



Conteúdos e Metodologias do ENSINO de LINGUAGEM I

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
CEAD/UDESC/UAB

Universidade do Estado de Santa Catarina

Centro de Educação a Distância

Universidade Aberta do Brasil

Conteúdos e Metodologias do ENSINO de LINGUAGEM I

FLORIANÓPOLIS
UDESC/CEAD/UAB

2ª edição - Caderno Pedagógico

Conteúdos e Metodologias do Ensino da Linguagem I

Governo Federal

Presidente da República | Dilma Rousseff

Ministro de Educação | Aloizio Mercadante Oliva

Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior | Jorge Rodrigo Araújo Messias

Diretor de Regulação e Supervisão em Educação a Distância | Hélio Chaves Filho

Presidente da CAPES | Jorge Almeida Guimarães

Diretor de Educação a Distância da CAPES/MEC | João Carlos Teatini de Souza Clímaco

Governo do Estado de Santa Catarina

Governador | João Raimundo Colombo

Secretário da Educação | Eduardo Deschamps

UDESC

Reitor | Antonio Heronaldo de Sousa

Vice-Reitor | Marcus Tomasi

Pró-Reitor de Ensino de Graduação | Luciano Hack

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade | Mayco Moraes Nunes

Pró-Reitor de Administração | Vinícius A. Perucci

Pró-Reitor de Planejamento | Gerson Volney Lagemann

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação | Alexandre Amorim dos Reis

Centro de Educação a Distância (CEAD/UAB)

Diretor Geral | David Daniel e Silva

Diretora de Ensino de Graduação | Fabíola Sucupira Ferreira Sell

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação | Lucilene Lisboa de Liz

Diretora de Extensão | Vera Márcia Marques Santos

Diretor de Administração | Ivair de Lucca

Chefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC | Gabriela M^a Dutra de Carvalho

Subchefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC | Vera Márcia Marques Santos

Secretária de Ensino de Graduação | Rosane Maria Mota

Coordenador de Estágio de Centro | Tânia Regina da Rocha Unglaub

Coordenador de Estágio de Curso | Vanessa de Almeida Maciel

Coordenador UDESC Virtual | Luiz Fabiano da Silva

Coordenador Geral UAB | Carmen Maria Cpriani Pandini

Coordenadora Adjunta UAB | Lidiane Goedert

Coordenadora de Curso UAB | Geisa Leticia Kempfer Bock

Coordenadora de Tutoria UAB | Ana Paula Carneiro

Secretaria de Curso UAB | Aline Bertolini de Lauro

Copyright © UDESC/UAB/CEAD <2014>

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização desta instituição.

Aline Cassol Daga
Fabíola Sucupira Ferreira Sell
Guilherme Henrique May
Lucilene Lisboa de Liz

Conteúdos e Metodologias do **ENSINO** de **LINGUAGEM I**

Caderno Pedagógico
2ª edição

Florianópolis



DIOESC

Diretoria da Imprensa Oficial
e Editora de Santa Catarina

2014

Professores autores

Aline Cassol Daga
Fabíola Sucupira Ferreira Sell
Guilherme Henrique May
Lucilene Lisboa de Liz

Design instrucional

Ana Cláudia Taú

Professora parecerista

Sabrina Casagrande

Projeto instrucional

Ana Cláudia Taú
Carla Peres Souza
Carmen Maria Pandini Cipriani
Daniela Viviani
Melina de la Barrera Ayres
Roberta de Fátima Martins

Projeto gráfico e capa

Elisa Conceição da Silva Rosa
Sabrina Bleicher

Diagramação

Albert Fischer Günther

Revisão de texto

Aline Cassol Daga
Guilherme Henrique May
Luis Fernando Prado Telles
Nilza Goes

M125c Daga, Aline Cassol
Conteúdos e metodologias do ensino de linguagem I : caderno pedagógico / Aline Cassol Daga, Fabíola S. Ferreira Sell, Guilherme Henrique May, Lucilene Lisboa de Liz – 2. ed. – Florianópolis : DIOESC, 2014. 136 p. : il. ; 28 cm

Inclui Bibliografia
ISBN: 978-85-8331-008-2

1. Linguagem – ensino – 2. Linguística – I. Sell, Fabíola S. Ferreira – II. May, Guilherme Henrique – III. Liz, Lucilene Lisboa de – IV. Título.

CDD: 410

Apresentação	7
Introdução	9
Programando os estudos	11

CAPÍTULO 1

Língua(gem), Gramática e Ensino	15
Seção 1 - A Comunicação Humana	16
Seção 2 - Concepções de Língua(gem)	20
Seção 3 - Gramática e Ensino	28

CAPÍTULO 2

Princípios teóricos e metodológicos para o ensino de língua materna na escola	41
Seção 1 - Ancoragem teórica da prática pedagógica: a língua como objeto social	42
Seção 2 - Implicações pedagógicas da ancoragem histórico-cultural da linguagem	51

CAPÍTULO 3

A Variação Linguística e o ensino de língua materna aos anos iniciais	63
Seção 1 - O que é a variação linguística?	64
Seção 2 - Os domínios da variação	67
Seção 3 - O preconceito linguístico	71
Seção 4 - Implicações pedagógicas	76

CAPÍTULO 4

Introdução à metodologia do ensino de língua materna nas séries iniciais	87
Seção 1 - O papel da escola no aprimoramento das habilidades linguísticas: os PCNs e o ensino de língua materna nas séries iniciais ...	88
Seção 2 - A prática pedagógica: introdução ao ensino da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática	93
Considerações finais	115
Conhecendo os professores	117
Comentários das atividades	119
Referências	125
Referências das figuras	129



Apresentação

Prezado(a) estudante,

Você está recebendo o caderno pedagógico da disciplina de **Conteúdos e Metodologias do Ensino da Linguagem I**. Ele foi organizado, didaticamente, a partir da ementa e objetivos que constam no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Este material foi elaborado com base nas características da modalidade de ensino em que se dá o curso pelo qual você optou – o ensino a distância. Este caderno é um recurso didático fundamental na realização de seus estudos, pois organiza os saberes e conteúdos de modo a que você possa estabelecer relações e construir conceitos e competências necessárias e fundamentais a sua formação.

Este caderno, ao primar por uma linguagem dialogada, busca problematizar a realidade aproximando a teoria e a prática, a ciência e os conteúdos escolares, por meio do que se chama de transposição didática - que é o mecanismo de transformar o conhecimento científico em saber escolar a ser ensinado e aprendido. Receba-o como mais um recurso para a sua aprendizagem, realizando seus estudos de modo orientado e sistemático e dedicando um tempo diário à leitura. Anote e problematize o conteúdo com sua prática e com as demais disciplinas que irá cursar. Faça leituras complementares, conforme as sugestões ao final de cada capítulo, e realize as atividades propostas.

Lembre-se de que na educação a distância muitos são os recursos e estratégias de ensino e aprendizagem. Portanto, use sua autonomia para avançar na construção de conhecimento, dedicando-se a cada disciplina com todo o esforço necessário.

Bons estudos!

Equipe UDESC/CEAD/UAB



Introdução

O ensino de língua materna tem sido foco de discussão em diferentes campos do conhecimento. Desde estudos gramaticais, em sentido mais amplo do termo, bem como em pedagogia, em psicologia, até atingir a linguística. Os linguistas têm lançado críticas à abordagem escolar do ensino de língua materna, sobretudo no que diz respeito ao ensino mecânico das normas gramaticais. Não bastasse isso, outra grande crítica que se tem lançado sobre o ensino da língua reside em não se ter uma concepção clara do que seja a língua(gem) e os fenômenos que a permeiam.

Nesse sentido, este caderno tem o objetivo de apresentar a você, futuro professor das séries iniciais, uma visão mais ampla sobre língua(gem), gramática, escrita e oralidade, de forma a instrumentalizá-lo para o trabalho feito com a língua materna nos anos iniciais.

No primeiro capítulo, você terá a oportunidade de estudar sobre concepções de linguagem e de gramática. Com isso, perceberá que não há uma única concepção de linguagem, assim como não há uma única forma de se conceber a gramática. Além disso, você estudará a oralidade e a escrita como formas da língua que não apresentam apenas diferenças, ao contrário, apresentam propriedades que se complementam.

No segundo capítulo, você será apresentado à ancoragem histórico-cultural em se tratando dos estudos da linguagem. A partir do pensamento de Vygotsky e de Bakhtin, você poderá refletir sobre algumas implicações do estudo da língua em uso, especificamente, sobre as implicações dessa ancoragem teórica para a ação pedagógica no ensino de língua materna.

No terceiro capítulo, você estudará sobre um importante fenômeno que compõe as línguas, a saber, a variação linguística. A esse respeito, você verá como esse fenômeno pode ser definido, bem como os espaços em que atua a variação. Adicionalmente, você poderá realizar reflexões em torno de uma questão muito importante que permeia o ensino de língua materna: o preconceito linguístico.

No quarto capítulo, você terá a oportunidade de estudar aspectos introdutórios da prática pedagógica com a linguagem, no que diz respeito ao papel da escola no aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Bons estudos!

Professores(as) Aline Cassol Daga, Fabíola Sucupira Ferreira Sell, Guilherme Henrique May, Lucilene Lisboa de Liz.



Programando os estudos

Estudar a distância requer organização e disciplina, assim como estudos diários e programados para que você possa obter sucesso na sua caminhada acadêmica. Portanto, procure estar atento aos cronogramas do seu curso e das disciplinas que está cursando para não perder nenhum prazo ou atividade, dos quais depende seu desempenho. As características mais evidenciadas na EaD são o estudo autônomo, a flexibilidade de horário e a organização pessoal. Logo, não deixe de fazer sua própria organização e de agendar suas atividades de estudo semanais.

Para o desenvolvimento desta disciplina, você possui a sua disposição o seguinte conjunto de elementos metodológicos constitutivos deste sistema de ensino:

- » Recursos e materiais didáticos, entre eles o Caderno Pedagógico;
- » O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- » O Sistema de Avaliação: avaliações a distância, presenciais e de autoavaliação;
- » O Sistema Tutorial: coordenadores, professores e tutores.

Ementa

A comunicação humana. A linguagem como sistema simbólico representativo das interações humanas. Realidade linguística da criança. Língua oral e escrita. Didática da língua portuguesa. Conteúdos e princípios metodológicos para o ensino de Linguagem. Elementos metodológicos para a análise e intervenção nas práticas educativas. O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais.

Objetivos de aprendizagem

Geral

Compreender o campo da linguagem oral, da leitura e da escrita para subsidiar análises das concepções teórico-metodológicas adotadas no cotidiano da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino de língua materna.

