e Custódio Filho (2010), em tom de ironia, nos lembram que “nem só de norma vive uma língua”. O tratamento normativo da linguagem, de natureza marcadamente subjetivista, mostrou-se como proposta teórica insuficiente quando, por volta do final do século XIX e início do século XX, a produção do conhecimento científico elegeu como modelo o **positivismo**¹¹.

Em um panorama caracterizado pela exigência da observação neutra e da descrição minuciosa, teses como “A regra é essa porque os grandes escritores fazem assim” têm pouco ou nenhum valor.

Em um ambiente que preza aquilo que se vê, aquilo que pode ser quantificado, a expressão do pensamento é algo muito abstrato, muito pouco palpável e, por isso mesmo, desprovido de valor científico.

Uma nova concepção de linguagem precisou emergir! Eis que o foco na estrutura ganha destaque (Zavam; Custódio Filho, 2010).

De modo geral, pode-se entender que todo o desenvolvimento da ciência linguística moderna deriva de propostas de investigação da linguagem contrárias à tradição gramatical normativa. O Estruturalismo (como vemos nesta seção) focaliza a descrição (criticando, além da tradição gramatical, a Linguística Histórica). E as propostas da enunciação (como veremos na seção “Holofotes no uso”) elegem como foco a participação dinâmica dos sujeitos no processo da comunicação. Tanto os sujeitos quanto a estrutura ficavam de fora da proposta normativista.

¹¹O positivismo é um “sistema criado por Auguste Comte (1798-1857) que se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas” (Dicionário Houaiss eletrônico). De acordo com Lyons (1987), o positivismo rejeita qualquer apelo a entidades não físicas. Central nessa proposta é o princípio de verificação: nenhuma formulação tem significado a menos que possa ser verificada pela observação e/ou por métodos científicos padronizados.

São partidárias desse enfoque todas as concepções e/ou teorias abrigadas sob o manto do Estruturalismo. Numa versão difundida pela Teoria da Comunicação, o foco estruturalista propicia a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Nela, a linguagem é tida como um código, convencionado dentro de uma mesma comunidade, utilizado para transmitir informações de um emissor a um receptor. A ênfase no código, isolado de sua utilização, desconsidera os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua.

A Teoria da Comunicação engloba estudos acadêmicos que pesquisam os efeitos, origens e funcionamento do fenômeno da comunicação social em seus aspectos tecnológicos, sociais, econômicos, políticos e cognitivos. Os estudos em Comunicação Social começaram com a crescente popularização das tecnologias midiáticas e seu uso durante as experiências totalitárias da Europa. Em sua primeira fase, concentraram suas atenções sobre as mensagens da mídia e seu efeito sobre os indivíduos; na segunda, enfatizaram o processo de seleção, produção e divulgação das informações através da mídia”.

A gramática resultante dessa concepção é a gramática descritiva, que propõe uma descrição da estrutura e funcionamento da língua. O que se pretende, com essa gramática, é a explicitação da estrutura de cada expressão da língua, a fim de se estabelecerem regras de uso. Não importa qual a variedade de língua utilizada (padrão ou não); todas são passíveis de estudo e descrição.

Referente à gramática descritiva, temos o ensino de língua descritivo, que procura mostrar como a linguagem funciona. Trata de habilidades já adquiridas pelo indivíduo, mostrando como podem ser utilizadas. Trata de todas as variedades linguísticas, inclusive a norma padrão, integrando, portanto, a gramática normativa. Em virtude de o ensino descritivo também cuidar das formas características da norma padrão, é comum haver uma confusão entre os dois paradigmas.

Qual seria, então, o limite entre a descrição e a normatização?

Para percebermos essa diferença, vejamos, a seguir, dois trechos pre-sentes no site **Nossa Língua Portuguesa**¹².

¹²Disponível em: <<http://www2.tvcultura.com.br/aloescola/linguaportuguesa/problemasgerais/pernapraquevosquero.htm>>. Acesso em: 8 out. 2018.

Texto 5¹³**“Pernas, pra que vos quero?”**

Há uma expressão que provoca calafrios e é usada justamente em situações em que se está apavorado com algo: “Eu, hein?!! Pernas pra que te quero!”.

O “Nossa língua portuguesa” foi às ruas e propôs as seguintes frases aos passantes, pedindo-lhes que dissessem qual consideravam correta:

Pernas, pra que te quero?

Pernas, pra que vos quero?

Observem: “pernas” é plural e “te” é singular. Logo, essas palavras, sendo de número diverso, não combinam. A expressão correta é, portanto, “Pernas, pra que vos quero?”.

Outra expressão, também muito usada, é “grosso modo”. Normalmente as pessoas dizem “a grosso modo”. Mas a expressão é latina e deve ser dita na forma original, “grosso modo”, que significa “de modo grosseiro, impreciso”.

¹³Exemplos retirados do material didático para a disciplina de Estágio em Análise Linguística produzido por Zavam e Custódio Filho (2010).

Texto 5¹⁴**Diferença entre “mal” e “mau”**

Numa de suas provas, a FUVEST, que faz o vestibular da USP, Universidade de São Paulo, pediu aos alunos que escrevessem três frases com a palavra “mal”. Mas era necessário usar os três valores gramaticais da palavra “mal”.

Todo mundo se lembra imediatamente de dois desses valores. “Mal” pode ser advérbio, como ocorre na frase:

Aquele jogador joga **mal**

em que “mal” designa o modo como alguém joga.

“Mal” também pode ser substantivo:

Nunca pratique o **mal**; pratique sempre o bem.

E o terceiro valor gramatical da palavra “mal”? É o de conjunção indicativa de tempo e equivalendo a “logo que”, “assim que”, “imediatamente depois que”:

Assim que você saiu

Logo que você saiu

Mal você saiu, ela chegou

Esse “mal” se escreve com “l” e é conjunção.

¹⁴Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/aloescola/linguaportuguesa/problemasgerais/bem-bom-mal-mau.htm>. Acesso em: 8 jul. 2018.

O texto 4 discute a correção de uma expressão coloquial; por apresentar o fenômeno à luz do que pode ou não pode ser falado/escrito, com vistas a estabelecer o uso considerado correto, tem-se uma perspectiva prescritiva.

O texto 5 descreve as diferentes funções gramaticais do termo “mal”. Não se trata, aqui, de dizer o que é correto falar/escrever. Por isso, a perspectiva é descritiva.

Observe-se que os dois fenômenos fazem parte das gramáticas tradicionais. Isso mostra que essas gramáticas (que englobam as gramáticas pedagógicas, ou seja, as gramáticas utilizadas na escola) são constituídas tanto por partes normativas quanto por partes descritivas.

A vertente prescritiva e a vertente descritiva permitem explorar o fenômeno da linguagem de forma diferente. Se voltarmos à canção de Luiz Gonzaga (texto 1), poderemos dizer que, do ponto de vista da descrição, apresenta-se um registro linguístico característico de um “tipo” brasileiro, o sertanejo. São marcas desse registro, por exemplo, algumas ocorrências fonéticas (como as já exemplificadas) e algumas marcas de concordância que não seguem a recomendação gramatical.

Trata-se, portanto, de um texto em que o enunciador revela sua origem por meio dos recursos linguísticos que utiliza. Dizer mais que isso, em direção à adequação formal do texto, é sair da descrição em direção à prescrição

Para refletir!

Segundo Zavam e Custódio Filho, uma pergunta frequente dos alunos, na atualidade, é “Pra que que serve isso?”. Cansados de lidar com conteúdos os quais não se relacionam com seu dia a dia, os aprendizes (hoje mais que antes) não fazem cerimônia para demonstrar seu desinteresse quando o assunto não lhes “diz respeito”. Levando-se em conta que essa é, muitas vezes, a tônica da sala de aula, qual a postura do professor de língua portuguesa em relação ao ensino descritivo? Por tratar de estruturas, muitas vezes, abstratas, ele deve ser abandonado? Ou é possível organizar a prática pedagógica de modo que fique claro “Pra que que serve isso”?

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as editoras que produzem livros didáticos de língua portuguesa e gramáticas pedagógicas têm se preocupado em apresentar “inovações” condizentes com as recomendações desse documento oficial.

No início, as coleções insistiam que o conteúdo era livre dos preconceitos que naturalmente se estabeleciam quando predomina o ensino prescritivo; contudo, o que se viu foi uma substituição da excessiva prescrição por uma excessiva descrição da norma padrão.

Só mais recentemente, as editoras têm procurado lançar coleções que privilegiam o ensino produtivo (sobre o qual falaremos adiante). Ainda assim, a excessiva descrição (sem uma crítica à Nomenclatura Gramatical Brasileira) parece permanecer.

1.3.3 Holofotes no uso: concepção de linguagem, concepção de gramática e tipo de ensino

Nas duas concepções anteriores, tanto o sujeito quanto a situação de uso foram desconsiderados. No terceiro paradigma, esses elementos são trazidos para o centro da discussão sobre o fenômeno da linguagem. O foco na estrutura não foi a única resposta contestatória à hegemonia da vertente prescritiva.

Um pouco mais de História!

Já na década de 1920, o grupo intelectual do qual fazia parte o pensador russo Mikhail Bakhtin, com o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997), defendia que o estruturalismo saussuriano não era a proposta de investigação da linguagem mais adequada. Com isso, Bakhtin rejeita tanto o excesso prescritivista quanto a descrição estrutural pura e simples. O filósofo defende que a linguagem deve ser investigada como um processo do qual participam sujeitos reais em situações reais. Os usos, portanto, são o foco da linguagem.

Na concepção de linguagem como processo de interação, a língua é considerada como forma de atuação sobre o interlocutor. Enfatiza-se, assim, que o sujeito utiliza a língua para promover efeitos de sentido nos outros, avaliando inclusive a situação social em que os usuários se encontram. A língua é tida principalmente como fenômeno social da interação verbal, tendo o diálogo, em sentido amplo, como sua maior caracterização.

A gramática que tem a linguagem como processo de interação é a internalizada. Consiste no conjunto de regras que o indivíduo de fato aprendeu e das quais lança mão ao utilizar a língua. Tais regras não são obtidas, a princípio, pela instrução escolar formal, mas a partir da ativação e amadurecimento progressivo da própria atividade linguística. Aqui não há o erro, mas a inadequação utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa. Por ser de caráter essencialmente pessoal, dependendo da situação de cada indivíduo, não há gramáticas internalizadas escritas.

O ensino proveniente das concepções de linguagem como interação e gramática internalizada é o produtivo, que pretende aumentar os recursos linguísticos do indivíduo, sem alterar os padrões que ele já possui. Trata-se de um trabalho que visa aumentar a gramática internalizada do indivíduo, a partir da reflexão e automatização de novos conceitos, a fim de que esse adquira maior condição de se adequar perfeitamente às mais variadas situações de interação comunicativa.



Figura 8 – Individualização dos sujeitos. Obra *Operários* de Tarsila do Amaral (1933)

Fonte: <http://www.revistasifso.com/2015/05/identidade-dos-sujeitos-linguagem_2.html>



Saiba mais

Cada vertente – normativa, descritiva e sociointeracionista-discursiva – concebe o sujeito de forma distinta. Na vertente normativa, o sujeito, alguém capaz de expressar bem o pensamento, é individualizado; a ele basta ter uma intenção do que quer dizer – não é preciso levar em conta com quem fala e como deve falar. Na vertente descritiva, o sujeito é mero reproduzidor, pois cabe a ele apenas transmitir a informação. Na vertente sociointeracionista-discursiva, o sujeito é “ele mesmo mais o outro”, em um dado contexto, pois o seu papel na interação é dependente de como o(s) outro(s) participante(s) age(m) (Zavam; Custódio Filho, 2010).

Sem sombra de dúvida, a vertente sociointeracionista-discursiva domina o panorama atual das pesquisas linguísticas no Brasil, inclusive em relação à aplicação no ensino.

Com a falta de rigor científico da gramática normativa (o que acarreta profundos desvios em relação à função do ensino-aprendizagem de língua materna, como lembram Zavam e Custódio Filho) e a limitação dos estruturalistas sobre o que pode ser estudado (o fonema, a palavra, a oração e o período, mas não o texto ou o discurso), esta vertente é, das três, a que mais tem oferecido respostas consistentes para os desafios da prática docente. Por isso, o processo de escolarização, no que diz respeito ao domínio da língua materna, deve ser pautado, predominantemente, pelo ensino produtivo.

Na verdade, quando se defende o ensino produtivo de gramática, não se está excluindo nem a normatização nem a descrição. O que interessa, em uma perspectiva produtiva, é instrumentalizar o aluno para que ele tenha um repertório que o faça ser bem-sucedido em suas interações pela linguagem, nas mais diversas situações. Isso quer dizer, por exemplo, que ele deve ser capaz de compreender e produzir textos formais, o que demanda, entre outras habilidades, a aplicação de regras da gramática normativa seguidas nesse tipo de texto.

O ensino produtivo também deve ser capaz de propor ao aluno uma sistematização da descrição da língua, pois o conhecimento sobre a abstração de estruturas é fundamental para o desenvolvimento de uma “mente científica”; uma vez que a ciência lida com classificações e funções, o reconhecimento de padrões na descrição linguística pode contribuir para que o aluno se aproprie, de forma mais prática, do fazer científico.

Assim, podemos dizer que o ensino produtivo contempla as dimensões descritiva e normativa, quando lida, respectivamente com a gramática teórica e com a gramática normativa.

O ensino produtivo de gramática teórica pretende, principalmente, que o indivíduo conheça a instituição social que é a gramática. Não se deve ensinar gramática teórica (= descritiva) com o objetivo de que o indivíduo aprenda a ler e escrever bem, mas se deve ensiná-la para que o indivíduo aprenda um pouco do conhecimento cultural, social e científico que todo cidadão deve ter.

Já a gramática normativa tem sua importância redimensionada no ensino produtivo. Ela deve ser trabalhada a fim de que o indivíduo aumente sua gramática internalizada com mais essa variedade linguística, que será mais ou menos importante dependendo do contexto comunicativo.

Atenção!

É fundamental que o indivíduo adquira as regras de gramática normativa para que as utilize como conhecimento comunicativo, mas é também importante que ele não julgue ser este o único ou o melhor conhecimento comunicativo que possui.

Nos parágrafos anteriores, foram respondidas, com a ajuda das ideias de Zavam e Custódio Filho (2010), as perguntas feitas anteriormente nas seções “Para refletir”.

Vimos que o viés prescritivo é importante na medida em que os textos formais costumam seguir muitas das regras preconizadas pela gramática normativa. E o conhecimento linguístico tem, sim, uma função (um “Pra que serve isso”): ele colabora para o refinamento da possibilidade de pensar os fenômenos à luz dos mecanismos científico-analíticos.

Nesse sentido, o conhecimento linguístico sobre a valoração social das formas linguísticas (normativo) e sobre a estruturação do sistema linguístico (descritivo) também apresentam funções que devem ser dominadas pelos alunos.

Que tal agora percebermos com mais clareza a dimensão de uma perspectiva produtiva sobre o conhecimento linguístico? Vamos lá? Vejamos, então, os três textos a seguir.

¹⁵Exemplos retirados do material didático para a disciplina de Estágio em Análise Linguística produzido por Zavam e Custódio Filho (2010).

Texto 6¹⁵

Ter um ministro negro no Supremo tribunal Federal representa um avanço, não há dúvida, num país onde os negros há séculos são passageiros de terceira classe. Igualmente representa muito ter negros no ministério, uma boa bancada negra no Congresso, negros na diretoria de grandes empresas, nas universidades, nas profissões chamadas liberais e na imprensa. Tudo o que signifique para os negros possibilidades de ascensão social mais amplas do que as oferecidas pelo antigo e caricato binômio futebol/música popular representará um passo importante na criação de uma sociedade harmônica e civilizada. Ainda assim...

Ainda assim, fica-se cogitando se a ênfase não está sendo posta na ponta errada da contradição social. Temos um negro no Supremo, mas não os temos entre os garçons, nos restaurantes dos Jardins, em São Paulo. Temos negros no ministério e no Congresso, mas faltam negros nas lojas dos shopping centers chiques das várias cidades do país. O desemprego entre os negros é maior do que entre os brancos não só por causa do nível educacional mais baixo, mas também da barreira odiosa representada pelo medo do patrão de, recrutando-os, espantar a freguesia, quando não se espantam eles próprios. É o estigma de outra caricata expressão da vida brasileira, aquela que se esconde sob o rótulo sinistro da “boa aparência”.