Específicos

- » Compreender as diferentes concepções de língua(agem) que fazem parte das ciências da linguagem, os distintos conceitos de gramática e perceber as particularidades da relação oralidade e escrita.
- » Identificar as bases teóricas do ideário histórico-cultural em se tratando dos estudos da linguagem, refletindo sobre as implicações pedagógicas dessa ancoragem para o ensino e a aprendizagem de língua materna em sala de aula.
- » Compreender o fenômeno da variação nas línguas naturais, de modo a identificar as principais formas de manifestação do preconceito linguístico, bem como reconhecer algumas estratégias pedagógicas decorrentes dessa visão de língua como sistema variável.
- » Compreender o papel da escola no ensino de língua nas séries iniciais, reconhecendo a importância de articular os eixos USO da língua e REFLEXÃO sobre a língua na prática pedagógica que toma o texto como unidade central.

Carga horária

72 horas/aula

Anote as datas importantes das atividades na disciplina, conforme sua agenda de estudos:

[illegible]

Conteúdo da disciplina

Veja, a seguir, a organização didática da disciplina, distribuída em capítulos os quais são subdivididos em seções, com seus respectivos objetivos de aprendizagem. Leia-os com atenção, pois correspondem ao conteúdo que deve ser apropriado por você e faz parte do seu processo formativo.

Capítulos de Estudo: 4

Capítulo 1 – Neste capítulo, você será introduzido a uma breve discussão sobre a comunicação humana. Além disso, você estudará concepções de linguagem e de gramática que têm embasado as discussões no campo da linguística, bem como a(s) que orienta(m) o ensino. Com isso, você perceberá que há propriedades comuns, ao contrário do que prega a tradição dos estudos, entre a oralidade e a escrita que devem

ser levadas em conta no ensino de nossa língua, trata-se, portanto, de duas faces de uma mesma entidade: a língua.

Capítulo 2 – Com o estudo deste capítulo, você compreenderá as bases teóricas do ideário histórico-cultural em se tratando dos estudos da linguagem, para o qual a língua é indissociável do seu contexto de uso. Nosso objetivo é que você possa pensar sobre procedimentos metodológicos e implicações pedagógicas dessa ancoragem teórica para o trabalho com a linguagem em salas de aula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Capítulo 3 – Neste capítulo, você será apresentado a um fator importante das línguas humanas: a variação. Verá como ela pode ser definida e quais são os seus principais espaços de atuação. Pensará, ainda, sobre a questão do preconceito linguístico e sobre como ela se relaciona com a prática pedagógica. Finalmente, conhecerá formas específicas de contato entre os estudos da variação linguística e a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Capítulo 4 – Neste capítulo, você refletirá sobre a prática pedagógica voltada para o ensino de língua materna a partir da concepção de língua como interação. Neste sentido, você estudará o papel da escola no aprimoramento da oralidade, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Você estudará também a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o ensino de língua materna.

Passemos, agora, ao estudo dos capítulos!

Língua(gem), Gramática e Ensino

Lucilene Lisboa de Liz

Neste capítulo, você estudará a comunicação humana com foco no que a distingue dos demais animais, a saber, a capacidade da linguagem. Diante disso, terá a oportunidade de estudar as principais concepções de linguagem e de gramática, desde a concepção que tem guiado o ensino de língua portuguesa nas escolas até as concepções que deveriam fazer parte do cotidiano do ensino de língua. Além disso, você aprenderá que há propriedades comuns, contrariando o que diz a tradição dos estudos, entre a oralidade e a escrita que devem ser consideradas para o trabalho eficaz com o ensino de nossa língua, trata-se, portanto, de duas faces de uma mesma entidade: a língua.

Objetivo geral de aprendizagem

- » Compreender as diferentes concepções de língua(gem) que fazem parte das Ciências da Linguagem, os distintos conceitos de gramática e perceber as particularidades da relação entre oralidade e escrita.

Seções de estudo

Seção 1 – A comunicação humana

Seção 2 – Concepções de língua(gem)

Seção 3 – Gramática e Ensino

Você estudará, ao longo deste capítulo, que a comunicação humana acontece por meio da linguagem. É a linguagem que torna possível ao homem estabelecer a distinção dos objetos e a definição das coisas. É também por meio da linguagem, sobretudo a verbal, que nos distinguimos dos demais animais, como seres capazes de nos situar no tempo e no espaço e de nos projetarmos para além do tempo presente.

Neste capítulo, você terá a oportunidade de estudar as diferentes concepções de língua(gem) presentes ao longo do tempo: a língua(gem) como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento da comunicação e a linguagem como forma de interação, apontando a concepção que norteia o Curso de Pedagogia a Distância.

Ancorado às questões relativas à linguagem, você estudará as concepções de gramática existentes, de modo a perceber que a gramática normativa não é a única possibilidade a ser adotada para o ensino de língua materna. Ao apresentar esses tipos de gramáticas, enfocamos a noção de erro que perpassa cada uma delas como forma de imprimir um novo olhar para a escrita e a fala de nossos alunos. Finalmente, abordamos algumas propriedades em relação à oralidade e à escrita para que possamos compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Seção 1

A comunicação humana

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender a relação entre comunicação e linguagem.
- » Reconhecer que na comunicação existem diferentes conceitos.

O ser humano é social por natureza e se utiliza da comunicação para dinamizar a sua vida social. Desde quando vivia nas cavernas, o homem já se comunicava, quer fosse por meio de gestos, gritos ou grunhidos. A comunicação sempre fez parte da vida do ser humano e o guiou no estabelecimento das suas relações.

Se pensarmos numa definição de comunicação, o que imediatamente emerge dos nossos pensamentos é a situação de troca, de conversa, de diálogo entre duas pessoas com intuitos diversos, tais como trocar ideias, informações, mensagens, realizar discussões etc. No entanto, o processo de comunicação é bastante complexo e envolve muito mais que o diálogo entre duas pessoas. Perceba que, dificilmente, você negaria o fato de o animal também poder se comunicar; você também aceitaria se disséssemos que há comunicação entre aparelhos como computadores ligados por modem ou em rede; do mesmo modo, não teríamos dificuldade em admitir que também é comunicação a realizada por meio de gestos, a comunicação visual ou mesmo a comunicação de massa (MARTINO, 2011).

Perceba que essas últimas situações mencionadas nos encaminham para longe da nossa fala inicial, a do diálogo entre duas pessoas. Veja que tanto a comunicação visual como a por gestos ou mesmo aquela realizada por computadores não fazem uso da língua. A comunicação animal, por exemplo, do mesmo modo que a que se realiza entre computadores, não coloca em cena o uso da língua, já a comunicação de massa é guiada pelo diálogo, pela troca entre as pessoas. Mas é sobre a necessidade que todo ser humano tem que queremos discutir daqui em diante. Sobre a necessidade natural que envolve os seres humanos. Estudar os signos e as significações tem sido uma das preocupações das ciências humanas, mais especificamente da ciência da linguagem, a Linguística, e também da Semiótica. E o que há de comum no interesse pela comunicação nessas diferentes áreas? Há um consenso entre essas áreas do conhecimento sobre o fato de que “os seres humanos são animais produtores de sentido por excelência [...]”. Dado esse fato, não é de surpreender que dentro dessas áreas existam diferentes disciplinas voltadas para o estudo do sentido” (MARTINO, 2011, p. 288).



Figura 1.1 - A comunicação no tempo dos homens das cavernas

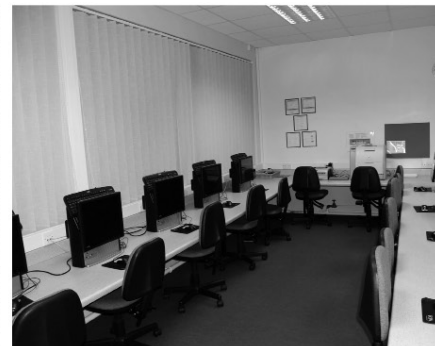


Figura 1.2 - Tipos de comunicação

A Linguística, que teve amplo desenvolvimento no século XX, se preocupa em estudar o sentido no escopo da sentença e também em práticas comunicacionais particulares.

Vamos, então, refletir sobre o significado da frase ‘todo ser humano precisa se comunicar’. Mas o que é, afinal, comunicação sob esse ponto de vista? Começamos alertando a você que há divergentes conceitos de comunicação. Sabendo disso, começemos nossa sondagem relativamente ao termo “comunicação”.



O termo “comunicação” tem origem no latim *communicatio*, em que se podem identificar três elementos: a raiz *munis* cujo significado é “estar encarregado de”; esse termo adicionado por *co* indica simultaneidade, reunião, o que resulta na ideia de “atividade realizada em conjunto”; por fim o termo *tio* reforça a noção de atividade (MARTINO, 2011).

Veja que é nessa atividade realizada em conjunto e, além disso, mediada pelo signo que estamos interessados neste momento. Nosso foco, aqui, é a comunicação humana, considerando que o ser humano a produz de forma consciente e intencional, o que lhe permite a vida em sociedade.



Mas de que forma a comunicação e a linguagem, título dessa seção, estão relacionadas? Essa questão está diretamente relacionada à outra: de que forma os seres humanos se comunicam?

A comunicação humana acontece por meio da linguagem, seja ela não verbal ou verbal. Podemos definir brevemente e de modo simples a linguagem não verbal como a que pode se materializar por meio de imagens, sinais, gestos. A linguagem verbal, por outro lado, pode ser concebida como a linguagem que se materializa por meio de signos, por meio da língua. Como o que nos distingue dos animais é a capacidade da linguagem, vamos nos centrar nesse assunto daqui em diante.

Para Vygotsky, a função fundamental da linguagem é a comunicação, a realização das trocas sociais. Adicionalmente, salienta Vygotsky que “na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, só é possível o mais primitivo e limitado tipo de comunicação” (VYGOTSKY, 2002, p. 09). Para esse autor, a comunicação que ocorre por meio de movimentos expressivos que se observa principalmente nos animais não se configura como comunicação, mas como “difusão de afeto” (VYGOTSKY, 2002, p. 09).

É importante que você saiba que Vygotsky não se pretendia um estudioso da língua ou da linguagem, seu estudo teve amplo valor no campo da Psicologia, em relação à formação do pensamento; e no da Pedagogia, especialmente no que diz respeito ao método de ensino-aprendizagem. Então, do ponto de vista da linguística, dificilmente se sustentaria a concepção de que a função essencial da língua(gem) é a comunicação. De acordo com Chomsky, é por um mero acaso que fazemos uso da língua para este fim. Para Chomsky, quando fazemos uso da língua para fins de comunicação, estão envolvidos elementos de natureza psicológica e social; tais elementos são externos à língua. Se, ao iniciar uma fala, esquecemos sobre o que estávamos falando, esse esquecimento está diretamente relacionado à memória, a qual terá influência sobre a externalização (grosso modo pode ser entendida como “pronúncia”, “fala”) da nossa língua. Isso porque, segundo Chomsky, esse processo está relacionado à performance, não à competência linguística; dito de outro modo, está ligado ao uso que nós, seres humanos, fazemos da língua que está já estruturada em nossa mente. Nesse sentido, então, se esquecemos de algo que iríamos falar, isso não significa que não conheçamos a nossa língua, mas se trata de um aspecto relacionado à performance, nesse caso, uma questão psicológica ou de memória.

Para melhor compreender essa colocação de Chomsky, é importante você saber que a competência linguística diz respeito ao conhecimento intuitivo do falante, adquirido por meio do input, ou seja, à entrada de dados de qualquer língua natural a que o falante esteja exposto. Corresponde, portanto, a um conhecimento intuitivo das regras da gramática da sua língua materna e graças a ele o falante é capaz de proferir sentenças de sua língua (mesmo as que nunca ouviu) e interpretá-las (LIZ, 2012, p. 02-03). Já a performance pode ser definida como o uso que efetivamente fazemos da língua. A partir disso, entendemos a comunicação como parte da performance; sendo assim, está relacionada ao uso que fazemos da língua, trata-se de algo externo à língua.

Perceba que a comunicação humana acontece por meio da língua(gem), seja essa língua a que se concretiza oralmente ou por meio de sinais, como, por exemplo, é o caso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Na próxima seção, teremos a oportunidade de estudar sobre língua(gem) e as diferentes concepções que nortearam os estudos em torno do tema.

Seção 2

Concepções de língua(gem)

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar as diferentes concepções de língua(gem) existentes.
- » Compreender porque vamos à escola aprender a língua portuguesa.

Você alguma vez se perguntou por que temos de ir à escola para estudar algo que já sabemos? Se ainda não tinha se deparado com esse questionamento, imaginamos que a partir do estudo de Alfabetização e Letramento essa questão tenha surgido, já que, nessa disciplina, vimos que o ser humano, como característica comum à espécie, é biologicamente programado para adquirir sua língua materna. Sendo assim, quando você, eu, o Manoel, o Pedro e a Cecília chegamos à escola, já dominamos o português ou qualquer língua a que estejamos expostos no período de aquisição de linguagem.



Então, afinal de contas, é necessário estudarmos sistematicamente aquilo que já conhecemos?

Com essa discussão, queremos mostrar a você que, embora tenhamos todo esse conhecimento sobre nossa língua materna, é necessário o seu ensino formal, já que precisamos desenvolver competências tanto em leitura como em produção de textos. Ainda faz-se necessária a apropriação da variedade culta da língua e o exercício mais formal das formas de expressão oral, já que graças ao domínio da palavra, da expressão, muito se pode fazer. Isso porque não vivemos sós, mas em sociedade em constante interação. Nesse sentido, não apenas como professores, mas também como orientadores, como supervisores, enfim, nas diferentes funções que venhamos a exercer na área da educação, temos o grande e constante desafio de possibilitar o desenvolvimento pessoal, social e político dos estudantes por meio do aprimoramento dos seus potenciais comunicativos.

Em um curto momento de reflexão, podemos perceber que nossos direitos estão registrados numa variedade de língua que nem sempre coincide com aquela que trazemos do período de aquisição de linguagem. Sendo assim, para exercermos nosso papel de cidadãos e termos acesso aos bens culturais, temos de ter bem desenvolvida nossa capacidade de transitar entre as diferentes variedades de língua e entre a modalidade oral e a escrita.



Toda língua natural apresenta um fenômeno denominado na Linguística de Variação Linguística. Afirmar que uma língua varia significa dizer que é heterogênea, “múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2009, p. 36). Isso significa que a língua não se apresenta de maneira uniforme; nesse sentido, o adequado seria se falar na escola em diferentes variedades do português brasileiro.

Ao refletirmos sobre a língua oral e a língua escrita, verificamos que a correspondência entre a variedade que falamos e as convenções da escrita não é direta, muitas vezes, há um abismo de diferenças entre elas do mesmo modo que também há semelhanças, afinal são duas faces da mesma moeda, não é mesmo? Estamos falando de língua. São diferentes porque o meio pelo qual as externalizamos é distinto e são semelhantes à medida que permitem a “[...] construção de textos coesos e coerentes, a exposição de informações diversas, variações, etc; e também porque existe um sentimento de identidade que une falantes que utilizam o código escrito de uma dada língua” (GORSKY e FREITAG, 2010, p. 05).

A essa altura da discussão, podemos reafirmar a você que um dos papéis da escola é ensinar o código escrito, mas também desenvolver as habilidades de uso da língua oral em diferentes contextos e gêneros discursivos e adquirir proficiência em leitura. Seria impensável, no meio tecnológico em que estamos imersos, vivermos sem o código escrito. Nas práticas sociais cotidianas, a língua escrita está presente a todo momento. Como aluno da Educação a Distância, você consegue se conceber como um cidadão que não domina esse código?



Perceba, então, que como professores, possivelmente futuros alfabetizadores, precisamos levar a cabo a nossa tarefa de formar cidadãos com capacidades para além de codificar e decodificar, formar cidadãos proficientes em escrita e leitura, com capacidade de fazer uso da oralidade em práticas sociais diversas. Eis o nosso papel!

Para início de conversa, durante os seus longos anos de escolarização, você já se perguntou sobre o objeto de estudos da disciplina de língua portuguesa? Você já se questionou sobre o que é a linguagem? Você já se perguntou o que é língua? Pois bem, esse capítulo se destina a discutir concepções de língua e linguagem de modo que fiquem claras para você esses conceitos.

Começemos, então, por procurar discutir o que entendemos pelo termo “linguagem”. Esse termo, em geral, vem sendo empregado em diferentes sentidos. Abaixo apresentamos a você de que modo o termo linguagem tem aparecido em jornais impressos, segundo Rosa (2010, p. 17-18):

- a) A linguagem dos balineses é amplamente impregnada de termos e expressões extraídos da briga de galos.
- b) Nos discursos, alguns deputados usaram linguagem grosseira e chula para se referir ao comentarista.
- c) O escritor inglês A. Alvarez publicou um livro insólito a respeito da vida noturna, da linguagem da noite, do sono e dos sonhos.
- d) Ao longo dos 82 anos de sua vida, Goya foi renovando constantemente seus temas e sua linguagem plástica.
- e) Ele foi dos poucos músicos brasileiros a ter criado uma linguagem.
- f) O basquete é uma linguagem universal.

Saussure concebe a linguagem como uma capacidade humana para produzir, desenvolver, compreender a língua e demais símbolos análogos à língua. É importante que se diga que esse estudioso entende a linguagem como algo heterogêneo, pertencente tanto ao domínio individual quanto social.

Você sabe quem foi Ferdinand de Saussure?

Figura 1.3



O suíço Ferdinand de Saussure é considerado o pai da linguística moderna. O estudioso ministrou três cursos na Universidade de Genebra, na Suíça, nos anos de 1907, 1908 e 1910. A origem de sua obra é atribuída às anotações de suas aulas registradas por alguns de seus alunos. Com essas anotações, que registram o pensamento do linguista em seus cursos, publicaram a célebre obra intitulada Curso de Linguística Geral. Trata-se, portanto, de uma obra póstuma.

Cunha (2009), diferentemente de Saussure, define linguagem como a “capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas” (CUNHA et. al, 2009, p. 16). Dentro da abordagem linguística, podemos entender de forma ampla o termo “linguagem” como alguma forma de comunicação ou mensagem que se realiza por meio de um código. Definir o que é linguagem e o que é língua é sempre um difícil desafio e que pode ser realizado a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Linguagem e língua

Nos estudos mais recentes sobre linguagem, não faz sentido estabelecer uma distinção muito rígida entre língua e linguagem, isso porque, segundo Mollica (2003), “[...] *aos processos verbais pressupõem-se capacidades discursivas, pragmáticas que só operam se todos os domínios [...]*” linguísticos e cognitivos estiverem ativados.

Então, de uma forma bem geral, podemos dizer que a linguagem consiste na capacidade natural que o ser humano tem de se comunicar, seja por meio de palavras, de gestos, de sons, cores, expressões, imagens etc.

O termo linguagem sinaliza sempre para um conceito mais abrangente, o qual supõe o uso das competências verbais de forma plena, já o termo língua aponta para um sentido mais focalizado na forma como os discursos são socialmente veiculados (MOLLICA, 2003).

Também de modo bastante abrangente, podemos afirmar que as ‘línguas naturais’ consistem em manifestações de algo mais geral, a ‘linguagem’.

Portanto, conforme referimos acima, há diferentes concepções de língua:

- » para Saussure, por exemplo, a língua é concebida como um sistema de signos; é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, e que não pode ser modificada pelo falante.
- » para os inatistas, a língua é concebida como um conjunto infinito de expressões, de sentenças, geradas por um número finito de regras.
- » Finalmente, para a vertente interacionista, a qual assumimos aqui, mais especificamente a de perspectiva histórico-cultural, o estudo da linguagem só faz sentido ao se conceber a língua como entidade vinculada à realidade, ao seu contexto de uso. Essa perspectiva será explorada com mais vagar ao longo deste caderno.

Há diferentes concepções de linguagem, nas quais estão subjacentes distintas concepções de língua e tal como referimos acima não é adequado nos centrarmos em distinções rigorosas. Neste caderno, vocês serão apresentados às concepções clássicas como a concepção de “linguagem como instrumento de comunicação”, a “linguagem como expressão do pensamento” e finalmente a concepção de “linguagem como forma de interação”. As duas primeiras concepções possibilitaram estudos diversos na área de linguagem, mas é com essa última concepção, a linguagem como forma de interação, que se verifica uma relação mais estreita entre o estudo da linguagem e o seu ensino. Vale ressaltar que é a concepção de linguagem como forma de interação que norteia todo o curso de Pedagogia a Distância.

a) A linguagem como expressão do pensamento

Segundo essa visão, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão linguística se constrói no interior da mente e sua exteriorização é apenas tradução do pensamento. As leis da criação lingüística são as leis da psicologia individual; da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento é a que entende a língua como construída no interior da mente dos indivíduos e se externaliza apenas como tradutora do pensamento. Você deve saber também que de acordo com essa concepção, a externalização do pensamento dependerá da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento por meio da linguagem organizada. De acordo com essa visão de linguagem, os indivíduos se expressam (falam) mal porque não pensam.