Ao caminhar pela Quinta Avenida, em Nova York, e constatar que os negros ocupam postos nos mais elegantes estabelecimentos daquela parte elegante da cidade, verifica-se que os Estados Unidos levaram a sério a política de combate à segregação. Os americanos têm negros no Supremo, na assessoria da Casa Branca e na chefia do Departamento de Estado, mas os têm também nas lojas e nos restaurantes da moda. De certa forma, é mais fácil nomear um negro para o Supremo. Basta uma canetada. Coisa mais complexa e difícil, porque mexe com tolices e fantasias há muito incrustadas na sociedade, seria a luta para facilitar-lhes o acesso a funções aqui embaixo, que a maioria deles está apta a exercer, mas que lhes são interditadas por barreiras que não ousam dizer seu nome.

Roberto Pompeu de Toledo. Veja, 14 maio 2003.

Texto 7

Quinta-feira, dia 5 de dezembro

Fala sério, a vida te reserva tantas coisas maneiras, que cara, é lance você guardar isso – não só na memória, mas tipo assim, escrevendo mesmo. A partir de hoje eu vou ter mais esse grande amigo na minha vida, que é você, Diário.

[...] Cara, eu tenho que aproveitar a vida, a hora de bombar é essa. Se bem que eu bombei tanto, que eu acho que vou levar é uma bomba no final do ano. Pode deixar que eu vou te mantendo informado. Tá selada hoje nossa amizade e pra você eu sei que eu posso falar o que eu quiser que você nunca vai abrir a boca pra falar nada pra ninguém. Boa noite.

Heloísa Perissé. O diário de Tati. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003, p. 5-6.

Texto 8¹⁶

Os grandes gênios jamais largaram a prática da leitura. Hoje ela ainda é presente no hábito da sociedade em si, mas mesmo com as campanhas e incentivos dessa prática no Brasil, a tendência é de até ter uma certa diminuição. A internet e a facilidade de acessos a várias fontes para um determinado assunto muitas das vezes tendem a disponibilizar uma informação superficial que nem pode ser comparadas às de um livro. Podemos utilizar tal hábito para nos enriquecermos de informações e nos tornamos mais inteligentes – ser mais inteligente é cada vez melhor, não concorda? As horas passam rápidas e podemos até ser mais feliz. Um segredo para dormir bem é sempre ler algo agradável antes de deitarmos, pois ajuda a enriquecer o sono. Separar algumas ou até mesmo uma única hora do dia para lermos alguma coisa ao invés de ficarmos vagando por aí pelo facebook sem fazer nada de útil e agradável ou ter aquela conversa superficial pelo MSN é um grande passo, lembrando que devemos fazer o mesmo com a televisão. Saia da internet, desligue a tv e leia um livro; em poucos tempos você mesmo notará que ficará mais inteligente e feliz

¹⁶Disponível em: <<http://www.teoriasdoleaodamontanha.com.br/2009/04/as-vantagens-de-uma-boaleitura.html>>. Acesso em: 8 out. 2018.

Analisando os três textos com base na perspectiva produtiva, constatamos que os textos 6 e 7 podem ser considerados adequados, porque a linguagem utilizada está de acordo com o contexto de interação. No texto 6, um artigo de opinião, o autor mostra domínio do grau formal: ele usa a pontuação de forma convencionalizada, aplica as regras recomendadas sobre concordância e regência, usa adequadamente os pronomes oblíquos etc. Trata-se, portanto, de um texto cujos itens gramaticais – de acordo com a norma – são aplicados adequadamente.

Também no texto 7 há adequação, só que em outra direção. A intenção da autora Heloísa Perissé é mostrar a “voz” de uma adolescente por meio da escrita de um diário. Nesse caso, o registro informal é o mais adequado, devido tanto à faixa etária da personagem quanto à situação de interação (produ-

ção de um diário). Por isso, o texto apresenta gírias e promove uma quebra da correlação pronominal (ao “misturar” os pronomes “te” e “você”).



Figura 9 – Identidade e diversidade entre os adolescentes e suas variantes

Fonte: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/identidade-brasileira.htm>>

Vê-se, assim, que o conjunto de regras normativas é apenas uma possibilidade entre outras. Pode ser necessário em muitos contextos, mas não em todos. Já o texto 8, no que diz respeito à utilização das formas linguísticas, não está tão adequado quanto os demais. Como se trata de um artigo de opinião, o registro formal deveria ser a tônica, mas o que se vê é a não utilização de algumas regras as quais deveriam ser seguidas, nesse contexto.

Entre outras inadequações, é possível perceber o uso inadequado da pontuação (ausência de vírgula para destacar construções adverbiais deslocadas); a ausência de concordância nominal (“informação superficial comparadas” e “podemos até ser mais feliz”); a ausência de acentuação e regência inadequada (“a tendência e de até ter uma certa diminuição”); e a inadequação vocabular (“sociedade em si”).

Saiba mais



Neste exemplo, a inadequação quanto à regência decorre de uma hipercorreção. A hipercorreção acontece quando o sujeito, querendo seguir uma regra que julga pertencer à norma padrão, acaba formulando uma estrutura não condizente com esse padrão. No caso, acrescenta-se a preposição “de” a uma estrutura em que tal preposição não é aceita. Provavelmente, esse uso é oriundo da percepção de que a preposição “de” faz parte de outras estruturas (como “consciência de que...”, “certeza de que...”).

Uma importnate lição!!

Ao se defender um ensino plural, que contemple diversas manifestações da linguagem, não se está dizendo que tudo é possível sempre. As relações sociais impõem restrições diferentes para situações diferentes, de modo que pode ser inadequada tanto a não marcação do plural em um artigo de opinião quanto o uso do pronome “vós” em uma conversa informal (ZAVAM e CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Se voltarmos à letra da canção com que iniciamos esta seção sobre “Diferentes olhares sobre as formas gramaticais”, veremos que, além das observações já feitas sobre a estrutura das formas linguísticas utilizadas, podemos também analisar a pertinência dessas formas dentro do contexto. Claramente, entendemos que as formas estão de acordo com a intenção do enunciador: como ele, um sertanejo, pretende exprimir seus sentimentos em relação à falta de chuva no sertão, então a linguagem escolhida é a mais adequada, porque garante autenticidade ao enunciador. Esse é mais um uso produtivo da língua.

Atenção!

É importante destacar que o uso do grau informal, muitas vezes, tem por objetivo gerar efeito estilístico. Tanto o compositor de Asa branca quanto a escritora do Diário de Tati utilizaram um registro menos formal com o objetivo específico de tornar o texto mais interessante, por promover a expressão de uma “voz” mais real, menos artificial. Essa busca pelo estilo, que muitos consideram como característica exclusiva do universo literário, na verdade, é mais universal do que se pensa. Basta o leitor lembrar as vezes em que muda o tom do seu texto ou usa um estilo menos “rigoroso” para deixar uma boa impressão no interlocutor.

A exemplificação mostrada até aqui dá conta de como o aluno pode compreender o papel das formas linguísticas nos textos, a partir de uma perspectiva produtiva. Mas, como já vimos, o ensino produtivo não se limita ao reconhecimento da pertinência das formas linguísticas.

Também é muito importante capacitar os alunos a produzir textos utilizando as diversas formas de expressão de linguagem. O professor alfabetizador, portanto, tem uma importante contribuição a dar: propiciar atividades em que o aluno lide com a adequação linguística de seu texto de acordo com diferentes parâmetros contextuais.

Agora que já refletimos sobre os tipos de gramática, a concepção de linguagem e os tipos de ensino, vamos sistematizar em forma de quadro as três principais vertentes estudadas nesta seção:

¹⁷Quadro retirado dos estudos de Zavam e Custódio Filho (2010)

Quadro-resumo sobre os tipos de ensino de análise linguística ¹⁷				
Tipo de ensino	Caracterização	Concepção de linguagem	Concepção de gramática	Importância
Prescritivo	Privilegia a norma padrão. Em sua versão mais “radical”, faz distinções entre o certo e o errado.	Linguagem como expressão do pensamento: só sabe escrever e falar bem aquele que pensa bem.	Gramática normativa: conjunto de regras que determinam o que é correto, tanto para a fala quanto para a escrita.	Desconsiderando-se a postura taxativa, o domínio de boa parte das regras da norma padrão é necessário para a produção e a compreensão de textos formais.
Descritivo	Privilegia a descrição da estrutura da língua. O importante é entender como a língua se organiza para transmitir informações.	Linguagem como instrumento de comunicação: é necessário dominar o código para se comunicar.	Gramática descritiva: exposição da estrutura dos diversos estratos gramaticais, contemplando qualquer variedade linguística.	A análise da estrutura linguística pode ser útil para o desenvolvimento de um olhar voltado para a análise científica dos fenômenos.
Produtivo	Privilegia o aumento do repertório linguístico do aluno. O contato com situações diversificadas (e a reflexão sobre elas) possibilita o pleno desempenho linguístico em diferentes contextos.	Linguagem como forma de interação: o importante é saber como utilizar a linguagem para agir sobre os outros.	Gramática internalizada: conjunto de regras que o sujeito domina e que efetivamente utiliza para produzir e compreender textos.	O viés produtivo preocupa-se em acrescentar conhecimentos e habilidades sem desconsiderar o que o aluno já sabe, e por isso contribui para a ação transformadora do ato de educar.

Se levarmos em consideração que a gramática normativa leva em conta apenas uma variante da língua como válida, e que ela prescreve e dita normas de bem falar e escrever, além de normas para a correta utilização oral do idioma, veremos que o conhecimento linguístico pressupõe atividades que o usuário da língua faz ao interagir por meio da língua, de modo a se adequar à situação sócio comunicativa, ao seu objetivo interacional, ao seu interlocutor e outras especificidades contextuais que vão determinar as regras da comunicação.

O conhecimento linguístico é atualizado e materializado por meio da linguagem no decorrer da situação comunicativa quando o usuário da língua lança mão de mecanismos linguísticos para construir e reconstruir o seu texto.

Assim, retomando à pergunta inicial dessa discussão sobre gramática normativa e os conhecimentos linguísticos, podemos dizer que o conhecimento linguístico é compartilhado por todos os indivíduos falantes de determinada língua, como se, no momento da interação, eles fizessem uma reflexão quase automática sobre quais são as estruturas linguísticas mais adequadas para a comunicação.

À Guisa de exemplo!

Por exemplo, todos nós, falantes de português, usamos o artigo antes do substantivo, não é verdade? Sempre que falamos ou escrevemos, diremos frases como ‘os alunos leem’. Jamais o artigo (seja definido ou indefinido) apareceria depois do substantivo, logo frases como ‘alunos os leem’ não ocorrem em nossa língua. Esse conhecimento é parte do saber do falante nativo. Já a gramática normativa diz respeito às normas e prescrições que, em muitos casos, diferem da realidade da língua cotidiana! Agora ficou claro que conhecimento linguístico não é o mesmo que conhecimento da gramática normativa?

E agora, depois de todas estas explicações sobre os conhecimentos linguísticos, como devemos proceder com nossos alunos em fase de aquisição da linguagem? Sabemos que, na alfabetização, tanto nos processos de leitura quanto na produção de texto, o aprendiz usa o conhecimento que tem da linguagem oral aliado às hipóteses que constrói sobre o funcionamento da língua escrita.

Na leitura, o conhecimento linguístico atua de forma a permitir que o leitor estabeleça relações entre grafemas e fonemas, compreenda o sentido das palavras e das sentenças, relacione os significados entre os parágrafos e, também, faça uso de estratégias de antecipação. Por exemplo, se o aluno encontra no texto a palavra *mas*, ele necessita do conhecimento fonológico e ortográfico que o faz identificar os grafemas, relacioná-los aos fonemas formando uma sílaba e confrontá-los com uma realidade fonética; necessita, ainda, do conhecimento do sentido deste termo dentro do contexto da frase. Da mesma forma, na escrita, o conhecimento linguístico permite grafar palavras a partir da relação grafema-fonema, construir frases e textos.

Na alfabetização, o conhecimento linguístico é constantemente (re)construído seja porque vai ocorrer inevitavelmente um confronto entre as modalidades oral e escrita, seja porque muito do conhecimento implícito ganhará uma maior explicitação.

Por isso, torna-se fundamental ao professor alfabetizador saber refletir sobre a língua e seu funcionamento para que possa compreender as hipóteses dos aprendizes.

Na próxima seção, vamos conversar sobre conhecimento sociolinguístico.

Síntese do capítulo

Cara (o) s professora(s) (es),

Nesta seção, estudamos sobre o conhecimento linguístico e sua relação para o ensino de língua materna em sala de aula. O conhecimento linguístico permite que o aluno o estabeleça relações entre fonologia e morfologia (fonemas e grafemas), compreenda o sentido das palavras e das sentenças na leitura,

grafe as palavras na hora da escrita, construa frase e textos. Também é por meio desse conhecimento que os alunos identificam as diferentes modalidades da língua (oral, escrita), além de compreender como ela funciona enquanto ação social e interacional no decorrer da situação comunicativa.

Vimos que é a partir do conhecimento linguístico que os alunos testam suas hipóteses de leitura e de escrita, que existem três tipos de ensino para a análise linguística que são baseados em três tipos de gramática. Estas por sua vez tomam como base três concepções de linguagem diferentes, que nos orientam a trabalhar com os alunos os conhecimentos linguísticos de forma mais produtiva e consciente do nosso papel enquanto professores alfabetizadores.

Compreendemos que a estrutura das formas linguísticas utilizadas pelos alunos pode também ser analisada com base na pertinência dessas formas dentro de um determinado contexto. Isso porque as formas de uso da língua estão de acordo com a intenção do enunciador, logo então a linguagem escolhida será a mais adequada, para garantir autenticidade da interação.

Atividades de avaliação



1. A partir de nossos estudos sobre o conhecimento linguístico, faça uma relação entre língua, linguagem e gramática, reflita como elas são trabalhadas em sala de aula.
2. Desenvolva um enunciado de atividade para trabalhar os diferentes tipos de linguagem em sala de aula com seus alunos. Apresente estratégias que os levem a perceber as diferentes formas de nos comunicar.
3. Discuta com seus colegas de curso por que os estudos sobre o conhecimento linguístico são importantes para aqueles que trabalham com alfabetização. Reflita por que alguns conceitos linguísticos são pouco trabalhados em curso de formação de professores alfabetizadores.
4. Reflita sobre como ocorre a articulação entre as várias disciplinas que estudam o funcionamento da língua. Proponha uma atividade didática para os alunos para exemplificar sua compreensão sobre esta relação.
5. Desenvolva três atividades didáticas, nas quais em cada uma vocês terão de trabalhar um tipo de gramática. Em seguida, faça uma relação com cada tipo de ensino e explique qual deles é o mais adequado para o ensino de língua materna.

Referências



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

IRINEU, L. M. ; BAPTISTA, L. M. T. R. Do conceito outrora dominante de alfabetização aos novos estudos do letramento: uma retomada histórica.. In: Costa, W.P.A.; Assis, E.G.. (Org.). (Org.). **Pelos caminhos da linguagem:** diálogos possíveis. 1ed. Distrito Federal. Distrito Feder. Ícone, 2010, v. 1, p. 91-100.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

ZAVAM, A; CUSTÓDIO FILHO, V. **Estágio em Análise Linguística.** Material Didático, UFC Virtual, 2010.

Capítulo

2

Conhecimentos sociolinguísticos

Introdução

Cara (o)s professora (s) (es), nesta seção, refletiremos sobre o conceito de conhecimento sociolinguístico e sobre seus principais aspectos na perspectiva educacional, de forma a contribuir com o exercício da prática docente! De maneira especial, discutiremos aspectos conceituais e teóricos que contribuem para a reflexão da realidade do professor alfabetizador. Faremos uma reflexão a respeito do conceito de língua, juntamente com os fatores linguísticos, em especial os aspectos fonológicos, e extralinguísticos que a envolvem. Em seguida, trataremos das questões da variação e do preconceito linguístico presentes na sociedade e, conseqüentemente, no contexto escolar.