Essa concepção não considerou a forma de organização lingüística pautada na regularidade dos fenômenos e priorizou a doutrina do certo e do errado, defendida pela gramática normativa. Os reflexos dessa concepção podem ser percebidos ainda hoje no ensino de língua portuguesa, você consegue perceber isso?

b) A linguagem como instrumento de comunicação

A concepção que vê a linguagem como mero instrumento de comunicação concebe a língua como um código que transmite uma mensagem de um emissor para um receptor. Essa mensagem, vale lembrar, só toma forma externamente ao pensamento.

É importante que você saiba que dentro dessa concepção de linguagem o estudo da língua ainda tem como foco o ensino da gramática normativa ao lado dos elementos da teoria da comunicação.

Essa função puramente informativa da linguagem foi rediscutida por Jakobson (1971). Para esse estudioso, a linguagem possui outras funções que estão para além da mera transmissão da informação. Para que possamos entender essas distintas funções é necessário, segundo ele, considerar os elementos que constituem todo ato de comunicação, conforme apresentado abaixo (MARTELOTA, 2009, p. 32):

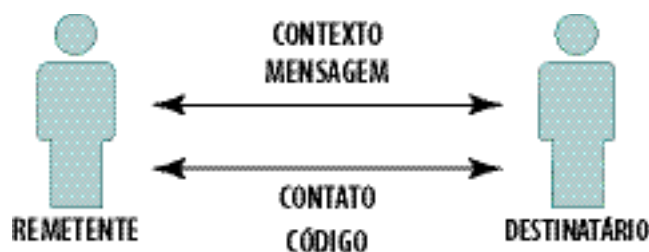


Figura 1.4- O ato de Comunicação
Fonte: Adaptado de Martelota, 2009, p.32

Para que a comunicação se estabeleça, dado o quadro acima, é necessário que um remetente envie uma mensagem a um destinatário. Segundo Jakobson, para que uma mensagem seja eficaz é preciso que apresente:

- » um contexto que seja apreensível pelo destinatário;
- » um código que seja comum entre remetente e destinatário;
- » um contato ou canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário que possibilite a troca de informações.

Veja que essa concepção de língua(gem) trabalha com um esquema de comunicação de Jakobson (1971), trata-se de um modelo vencido no campo de estudos da língua(gem). No entanto, se abrirmos os livros didáticos de Língua Portuguesa, constataremos, infelizmente, que o esquema de comunicação apresentado ainda é esse. Assim, registramos para o seu conhecimento que você, como futuro alfabetizador, irá se deparar com essa concepção perpassando o ensino das regras gramaticais.

c) A linguagem como forma de interação

Segundo essa concepção, a linguagem é entendida como fruto do trabalho coletivo.

Nessa perspectiva, a linguagem é o lugar onde se estabelecem as relações sociais nas quais os falantes agem como sujeitos. É importante que você saiba que, de acordo com **essa concepção de linguagem**, tanto o discurso como os gêneros passam a ter ênfase em lugar da análise no domínio frasal.

Você estudará mais sobre essa concepção no próximo capítulo. Neste espaço, o objetivo é fazê-lo compreender as diferentes concepções, ou as três principais, que guiaram os estudos de natureza linguística.

Nas propostas que consideram a linguagem como forma de interação como metodologia para o ensino-aprendizagem de língua materna, não há mais espaço para conceber a linguagem como expressão do pensamento, concepção que norteia o ensino tradicional; tampouco, há lugar para ver a linguagem como mero instrumento de comunicação, visão que perpassa maior parte dos livros didáticos, que concebe a linguagem como conjunto de códigos do qual um emissor se utiliza para enviar uma mensagem a um receptor.



De acordo com a proposta interacionista, a linguagem é o lugar da interação humana, ou seja, a linguagem é vista como ação em que o falante tem a capacidade de agir sobre o interlocutor construindo relações que não existiam antes de sua fala.

Algumas dessas concepções você estudou em Alfabetização e Letramento e foi a partir do estudo desta que você pode aprender que há uma diferença entre aquisição de língua oral e aprendizagem de língua escrita.

Antes de encerrarmos esta seção de estudos, salientamos que, ancoradas nas concepções de linguagem, existem as **concepções de língua**. Portanto, é importante você saber que o estudo da disciplina Conteúdo e Metodologias do Ensino de Linguagem I centra-se na aprendizagem da língua escrita. Essa ênfase, no entanto, não nega a importância de desenvolvimento

de um trabalho conjunto com a língua oral, antes sim, ressalta a essencialidade de se realizar o trabalho com a oralidade e também com a escrita, esta que até então tem recebido a atenção exclusiva no ensino em sala de aula. Pretendemos, aqui, uma mudança de foco, trata-se de um redimensionamento da relação oralidade/escrita, relegada pela tradição gramatical. Tal ênfase se deve, tão somente, ao fato de que se chamar a atenção para o fato de que o que não é adquirido naturalmente diz respeito à aprendizagem, portanto, envolve mediação, envolve a ação do outro sobre o processo de ensino aprendizagem; trata-se da outra face da língua de que falávamos para você no Caderno de Alfabetização e Letramento. Se, por um lado, o falante adquiriu a sua língua naturalmente, sem problemas, sem intervenção do outro; o mesmo não ocorre com o processo de ensino aprendizagem da língua escrita que, em nossa sociedade, ainda privilegia a norma culta. Do mesmo modo, o falante que adquiriu uma variedade de língua, a língua de sua comunidade de fala, passa por um aprendizado ao ter de dominar uma variante distinta da que adquiriu de forma natural. Nesse sentido, acreditamos que quanto maior for a distância que esse falante tiver em relação à norma culta, mais intervenções, maior participação da escola deverá haver para que possa aprender essa variedade linguística.

Antes de continuar seus estudos, é importante você conhecer a diferença entre norma padrão e norma culta. Veja as definições que seguem:

- » A **norma padrão** consiste em um produto cultural, um modelo de língua artificial que busca “neutralizar os efeitos da variação linguística, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes” (BAGNO, 2009, p. 38-39). Podemos afirmar que essa norma padrão está viva apenas nas gramáticas e nos livros didáticos que reproduzem o conteúdo dessas gramáticas.
- » Já a **norma culta** consiste no conjunto de variedades linguísticas que de fato são utilizadas pelos “falantes urbanos, mais escolarizados e de maior renda econômica, nelas aparecem muitos usos não previstos na norma-padrão, mas que já caracterizam o verdadeiro português brasileiro prestigiado” (BAGNO, 2009, p. 39). Trata-se, portanto, de uma variedade de língua que realmente é empregada por uma comunidade de fala.

No capítulo 2 deste Caderno, você estudará de forma mais ampla a concepção de língua que norteia o Curso de Pedagogia a Distância. Aqui, neste capítulo, é importante que você estude os conceitos de gramática que podem estar por trás de cada prática pedagógica.

Seção 3

Gramática e Ensino

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar as diferenças entre as gramáticas normativas, descritivas e internalizadas e seus papéis no ensino de língua portuguesa.
- » Compreender a noção de erro a partir de uma nova perspectiva, atentando para as particularidades entre a língua oral e a língua escrita.

Como você vem acompanhando nos estudos sobre linguagem, a função da escola não é ensinar o português, uma vez que o aluno já sabe expressar sua língua materna desde por volta de os três anos de idade. Um dos papéis da escola é também ensinar a norma culta ou, de acordo com Possenti (1996, p.17), é o de criar condições para que ele seja aprendido, visto que o falante já traz a sua variedade de língua de sua comunidade de fala e possibilitar a apropriação da leitura e da escrita.

Por que defendemos esse posicionamento? Em primeiro lugar, porque seria um equívoco não ensinar a variedade culta da língua. Esse equívoco se baseia muitas vezes na crença de que os falantes oriundos de comunidades de fala distantes das comunidades que falam (ou se aproximam da fala) o padrão culto da língua teriam dificuldades em aprender tal variedade. Esse ponto de vista, defende Possenti (1996, p. 17), “é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão culto”. Segundo esse autor, as dificuldades de o falante aprender o padrão culto estão mais ligadas aos valores sociais dominantes na sociedade e também às estratégias de ensino-aprendizagem que se adotam nas escolas.



Precisamos ter muito claro que as crianças, uma vez expostas de forma consistente aos dados linguísticos, têm muita facilidade e aprendem com muita rapidez qualquer dialeto de sua língua ou mesmo outras línguas. Nesse aspecto, não faz sentido algum afirmar que a criança não tem condições de aprender seja lá o dialeto que for.

Mas, afinal, o que seria dominar esse português culto? Da perspectiva da escola consistiria em possibilitar o domínio da escrita e também da leitura. A escola tem como missão preparar o estudante para dominar diferentes tipos de textos, diferentes gêneros discursivos e capacitá-los para que possam ler de forma produtiva essa gama de textos que circulam em nossa sociedade. O ensino pautado na norma linguística, na análise sintática, deve ceder lugar, nas aulas de português, à leitura e à escrita. Ao longo dos anos, a prática não tem sido esta; ao invés de exercícios de memorização mecânica, a atividade de sala de aula deveria centrar-se na prática de leitura e de escrita.

Para que tudo isso ocorra, é necessário que se tenha uma concepção de língua(gem) clara, que se saiba o grau de conhecimento que o aluno possui ao chegar à escola. Nesse sentido, o professor de português precisa:

- » saber que há diferença entre aquisição de língua oral, aquela que adquirimos com naturalidade, e aprendizagem da escrita, a qual demanda aprendizado, interação com outro, mediação;
- » saber quais são as concepções de gramática existentes e de qual delas se deve partir.

É sobre este último conhecimento que você estudará a partir de agora. Para tanto, estudaremos três concepções de gramática. Estamos tomando o termo “gramática” no sentido amplo que Possenti (1996, p. 64) o concebe, a saber, como “conjunto de regras”. Essa expressão pode ser entendida como:

- (1) conjunto de regras que devem ser seguidas;
- (2) conjunto de regras que são seguidas;
- (3) conjunto de regras que o falante da língua domina.

Possenti (1996, p. 64) lembra que as duas primeiras formas (1) e (2) de definir o “conjunto de regras” estão relacionadas ao comportamento tanto oral quanto escrito dos membros de uma comunidade de fala; já a terceira (3) forma de definir essa expressão diz respeito “a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes” (POSSENTI, 1996, p. 64). Acompanhe a seguir a explicação sobre essas três concepções de gramática e ao refletir sobre elas, é importante ter claro, que as diferentes concepções de gramática não são excludentes entre si, ou seja, é possível conciliar-se o trabalho com as três concepções para efeito do ensino de língua materna.

a) Gramática Normativa

A Gramática Normativa é aquela cuja definição corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas. É com essa gramática que o professor de português tem mais familiaridade no ensino fundamental e médio, visto que é com base nessa gramática que são elaborados os livros didáticos e as gramáticas pedagógicas. O objetivo primeiro dessas gramáticas é fazer com que os falantes aprendam o bom português, o português dito “correto”, portanto, o intuito dessas gramáticas é ensinar você, falante nativo de sua língua, a falar e escrever o português de modo correto, já que o modo como você fala, a língua que você traz de sua comunidade de fala, para essas gramáticas, é errado.

Perceba que ao considerar no ensino de língua materna apenas este tipo de gramática, exclui-se grande parte do português que de fato falamos; isso porque essa gramática entende que só há um português, ou seja, existe apenas um português digno de ser estudado. É, portanto, esta a gramática que estabelece que o correto é dizer “assistir ao filme”, enquanto é incorreto dizer “assisti o filme”, contrariando a realidade linguística da quase totalidade dos brasileiros falantes nativos do português. É por isso que este tipo de gramática é denominado gramática **normativa** ou **prescritiva**, porque normatiza a língua, prescreve regras, no sentido de ordenar que assim se cumpra!

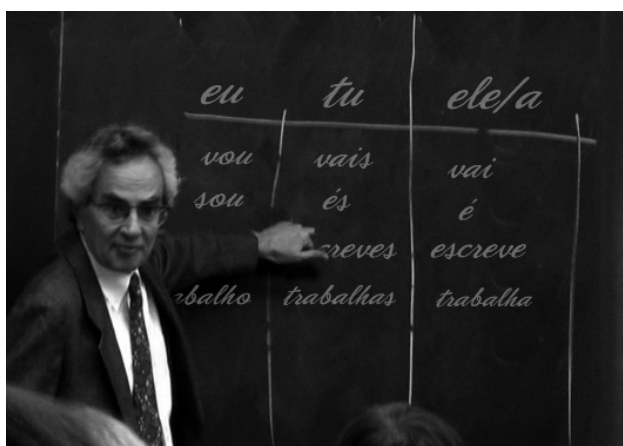


Figura 1.5 – Aprendizagem por Repetição

b) Gramática Descritiva

A essa concepção de gramática corresponde a expressão conjunto de regras que são seguidas. Podemos dizer a você que essa definição é a base do trabalho de um linguista que se preocupa em descrever as línguas naturais para, posteriormente, buscar explicação para os fenômenos linguísticos. O

foco deste tipo de gramática é descrever as regras da língua que de fato os falantes utilizam. Há uma diferença entre regras que **devem ser** seguidas e regras **que são** seguidas. As primeiras correspondem a todas as regras, independentemente se estão vivas (em uso) ou não nas línguas. Vamos entender melhor esse ponto? O que significa estar vivo numa língua?

Vamos tomar como exemplo o uso do pronome “vós”; ele ainda é utilizado por nós falantes do português brasileiro? A resposta para essa questão é consensual: não, não utilizamos esse pronome na nossa língua. Pois bem, embora não utilizemos mais essa forma pronominal, ela continua fazendo parte das gramáticas normativas, como forma que **deve ser** seguida. Do ponto de vista das gramáticas descritivas, se esse tema entrasse em discussão seria apenas para contrapor a outro pronome (você) e dizer que “vós” cedeu lugar a “você”, e que, portanto, não existe mais na realidade linguística do brasileiro da década de 2012.

Queremos que você compreenda que a língua é o que nós falantes falamos nas diferentes variedades linguísticas e não o que um livro diz que a língua deve ser.

c) Gramática Internalizada

A essa terceira definição de gramática corresponde a expressão conjunto de regras que o falante domina. É importante salientar, que o termo “gramática” aqui não deve ser entendido como um livro, no seu sentido físico, nem ser comparado rigidamente aos dois tipos de gramática anteriormente discutidos. Mesmo as regras devem ser entendidas no sentido de regularidade e não de obrigatoriedade como ocorre em relação à gramática normativa. A gramática internalizada refere-se a regras que nós falantes usamos sem termos consciência disso. Segundo Possenti (1996), o termo “gramática internalizada” pode também ser entendido como o conjunto de hipóteses sobre os conhecimentos linguísticos que capacitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de tal modo que são reconhecidas como sequências que pertencem a uma língua. Ou seja, ninguém precisa dizer ao falante, por exemplo, que o artigo precede o substantivo (nome) como em: O menino comeu o bolo. Graças a esse conhecimento sobre as regras da língua, o indivíduo não utilizaria o contrário, ou seja, o artigo após o substantivo (nome) como em: “Menino o comeu bolo o”. Mesmo sem ter acessado o ensino formal, escolar, a criança não utiliza esse tipo de construção; e não necessita de instrução dessa natureza pelo fato de as regras de sua língua fazerem parte da sua gramática internalizada.

Podemos afirmar, grosso modo, que temos dois tipos de conhecimento linguístico: o lexical e o sintático-semântico.

Podemos compreender o conhecimento lexical como a capacidade que o falante tem de usar as palavras de forma adequada; já o conhecimento sintático-semântico corresponde à distribuição das palavras na frase e ao efeito de sentido que a distribuição dessas palavras produz. Os argumentos em favor da existência de uma gramática internalizada foram apresentados a você quando discutimos a hipótese inatista para aquisição de linguagem, no Caderno de Alfabetização e Letramento, está lembrado? Entre os argumentos está o de que a criança não aprende por repetição, visto que produz formas que nunca ouviu um falante produzir. Algumas dessas formas podem ser exemplificadas por: “eu sabo”, “eu fazi”, “a florzinha dismorreu”. Gostaríamos de ressaltar que isso ocorre com todas as crianças do mundo, expostas a diferentes línguas naturais em fase de aquisição de linguagem.

Na discussão realizada por Possenti (1996), o autor destaca as diferentes concepções atribuídas à palavra regra. Acompanhe.

- » A primeira delas entende a regra como portadora da ideia de obrigatoriedade, concebida no sentido jurídico do termo de não se poder transgredir sob pena de sofrer alguma “punição”- noção que embasa as gramáticas normativas.
- » A segunda dessas concepções entende a regra no sentido de regularidade, de constância, na acepção de leis da natureza, no sentido mais natural do termo; nessa concepção de regra, não se atribui nenhum juízo de valor, apenas se organizam as observações realizadas sobre os fatos.

De acordo com a **gramática normativa**, a língua nada mais é que formas linguísticas utilizadas por pessoas cultas e que, por essa razão, devem ser seguidas. Dentro dessa perspectiva de gramática, o modelo de língua a ser seguido é o da língua escrita. A língua, portanto, resume-se à língua na modalidade escrita, o que foge a isso não é língua, é vício de linguagem ou um modismo passageiro. O quadro é ainda mais grave ao avaliarmos o padrão de escrita que essas gramáticas adotam: o padrão literário, os cânones da literatura que deixaram de existir há mais de um século! É, portanto, essa variedade de língua que se denomina “norma padrão”. Trata-se, portanto, de uma porção da norma culta de uma época eleita eternamente como padrão a ser seguido por todos os falantes de qualquer época. Todos os dialetos que não estão de acordo com essa norma padrão são considerados como “erros”, como vícios de linguagem, como dissemos anteriormente. Nessa perspectiva, podemos entender que as gramáticas normativas nem sequer consideram a norma culta “real”, a variedade de

língua eleita entre as comunidades de maior prestígio social que de fato existem hoje! Trata-se de um padrão morto, enterrado com os escritores de seu tempo. Isso explica o fato de os alunos terem tantas dificuldades de assimilar um padrão, uma abstração de língua que para nós, em pleno século XXI, não faz menor sentido. Enterre-se o uso exclusivo da gramática do “vós”, “vossa mercê”!

Da perspectiva da **gramática descritiva**, no entanto, não há dado linguístico proferido pelo falante que mereça rejeição. Nenhuma expressão linguística proferida pelo falante nativo de sua língua é considerado como “erro”. Ao invés de erro, esta gramática considera a língua tanto na modalidade falada como na escrita como um dado que pode variar de acordo com diferentes **fatores** como geográficos, faixa etária, grau de escolaridade dos falantes, classe social, sexo, etc.

Você verá esta discussão de forma mais ampliada no capítulo 3.

Da perspectiva da **gramática internalizada**, toda hipótese sobre o conhecimento linguístico que o falante apresenta deve considerar a habilidade que ele tem de moldar-se às diferentes situações de fala e às diferentes e complexas formas de estruturação linguística. Imaginar que um falante não seja capaz de dominar um dialeto culto é, nessa perspectiva, um preconceito. Imaginar ou julgar que o falante está cometendo um erro ao falar em desacordo com a norma padrão prescrita na gramática normativa é novamente um preconceito, além de mostrar um total desconhecimento sobre o que é de fato a língua.



Note que o que você julgava como erro no uso da nossa língua deve ser revisto, reavaliado.

De acordo com a gramática normativa, tudo o que escapa a sua prescrição é incorreto; tudo que está distante da variedade linguística eleita como exemplo do bem falar torna-se um erro. Já estudamos anteriormente que os exemplos de boa língua que a gramática utiliza são os dos escritores que já não estão aqui há mais de um século pelo menos. Como lembra Possenti (1996), embora na língua nada seja uniforme, é bem provável que os exemplos do bem falar dos escritores antigos sejam mais arcaicos do que o dos escritores de nosso tempo. No entanto, seguem os exemplos arcaicos do passado como exemplo da melhor língua, da língua que **deve ser** seguida por todos os falantes da nossa época.

Ao considerarmos o erro sob a perspectiva das gramáticas descritivas, apenas seria erro o dado que não fizesse parte de nenhuma das muitas variantes de uma língua.



Figura 1.6 – Relação Erro x Prestígio
Fonte: Adaptado de Bagno (2009)



Por exemplo, dizer “as casa” não é um erro, já que essa forma de concordância é utilizada sistematicamente em variedades linguísticas da nossa língua. No entanto, um dado como “a casas” poderia ser tratada como erro, como um engano por parte do falante, visto que não se encontra em nenhuma variedade da nossa língua.