Veremos os principais aspectos dos estudos variacionistas, extremamente significativos para a compreensão da verdadeira realidade e movimento linguístico existente em todas as línguas. Acreditamos que tratar das questões acerca da teoria variacionista e do preconceito linguístico é muito relevante para a nossa realidade escolar. Como estudiosos da língua e da linguagem humana, sabemos que as contribuições trazidas pelas teorias do conhecimento sociolinguístico auxiliam, e muito, na inclusão de uma prática pedagógica, pois retira os preconceitos que podemos ter sobre algumas manifestações de linguagem advindas dos alunos.

Queremos com isso compreender a dinâmica fascinante de mudanças que envolvem as construções linguísticas tanto dos nossos alunos, quanto de nós mesmos enquanto professoras alfabetizadoras inseridas numa comunidade de fala. Estudaremos o conhecimento sociolinguístico também por uma perspectiva histórica, social e teórica.

Nesta seção, assim como fizemos na seção sobre conhecimento linguísticos, discutiremos como estes os conceitos são trabalhados no currículo de formação do professor dos anos iniciais. Observaremos o quão é importante para o trabalho em língua materna, o conhecimento de todos os conceitos que serão expostos a seguir. Esse, portanto, é um objeto de estudo que é palpável para o professor, possível de ser percebido e analisado na prática do seu trabalho em sala de aula.

Objetivos

- Compreender como a fonologia se relaciona com os pressupostos sociolinguísticos no ensino-aprendizagem;
- Estudar os métodos de alfabetização a partir de uma abordagem sociolinguística variacionista;
- Conhecer os tipos de variação e sua relação com os diferentes níveis linguísticos;
- Refletir sobre questões relacionadas ao preconceito linguístico no trabalho docente;

1. A fonologia e sua relação com os conhecimentos sociolinguísticos

Nesta seção, vamos refletir em aspectos sociais da linguagem que possam nos auxiliar no trabalho com os alunos. A primeira lição que temos de ter em mente é que lidar com o aluno como se ele não tivesse conhecimento sobre a língua é uma atitude inadequada, pois, como vimos na seção anterior, o aluno (falante nativo da língua) já dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais já consolidadas.

Zavam e Custódio Filho (2010) nos lembram que quase todas (se não todas!) as gramáticas pedagógicas apresentam uma seção sobre Fonologia da língua portuguesa. Normalmente, essas seções descrevem os fonemas da língua, caracterizando-os quanto ao ponto de articulação (nos lábios, entre a língua e os dentes, nos alvéolos etc.) e quanto à vibração das cordas vocais (surdos e sonoros).

Nesta seção da gramática, também são apresentadas as recomendações sobre acentuação e sobre ortografia, afinal, essas duas esferas são influenciadas pela Fonologia. O que temos, nas gramáticas, no que diz respeito à Fonologia, é uma perspectiva descritiva. A Fonologia tem importância fundamental no processo de alfabetização. As primeiras investidas com vistas à formalização da escrita passam pelo entendimento crucial da relação entre som e letra.

¹⁸Os exemplos apresentados consistem de trechos de produções textuais de alunos de um curso pré-universitário de Fortaleza (CE), e foram transcritos tais quais os originais. Os vocábulos destacados mostram que uma parte dos problemas relacionados às convenções da escrita deriva da “interferência” da fala na escrita. Em virtude de os sujeitos pronunciarem certos vocábulos de uma tal maneira, eles creem que a escrita de tais vocábulos reflete fielmente essa pronúncia.

Exemplos retirados do material didático para a disciplina de Estágio em Análise Linguística produzido por Zavam e Custódio Filho (2010).

Fique atento!

Quanto mais cedo o aluno for capaz de compreender que não há uma equivalência de 1 para 1 entre o alfabeto e os sons da língua (ou seja, não vale a regra “para cada fonema, há uma e apenas uma letra correspondente”), mais rápido passará a dominar a escrita alfabética. Outras questões, como a noção de sílaba e divisão silábica e a percepção de regularidades ortográficas elementares, também passam pela compreensão dos recursos fonológicos.

Além da aplicação direta na alfabetização, haveria outra “utilidade” para a Fonologia? Ou o estudo dessa matéria, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, se limita a reconhecer que /b/ é um fonema bilabial, /a/ é uma vogal média etc.? A depender de o que ensinamos a respeito desse assunto, poderemos ouvir várias vezes a célebre pergunta “Pra que que serve isso?”.

Na verdade, como explicam Zavam e Custódio Filho, há aplicações pedagógicas da Fonologia bastante importantes. Aqui, vamos destacar a importância do conhecimento fonológico para a produção textual. Vejamos os seguintes exemplos¹⁸:

1. “Porém isto não é o que se **ver** na realidade.”
2. “Ele consegue **aprimorá** as necessidades dos seres humanos.”
3. “Acredito que num país como o Brasil, que a maioria da população tem a renda muito baixa, que mal **da** para se ter um pouco de cada necessidade”
4. “O que você construiu de forma boa e **descente** para sua vida é que lhe tráz felicidade”
5. “O dinheiro dá as pessoas á terem uma melhor **espectativa** de vida”
6. “O dinheiro pode contribuir plenamente na vida de uma pessoa, pois sempre abre oportunidade **exelentes** trazendo felicidade para qualquer pessoa”
7. “chegando na maioria das vezes ser injustos, principalmente para aqueles que querem estudar, **crecerem** na vida e que não tem oportunidade.”
8. “No planejamento de coisas simples como: ir a praia, esperar o filho nascer, assitir o jogo de **futibol** do seu time, ler um livro que você gosta varias vezes e muitas outras coisas que a vida construida por você, oferece”
9. “Será que você ainda acha que o dinheiro não **contribue** para a felicidade?”
10. “O dinheiro **hojê** em dia, pode trazer felicidade para muita gente carente que existe no **pais**”
11. “Dinheiro não é tudo, **mais** nos proporciona a uma condição de vida melhor.”
12. “No entanto não podemos viver sem dinheiro, pois tudo gira **entorno** dele.”

É possível até, para alguns casos, reconhecer a (ir)regularidade envolvida. As ocorrências (1) a (3), por exemplo, atestam a seguinte realização:

na fala, a terminação “r” da conjugação verbal não é pronunciada. “estar” e “está”, “ver” e “vê”, “sentir” e “senti” – os pares são pronunciados da mesma forma. Isso gera dúvidas quanto à escrita, que são extrapoladas inclusive para contextos em que não há a mesma pronúncia – não há equivalência sonora entre “aprimorar” e “aprimora”.

É interessante que observemos que, na ocorrência (2), o aluno registra “aprimorá”. Também as ocorrências (4) a (7) partem de uma mesma “raiz”: a grande variedade de manifestações gráficas do fonema /s/.

Ao ler esses exemplos de trechos de textos de alunos de cursinhos pré-universitários, vocês podem estar se perguntando como que alunos que concluíram a educação básica apresentem “erros” dessa natureza!

Acontece que essas inadequações são bem mais frequentes do que se imagina. Zavem e Custódio explicam que, se levarmos em conta que esse tipo de problema (por saltar imediatamente aos olhos) é um forte fator para o julgamento que se faz sobre a qualidade do texto, compreenderemos que não importa qual o momento escolar em que o aluno deveria dominar esses aspectos; se ele apresenta esse tipo de dificuldade, o professor precisa agir para ajudá-lo.

Atenção!

Caras alunas, em sua prática de sala de aula como professor de língua materna, nunca se esqueçam de que o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada. Isso implica que o mais importante, no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita, é a capacidade de produzir textos coerentes. A qualidade do “sentido” do texto, portanto, é fundamental. Contudo, isso não quer dizer que outros aspectos – como, por exemplo, a adequação ortográfica em textos escritos formais – não tenham seu valor. Não custa lembrar: devemos preparar nossos alunos para se comunicarem bem em qualquer situação. Em situações formais, o uso adequado das convenções de escrita tem grande peso quanto à apreciação que os outros fazem.

Diante do que vimos até então, seria possível propor uma intervenção didático-pedagógica que incida sobre os aspectos fonológicos da língua? O conhecimento sociolinguístico nos ajudará, enquanto professores a lidar melhor com estas questões? Cremos que sim para as duas perguntas.



Em primeiro lugar

Sempre que o professor encontrar esse tipo de inadequação no texto de um aluno, deve fazer uma marcação, a fim de que este saiba que precisa propor uma avaliação/ revisão para a ocorrência destacada



Em segundo lugar

O professor deve estar ciente (e trabalhar essa percepção com o aprendiz) de que problemas ortográficos dessa natureza podem ser divididos em dois tipos: aqueles em que a convenção é “soberana” (e por isso o aluno deve memorizar as grafias corretas), e aqueles em que é possível perceber uma regularidade sistemática das inadequações (e por isso o professor pode propor atividades de reflexão).

Articulando teoria e prática!

No primeiro caso, inclui-se a grafia do fonema /s/. No mais das vezes, essa grafia é, para nossa percepção sincrônica, completamente arbitrária, já que não temos como reconhecer a motivação diacrônica (etimológica) que definiu a grafia.

No segundo caso, inclui-se a grafia das formas verbais do infinitivo. A inadequação dessa grafia é um problema que pode ser solucionado a partir de uma reflexão direcionada. Nesse caso, poderíamos propor atividades de substituição das formas por outras de sentido equivalente, para as quais não há uma mesma pronúncia.

Temos que compreender, então que a abordagem funcional da Fonologia também está implicada no processo de instrução formal dos alunos que vêm de comunidades nas quais convivem, basicamente, com sujeitos não escolarizados. Esses alunos utilizam algumas ocorrências que são altamente estigmatizadas.

Afiando os conceitos

No plano fonológico, por exemplo, são comuns a ditongação do som referente ao dígrafo /lh/ (“espalha” → “espaia”), e o rotacismo de alguns encontros consonantais (“bloco” → “broco”). Também é frequente a troca do fonema /a/ pelo fonema /e/ nas formas verbais da primeira pessoa do plural do presente e pretérito perfeito do indicativo dos verbos de primeira conjugação (“Nós cantamos na festa” → “Nós cantemosna festa”).

Como profissionais que atuam na educação, devemos ter em mente que é tarefa do professor mostrar aos alunos que usos desse tipo são fortemente julgados como incorretos! E se os alunos cometerem tais erros, podem ser considerados incapazes (e, no mais das vezes, chamados até de burros).

Nós já sabemos que tal julgamento é fruto do preconceito e da ignorância, mas isso ainda é muito predominante. Daí ser necessário que os falantes evitem ocorrências desse tipo, substituindo-as por formas aceitas pela norma culta.

Para refletir!

Caros alunos, para os professores que atuam na alfabetização, quer de adultos, quer de crianças, é indispensável o conhecimento de Fonética e noções sobre o funcionamento da Fonologia de sua língua. Tais conhecimentos farão que vocês, professores, atendam melhor às necessidades de seus alunos (principalmente no período de alfabetização).

Para pensar!

Vocês sabiam que existem técnicas fonológicas que, empregadas em atividades com os alunos, podem fazê-los se debruçar com interesse sobre os fatos da língua? Pois existem sim! Para compreendê-las, é fundamental saber lidar com a variação fonético-fonológica - que sempre vai existir - e levar o aluno a compreender essas variações, para relacioná-las aos elementos gráficos. A compreensão dessas variações, sobretudo às variações fonéticas que sofrem influências de natureza social, permite lidar mais adequadamente com o preconceito linguístico que pode surgir na sala de aula.

Antes de pensarmos como ensinar os conhecimentos sociolinguísticos em sala de aula, devemos pensar na relação entre esses conhecimentos e a Fonologia. Para isso, sugerimos uma pequena reflexão. Se pensarmos bem, veremos que uma das maneiras mais interessantes de se abordar a Fonologia é nos perguntar: como é que conseguimos nos entender uns aos outros diante da enorme variedade de sons de fala que somos capazes de produzir através de nosso aparelho vocal?



Figura 10 – Momento de interação face a face entre pessoas diferentes

Fonte: <<http://learning-tribes.com/pt/social-learning-treinamento-de-equipe-sob-medida-para-o-desenvolvimento-coletivo/>>

Poderemos entender esta questão da seguinte forma: nos entendemos visto que, mesmo sem nos darmos conta, existe um contrato (acordo) estabelecido entre os falantes de uma comunidade linguística e é ele que controla a variação de nossa fala. Esse acordo é a nossa língua! Trocando em miúdo, poderíamos dizer que, de certa forma, é desse acordo que trata a Fonologia.

Um pouco de História!

Você sabia que somente no século XX a Fonologia foi desenvolvida? Ela era (e ainda é) uma disciplina que, diferentemente da Fonética, passa a se interessar pela função linguística dos sons da fala. Então foi a partir dos estudos fonológicos que são estabelecidos os sons de fala pertinentes à descrição linguística, pois esses sons trazem distinção de sentido.

Mas o que seria distinção de sentido?

Significa que nós, enquanto falantes de Língua Portuguesa, só levamos em conta as variações sonoras que afetam a compreensão da mensagem (lembra da concepção de linguagem como instrumento de comunicação que vimos na seção sobre conhecimento linguístico?).

Os estudos fonéticos são muito mais antigos do que os fonológicos. Estes últimos começam a se afirmar somente no início do século XX. A Fonologia, entretanto, prescinde de análises fonéticas. Assim, à medida que o olhar sobre o objeto da Fonologia (sons da fala) mudava, as teorias acerca desse objeto também mudavam. Existiram então os estudos com base **estruturalista, funcionalista e gerativistas**. Cada um propôs uma forma de representar esse nosso contrato (implícito) de estabelecido entre os falantes de uma comunidade linguística.

A partir de então, surgiram as diversas teorias fonológicas que vão tentar propor modelos capazes de descrever os sons das línguas interpretados com base em seus valores (funções) dentro de um sistema linguístico, como também as suas **variantes contextuais** ou **posicionais**.

Assim, Fonologia seria uma interpretação dos sons produzido pelos falantes nativos de uma dada língua. Essa interpretação é restrita a uma língua e aos modelos teóricos que descrevem essa língua. Na tentativa de modelar a língua, foram construídas diversas teorias e cada uma delas tem uma forma especial de entender a linguagem humana.

Logo, ainda que sejam muitas as formas de se entender a linguagem humana, não podemos dizer que uma seja melhor e a outro pior que a outra, uma vez que elas comportam apenas visões diferentes sobre um mesmo fenômeno (a expressão por meio da fala).

Em função dessas diferentes visões, estabelecidas, por exemplo, para a interpretação dos sistemas de sons, há uma **variedade de termos** para denominá-las.

Depois que vimos um pouco da história da Fonologia e conhecemos os modelos que estudam a organização da cadeia sonora da fala, podemos agora compreender que todos esses modelos estudam a organização da cadeia sonora da fala. Mas o que significa isso?

Significa que todos nós, falantes da Língua Portuguesa, temos uma intuição de como se organizam os sons da nossa fala. Essa intuição é geralmente colocada em uso de maneira mais explícita, por exemplo, quando empregamos uma palavra estrangeira em nosso dia a dia.

Teste rápido!

Vamos fazer um teste simples? Pensemos na palavra que não é da nossa língua como skate. Pensou? Agora pense como você pronuncia a palavra skate? Se sua resposta foi isqueiti, isso significa que inserimos na palavra inglesa uma estrutura típica da língua portuguesa para que possamos ler/falar a palavra e reconhecê-la em nossa língua. Nossa primeira intuição fonológica é colocar as vogais como centro silábico (já que em português toda sílaba é composta por uma vogal). Logo, colocamos uma vogal no início da palavra, ditongamos a segunda sílaba (por influência do som que percebemos na pronúncia da palavra) e pronunciamos a última sílaba com som de i.

Este simples exemplo nos mostra como funciona o nosso conhecimento implícito da organização dos sons de nossa própria língua. Agora fica claro o que a Fonologia tenta nos fazer compreender: de que forma nós constituímos essa nossa intuição, ou seja, de que forma representamos mentalmente esses sistemas? Por isso salientamos a importância dos conhecimentos tanto linguísticos como sociolinguísticos para dar contas de fenômenos linguísticos (como o caso da palavra skate).

2. Fundamentos sociolinguísticos para a alfabetização

Agora vamos estreitar mais ainda nosso percurso em direção aos conceitos da Sociolinguística aplicados na Alfabetização. Para nos ajudar nestas primeiras reflexões, tomamos como base Mendonça (2011). A autora começa sua discussão sobre os métodos de alfabetização explicando a necessidade de um novo método, de abordagem sociolinguística, para a nova alfabetização.