No tocante à perspectiva da gramática internalizada, essa noção de erro também deve ser relativizada. Se você, falante, formula hipóteses sobre o funcionamento da língua, algumas vezes pode formulá-las de forma inadequada, no entanto, tais formulações tiveram fortes motivações para acontecer. O falante que utiliza uma expressão como “desentupidor de pilha” (em lugar de “desentupidor de pia”), certamente o faz porque em seu dialeto o “lh” da palavra “pilha” não é pronunciado.

Ademais, é preciso deixar claro que ao assumirmos uma perspectiva de língua como forma de interação, podemos tomar como ponto de partida a concepção de gramática internalizada. E mais uma vez reforçar o fato de que as três concepções de gramática não são excludentes, mas podem ser consideradas para levar a termo a tarefa de desenvolver as habilidades linguísticas de nossas crianças.

O que deve ficar claro para você é que a noção de erro, tal como nos foi inculcada, do ponto de vista das Ciências da Linguagem simplesmente não se sustenta. Para tudo na língua há uma explicação. Adicionalmente, deve estar ainda mais claro que essa ideia de erro está atrelada a fenômenos de ordem social e cultural, mas do ponto de vista científico não faz o menor sentido.

Como você pode observar na pirâmide ao lado, essa representação de Bagno (2009) reflete o que falamos acima sobre aspectos sociais e culturais estarem por trás da noção de erro. Segundo essa concepção equivocada, quanto mais prestígio tem um falante na pirâmide social, menor é o erro que ele comete em relação à norma culta; por outro lado, quanto menos prestígio ele possui, mais erros ele comete em relação à norma culta. Não vamos estender essa discussão para além dos nossos propósitos aqui, já que no terceiro capítulo, você estudará este tema com mais detalhes.



No entanto, chamamos sua atenção para a seguinte afirmação: nenhum linguista diria a você que o ensino de gramática não é importante. Há momentos no trabalho com o texto do seu aluno em que você precisará isolar um fenômeno linguístico e discuti-lo com ele. Porém, esse ensino pode ser bem conduzido se você recordar que há pelo menos três tipos de gramática a serem considerados e não apenas um.

Além disso, é importante frisar que ao assumirmos uma concepção interacionista de linguagem, podemos lançar mão do trabalho com os diferentes tipos de gramática e partir, por exemplo, de uma concepção de gramática internalizada. Esse tipo de relação é sempre bem vindo para o ensino de língua materna, afinal, os estudos em linguagem, nas suas diferentes perspectivas, podem servir para um ensino crítico reflexivo sobre a língua.

Assim, quando você, como alfabetizador, estiver diante de seu primeiro trabalho com a escrita precisará lembrar-se dessa discussão. Lembre-se, além disso, de que temos duas modalidades de língua: a oral e a escrita, cada uma com suas exigências, com suas particularidades.

Nas gramáticas normativas até hoje usadas no ensino da língua materna, a relação oralidade e escrita é estabelecida tendo como parâmetro a modalidade escrita da língua. A língua oral é equivocadamente concebida por essas gramáticas como o lugar do erro e a modalidade escrita como o lugar privilegiado onde os erros não acontecem ou não podem acontecer. Nessa mesma dicotomia, tratam a língua oral como o lugar da irregularidade, como a face informal da nossa língua; por outro lado, a língua escrita é o lugar da regularidade, da formalidade. Essas incompreensões sobre essas duas faces da nossa língua se originam da associação indevida que se faz entre fala e nível informal de linguagem. Contudo, tanto a oralidade quanto a escrita fazem parte de um continuum que compreende desde o nível mais informal, passando por níveis intermediários, até o nível mais formal da língua.

Nesse sentido, um falante poderá apresentar graus de formalidade diferenciados tanto na oralidade quanto na escrita em função das condições de produção no momento de criação do seu texto (oral ou escrito). O que parece ser primordial considerar na relação oralidade e escrita é que essas modalidades de língua envolvem condições que às vezes podem ser distintas, mas não dicotômicas. Portanto, as propriedades abaixo não devem ser compreendidas como uma dicotomia.

Algumas propriedades da oralidade:

- » a interação face a face,
- » o planejamento quase simultâneo a sua realização,
- » a impossibilidade de apagamento do que foi proferido,
- » a impossibilidade de consulta a outro texto,
- » o acesso instantâneo ao feedback,
- » o redirecionamento do texto em função da reação do interlocutor;

Algumas propriedades da escrita:

- » a interação assíncrona (atemporal),
- » a possibilidade de revisar o que foi dito,
- » o planejamento anterior a sua realização,
- » a consulta a diversos textos,
- » a reformulação,
- » a correção é conhecida apenas pelo produtor,
- » o feedback imediato é mais raro (talvez em situações de bate-papos).

É importante considerar que a escrita pode envolver condições de produção e recepção distintas daquelas que atribui-se à oralidade. Temos de considerar sempre as condições de produção ao procurar estabelecer as características da oralidade e da escrita e considerar que, por vezes, essas modalidades servem a gêneros discursivos distintos, mas não a ponto de estabelecer a dicotomia entre oralidade e escrita. Na modalidade oral, podemos produzir gêneros como debate, entrevista, palestra, conferência; na modalidade escrita, podemos produzir esses mesmos gêneros, no entanto, atentando para as condições de produção já referidas acima, além de todos os gêneros já referidos anteriormente podemos produzir um artigo para uma revista de divulgação científica, um memorial descritivo etc. Novamente, queremos ressaltar que tanto a oralidade quanto a escrita devem ganhar o mesmo espaço em sala de aula. Um trabalho que se centre na escrita e ignore a oralidade não dará bom resultado, assim como um trabalho que valorize a

oralidade e desconsidere a escrita também não resultará em algo produtivo. Esta última situação é mais incomum ou rara, o mais típico, dado que o estudo ainda se vale da tradição gramatical, é privilegiar a escrita e tratá-las como entidades que não apresentam nenhuma relação.

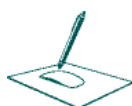
Diante do que você estudou neste capítulo, esperamos que sua visão sobre língua(gem), gramática, oralidade e escrita tenha mudado e que a partir de agora você tenha mais clareza e mais instrumentos para o desenvolvimento do seu trabalho com língua em sala de aula!

Síntese do capítulo



- » A comunicação humana se distingue de qualquer outra forma de comunicação tanto animal quanto entre aparelhos técnicos graças à capacidade da língua(gem);
- » Três principais concepções de língua(gem) perpassaram os estudos linguísticos relativos ao ensino de língua materna: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; a linguagem como forma de interação;
- » A concepção de gramática vai muito além da gramática normativa. Devemos considerar pelo menos três tipos de gramática: a gramática descritiva, a internalizada e a normativa.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir:



Atividades de aprendizagem

1) A partir do que você pode estudar neste capítulo, explique qual é a concepção de língua(gem) que norteia o Curso de Pedagogia a Distância. Aponte quais são as características dessa concepção.

2) Explique as três concepções de gramática apresentadas neste capítulo. Em seguida, explique de que forma você desenvolveria seu trabalho com o ensino de língua materna a partir dessas três concepções de gramática.

Aprenda mais...



Abaixo, apresentamos a você algumas obras que complementarão os estudos que você realizou neste Caderno Pedagógico. A intenção é que essas obras o ajudem a aprofundar os seus conhecimentos sobre os assuntos que estudou aqui.

ANTUNES, I. **Aula de português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa V. **“O português são dois”**...: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

Princípios teóricos e metodológicos para o ensino de língua materna na escola

Aline Cassol Daga

Neste capítulo, você será apresentado a conceitos-chave das teorias vigotskiana e bakhtiniana, fundamentos teóricos que ancoram a prática pedagógica na perspectiva do ideário histórico-cultural. Além disso, terá a oportunidade de refletir sobre as implicações pedagógicas dessas teorias no ensino de língua materna na escola.

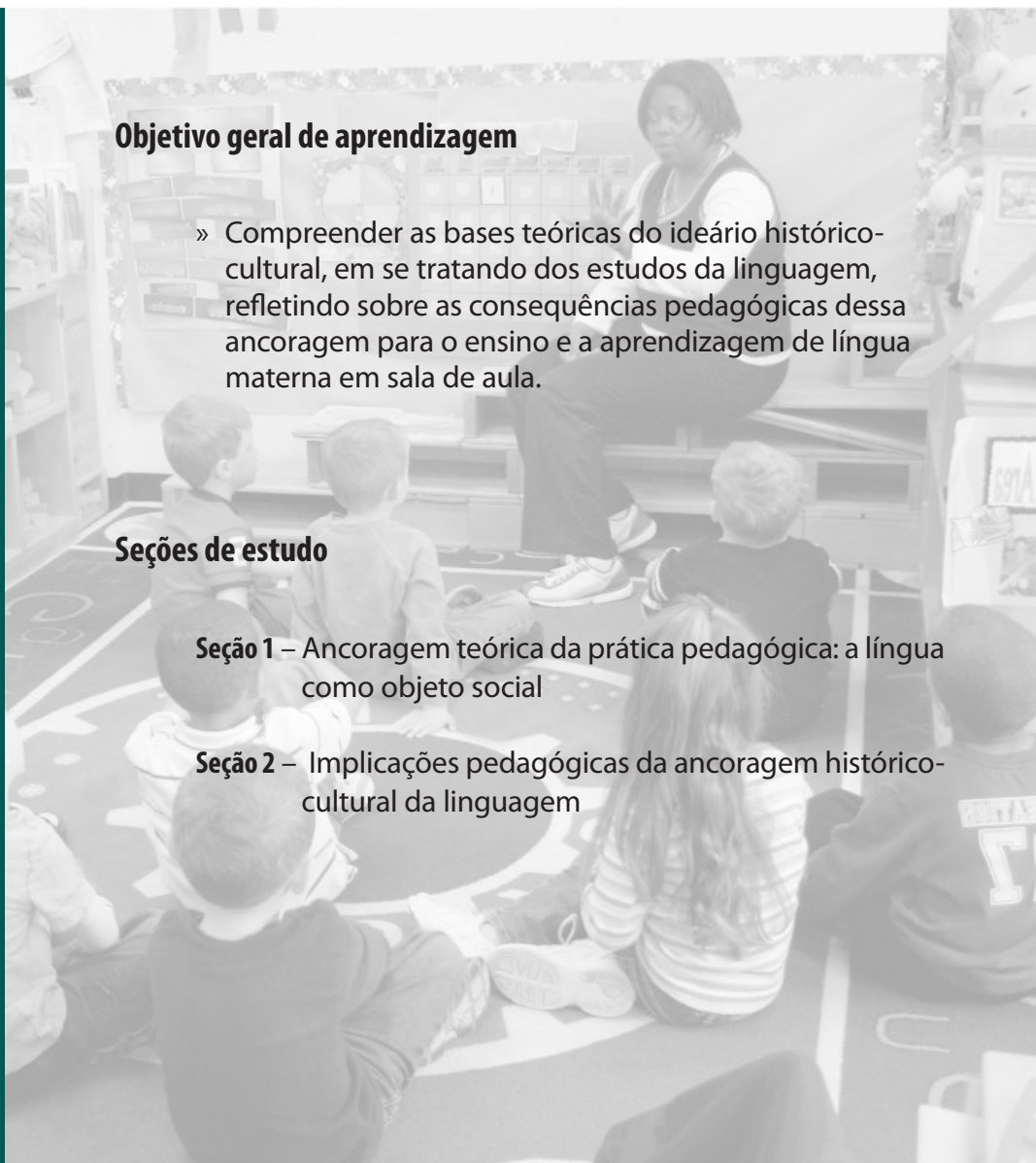
Objetivo geral de aprendizagem

- » Compreender as bases teóricas do ideário histórico-cultural, em se tratando dos estudos da linguagem, refletindo sobre as consequências pedagógicas dessa ancoragem para o ensino e a aprendizagem de língua materna em sala de aula.

Seções de estudo

Seção 1 – Ancoragem teórica da prática pedagógica: a língua como objeto social

Seção 2 – Implicações pedagógicas da ancoragem histórico-cultural da linguagem



Neste capítulo, apresentaremos a você a ancoragem histórico-cultural referente aos estudos da linguagem, para a qual a língua não pode ser desvinculada da realidade e nem podem ser desconsiderados tanto o contexto no qual ela foi utilizada, quanto os participantes da interação e seus propósitos sociais. Para essa ancoragem teórica, a língua é, pois, indissociável do seu contexto de uso.

Neste sentido, você conhecerá o pensamento do psicólogo Lev Vygotsky, que entende a linguagem como mediação simbólica, e o pensamento de Mikhail Bakhtin, para o qual a linguagem é prática social.

A partir do estudo dessas teorias, você poderá refletir sobre algumas implicações do estudo da língua em uso, especificamente, sobre as consequências dessa ancoragem teórica para a ação pedagógica no ensino de língua materna. O objetivo é que você tenha bases para compreender melhor as diretrizes dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que norteiam o ensino de língua materna na escola. Você também estudará os fundamentos dos PCNs no quarto capítulo deste caderno pedagógico. Acima de tudo, esperamos que, conhecendo os fundamentos do ideário histórico-cultural, você possa pensar sobre procedimentos metodológicos e implicações pedagógicas dessa ancoragem teórica para o trabalho com a linguagem em salas de aula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Seção 1

Ancoragem teórica da prática pedagógica: a língua como objeto social

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar em que consiste uma concepção de língua como objeto social.
- » Reconhecer os fundamentos do pensamento vygotskyano e do pensamento bakhtiniano em se tratando de uma concepção de língua como objeto social.

Os usos da língua são construídos historicamente segundo demandas sociais de cada época. Especialmente hoje, por estarmos inseridos em um contexto crescentemente mais **grafocêntrico**, em que os usos da língua têm natureza diversificada, a compreensão de língua como objeto social assume especial importância. Sensíveis à consideração de que concepções de língua, de sujeito e de texto impactam diferentemente sobre a prática pedagógica, propomos, aqui, ancorar essa mesma prática em uma concepção de língua como objeto social.

Entendemos por grafocêntricas as sociedades em que a escrita e a leitura estão presentes, ou seja, as pessoas que circulam por tais sociedades têm contato direto com a modalidade escrita, quer dominem o código ou não.

Em uma perspectiva histórico-cultural, a linguagem é compreendida como o lugar de construção das relações sociais e é tomada em contextos de uso e em práticas socioculturais específicas, isto é, a língua é usada por homens reais, em tempos históricos e sociais definidos. De acordo com essa ancoragem teórica, vivenciamos relações intersubjetivas mediadas pela língua materna por meio de enunciados concretos na comunicação discursiva e não a partir de sentenças avulsas, como algo abstrato e sistemático.

A língua materna – sua composição e estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282-83).

Iniciamos esta discussão com as implicações dos estudos de Vygotsky e Bakhtin, no que diz respeito à concepção de língua como objeto social. Essas teorizações mantêm uma relação estreita com o que é atualmente foco do ensino de língua materna: as práticas de uso da língua.

O pensamento vygotskyano: linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica

O psicólogo Lev Semionovitch Vygotsky trouxe para as ciências educacionais a noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais. Essa perspectiva vygotskyana distingue-se de outras duas correntes: a empirista/behaviorista, que advogava que as pessoas nascem como uma tábula rasa, uma página em branco a ser preenchida de acordo com as experiências a que serão submetidas; e a inatista, segundo a qual as pessoas já nascem com uma capacidade inata para adquirir qualquer língua natural a que sejam expostas no período de aquisição da linguagem.



A proposta de Vygotsky foi chamada de sociointeracionista, teoria que ressalta a importância da interação social para o desenvolvimento.

Vygotsky construiu sua teoria baseado na ideia de que o desenvolvimento do indivíduo tem implicações sócio-históricas e argumentou em favor do papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Ele entende a linguagem como instrumento de mediação simbólica, afirmando que ela organiza o pensamento ao mesmo tempo em que é instrumento fundante da interação.

Para Vygotsky, é por meio da linguagem que elaboramos conceitos e organizamos a realidade. Esse sistema simbólico nos permite compreender e representar a realidade, isto é, por meio do uso de signos, somos capazes de operar mentalmente sobre o mundo, estabelecendo relações, planejando e comparando.



Os signos resultam da união de um significante (forma) com um significado (conceito). Os signos estão em lugar de algo, ou seja, são instrumentos da atividade psicológica que concretizam a ação do homem no mundo.

Os signos podem ser verbais e não verbais:

- » os signos são **verbais** quando são palavras - o significante é formado por fonemas (na fala) ou por grafemas (na escrita), e
- » os signos são **não verbais** quando não são palavras, ou seja, o significante é formado por ícones (a fotografia, por exemplo), por sons (o sinal do recreio, por exemplo), por imagens simbólicas (a cruz, por exemplo). (CERUTTI-RIZZATTI et al., 2002).

Outro conceito importante abordado por Vygotsky refere-se à noção de “instrumento psicológico”. Por esse conceito, devemos entender algo que é utilizado pelo sujeito para atingir o objetivo de sua ação e não como um objeto material que existe pronto na natureza ou na sociedade e que o sujeito pode pegar pelas mãos. Nesse sentido, perceba que a noção de instrumento é diferente da concepção do senso comum. Na relação com as coisas do mundo, no plano concreto, usamos instrumentos intermediários; por exemplo, usamos uma faca para cortar o pão, um machado para cortar uma árvore etc. Da mesma forma, no plano psicológico, usamos os

signos como instrumentos psicológicos de mediação, a qual é de natureza simbólica e não concreta, ou seja, os signos possibilitam a representação simbólica de coisas do mundo em nossa mente.

Questão central nas teorizações de Vygotsky é a apropriação de conhecimentos pela **interação do sujeito com o outro no meio em que vive**. Em uma perspectiva de valorização da interação na apropriação do conhecimento, o pensamento de Vygotsky abarca, com relevância, a questão da mediação. Para o autor, “[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.” (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 24). Nessa abordagem, a interação ocorre por meio desses sistemas simbólicos (os diversos tipos de linguagem), por meio dos quais os sujeitos interagem com os objetos de conhecimento num espaço social, cultural e historicamente situado.

[...] essa idéia é fundamental na teoria de Vygotsky porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Segundo Vygotsky (2000 [1978]), o aprendizado move o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no homem, e esse aprendizado se dá nas relações intersubjetivas. Para o autor, a aprendizagem ocorre primeiramente no nível interpsicológico, isso significa dizer, entre os indivíduos, para depois passar para o nível intrapsicológico, o que supõe a internalização do conhecimento de forma individual. Entendemos ser essa premissa extensível ao desenvolvimento da competência leitora, por exemplo.



A aprendizagem da leitura, em nossa compreensão, é potencializada quando o indivíduo convive com a escrita em casa e em seu entorno imediato. A familiaridade com essa modalidade da língua, desenvolvida no convívio com pais e irmãos, no dia a dia da família e nas relações de vizinhança, parece fundamental para a habituação em leitura e, por via de consequência, para o desenvolvimento das habilidades cognitivas requeridas no ato de ler.

Além da importância do contexto familiar para o desenvolvimento das habilidades de leitura, é fundamental destacar também a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino. A figura do professor, em uma abordagem dessa natureza, precisa ser de orientador e

parceiro nos trabalhos escolares, ao contrário da ideia de mero facilitador, como defendem algumas perspectivas teóricas.



Figura 2.1 – Mediação da aprendizagem da leitura

O professor precisa ser capaz de fazer a intermediação entre os conhecimentos que os alunos já possuem e aqueles de cujo domínio ainda necessitam, para se tornarem sempre mais capazes de ler e escrever de modo competente e adequado nas mais variadas situações interacionais em que a língua é requerida socialmente.

Segundo Vygotsky, a ação docente deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, isto é, deve atuar de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos e provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKIY 2000 [1978], p. 117-118).

Nessa perspectiva, Vygotsky considera que o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Ele acredita que o aprendizado se inicia muito antes de o indivíduo frequentar a escola, porém enfatiza que o aprendizado escolar é de extrema importância, pois introduz elementos novos para o desenvolvimento. O autor identificou dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial, e postulou a existência de um terceiro nível que chamou de zona de desenvolvimento proximal. Veja a seguir uma breve apresentação desses conceitos:

O **nível de desenvolvimento real** corresponde às capacidades que o indivíduo já domina, àquilo que ele consegue realizar sozinho, sem a assistência de outra pessoa. Refere-se, portanto, a um ciclo de desenvolvimento já completado.

- » O **nível de desenvolvimento potencial** corresponde “[...] ao máximo que a pessoa está conseguindo realizar em um determinado campo de atividade contando com a ajuda de outras pessoas.” (GOUVÊA et al, 2011, p. 33).
- » A **zona de desenvolvimento proximal** corresponde às tarefas que o indivíduo consegue realizar mediante a colaboração de outros indivíduos ou elementos. “Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração [...] da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (REGO, 2002, p. 73). O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi criado por Vygotsky para definir as capacidades que ainda não amadureceram. Esse nível de desenvolvimento é possibilitado pelo aprendizado, pois corresponde às atividades que estão em estado embrionário, as quais não poderiam ocorrer sem ajuda externa. Assim, a zona de desenvolvimento proximal contém as capacidades que vão além do nível de desenvolvimento real, sendo que o seu limite é demarcado pelo nível de desenvolvimento potencial.