Mendonça afirma que pesquisas recentes têm apontado o fracasso da alfabetização no Brasil e seus métodos vêm sendo questionados. Nesse sentido, ela explica que os trabalhos com a alfabetização devem ficar atentos para demanda urgente de resultados de pesquisas com propostas práticas que visam contribuir com ideias e soluções capazes de alfabetizar com qualidade crianças principalmente da escola pública.

A proposta de Mendonça (2011) está fundamentada na sociolinguística e na psicolinguística que organiza o trabalho docente com o objetivo de alfabetizar letrando.

A proposta de trabalho sugerida por Mendonça parte da realidade do aluno, no sentido de desenvolver e valorizar a sua oralidade por meio do diálogo, trabalha conteúdos específicos da alfabetização e utiliza atividades adequadas às hipóteses dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita.



Figura 11 – Alunos no processo de alfabetização

Fonte: <<http://learning-tribes.com/pt/social-learning-treinamento-de-equipe-sob-medida-para-o-desenvolvimento-coletivo/>>

Todos nós sabemos que a forma de alfabetização é frequentemente debatida no Brasil e que seus métodos são ainda questionados em razão do pouco desempenho escolar que a cada ano se torna mais evidente. Nesse sentido, é importante refletir sobre propostas práticas que contribuam com ideias e soluções capazes de resolver a questão da alfabetização de crianças da escola pública. Essas crianças, ao chegarem ao 5º ano da Educação Básica (ou 4ª série), muitas ainda não chegaram ao nível de letramento alfabético (não sabem decodificar o que implica diretamente na leitura e na escrita), como constata os mais recentes censos escolares (Saresp, IDEB).

Uma das hipóteses de Mendonça (2011) é que o Método Sociolinguístico pode ser uma boa estratégia de reinvenção da alfabetização infantil. Mendonça entende o Método como sistematização, organização do trabalho docente. Segundo a autora:

É “Sócio”, porque desenvolve efetivamente o diálogo no contexto social de sala de aula, e é “Linguístico” por trabalhar o que é específico da língua: a codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, texto, contexto, e desenvolver as habilidades para ler e escrever, como a direção da leitura, o uso dos instrumentos de escrita, organização espacial do texto, suportes de texto etc.

Em uma primeira reflexão, Mendonça afirma que o Método Paulo Freire está fundamentado na sociolinguística. Isso acontece, segundo a autora, porque ele usa técnicas de desenvolvimento da competência fonológica no conhecimento das correspondências grafo-fonêmicas para o domínio da leitura e da escrita, além de seus usos sociais para subsidiar a transformação da consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica.

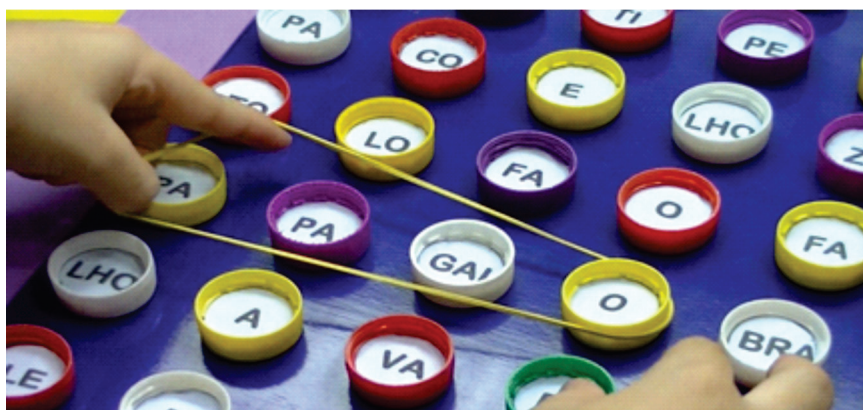


Figura 12 – Correspondência grafo-fonêmica para leitura e escrita

Fonte: <https://sagresonline.com.br/noticias/educacao-e-tecnologia/>

O Método toma como base uma palavra geradora extraída pelo professor (Freire, 1980) do universo vocabular dos aprendizes, conforme critérios de produtividade temática, fonêmica (palavra composta, preferencialmente, por mais de três sílabas), e do seu teor de motivação e conscientização. Atra-

vés da decomposição das sílabas da palavra geradora e pela sua combinação, são geradas outras palavras significativas.

Decomposição 1. codificação: representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio da oralidade, desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina.

2. descodificação: Releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura).

3. análise e síntese: Análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

4. fixação da leitura e escrita: Este passo faz a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado e para composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas.

Como já de conhecimentos de todos aqueles que estudam sobre educação, a “codificação” e a “descodificação” constituem os dois primeiros passos do Método Paulo Freire de Alfabetização. Esses dois primeiros passos tentam garantir que a aquisição da leitura e da escrita seja significativa, pois partem da discussão da palavra geradora, através do diálogo e dos códigos que o alfabetizando já domina.

Mendonça (2011) explica que esses passos se constituem fase necessária de exploração das potencialidades mentais do alfabetizando, por intermédio das linguagens que devem preceder a técnica de ler e escrever, e que o instrumentalizam para o desempenho social, tendo acesso ao poder de reivindicação, através das habilidades de discutir, tomar a palavra, expor e superar as formas contemplativas (ingênuas) de compreender o mundo.

Atenção para a explicação do autor!

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Diante da compreensão das palavras de Paulo Freire, se o processo de alfabetização, qualquer que seja sua metodologia ou proposta, excluir os passos da “codificação” e da “decodificação” e iniciar apenas e unicamente pela letra (ou pela sílaba ou pela palavra, pela frase), ele se tornará mecânico, porque tal método [ou didática] excluem a reflexão sobre a sociedade e o momento histórico em que estão inseridos.

O primeiro passo para a alfabetização é a leitura do mundo ao redor do aprendiz, através da “codificação” da palavra geradora, como bem explica Mendonça (2011). Por sua vez, os temas que possibilitaram, a partir de uma pesquisa da fala da comunidade a emergência das palavras geradoras, ligadas à realidade do alfabetizando, são codificados a partir do desenho, representando aqueles aspectos da realidade, por meio da linguagem oral, gestos, códigos estes que os aprendizes já dominam.

O tema é discutido, refletindo a realidade local, o cotidiano, o mundo ao redor, pela representação oral, pictórica, gestual ou musical, produzindo-se textos significativos, como opiniões, relatos, inspiração artística. Para orientar a discussão, o professor pode elaborar um roteiro.

A codificação é o momento privilegiado em que é dado ao aprendiz o direito à vez e à voz, explica Mendonça. Além das atividades já citadas, o diálogo entre professor/aluno é imprescindível, pois, através dele, o professor descobre a visão de mundo dos educandos para, no segundo passo, intervir, trazendo conhecimentos científicos que promovam a transformação daquela visão de mundo.

A partir do momento em que o aluno tem a oportunidade de falar, e é ouvido pelo professor, sua postura se transforma em sala de aula e o respeito mútuo surge como elemento fundamental na construção da aprendizagem e da disciplina.



Figura 13 – Momento de interação entre alunos alfabetizando e professor

Fonte: <<https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/alfabetizacao-no-metodo-montessori/>>

Já a descodificação, 2º passo, poderá ser introduzida por um texto, que pode ser didático, ou pode ser uma letra de uma música, uma poesia, um artigo de revista ou jornal, um rótulo de embalagem ou outro suporte de texto que trate do tema gerador em estudo, através do qual será feita a releitura de mundo. Nessa releitura, o professor irá orientar a discussão com questionamentos que induzam os alunos à reflexão sobre o tema em debate.

Atenção para a explicação!

Ao contrário da codificação, em que o professor questiona apenas para descobrir o que os alunos sabem/pensam sobre o tema, na descodificação, o docente questionará os alunos para fazer com que reflitam sobre o mundo e assim cresçam criticamente. Assim, respeitando o horizonte de expectativas de cada aluno, a ludicidade peculiar a cada faixa etária, pode-se perfeitamente desenvolver palavras geradoras que agucem o olhar crítico do aluno no tocante a diferentes aspectos da realidade. Podemos citar como exemplo a necessidade que todos nós temos de uma alimentação correta, de preservar da natureza, de fazer uma higiene pessoal, ou de salientar o cuidado com brincadeiras de risco, com a educação na escola, o respeito e cuidados com animais, etc.

Assim podemos entender que o método de Paulo Freire preconiza que só deve haver a análise e a síntese das sílabas da palavra geradora depois de retirá-la do contexto onde é produzida, com seu significado em uso real da linguagem. Isso quer dizer que Freire não reduziu este importante passo de seu método linguístico, como bem lembra Mendonça (2011), à repetição em coro de famílias silábicas (como infelizmente ainda ocorre em algumas escolas).

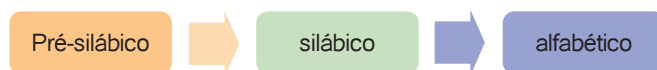
É pela análise e síntese que o aprendiz toma consciência da existência da sílaba, estabelece a correspondência entre fala e escrita e, em vez de memorizar, compreende o sistema de escrita alfabético, além de ter a oportunidade de compor novas palavras por meio da ficha de descoberta (composta pela família silábica desenvolvida de cada sílaba de uma palavra geradora).

Com base em Freire, Mendonça também não recomenda a leitura em coro de famílias silábicas, geralmente dispostas na sequência tradicional (a, e, i, o, u), pois os alunos decoram a ordem das sílabas sem discriminar a correspondência grafemas/fonemas.

Alguns estudos têm demonstrado que, se for alternada essa sequência vocálica (a, e, i, o, u) bem como outras sequências estabelecidas da representação alfabética de sons, a memorização mecânica será evitada, e o aluno passa a compreender que se faz necessário decifrar sinais gráficos para ler, relacionando-os com seu valor sonoro.

Além dos aspectos linguísticos do Método Paulo Freire, a Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), oferece subsídios psicolinguísticos que foram adequados e associados ao Método Paulo Freire, transformando-o em Método Sociolinguístico, como defende Mendonça.

Estudos sobre a aquisição da língua escrita, que investigaram como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostram que a construção desses atos segue um percurso semelhante ao realizado pela humanidade até chegar ao sistema alfabético. Este processo de reinvenção da escrita mostra que o aluno tenta responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção desta representação. Para tanto, o alfabetizando irá percorrer um caminho que passará pelos níveis.



Tais conceitos possibilitaram a associação de atividades didáticas dos níveis de escrita, de Ferreiro, com os passos do Método Paulo Freire, e mostram que é possível compatibilizar a teoria construtivista com método.

Foco na explicação do autor!

Para Magda Soares, existe também a falsa inferência de que, se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter método, como se os dois fossem incompatíveis. Ora, absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Só vamos educar os outros se quisermos que eles fiquem diferentes, pois educar é um processo de transformação das pessoas (Soares, 2003, p. 17).

Depois dessas reflexões, agora fica fácil compreender o método sociolinguístico de alfabetização defendido por Mendonça. Vamos conhecer o esquema do Método Sociolinguístico? Nele veremos em que aos passos do Método Paulo Freire são acrescentadas as aplicações das atividades didáticas dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético de Emília Ferreiro.

Palavra geradora (P.G.) ESCOLA¹⁹

1º) CODIFICAÇÃO da palavra geradora: Leitura do Mundo – representação da realidade expressa pelo desenho da palavra geradora, através da oralidade, gestos, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina.

2º) DESCODIFICAÇÃO da P.G.: Releitura da realidade expressa, ou seja, dos temas gerados pela palavra geradora, através da discussão crítica, inclusive com subsídios de textos escritos sobre o conhecimento universal acumulado (ciência, arte e cultura).

I - Atividades didáticas do nível pré-silábico: apresentação de diferentes gêneros textuais em variados suportes. Ex.: Letra de música, poesia, rótulos, panfletos, documentos, página de livro, revista e jornal para estudo de palavras inteiras e de suas letras iniciais, mediais e finais; dominós associando letras a imagens; localização da palavra geradora escrita no texto gerador. Ex.: ESCOLA

3º) ANÁLISE E SÍNTESE DA P.G.: Apresentação das famílias silábicas da P.G. na ficha de descoberta de novas palavras (quadro a seguir):

ANÁLISE:

ES-CO-LA

A ficha de descoberta com as famílias silábicas da PG deve ser apresentada fora da ordem **tradicional das cartilhas** (a, e, i, o, u), a fim de que os alunos não decorem essa sequência :

AS-IS- OS - US - ES

CA - QUI - CO - CU - QUE

LA - LI - LO - LU - LE

A - I - O - U - E

SÍNTESE das sílabas a partir da ficha de descoberta para a composição de novas palavras (os alunos juntam as sílabas e compõem as palavras na lousa, realizam a sua leitura e as copiam no caderno):

COLA CALO COCA LEQUE QUIOSQUE

CUECA LUA ELE ELA AQUI

AQUILO ESQUILO CAQUI COCO ISCA

COLOQUE QUILO ALI QUICO ESCALA

II - Atividades didáticas do nível silábico: exercícios que explorem sílabas iniciais, mediais e finais na composição de palavras; uso de dominós silábicos para formar palavras.

4º) FIXAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA III - Atividades didáticas do nível alfabético
Leitura e escrita das palavras compostas na síntese das sílabas; ditado de palavras e frases; caça-palavras; palavras cruzadas; transposição oral e escrita do dialeto do aluno para o dialeto padrão; leitura e interpretação de textos de qualidade; produção de frases e textos com significado.

¹⁹Exemplos retirados de Mendonça (2011)

Atenção para a explicação do autor!

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização (Cagliari, 1999, p. 82).

Depois de lidos os passos e as atividades didáticas sugeridas para cada nível, vemos que a proposta de Mendonça (2011) procura desenvolver a fala nos dois primeiros passos (codificação e decodificação). Nas atividades de nível pré-silábico, e em todo o terceiro passo (análise e síntese), a autora sugere trabalhar conhecimentos específicos da alfabetização. Cita como exem-

pelo o conhecimento do que são letras, quais são as letras do alfabeto, como combinar letras para compor sílabas, como unir sílabas para formar novas palavras, para com isso exercitar tanto a leitura como a escrita.

Ainda analisando a proposta didática do método Sociolinguístico proposto por Mendonça, vemos que, no segundo e no quarto passos, a autora sugere que sejam introduzidos textos autênticos, de gêneros que se diversificam dentro de cada unidade, para possibilitar o desenvolvimento do letramento.

Na quarta etapa, Mendonça propõe atividades de nível alfabético, de produção e interpretação de textos, evidenciando a função social da leitura e da escrita, pois todo o processo é desenvolvido a partir de textos reais, contextualizados a partir do universo dos alfabetizandos.

Depois de estudada a proposta de Mendonça, nos parece claro que alguns conceitos sociolinguísticos são muito importantes para que o professor alfabetizador tenha êxito em seu propósito, como explorar as questões referentes à norma e ao uso da língua e sua relação com a fala e a escrita. Vamos falar um pouquinho então sobre como trabalhar a variação linguística em sala de aula?

3. O papel da variação linguística na alfabetização

Já vimos que a alfabetização é o processo em que a criança vai aprender especificamente o código escrito da sua língua materna. Trata-se de um processo de apropriação de tecnologia, que exige dos professores empenhados em tal tarefa conhecimentos específicos de Linguística.

Segundo Freitag (2011), o professor deve reconhecer que cada criança vem de uma realidade sociolinguística diferente, e que essas diferenças irão se manifestar no modo como as crianças irão aprender o código escrito. A autora explica que, ao chegar à escola, toda criança, em condições normais de desenvolvimento, já é dotada de competência gramatical e comunicativa na sua língua materna, antes de ser alfabetizada.

A língua, na perspectiva sociolinguística, é concebida como um sistema heterogêneo, portanto sujeito a variações e mudanças no espaço e no tempo.

Para iniciar a nossa conversa sobre variação, é importante que saibamos que as diferenças linguísticas costumam ser reunidas em quatro tipos de variação:



Diatópica
Variação
regional ou
geográfica



Diastrática
Variação
social



Diafásica
Variação
estilística ou
de registro
mais ou
menos
formal



Diastrática
Variação
social

Todos os tipos de variação ocorrem nos diferentes níveis linguísticos (Bago, 2007, p. 40):

Fonético-fonológico: modos diferentes de pronunciar as palavras. Por exemplo: ouro>ôro; peixe>pêxe; mulher>muié

Morfológico: afixos diferentes para representar a mesma ideia. Por exemplo: pegajoso e peguento

Sintático: sentido geral da frase/oração é o mesmo, mas os elementos são organizados de formas diferentes. Por exemplo: nós lemos o material > a gente leu o material.

Lexical: modos lexicais diferentes para se referir à mesma ideia. Por exemplo: pipa, papagaio, raia.

Estilístico-pragmática: enunciados de significado semelhantes que trazem modos diferentes de interação social (maior/menor formalidade; maior/menor intimidade entre os interlocutores). Por exemplo: Vamos embora?> Rum bora?

Depois de vistos os diferentes tipos de variação e as variações em diferentes níveis linguísticos, é importante destacar em nossa conversa duas variações em especial: a variação geográfica e a social!

A variação geográfica (diatópica) carrega fortes marcas identitárias (Freitag, 2011), pois o indivíduo praticamente se identifica, revela sua origem regional, ao falar.

A variação social também carrega marcas identitárias e se manifesta nas diferentes normas (norma padrão, norma culta e norma coloquial). A norma culta é usada pelas pessoas mais diretamente relacionadas com a cultura escrita que é historicamente legitimada (pessoas com alto grau de escolarização), ao passo que as normas ou variedades não-padrão são utilizadas por indivíduos não escolarizados ou pouco escolarizados.

As variedades culta e não-padrão usualmente refletem as diferenças sociais dos falantes. A norma culta, vista por muitos como o falar/escrever adequadamente, é considerada uma via de ascensão social. Por isso, quem não domina a variedade padrão da língua poderá ser marginalizado, ridicularizado ou até mesmo excluído de grupos sociais. A falta de conhecimento dessa variante também pode prejudicar os indivíduos em uma entrevista para emprego, na escola, no vestibular, em relacionamentos, etc.

Embora contemporaneamente muitas coisas mudaram em se tratando de educação e de acesso à educação por parte de grande parte da população brasileira, o domínio e o uso da variedade culta ainda ficam mais restritos a uma parte social muito pequena, e esta mesma parte/classe, não por coincidência, é a detentora do poder político e econômico brasileiro.

Atenção!

Como professores alfabetizadores, temos que entender que, no que diz respeito às variedades linguísticas, é papel da escola sim ensinar a 'norma culta' da língua, pois ela é a variedade de prestígio na sociedade. O que não pode acontecer de jeito nenhum é desconsiderar a variedade linguística que o aluno traz de casa ou tachá-la de "erro". Isso seria uma ignorância linguística e social!

O que os professores devem fazer, explica Freitag (2011), é considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio que os alunos apresentam e promover a ampliação desses conhecimentos, criando situações comunicativas diferenciadas para que os alunos estendam gradativamente o conhecimento linguístico já adquirido.



Figura 14 – Professores e alunos em situações comunicativas variadas

Fonte: <<https://liberal.com.br/cidades/americana/pedagoga-ressalta-necessidade-de-ouvir-as-criancas-e-de-atividades-ludicas-433302/>>

Muitas vezes, as diferenças entre as variedades dos alunos e a variedade da escola são tão grandes que parece estarmos diante de duas línguas diferentes. Essas diferenças, infelizmente, são ainda mais salientes no momento de aprendizado do código escrito da língua.

O que seria então necessário para o professor alfabetizador ter para lidar linguisticamente com o fenômeno intrínseco da variação na sua sala de aula? Será que os conhecimentos sobre fonética, fonologia e variação linguística poderiam ajudar o professor neste processo? Vamos pensar juntos.

A análise de textos produzidos por crianças que estão aprendendo o código escrito da sua língua materna revela a maneira como os aprendizes inconscientemente registram aspectos fonéticos da modalidade sociolinguística regional que utilizam, explica Freitag (2011).

Ao iniciar seu intercurso no mundo da escrita, a criança tende a estabelecer uma correspondência estrita entre os sons da fala e as letras, em uma atitude semelhante à do linguista ao fazer uma transcrição fonética. A autora afirma que, no princípio do aprendizado do código escrito da sua língua materna, a criança constrói hipóteses acerca da representação dos sons, tomando por base seus conhecimentos da fala da sua variedade sociolinguística.

Atenção para a explicação do autor!

Na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais. Estamos, pois, diante de dois estatutos bem distintos. Ensina-mos nossos alunos a usar os recursos da variação oral para tornar sua fala mais competente, preservando, contudo, suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia: a grafia normatizada, fixada, canônica. (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 273).

Para exemplificar a explicação e Bortoni-Ricardo, que tal entendemos o que ocorre no fenômeno do **rotacismo**²⁰.

Vamos ver como ocorre com o fenômeno do rotacismo no português. Do ponto de vista fonético, as consoantes /l/ e /r/ são muito próximas, podendo, por isso, intercambiar-se ou neutralizarem-se.

Para compreendermos melhor este fenômeno, que tal dar uma olhada nos traços articulatórios dessas duas consoantes?

Tabela 1

Traços articulatórios das consoantes /l/ e /r/		
	/l/	/r/
Ponto de articulação	alveolar	alveolar
Modo de articulação	lateral	vibrante
Ressonância	oral	oral
Vibração laríngea	sonora	sonora

Fonte: Cristóvão-Silva (2014)

Se analisar a tabela 1, veremos que a diferença entre as consoantes se trata apenas do modo de articulação! Vamos observar a tabela juntos: viram que enquanto a consoante /l/ é lateral a consoante /r/ é vibrante simples.

De olho na explicação!

O som lateral é produzido à medida que o ar escapa pelos lados de um obstáculo formado no centro da cavidade bucal pelo contato do ápice da língua com os alvéolos. Enquanto o som vibrante é produzido à medida que o ar escoar por uma passagem estreita formada por um toque rápido do ápice da língua contra os alvéolos.

Agora vejam bem: apesar da semelhança do ponto de vista articulatório, as consoantes /l/ e /r/ constituem fonemas distintos no português, uma vez que podem contrastar em ambiente idêntico.

Isso significa que, se aplicarmos o princípio da comutação a pares mínimos (sons que demonstram contraste entre dois segmentos fônicos), a troca de /l/ por /r/ implica em mudança de significado: [calo] é diferente de [caro]; [atlas] é diferente de [atrás] e assim por diante.

²⁰Trata-se da “troca” dos sons de /l/ pelos sons de /r/. A Língua Portuguesa tem uma preferência pelos sons róticos (sons de erre), em detrimento de sons líquidos, como é o caso do /l/. Essa preferência pode ser atestada pela maior frequência de palavras com encontro consonantal com “r”, em relação ao grupo com “l”.

Freitag (2011) explica que, por conta deste fenômeno, do ponto de vista sociolinguístico, as consoantes /l/ e /r/ também se parecem quanto ao potencial de variação. Elas estão sujeitas a inúmeros processos de variação dialetal, por vezes, neutralizando os traços de contraste e transformando-se em alofones (variantes de um mesmo fonema) posicionais, tais como no rotacismo.

Foco na explicação do autor!

As variedades linguísticas em que ocorre o rotacismo costumam ser associadas a comunidades rurais e são estigmatizadas. Entretanto, trata-se de variantes linguísticas de milhares de brasileiros falantes das variedades não-padrão, a classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, para quem a fonética da norma culta é como a de uma língua estrangeira.

As escolas de zona rural ou de periferia atendem a uma clientela com características socioculturais específicas, que se distinguem das características da clientela das escolas urbanas dos bairros de classe média, principalmente no que se refere ao repertório linguístico. Estas especificidades não são devidamente contempladas nos livros didáticos nem tampouco nas propostas curriculares, cabendo aos professores de crianças provenientes de uma cultura iletrada a pesada tarefa de fazer a adequação dos conteúdos programáticos aos antecedentes culturais de seus alunos. Alguns desses professores são membros da comunidade onde trabalham, outros são 'forasteiros', com background cultural diferente. Tanto uns quanto outros, porém, precisam aprender a identificar as características sociolinguísticas e culturais de seus alunos, de forma sistemática. Esta identificação é pré-requisito para a implementação de estratégias pedagógicas e interacionais que sejam sensíveis aos traços culturais dos alunos e proporcionem melhores resultados de aprendizagem. (Bagno, 2001).

Ao lermos esta explicação de Bagno, vemos que, para se identificar as características sociolinguísticas e culturais dos alunos de forma sistemática, é preciso que os conhecimentos (socio)linguísticos decorrentes das pesquisas atuais sobre educação em língua materna façam parte da formação do professor alfabetizador! Magda Soares (1998, p.8) entra nesta nossa discussão e apresenta o que seria o mínimo que um professor alfabetizador deveria aprender em sua formação:

Foco na explicação do autor!

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas... exige ainda a apropriação do conceito de texto, de gêneros textuais... Mas, além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: "como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?". Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, os processos de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto, a língua escrita. Infelizmente esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores. (Soares, 2003).

Como Soares explicou, o professor alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de letramento para também lidar com o preconceito linguístico em sala de aula.

Vimos também pela explicação de Bagno (2001) que casos como o do rotacismo costumam provocar reações de preconceito linguístico, principalmente naquelas pessoas que se situam nos pontos mais altos na pirâmide social, ou seja, que pertencem a um nível socioeconômico mais alto e que dominam a variedade culta da língua (Freitag, 2011).

O preconceito linguístico se manifesta em comentários do tipo: “fulano fala errado”, “fulano não sabe falar direito”, “a fala de fulano é feia”... A isso se chama valor social das formas variantes. A fala (ou escrita) é avaliada ou julgada em função do status social dos indivíduos que a utilizam, e não pelas características linguísticas em si.

Atenção!

O professor que não tem preparo para entender o fenômeno da mudança linguística com a mesma naturalidade com que entende o fenômeno da evaporação ou da condensação da água é presa fácil de uma teorização preconceituosa dos fatos da língua. E uma teorização tremendamente perniciosa. Esse professor, que não entende o fenômeno da mudança da língua, acaba fatalmente acreditando na ideia de que a língua escrita é a língua certa e que tudo aquilo que não é igual ao certo é errado. Todos aqueles que falam errado são inguino-rantes. Ao professor, cabe reprová-los. E a situação se eterniza. (Lemle, 1991).

Toda esta discussão e reflexão sobre variação linguística, processos fonológicos, preconceitos linguísticos serve para enfatizar que nós, enquanto professores alfabetizadores, temos que reconhecer como as palavras desempenham um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Nas próximas seções, vamos conversar um pouco sobre o ensino de leitura e de escrita. Vamos lá?

Síntese do capítulo



Nesta seção, vimos que tanto o processo da leitura quanto o da escrita envolvem muito mais que a compreensão do princípio alfabético, pois eles estabelecem a correspondência entre grafemas e fonemas! Daí a importância dos conhecimentos sociolinguísticos. Refletimos que aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve. Estudamos os fundamentos sociolinguísticos, os tipos de variação linguística e discutimos sobre a questão do preconceito linguístico.

Atividades de avaliação



1. Explique a importância do conhecimento fonológico para o trabalho com a escrita dos alunos no processo de alfabetização.
2. Explique os fenômenos da ditongação e do rotacismo de forma didática para os seus alunos. Em seguida, proponha uma atividade para que eles percebam e compreendam esses fenômenos na prática.
3. O que é preconceito linguístico e qual o impacto dele na prática docente sobre os alunos em fase de alfabetização?
4. Como acontece a intuição fonológica e como ela pode gerar hipóteses na fase de aquisição da linguagem escrita pelos alunos?
5. Qual a relação do conhecimento sociolinguístico com o método Paulo Freire?
6. Justifique a afirmação “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989).
7. Como os níveis pré-silábicos, silábicos e alfabéticos se relacionam com as habilidades de ler e escrever?
8. Proponha uma atividade, com base no que estudamos nesta seção, em que os conhecimentos sociolinguísticos sejam aplicados de forma articulada com os níveis pré-silábico, silábico e alfabético.
9. Como podemos trabalhar em sala de aula com as variações diatópica, diastrática e diafásica? Cite um exemplo de atividade.
10. Escolha uma das variações estudadas nesta seção e as relacione com as diferentes variações que ocorrem nos distintos níveis linguísticos
11. Reflita e argumente sobre a importância de se trabalhar em sala de aula com a norma padrão, a norma culta e a norma coloquial.

Referências



- BAGNO, M. **A norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAGNO, **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S.M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua**. Florianópolis: EdUFSC, 2006, p. 267-276.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 333-350.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Sci-pione, 1999.
- CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Con-texto, 2014.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAG, R. M. Ko. Entre norma e uso, fala e escrita: contribuições da sociolinguística à alfabetização. **Nucleus**, v. 8, n. 1, 2011.
- LEMLE, M.; CARVALHO, M. Os mal-entendidos da alfabetização. **Ciência Hoje**, v. 12, n. 72, p. 38-43, 1991.
- MENDONÇA, O. S. C. Alfabetização: equívocos, fracassos e nova proposta. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011. p. 345-355.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago, p. 15-21, 2003.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1998.

Capítulo

3

Ensino de leitura e de escrita

Introdução

Nesta seção, vamos estudar as habilidades de leitura e escrita em seu processo de aquisição por parte dos alunos. Veremos que, na sociedade contemporânea, os usos da leitura e da escrita pautam praticamente todos os tipos de interação humana.

Sendo assim, não é possível se discutir hoje a aprendizagem da tecnologia da escrita – a alfabetização – sem discutir também os usos sociais da escrita – o letramento. Como já vimos na seção “para início de conversa”, logo no começo desse livro, os conceitos de alfabetização e letramento carregam duas dimensões do uso da escrita: a de apropriação do código escrito e a do aprendizado dos usos efetivos que se podem fazer das atividades de ler e escrever.

O processo de alfabetização cessaria, assim, em determinado momento, mas o de letramento continuaria por toda a vida, considerando-se os diversos usos sociais que fazemos da escrita e as habilidades específicas que vamos desenvolvendo para cada um desses usos. Estabelecendo melhor esta relação, e à guisa de revisão do que já conversamos, temos que

ALFABETIZAÇÃO

- refere-se ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita.

LETRAMENTO

- é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras. (Brasil, 2009, p. 30)

Esse conceito de letramento remete à perspectiva em que é vista a língua neste livro (como discutimos na seção sobre conhecimentos linguísticos): vemos a língua como interação! Sendo assim, no que se refere ao ensino de leitura e escrita, ressaltamos que a professora alfabetizadora deve apresentar atividades em que o aluno experimente eventos de letramento, no dizer de Kleiman (2007), que exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte de quem participa das atividades.

Assim, alunos e professores participam de eventos de letramento que se destinam à resolução de alguma meta da vida social e não apenas ao um exercício escolar.

Esses eventos permitem interagir, oralmente ou por escrito, como membro da sociedade; experimentar situações nas quais constrói sentidos a partir de seus conhecimentos prévios e a partir da relação que tem com o interlocutor, de acordo com a situação específica em que interage e com o contexto social em que ocorre a interlocução.

Dessa forma, temos como objetivos o aumento do grau de letramento do aprendiz e o desenvolvimento da competência discursiva, materializada em propostas de práticas discursivas em que ele desenvolva habilidades de produção – fala e escrita – e de compreensão – escuta e leitura. Essas práticas, por sua vez, realizam-se em forma de gêneros textuais que se organizam e se realizam em função de quem fala ou escreve, de quem escuta ou fala, de sobre o que se fala ou escreve e de para quê e quando se fala ou escreve.

A apropriação da escrita e de seus usos supõe um grande caminho a seguir. Neste caminho, cada fase do aprendizado leva o aluno a passar a se comportar de forma diferente no mundo letrado. Sendo assim, sua relação com o entorno social e com outras pessoas se modifica, à medida que ele vai dominando mais e mais os usos sociais da escrita. Quanto mais eficientes e diversificados forem os eventos de letramento de que o indivíduo participar, mais envolvido na e pela sociedade ele está. É esse processo, pois, que queremos refletir nas próximas seções!

Objetivos

- Estudar as habilidades de leitura e escrita em seu processo de aquisição por parte dos alunos;
- Compreender a relação entre consciência fonológica, competência comunicativa e escrita no processo de aquisição da escrita;
- Refletir sobre o ensino de escrita e a importância do texto como objeto no processo de ensino-aprendizagem;
- Estudar as principais estratégias de leitura e as principais etapas de construção leitora por parte dos alunos aprendizes;
- Entender a importância de uma prática em sala de sala em que haja a articulação entre a escrita e a oralidade dos alunos.

1. Desenvolvimento da consciência fonológica para a leitura e a escrita

Ler e escrever são processos que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase de alfabetização.

Como professores alfabetizadores, é importante que saibamos que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico (Bortoni-Ricardo, 2006).

As teorias que partem dessas premissas enfatizam a consciência fonológica e o princípio alfabético e definem a primeira como o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra, é constituída de um ou mais fonemas.

Ao refletir sobre o papel da consciência fonológica na alfabetização, Carvalho (2005) nos chama a atenção para a necessidade de que os alfabetizandos percebam a dimensão sonora das palavras, que são formadas por sílabas e fonemas.

Na literatura especializada no Brasil, os autores refletem que a ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica dos alfabetizandos permite que eles compreendam o princípio alfabético e segmentem sequências fonológicas e ortográficas, levando-os à identificação das palavras e, em consequência, à compreensão do sentido do enunciado escrito!

Por isso, ensinar a relação entre sons e letras é fundamental para desenvolver a alfabetização. Para Bortoni-Ricardo (2006), antes que uma criança possa decodificar ou codificar, usando um léxico de sons, ela tem de ser capaz distinguir padrões sonoros e de saber o que significam conceitos como som, letra e palavra.

A autora explica que os métodos de alfabetização voltados para a decodificação da palavra com base na consciência fonológica opõem-se aos métodos conhecidos nos países de língua inglesa como *Whole language*, que partem da premissa de que a leitura é um processo natural, como a fala.

No método inglês, todo o trabalho de alfabetização é feito com textos, especialmente textos espontâneos, produzidos pelos alfabetizandos. Segundo esse paradigma, o contexto fornece pistas funcionais que permitem ao aprendiz “adivinhar” cada palavra. Esses métodos têm a grande vantagem de valorizar o papel do contexto, pois as palavras, vocalizadas ou escritas, ocorrem sempre inseridas em um contexto significativo, já que a comunicação humana não se dá por meio de palavras isoladas.

De olho na crítica!

Ao explicar o método *Whole language*, Bortoni-Ricardo diz que, embora o método tenha trazido uma grande contribuição ao enfatizar as estratégias heurísticas que os aprendizes desenvolvem quando começam a escrever e a ler, ele tem uma fragilidade: à medida que enfatiza a capacidade do leitor de “adivinhar” a palavra, pelo apoio contextual, dá pouca ênfase ao ensino explícito da relação entre fonemas e grafemas, que facilita a decodificação (e posteriormente a codificação) de palavras.

Na discussão já tradicional sobre métodos de alfabetização, são identificados dois tipos de métodos:

Analíticos

Denominados **métodos de cima para baixo**, que partem do texto para as unidades menores

Sintéticos

seguem um procedimento **de baixo para cima**, ou seja, das unidades menores, como a relação fonema-grafema, para as maiores

Bortoni-Ricardo pondera que uma ênfase demasiada na decifração da palavra pode ser prejudicial ao processo de aprendizagem, e que o ensino criativo da fônica deve estar firmemente enraizado numa experiência significativa de aprendizagem da leitura. Nesta concepção, as palavras devem estar contextualizadas em textos que reflitam o universo cultural dos aprendizes, despertando, assim, o seu interesse pela leitura (o que retoma a nossa discussão sobre o Método Paulo Freire de Alfabetização).

Trouxemos para a nossa discussão sobre consciência fonológica Bortoni-Ricardo (2006) porque ela trabalha com os pressupostos de que a leitura

e a escrita são “parasitárias” da fala e de que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português e de um grande número de línguas. Todavia, segundo a autora, isso não implica aceitar o retorno de práticas comportamentalistas, baseadas em estímulo e resposta, no processo de alfabetização, tampouco minimizar a importância do contexto na leitura das palavras, que têm de estar inseridas em textos significativos e atraentes.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, chegou a ser questionada a possibilidade de se fazerem livros para alfabetizar. Os educadores trabalhavam com textos diversificados, sempre nos suportes em que circulam na sociedade: bulas, embalagens, livros e revistas. Já no final da década de 1990, houve uma volta à defesa dos livros para alfabetização mais semelhantes a livros de leitura, mas que davam pouca ênfase à relação fonema-grafema. Esse modelo é comum até hoje, porém há uma tendência de os livros tentarem equilibrar o trabalho de compreensão de textos, seus usos sociais e diferentes gêneros textuais com atividades de leitura e escrita que exploram as relações fonema-grafema. (Bortoni-Ricardo, 2006).

O professor tem que entender o porquê de cada procedimento, em seu trabalho pedagógico de alfabetização. Se tomarmos como premissa que a competência oral dos alfabetizados lhes fornece subsídios para que possam realizar um trabalho criativo de construção de hipóteses, quando deparam com a necessidade de ler e escrever, podemos argumentar que é uma grande vantagem alfabetizar crianças em sua língua materna.

De olho na crítica!

Agregando à nossa premissa a ideia de que as chaves para o processo de alfabetização são a decodificação de palavras e a compreensão do código alfabético, e, considerando, ainda mais, que, para cumprir esses requisitos iniciais, é necessário que o leitor novinho se familiarize com o processamento fonológico das palavras, segue-se, como um corolário, que a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação. Isso é de suma importância, porque, no Brasil, convivemos com um paradoxo: os cursos de letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por sua vez, o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica. (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 207).

Como vimos na seção passada, mais especificamente na parte de variação linguística, o ritmo silábico no português brasileiro pode variar muito em relação às variedades regionais e, principalmente, à formalidade dos estilos. Sabemos que os estilos coloquiais tendem a apresentar um ritmo mais rápido, enquanto os estilos mais formais se manifestam em ritmo mais lento.

Ainda em relação à questão da predominância do ritmo silábico no português do Brasil, devemos considerar a tendência à redução das proparoxítonas, regra variável mais frequente nas variedades rurais e urbanas (Bortoni-Ricardo, 2002). Essa redução pode seguir diferentes padrões, dos quais o mais comum é a supressão da vogal átona da penúltima sílaba, como em: “chácara” > “chacra” e “abóbora” > “abobra”.

Se a supressão da referida vogal resultar em estrutura silábica estranha aos padrões fonológicos da língua, como em “número” > “numro”, ou “lâmpada” > “lampda”, as palavras podem sofrer mais um processo de redução: “numro” > “néro”, ou “lampda” > “lampa”.

A redução pode ocorrer também com a supressão de uma vogal pretônica e da consoante seguinte, como em: “específico” > “especifo”; “depósito” > “deposo”. Há, ainda, a possibilidade da supressão de toda a sílaba átona final, como em: “quilômetro” > “quilomi” ou “legítimo” > “legiti”.

Assim como vimos no fenômeno do rotacismo, as supressões e outros processo fonéticos-fonológicos se articulam com a Sociolinguística e trazem contribuições não só para o estudo da consciência fonológica, mas também (e sobretudo) trazem contribuições para a pedagogia do ensino da leitura e da escrita.

Por isso os professores têm de aprender a fazer distinção, na leitura das crianças, entre problemas de decodificação, em geral, e a transferência para a leitura de regras fonológicas próprias do vernáculo da criança, a fim de fazer uma análise da habilidade que os alunos demonstram no reconhecimento da correspondência som/letra, ao identificar palavras que fazem parte de sua competência para ouvir e falar.

Assim, acreditamos que a introdução de informações referentes à variação fonológica no horizonte dos alfabetizadores é muito importante, porque grande parte das dificuldades que os nossos alunos apresentam na leitura e na escrita está justamente relacionada a esse componente variável da fonologia e a sua ampliação da consciência fonológica.

Logo, se paramos para refletir, veremos que o processo de aquisição da escrita trata-se de um processo de aquisição de conhecimento. Se fomos para a perspectiva psicogenética, de acordo com Piaget (1972), veremos que o conhecimento não nasce com o indivíduo, uma vez que é a capacidade de conhecer, de aprender, de desenvolver qualquer área do conhecimento que lhe é inata.

Segundo a teoria piagetiana, o sujeito cognoscente se revela no processo de aquisição da língua escrita como aquele que não espera que alguém lhe transmita o conhecimento, mas aprende por intermédio de suas ações sobre os objetos do mundo que o cerca. Por conseguinte, enquanto constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza seu mundo.

Vocês, enquanto professoras alfabetizadoras, já devem saber que, para Piaget (1978), é de forma global, por meio de grandes reestruturações, que a aqui-

sição do conhecimento acontece. Esse processo, visto como um todo, é sempre construtivo, mesmo quando se chega a um resultado considerado errôneo.

Também já devem saber, com base em Ferreiro e Teberosky (1999), que a ideia de erro construtivo é de fundamental importância para o processo de aprendizagem. No nosso caso específico de estudo para esta seção, isto é, no que diz respeito à aquisição da escrita em particular, observamos, através dos tipos de erros, quais hipóteses estão sendo testadas pela criança!

Partindo da relação entre a linguagem oral e a aquisição da escrita, sabemos que, durante o período de apropriação da escrita, especialmente na fase inicial, a criança tende a lançar mão do conhecimento internalizado que possui a respeito da estrutura da sua língua.

Segundo Kato (1986, p.10), “a percepção das propriedades de um objeto torna-se mais fácil quando o confrontamos com outro objeto de natureza semelhante.”. Somente ao longo do processo, a criança é capaz de afastar a escrita da oralidade, tomando consciência de que a escrita não é um espelho da fala.

Dessa forma, a escrita só terá sido efetivamente adquirida pela criança quando ela for capaz de manuseá-la em suas mais variadas possibilidades. Para tanto, esse novo sistema (a escrita) deve ser considerado pelo aprendiz como um objeto único, independente, que pode ser construído e reconstruído a cada momento, de acordo com suas características específicas e suas regras de composição.

Por isso, muitos estudos são contundentes em mostrar que os dados de escrita em textos de alfabetizandos se mostraram reveladores de aspectos do conhecimento linguístico que a criança possui e apontam para a estreita relação oralidade/escrita, preservada evidentemente a especificidade de ambos os processos.

A esta altura de nossas discussões, já sabemos que a fala não é segmentada em unidades linguísticas e sim em uma cadeia contínua de sinais acústicos, e quem a ouve é que a reestrutura em unidades psicologicamente significativas (Kato 1986). Porém é importante que saibamos que será somente durante o processo de aquisição da escrita é que a criança passa a ter consciência desse fato!

É nesse momento que ela se depara com suas dúvidas de onde segmentar o texto e começa a levantar hipóteses a respeito dos limites das palavras. Ferreiro e Pontecorvo (1996) constatam, em um estudo sobre a segmentação na aquisição da escrita, que as crianças apresentam uma grande dificuldade em conceituar o que é “palavra”. No começo desse processo, é muito mais comum o aprendiz entender a palavra como um enunciado do que como uma unidade gramatical ou semântica. Por isso, as autoras verificam uma maior tendência à hiposegmentação (junção das palavras).

Você já deve ter notado que a noção de palavra é instável para a criança em fase de alfabetização e pode, como explica Ferreiro e Pontecorvo (1996), significar um fragmento do enunciado, o enunciado completo ou ainda letras isoladas. É somente quando o aprendiz entra para a escola que a ideia de segmentação lexical começa a ser sistematizada.

Ferreiro e Pontecorvo em seus estudos verificam que, no início do período de escolarização, é mais fácil o aluno identificar como palavras os substantivos, os verbos e os adjetivos, sendo as demais classes gramaticais, principalmente os artigos, conjunções, preposições e outros elementos de ligação, consideradas como não-palavras.

Foco na explicação do autor!

No momento em que a criança não reconhece alguma porção – uma ou duas sílabas – como palavra, a tendência natural é que a associe àquela sequência reconhecida como tal, sendo esse comportamento o responsável pela grande incidência de hipossegmentações nos textos de séries iniciais. Para as autoras, “[...] a escrita das crianças parte de formas unidas (em geral, segundo critérios gráficos e sintáticos) e evolui para uma segmentação cada vez mais completa.” (Ferreiro Pontecorvo, 1996, p.64).

O que precisa ficar claro aqui para você professor é que a consciência fonológica, entendida como habilidade de reflexão e manipulação dos sons da fala, está relacionada ao êxito na aquisição da linguagem escrita. Sua relação com linguagem escrita é recíproca, ou seja, componentes simples da consciência fonológica auxiliam aquisição de habilidades iniciais de leitura e escrita que facilitam o desenvolvimento de componentes mais complexos e, assim, sucessivamente!

A consciência fonológica é então uma habilidade complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, incluindo a consciência de que a fala pode ser segmentada e a habilidade de discriminar e manipular tais segmentos

2. A escrita e a primazia do texto

Se fizermos um retorno didático à história de leitura e da escrita, veremos que, desde, pelo menos, a década de 70 do século XX, ganhou importância a perspectiva de ensino-aprendizagem da língua voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa. Essa tendência firma o entendimento de que o aluno deve, ao final do seu período de escolarização básica, estar apto a utilizar sua língua materna nas mais diversas situações. O objetivo do processo de escolarização é, portanto, preparar o aprendiz para saber falar, escutar, escrever e ler, em diferentes contextos e com diferentes objetivos.

No Brasil, na década de 80 do século passado, essa perspectiva ganhou destaque, e, a partir de então, diversas propostas políticas, didáticas e metodológicas foram sugeridas e/ou implementadas, tomando a compe-

tência comunicativa como tema central. Todo esse movimento implicou uma crítica ao que se convencionava chamar de “método tradicional do ensino de língua portuguesa”.

Vimos na primeira seção deste livro que o ensino excessivamente gramatical, centrado na memorização e na análise sintática de frases isoladas, passou a ser contestado. Foi necessário, então, pensar outra forma de desenvolver as habilidades gramaticais, a qual pudesse preparar os alunos para sistematizar os elementos efetivamente necessários ao desempenho linguístico satisfatório.



Figura 15 – Aquisição da escrita e habilidade leitora dos alunos

Fonte: <http://www.valeodoxingu.com.br/noticias/regiao/programa_de_alfabetizacao_atende_mais_de_141_mil_crianças>

Mais que propor um novo olhar sobre o trabalho com gramática, a proposta centrada na competência discursiva solicita uma mudança na hierarquização dos objetos definidores do ensino-aprendizagem da língua. De um lado, uma nova vertente do trabalho com gramática é necessária e absolutamente fundamental; de outro lado, ainda mais necessário e ainda mais fundamental é o trabalho com o texto.

O texto, portanto, considerado como a unidade básica da linguagem quando se trata de produção e compreensão de sentidos, passa a ser o objeto fundamental em qualquer dimensão (política, pedagógica, metodológica etc.) do processo de aprendizado em linguagem(ns).

Não poderia ser diferente, já que o desenvolvimento da competência discursiva pressupõe o agir em interação, e os indivíduos interagem uns com os outros, fundamentalmente, a partir de textos, os quais constroem/manifestam os discursos.

Produzir e transmitir informações, participar do embate de ideias, aprender como proceder para a obtenção de um resultado, apreciar (e aprender com) uma boa história, reconhecer objetos, entender os procedimentos do

fazer científico, capturar as visões de mundo dos artistas, pedir e reclamar, seduzir... Enfim, dizer o que se quer e/ou o que se pode, e “receber” o que se quer e/ou que se deve, só é possível por meio dos textos. Nessa dimensão, portanto, residem os elementos essenciais que garantem aos indivíduos a inserção em seus grupos sociais e a capacidade para transformá-los.

A primazia do texto como objeto do ensino-aprendizagem da língua demanda a consideração de três esferas mutuamente dependentes:

1. a dos gêneros textuais
2. a das estratégias textual-discursivas
3. a da materialidade linguística

No que diz respeito aos gêneros textuais, destacamos a influência determinante do aparato sociocultural de um grupo sobre a formatação dos modos de comunicar. Em sociedade, os motivos que fazem os indivíduos interagirem uns com os outros são os mais diversos. Por conta dos variados objetivos, os grupos sociais organizam as possibilidades de interação linguística para que as comunicações se realizem a contento.

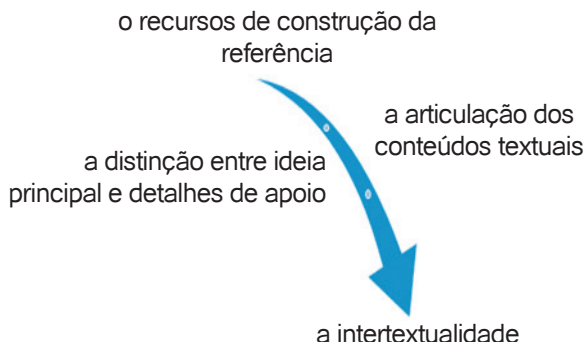
Os gêneros textuais são as formas de comunicação utilizadas socialmente a fim de que os sujeitos possam interagir de forma plena. Isso implica que, para cada um dos diversos objetivos de comunicação, ou melhor, para cada propósito comunicativo, é necessário haver uma forma de comunicar, ou melhor, um gênero textual, que seja adequado ao propósito em questão.

À Guisa de exemplificação

Vejamus um exemplo. Pensemos num profissional que lide constantemente com a produção de textos escritos, uma secretária, por exemplo. Ela deve saber que gênero textual escrever, de acordo com os objetivos que lhe são colocados. Se precisar pedir algo a um órgão, poderá fazê-lo por meio de um requerimento. Se precisar dar satisfação ao chefe sobre as atividades realizadas durante o semestre, produzirá um relatório.

Imaginemos, ainda, que esta secretária faz um curso de especialização. Nesse contexto, ela será solicitada a produzir outros gêneros, em virtude de outros propósitos que surgem nesse novo universo. Ela deverá produzir resumos, resenhas, artigos, seminários. No final das contas, para cada situação de sua vida em que precisar interagir, das mais simples às mais complexas, ela estará produzindo gêneros textuais.

Quanto às estratégias textual-discursivas, salientamos a necessidade de se considerar a coerência textual, construída/percebida a partir da unidade de sentido e da relação entre as partes de um texto e manifestada por meio de mecanismos (linguísticos e sociocognitivos) específicos, entre os quais mencionamos



Devemos ter claro no trabalho com o texto e com a aquisição da escrita que o reconhecimento de tais mecanismos é fundamental para que os indivíduos consigam interagir adequadamente por meio dos textos, que, como se costuma dizer, não são um amontoado de frases, mas um todo significativo.

Pretendemos aqui traçar um diferencial em relação às linhas mestras da produção de material didático de língua portuguesa no país. O que se tem visto, normalmente, é o foco no trabalho com gêneros textuais, deixando-se em segundo plano o tratamento eficaz dos mecanismos garantidores da coerência. Ousamos na medida em que garantimos certo destaque ao trabalho pedagógico de desenvolvimento das estratégias textual-discursivas.

No que se refere à materialidade linguística, pontuamos que somente com os textos é possível aos indivíduos estabelecerem as regras de adequação das estruturas gramaticais.

Como o **fenômeno da variação** faz parte de qualquer língua, as diferentes possibilidades de formulação linguística só podem ser julgadas (como adequadas ou inadequadas) em textos efetivamente produzidos. Reconhecer, por exemplo, qual o **registro mais apropriado**²¹ em um artigo de opinião publicado em jornal de grande circulação ou em uma mensagem deixada na página da rede social de um amigo depende, então, da percepção sobre o que, nesses gêneros, é mais comum, é mais aceitável.

É preciso, então, **habituvar os aprendizes**, desde cedo, a analisar a adequação gramatical de um texto de acordo com a situação de produção. Isso, aliado a uma proposta de sistematização de regras normativas relevantes para o adequado desempenho em situações formais (como as regras mais elementares de concordância, por exemplo), garantem ao estudante a possibilidade de construir, desde cedo, ainda que intuitivamente, uma noção de língua mais ampla (e interessante) que aquela perpetuada (ainda hoje) pelo senso comum.

Destacamos, ainda, que, a partir da primeira década deste século, os estudos acadêmicos sobre o texto passaram a enfatizar a sua configuração múltipla. Hoje, qualquer abordagem pedagógica sobre o texto deve levar em conta que a produção e compreensão dos sentidos não decorre apenas da linguagem verbal (oral ou escrita).

²¹O registro linguístico diz respeito à forma como o usuário da língua pode adaptar a maneira de falar ou escrever em função da situação e do grau de intimidade entre os interlocutores. O registro apresenta-se em uma escala que vai do mais formal ao menos formal.

Outras modalidades, como a imagem e o som, também fazem parte das interações, de modo que tanto configuram os gêneros textuais como permitem a construção da coerência. É preciso, então, preparar os alunos para se defrontarem com uma diversidade de textos, inclusive os não-verbais.

Como se vê, o trabalho com textos garante uma pluralidade de abordagens que fazem parte da ação social e cognitiva empreendida pelos sujeitos. Com a abordagem centrada na análise e produção textual, a ação pedagógica do professor pode se estender para todas as dimensões do fazer humano que envolvem a linguagem, desde as mais amplas (como a consideração dos aspectos sociais) às mais localizadas (como a percepção de regularidades linguísticas organizadoras da gramática).

3. O trabalho com a leitura

Numa perspectiva sociointeracionista, a leitura plena é concebida como um processo em que o leitor participa bastante ativamente com o intuito de chegar à produção de sentido(s) para um texto, levando-se em conta que o resultado de tal processo implica uma “transformação” após o texto lido.

O processo é ativo

- primeiro porque o leitor, para compreender um texto, precisa lançar mão de uma série de conhecimentos que já tenha (e que são particularmente seus) e decidir quais desses conhecimentos são relevantes em cada situação de leitura
- segundo porque, uma vez que tenha lido um texto, o leitor toma decisões quanto ao tipo de transformação que aquela leitura determinará para si.

Por isso temos que ter muito claro em nosso trabalhar com o desenvolvimento da atividade leitora dos alunos que ler não se resume, apenas, a conseguir compreender a mensagem do texto, pois, quando lemos, também dialogamos com essa mensagem e a elaboramos de acordo com nossas perspectivas.

Como exemplo, podemos imaginar o que acontece por meio da leitura de uma reportagem publicada em uma revista semanal. Uma parte do processo implica compreender a mensagem transmitida pela reportagem. Para tanto, estabelecemos (na maioria das vezes inconscientemente) que estratégias vamos utilizar e de que conhecimentos vamos precisar (isso tem a ver, entre outras coisas, com o tipo de reportagem e com a nossa familiaridade sobre o assunto).

Uma vez que tenhamos compreendido a mensagem (num processo, como se vê, ativo), temos de “decidir” qual o papel desse texto em nossa vida. Precisamos confrontar a informação apreendida com outras obtidas anteriormente. Precisamos confrontá-la com nossa visão de mundo, nossas ideologias.

Nesse sentido, decidimos se concordamos ou não com essa nova mensagem; se acreditamos total ou parcialmente nela, ou se não acreditamos de

jeito nenhum (e é claro que um leitor eficiente deve ser capaz de entender e, caso necessário, justificar suas decisões coerentemente). Todas essas ações indicam que, de fato, ler é uma forma de agir no mundo.



Figura 16 – atividade de leitura de gêneros no livro paradidático

Fonte: <<http://www.clicatribuna.com/noticia/geral/a-bordo-de-navio-pirata-criancas-aprendem-lico-es-de-alfabetizacao-16870>>

No que diz respeito ao processo de compreensão textual, os estudos em leitura privilegiam duas ideias: a de que ler é um processo estratégico; e a de que ler é uma ação iniciada pelo estabelecimento de objetivos.

Quanto ao caráter estratégico, a proposta de leitura como produção de sentidos defende que, quando lemos, utilizamos uma série de procedimentos bastante especializados a fim de que possamos atingir os objetivos estabelecidos para uma determinada leitura. Por isso é que se fala em estratégias de leitura, os procedimentos recorrentes dos quais lançamos mão para que nossa compreensão seja eficiente. Entre essas estratégias, temos



Boa parte dessas estratégias (se não todas) podem ser aprendidas “naturalmente”, no sentido de que não são explicadas, mas emergem a partir do interesse e da maturidade do leitor. No entanto, aceita-se que tais estratégias podem ser estimuladas, principalmente, pela atuação docente específica para tal fim. Ou seja, é possível que a instrução escolar trabalhe para formar leitores competentes, propiciando aos aprendizes a execução de atividades que estimulem a ativação de certas estratégias.

Quanto à determinação de objetivos, a concepção de leitor ativo demanda que o trabalho do indivíduo inicia com a própria decisão sobre por que ler e o que ler.

As práticas de leitura em que os sujeitos plenamente letrados se envolvem são sempre determinadas por seus objetivos, tanto os ligados ao domínio da “obrigação” (ler para apresentar um trabalho, para aprender a instalar um aparelho, para produzir um relatório etc.) quanto os ligados ao domínio da fruição (ler para divertir-se com uma piada ou com uma história em quadrinhos, para informar-se sobre o que acontece no mundo, no país, na cidade, para divertir-se com uma crônica, para saber mais sobre um hobby etc.).

O leitor competente é aquele capaz de reconhecer e/ou definir, de início, seus objetivos, a partir do que determina a experiência de leitura, por exemplo, quanto ao grau de atenção, à disponibilidade de tempo e à seleção das estratégias.

Acrescentamos que, para o trabalho pedagógico com leitura, deve-se ter em mente que, a partir de um único texto, o processo de compreensão é ativado em múltiplas direções.

Em uma delas, o leitor deve ser capaz de interpretar os elementos atinentes às sequências textuais. Por exemplo, ao ler uma narrativa, ele deve reconhecer as características do enredo – entre outras, qual o conflito, como esse conflito se complica, quando ocorre o clímax etc.

Nessa dimensão, cabe reconhecer a organização mais ampla do texto, percebendo-o como manifestação de uma ou mais “porções” discursivas: narração, descrição, exposição, argumentação e instrução.

O leitor deve, ainda, ser capaz de compreender as características do texto que o “localizam” em determinado gênero textual. Se está lendo um editorial de jornal, por exemplo, tem de reconhecer a tese central e os argumentos utilizados para organizá-la, etc. Ele carece, ainda, de perceber as marcas de “impressoalidade”, já que, nesse texto, o produtor não emite uma opinião em seu nome, mas no da empresa jornalística.

Nessa esfera, espera-se que o leitor seja capaz de reconhecer a “validade social” do texto, o qual explicita as características e o(s) propósito(s) de um dado gênero textual.

A “leitura” do gênero demanda, pois, reconhecer, dentre outras características, o propósito comunicativo, o público-alvo, o tipo de linguagem.

Finalmente, interessa ao leitor compreender o “texto propriamente dito”, o que implica participar de uma interação específica, com características singulares. Para cada texto, portanto, é necessário propor uma construção da coerência, reconhecendo, por exemplo:

Leitura



como o produtor hierarquiza as informações (o que é destacado como mais importante e o que é considerado como secundário)



como estabelece a continuidade e a progressão (manutenção de um tema com acréscimos relevantes)



como faz menção a outros textos



como insinua aquilo que não pode ser explicitado, mas que deve ser recuperado nas entrelinhas.

Enfim, a leitura plena exige uma ação voltada não apenas para a apreensão de aspectos mais gerais, mas, principalmente, para uma formulação sobre as especificidades de cada texto. Por isso é que a formação do leitor competente pressupõe tanto o contato com gêneros diversificados quanto o contato com vários textos de um mesmo gênero. Tal variedade deve contemplar, inclusive, os textos não-verbais.

Entretanto, todo esse processo, repetimos, não pode se limitar ao mero reconhecimento. A leitura da sequência, do gênero e do texto deve, sempre, encaminhar para a “discussão”, no sentido de remeter, em algum momento, à compreensão crítica que é possível estabelecer para um texto.

Sendo assim, a confrontação das ideias de um texto com as experiências prévias dos alunos é uma etapa essencial para a formação do sujeito que, entre outras funções sociais, deve intervir positivamente nos grupos de que participa. Ler, como já dissemos, é uma transformação, tanto do indivíduo quanto do meio em que este pretende atuar.

Com base nos fundamentos estabelecidos, temos que o objetivo central do trabalho com leitura é a formação de leitores críticos, capazes de “dialogar” com textos das mais diversas esferas e de propor intervenções na realidade oriundas, também, dos conhecimentos e sensações permitidos pelas leituras.

Essa perspectiva subentende a definição do leitor competente dada pelos PCN (1998): aquele que compreende (não decodifica apenas) o que lê; aprende a ler o que não está escrito; estabelece relações entre textos; sabe que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; consegue justificar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Como objetivos específicos, elencamos a orientação para a compreensão dos processos e resultados referentes aos métodos científicos e a compreensão dos sentidos múltiplos produzidos pelo universo das artes (literária, visual, sonora etc.). Os dois universos – ciência e arte – permitem ao aprendiz obter o aparato necessário para sua participação – integradora e transformadora – na sociedade.

O professor alfabetizador comprometido com o alcance desses objetivos, em seu trabalho diário, pode lançar mão de algumas orientações básicas:

De olho nas orientações!

- possibilitar a leitura de diversos gêneros textuais, principalmente dos mais presentes no universo social do aluno – isso demanda que as bibliotecas estejam preparadas para dispor dessa diversidade, no que envolve tanto os gêneros literários quanto os de outras esferas comunicativas;
- promover a leitura de textos diferentes de um mesmo gênero, com vistas a descobrir, nesses textos, novas formas de pensar e de agir;
- sugerir atividades de leitura com objetivos diversos, tanto os mais ligados à necessidade de realização de um trabalho (ex.: ler para buscar uma informação, ler para utilizar o texto em uma produção oral ou escrita) quanto os associados ao interesse pessoal e à fruição;
- desenvolver um programa centrado na sistematização do desenvolvimento de estratégias de leitura, as quais devem ser trabalhadas em momentos específicos e devem orientar o que pode ser aferido em avaliações.

Considerando que nosso foco de reflexão são os professores alfabetizadores, algumas especificidades precisam ser observadas. A primeira delas é a aguçada percepção sobre como aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos.

De um lado, sabemos que os alunos, mesmo os que não tenham iniciado o seu processo de escolarização na educação infantil, não são tábulas rasas – mentes vazias que começarão a receber o conhecimento quando entrarem na escola! Todos os alunos chegam à instituição escolar com uma bagagem prévia oriunda das suas experiências (escolares ou não), as quais devem ser levadas em conta.

De outro lado, como acontece com qualquer grupo social, esse conhecimento prévio tem um limite, por isso o professor deve sempre dosar o grau de desafio das atividades propostas, as quais devem propiciar o alcance de algo novo (informação, procedimento, atitude etc.) que se relacione ao que já é conhecido. Isso vale para qualquer tipo de conhecimento.

No que diz respeito ao conhecimento de mundo²², o professor pode aproveitar o conhecimento que os alunos já trazem sobre o humor em algumas piadas, por exemplo, para possibilitar o avanço sobre outras formas de inferência.

²²O conhecimento de mundo consiste na “bagagem informacional” dos sujeitos; trata-se de conhecimentos bem generalizados acerca do mundo, das vivências pessoais e dos eventos situados no tempo e no espaço.

²³O conhecimento linguístico equivale ao conhecimento dos sujeitos sobre a estruturação linguística dos enunciados (por exemplo, o reconhecimento de que uma frase-modelo deve apresentar sujeito e predicado; a identificação do valor semântico de uma conjunção; a percepção sobre a adequação de um dado sufixo etc.).

De olho na definição!

A inferência é o reconhecimento das informações implícitas de um texto. Essa descoberta se dá porque aquilo que está explícito se relaciona de tal forma com o contexto que permite, com “tranquilidade”, o “surgimento” de elementos não explícitos. Trata-se, portanto, do processo de captar o que não é dito a partir do que está dito (ou seja, ler nas entrelinhas).

Quanto ao **conhecimento linguístico**²³ (que estudamos na primeira seção deste livro), tomemos como exemplo o reconhecimento de cadeias co-esivas – o conjunto de expressões nominais utilizadas para se referir a um mesmo elemento do texto. Um recurso usual para estabelecer as cadeias é a repetição do termo, como se vê no exemplo a seguir.

Mafalda estava sentada num jardim, com seu amigo Manolito. Ao ver que Manolito sentiu um cheiro diferente, Mafalda fica intrigada.

De posse desse conhecimento, é possível desenvolver outras formas de retomada, como a substituição por pronome e o apagamento do termo:

Mafalda estava sentada num jardim, com seu amigo Manolito. Ao ver que ele sentiu um cheiro diferente, ela fica intrigada.

Mafalda estava sentada num jardim, com seu amigo Manolito. Ao ver que Manolito sentiu um cheiro diferente, ø fica intrigada.

Outro fator importante para essa etapa escolar é a necessidade de estabelecer uma firme relação entre leitura e prazer. Sabe-se que, principalmente nos 2º e 3º anos do ensino fundamental, os alunos ainda estão concluindo o seu processo de alfabetização. Isso quer dizer que alguns ainda estarão às voltas com dificuldades diversas, relacionadas, por exemplo, à internalização das convenções de escrita.



Figura 17 – Crianças em seu primeiro contato com a leitura individual

Fonte: <http://careerplanning.superleaderacademy.com/>

É importante que saibamos, como professores alfabetizadores que adentrar o mundo letrado requer trabalho e esforço. Por isso, se isso não houver um lado compensador, o sacrifício pode ser muito grande, e a expectativa por um avanço pode ser frustrada. Nesse contexto, é fundamental vivenciar o outro lado da questão – o prazer que pode ser obtido com as leituras, principalmente depois de adquirir certa autonomia. O lúdico, a criatividade e o humor devem ter presença garantida nesse ambiente.

Para concluir nossa conversa sobre leitura, é preciso estar atento, nesse período de alfabetização escolar, para as diferentes etapas de apropriação dos textos lidos. A pesquisadora Sylvia Bueno Terzi (2001) mostra que os aprendizes passam por três etapas de construção da leitura.

Na primeira, eles creem que ler implica obter respostas que estão no texto. Com a ação de um leitor mais experiente (não necessariamente um professor), as crianças passam a perceber que elas podem fornecer suas próprias respostas sobre os textos, e entram na segunda fase: ler é propor qualquer interpretação pessoal para os textos. Mais uma vez, o leitor maduro intervém para mostrar que a leitura pressupõe a ação do leitor, mas essa ação deve ter como base o texto lido; eis a terceira fase.

Cabe ao professor, então, reconhecer as etapas de apropriação dos alunos de sua sala, para encaminhá-los à maturidade leitora, que pode ser parafraseada pela conhecida expressão “nem oito nem oitenta” – o sentido não é fixo nem único, tampouco é ilimitado; os espaços em branco, que necessitam de um preenchimento pelo leitor, devem ser agenciados a partir das pistas que o texto oferece.

4. O trabalho com a escrita e a oralidade

A promoção da competência discursiva do aluno passa, obviamente, pela sua capacidade de escrever textos pertencentes aos mais diferentes gêneros textuais. Isso é verdadeiro tanto para a modalidade escrita quanto para a oral.

Um pouco de História!

Desde a última década do século passado, tem havido uma contestação a uma visão que separa completamente a fala e a escrita. O linguista Luiz Antônio Marcuschi, na obra *Da fala para a escrita* (2007), mostra que, quando se trata de propor a caracterização de gêneros textuais, não basta dividi-los entre orais e escritos. O autor salienta que há gêneros escritos com características próximas da oralidade (como as entrevistas publicadas em revistas e jornais impressos) e há gêneros orais com características próximas da escrita (como a apresentação de telejornais). Por isso, o autor sugere que os gêneros se localizam em um contínuo, no qual há, de um lado, gêneros bastante característicos da oralidade, de outro, gêneros bastante característicos da escrita e, entre uns e outros, gêneros “mistos”

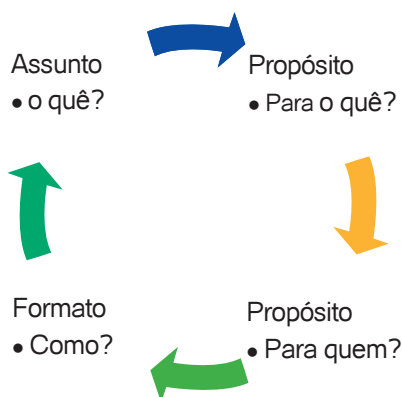
Quanto à escrita, a perspectiva sociointeracionista demanda uma concepção de escritor muito bem verbalizada pelos PCN (1998, p. 65):

“um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão”.

Dentre as funções do escritor competente, o mesmo documento elenca:

- expressar por escrito sentimentos, experiências ou opiniões
- planejar o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características do gênero
- revisar e reescrever o texto até considerá-lo satisfatório
- recorrer a outros textos quando precisar utilizar fontes escritas para produção própria.

Os estudos sobre a escrita costumam colocar como elementos fundamentais para a configuração dos gêneros os seguintes:



Além desses, há que se ressaltar, também, o produtor (quem?), pois o aprendiz precisa estar ciente de que, com a sua produção (tanto escrita quanto oral), ele passa a entrar num jogo, numa cena. Nesse caso, muitas vezes, não é possível se expressar como indivíduo, ou, melhor dizendo, não cabe mostrar como suas as informações, as opiniões, as emoções apresentadas.

Para trabalhar a escrita!

Caro professor, o contexto de produção, o qual se concretiza a partir da consideração dos elementos atinentes à escrita social, deve ser levado em conta em todas as propostas de produção (incluindo os gêneros orais). Os aprendizes deverão ser solicitados a produzir gêneros diversos a partir de tarefas que colocam como central o para quê e, a partir daí, os outros elementos serão acionados.

As propostas devem procurar estabelecer, em relação ao para quê, motivações e, ao mesmo tempo, ser interessantes (que despertem o desejo dos alunos de participar da interação sugerida) e desafiadoras (que promovam o esforço para a produção de textos relevantes).

Participar da interação por meio da linguagem requer que os sujeitos preencham certos papéis sociais, que vão além das características individuais. Em certos momentos, sem dúvida, é o indivíduo que “fala”, que se expressa por meio de seu texto. Em outros, contudo, o indivíduo não fala em seu nome, mas em nome de um grupo o qual representa. E há ainda os casos em que ele assume outra “identidade”, como pode ocorrer quando ele passa a ser o narrador de uma ficção.

O aprendiz precisa, então, saber que sua produção é socialmente orientada inclusive quanto ao papel que ele deve exercer.

O trabalho com os gêneros textuais deve estar associado, num plano mais abrangente, ao reconhecimento das sequências textuais, e, num plano mais localizado, ao desenvolvimento das habilidades textual-discursivas.

Quanto às sequências textuais, temos que os propósitos comunicativos de cada gênero estabelecem o seu conteúdo e organizam as “informações” em “conjuntos” discursivos: narração, descrição, exposição, argumentação e instrução. O usuário da linguagem deve ser capaz de identificar os “blocos” que correspondem a conteúdos específicos dos textos.

Foco no exemplo!

Por exemplo, na leitura de um conto de fadas, devem-se perceber características específicas da descrição (apresentação inicial de personagens e cenários), da narração (estabelecimento de um conflito e seu desenrolar) e da argumentação (explicitação ou insinuação de um ensinamento). Esse é um trabalho que ocorre paralelamente ao reconhecimento das características dos gêneros textuais.

No que diz respeito às habilidades textual-discursivas, há um conjunto de mecanismos textuais que precisam ser aprendidos a fim de que o aprendiz utilize a escrita com eficácia. Utilizar os mecanismos de coesão, apresentar informações de outro texto, organizar as informações do texto de modo a explicitar o que é mais importante, entre outras, são habilidades que precisam ser desenvolvidas a partir de um trabalho específico, que, como já dissemos, não pode se limitar ao aprendizado das características formais dos gêneros. Há, portanto, uma dimensão textual que precisa ser focalizada.

Em paralelo à escrita social, outra perspectiva que também pode ser abrigada sob o manto da interação é a da escrita processual. Na clássica obra de Maria Teresa Serafini (1998, p. 22), encontra-se a justificativa para a importância do processo da escrita: “para aprender a realizar bons textos é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas sobretudo como produto de uma série de operações”. Estas operações são as etapas que compõem o processo da escrita.

Entre os pesquisadores que investigam a escrita processual, há sugestões diferenciadas sobre quantas etapas seriam e como elas se organizam. Em qualquer caso, importa considerar que pelo menos três momentos devem ser destacados: a pré-produção, a produção propriamente dita e a pós-produção.

Os alunos devem perceber que o processo nem inicia nem encerra na escrita do texto. Há um conjunto de elaborações prévias que precisa ser explicitado e há uma gama de operações específicas – que podem ser internalizadas – as quais orientam a apreciação “crítica” do produto esboçado.

É importante reconhecer, também, que as etapas não precisam ser seguidas linearmente. Por exemplo, mesmo tendo planejado o texto na pré-produção, o escritor, a partir do esboço formulado até certo momento, pode gerar novas ideias. Tal recursividade implica uma independência por parte do escritor/aluno, que pode utilizar cada uma das etapas do processo da maneira que lhe convier.

No que tange especificamente à produção de textos da modalidade oral, a ação docente tem muito a contribuir, haja vista ser a escola o espaço onde o aprendiz poderá começar a desenvolver as habilidades necessárias à comunicação “pública”, ou seja, às situações de interação em que o grau de intimidade entre os participantes é mais reduzido. Há, portanto, uma formalidade característica das interações pela fala que deve ser aprendida e praticada.

Para ficar claro!

De um lado, a apresentação de seminários e a participação em debates, por exemplo, exigem o grau formal, o que demanda do participante maior controle quanto à elaboração linguística. De outro lado, a declamação de poemas e a dramatização de um texto, por exemplo, solicitam uma participação específica, em que o desempenho leva o aluno a perceber, mais claramente, a importância dos elementos não-verbais (como a entonação, os gestos e a mímica facial) para a realização de certos objetivos.

Além do aprendizado do grau de formalidade, a oralidade também é importante para o próprio aprendizado dos saberes, em todas as disciplinas. Boa parte das atividades em grupo requer que os alunos expressem suas ideias e sugestões por meio da oralidade. A produção do conhecimento passa, também, pela capacidade de formular ideias e conceitos oralmente, o que, em princípio, independe do grau de formalidade adotado. Expressar-se por meio da fala, portanto, também é um recurso poderoso para a aprendizagem.

Tendo em vista os fundamentos apresentados sobre o trabalho com a produção da linguagem, definimos como objetivo central do ensino-aprendizagem a formação de sujeitos capazes de realizar as mais diversas intenções por meio do uso estratégico da linguagem, o que implica um conhecimento das convenções sociais de cada interação bem como a capacidade de articular os recursos de linguagem de acordo com tais convenções.

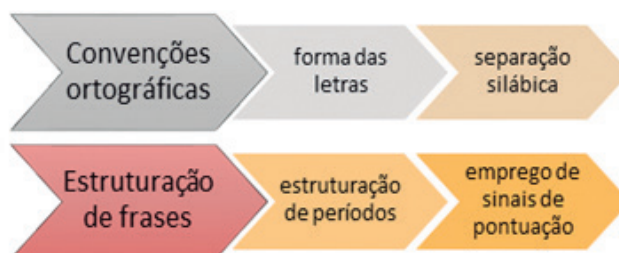
Como objetivos específicos, julgamos relevante o desenvolvimento de estratégias particulares sobre os momentos do processo da escrita, com vistas a sensibilizar o aprendiz para a importância dos trabalhos de planejamento e edição antes da apresentação do produto final.

Também como objetivo específico, mencionamos o estímulo à produção de textos a partir de diferentes linguagens – verbal, visual e sonora, a fim de que o aprendiz reconheça as diferentes possibilidades de expressão que estão a seu dispor, para a produção tanto de dados que revelem a apreensão científica da realidade quanto de manifestações do olhar artístico sobre essa mesma realidade.

A fim de que esses objetivos sejam alcançados, o trabalho docente pode se guiar pelas seguintes orientações:

- Propiciar o contato da leitura com a escrita, a partir da constatação de que um dos objetivos para se ler é, exatamente, a busca por conhecimentos que auxiliem na produção de um texto, possibilitando-se ao aluno entrar em contato com formas de expressão escrita que podem ser absorvidas por ele em suas produções;
- Propor atividades de produção autênticas (por exemplo, a produção de um texto sobre prevenção contra a dengue, para ser distribuído entre a comunidade escolar; ou de narrativas ficcionais que sejam encadernadas em um livro, publicado em uma noite de autógrafos na escola; ou de um texto opinativo sobre algum assunto da atualidade, a ser enviado para um jornal da cidade, que pode publicá-lo na seção de textos dos leitores), de modo que os textos não se destinem apenas à correção para obtenção de uma nota;
- Orientar reflexões que sistematizem o conhecimento sobre as especificidades de cada sequência textual e sobre a possibilidade de um mesmo texto comportar mais de uma sequência;
- Propor atividades de linguagem que promovam o domínio de estratégias textual-discursivas responsáveis pela coerência, tais como o ajuste do grau de formalidade, a construção da coesão, a organização das informações etc.;
- Propor esquemas de planejamento e revisão textual adequados a cada gênero textual trabalhado (por exemplo, estabelecer, para a produção de uma história infantil, um plano que estimule a reflexão sobre os elementos do enredo (situação inicial, conflito, complicações, clímax, resolução e moral) e uma revisão que passe pela verificação da presença dessas etapas no texto);
- Promover momentos diversos em que os alunos realizem apresentações orais para a comunidade escolar.

É importante, professor, que você saiba que as mesmas recomendações dadas quando tratamos do ensino-aprendizagem de leitura também devem ser levadas em conta no trabalho com produção. Por estarmos tratando com alunos ainda em processo de apropriação da cultura letrada, deve-se levar em conta que eles precisam lidar com o aprendizado de uma nova ferramenta de comunicação – a escrita – cujo domínio requer atenção sobre aspectos diversos:



A apreensão sistemática das habilidades envolvidas nessas dimensões pode ser mais bem planejada se o professor lançar mão de conhecimentos sobre ortografia e letramento. Além disso, o caráter lúdico da produção deve estar sempre presente, inclusive como contraponto ao grande esforço que o aluno empreende para dominar a técnica da escrita!

Síntese do capítulo



Nesta seção, trabalhamos os principais aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais. Vimos que ler e escrever se constituem em uma associação de conhecimentos que estão diretamente relacionados com a interação e com a diversidade de textos (estudo dos gêneros textuais). Vimos que será um leitor competente o aluno que se tem contato com uma diversidade de textos autênticos, de fato que circulam socialmente.

Compreendemos que não só leitura e a escrita são objetivos prioritários, mas também o trabalho com a oralidade. Fizemos um passeio pelas principais estratégias de leitura, de escrita e de construção dos conhecimentos por meio dos gêneros textuais, sem perder de foco a ampliação da consciência fonológica tão necessária para os alunos na etapa de aquisição da leitura e da escrita.

Atividades de avaliação



1. Como trabalhar a consciência fonológica dos alunos com base em atividades de ortografia, leitura e escrita?
2. O que seriam as pistas funcionais presentes no desenvolvimento da consciência fonológica e qual sua relação com o contexto discursivo de cada aluno?
3. Produza uma atividade para o desenvolvimento da escrita em que os alunos possam refletir que a escrita não é um espelho da fala.
4. Por que as atividades de compreensão leitora e de escrita devem priorizar o trabalho com diferentes gêneros textuais? Qual o impacto dos gêneros textuais para o ensino-aprendizado dos alunos aprendizes?
5. O que significa trabalhar com a leitura numa perspectiva sociointeracionista?
6. Elabora uma atividade de compreensão leitora em que sejam trabalhadas as principais estratégias de leitura (levantamento de hipóteses; localização de informação explícita; interpretação de inferências; identificação dos propósitos do produtor; reconhecimento do sentido de palavras a partir do contexto)
7. Como atividades com gêneros orais podem desenvolver a consciência fonológica e ajudar na aquisição da escrita?

Referências



- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S.M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua**. Florianópolis: EdUFSC, 2006, p. 267-276.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 333-350.
- FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. R.; HIDALGO, I. G. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996. p.38-77.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Nestor Jerusalinsky Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 7 a . ed. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Â. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: UNISC, dez/2007, v.32, n. 53, p.1-25.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Ed. Universidades Estaduais de Campinas, 1991.
- TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

Sobre a autora

Débora Liberato Arruda Hissa: doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora do Programa de Pósgraduação em Linguística Aplicada (PosLA/Uece), Professora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (Uece). Editora da revista Linguagem em Foco. Vice-líder do grupo de Pesquisa Linguística, Ensino e Tecnologia (Lent-Uece).



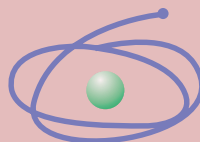
Especialização em
Alfabetização e
Multiletramento

Fiel a sua missão de interiorizar o ensino superior no estado Ceará, a Uece, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância, e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, funcionamento do cinturão digital e massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/Uece atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ



C A P E S