Observe que quando as funções que ainda não amadureceram se internalizam, elas passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento individual, isto é, o que era a zona de desenvolvimento proximal hoje, corresponderá à zona de desenvolvimento real amanhã.

Tais conceitos do pensamento vygotskyano nos fazem refletir sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento, sobre a importância do seu potencial simbólico e, a partir disso, sobre as implicações de sua natureza semiótica de mediação para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Teorizações dessa ordem, em nossa compreensão, tornam o sociointeracionismo de Vygotsky um ideário fecundo nas discussões sobre ensino e aprendizagem de língua materna. É importante ressaltar que essa concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano fundamenta o projeto deste Curso de Pedagogia a Distância.

Bakhtin seguiu essa mesma perspectiva de Vigostsk e também atribuiu à linguagem a função constitutiva dos sujeitos, focalizando a correlação entre sujeito e sociedade. Veja a seguir como se configurou o ideário bakhtiniano.

Fundamentos do pensamento Bakhtiniano: a língua como interação

Os estudos sobre a teoria bakhtiniana passaram a ser divulgados de modo mais intenso no Brasil a partir de 1980. Os principais estudiosos dessa teoria se vincularam ao chamado Círculo de Bakhtin, e é a partir da visão desses teóricos que você poderá entender a concepção de língua(gem) de Bakhtin.

Figura 2.1



Você conhece o Círculo de Bakhtin?

Fizeram parte do Círculo de Bakhtin os intelectuais russos Mikhail Bakhtin, Valentin Nikolaevich Volochínov e Pavel Medvedev. Esse grupo

se reunia regularmente no período de 1919 a 1929. Os livros mais conhecidos do Círculo são *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Estética da Criação Verbal*, *Questões de Literatura e Estética*.

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é instituidora de relações sociais e possibilita a interação entre sujeitos situados social e historicamente. Dessa forma, para os pensadores do Círculo, a linguagem não é expressão do pensamento e nem instrumento de comunicação.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 123, grifo do autor).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin [Volochínov] (2004 [1929]) se contrapõe a duas correntes específicas de estudos da linguagem: Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato.

- » O Subjetivismo Idealista considerava a língua como expressão do pensamento.
- » O Objetivismo Abstrato considerava a língua como um sistema abstrato, homogêneo, estável.

Para Bakhtin, essas duas correntes não reconhecem a língua no plano da interação social, a língua heterogênea, viva. Para ele, a língua é inseparável dos seus contextos de uso, pois os sujeitos que se enunciam estão situados social e historicamente e utilizam a língua dentro de uma situação social específica. Diante disso, para Bakhtin, a concepção que toma a língua abstraída das situações de interação, como um sistema homogêneo, não se sustenta.

Nessa perspectiva, o **enunciado** é dialógico, pois é sempre dirigido ao outro. Quando nos enunciamos, temos o outro como referência, o qual tem uma resposta ativa e participa, com isso, do processo de construção de sentidos. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin [Volochínov] (2004 [1929]) registra que

Bakhtin (2003 [1953/54]) define o enunciado como a unidade real e concreta da comunicação discursiva

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada sobre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

As diferentes situações de interação interferem na produção dos enunciados. Vejamos um exemplo:



Um médico, em uma dada situação de interação, profere uma palestra sobre doenças sexualmente transmissíveis a estudantes de medicina e, em outra situação de interação, em uma escola, por exemplo, profere palestra a um grupo de adolescentes. Embora os dois enunciados produzidos sejam nomeados como palestra, as diferentes situações sociais de interação provocam a produção de enunciados distintos. O enunciado produzido para os adolescentes possivelmente seja menos formal, em um tom mais apelativo para a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

Como você pode perceber, com base no exemplo apresentado, o enunciado está sempre ligado a uma situação social de interação, por isso a sua produção varia de acordo com o contexto. Os enunciados possuem

uma dimensão social que lhes é inerente, do contrário, seria apenas uma estrutura linguística.

A noção de texto, nessa concepção, implica pensar o **texto-enunciado**, com autor e interlocutor, ou seja, o texto sempre pensado a partir de um interlocutor, em uma situação de interação específica.

Mais adiante, na próxima seção, você terá a oportunidade de refletir sobre as implicações pedagógicas e metodológicas da concepção de texto como enunciado

Outro conceito importante da teoria de Bakhtin é o conceito de **gêneros do discurso**.



Bakhtin entende gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, construídos e ressignificados historicamente, na ligação com a situação social de interação, que mobilizamos para nos relacionarmos com os outros, para convivemos socialmente. Assim, todo gênero está vinculado a uma esfera social, na qual se constitui e circula.

Em cada esfera de atividade humana interagimos por meio de determinados gêneros, pois as situações de interação nessas esferas são distintas. Na esfera acadêmica, por exemplo, interagimos por meio de resumo, resenha, artigo, monografia, etc.

Segundo Bakhtin (2003 [1953/54], p. 283), os gêneros “[...] são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”. Por isso eles são “relativamente estáveis”, porque se adaptam às situações sociais e às mudanças na configuração e na natureza das interações no decorrer do tempo.

Nos estudos sobre gêneros, o autor aponta para a existência de gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Acompanhe:

- » os **gêneros discursivos primários** se formam nas condições de comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários: carta, bilhete, diário íntimo, conversa sobre temas cotidianos;
- » os **gêneros discursivos secundários** “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 263). São exemplos de gêneros secundários: romance, palestra, tese, editorial etc.

Ainda hoje, em alguns contextos, os gêneros do discurso são tomados equivocadamente como sinônimos de tipologias textuais. Veja a seguir em que consiste a concepção de tipologias textuais.



As tipologias textuais correspondem às sequências linguísticas que compõem os textos. São exemplos de tipologias a narração, a descrição e a dissertação/argumentação. (MARCUSCHI, 2010).

No gênero notícia, por exemplo, as tipologias prevalentes são a narração e a descrição, pois há a prevalência de um eixo narrativo de relato dos fatos que é acompanhado pela descrição. Já no gênero artigo de opinião a prevalência é da dissertação/argumentação.

Feita essa breve incursão pelo pensamento vygotskyano e por alguns dos conceitos-chave do Círculo de Bakhtin, passemos às implicações pedagógicas dessa ancoragem teórica.

Seção 2

Implicações pedagógicas da ancoragem histórico-cultural da linguagem

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender as implicações pedagógicas da ancoragem histórico-cultural no que diz respeito às concepções de linguagem como prática social e como mediação simbólica.
- » Reconhecer as contribuições das teorizações de Vygotsky e Bakhtin para o ensino de língua materna na escola;
- » Construir estratégias de ensino contextualizadas e significativas.

Os pensamentos dos teóricos Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin contribuíram muito para que uma proposta de ensino de língua materna ancorada nos

usos sociais da linguagem ganhasse espaço no Brasil. Essa proposta se consolidou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que apresenta diretrizes para um ensino de língua portuguesa focado nas práticas sociais de uso da linguagem.

A partir de agora, você poderá refletir sobre as contribuições das teorizações de Vygotsky e Bakhtin para o ensino de língua materna na escola. Para tanto, você estudará alguns procedimentos metodológicos para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Implicações pedagógicas de uma ancoragem teórica de base histórico-cultural

Sob o ponto de vista das práticas sociais, devemos pensar em estratégias para práticas de ensino mais significativas. Para isso, o ponto de partida é explorar a linguagem situada em contextos de uso, no bojo das interações sociais, pois ela tem papel instituidor nessas relações, à medida que se constitui socioideologicamente com/a partir delas.

Assumindo a perspectiva filosófica bakhtiniana, os professores têm em mãos uma desafiadora tarefa de elaboração didática que contemple “[...] apresentar ao aluno o que ele ainda não conhece a respeito da língua, numa relação de reciprocidade [...]”. E ainda: “[...] é preciso que exista um árduo trabalho de reflexão sobre o que e como utilizar a língua, na medida em que o professor propõe atividades com textos em sala de aula” (GRUPO DE ESTUDOS DE GÊNEROS DO DISCURSO, 2010, p. 118).

Conforme mencionamos anteriormente, Bakhtin [Volochínov] (1999 [1929]) expõe suas críticas ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato. Com base na concepção de língua defendida pelo autor, não se deve considerar a língua como sistema fechado que se impõe à comunidade, compreendendo que os falantes são passivos e aceitam o sistema como já está constituído.

Assim, uma vez que a linguagem é o lugar de construção de relações sociais e subjetivas, o aluno não pode ser mais visto como sujeito passivo a quem cabe aprender os conteúdos, mas como interlocutor que traz à escola seus conhecimentos de mundo e valores com os quais a escola precisa interagir.

É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o

aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece (BRASIL, 1997, p. 67).

No trabalho com a linguagem no 1º ciclo do ensino fundamental – quando os alunos aprendem a ler e a escrever –, por exemplo, conceber a língua como interação, como lugar de constituição dos sujeitos, implica tomar as práticas de uso da linguagem como objeto de ensino, abordando textos orais e escritos, em diferentes gêneros, atendendo a diferentes projetos de dizer tal qual informar, divertir-se, emitir opiniões etc; o foco não podem ser formas linguísticas descontextualizadas das situações reais de uso da linguagem. Dessa forma, é preciso trazer para a escola textos, em diferentes gêneros, que instituem relações interpessoais em diferentes esferas da atividade humana.



Nessa perspectiva, a apropriação do sistema alfabético e a aprendizagem da modalidade escrita devem ocorrer de forma simultânea, pois aprender a escrita alfabética não é garantia de compreensão dos usos efetivos da escrita.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 27),

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Assim, o código alfabético deve ser ensinado a partir de situações reais de interação. Ensinar, de forma sistemática, o código por ele mesmo, não fará com que a criança se sinta capaz de fazer uso da linguagem nas mais diversas situações de interação em que esses diferentes usos forem requeridos.



Você sabe o que constitui um texto?

Um texto somente existe na situação real de interação, em que há o encontro entre sujeitos situados historicamente que negociam os sentidos construídos no processo de interlocução. Assim, desvinculado de uma situação social de interação, em que proporciona um processo de comunicação, o texto não passa de um amontoado de frases.

Para facultar o uso efetivo da escrita nas mais diversas situações de interação, é necessário trabalharmos com os gêneros do discurso em sala de aula, em que o texto seja o ponto de partida para o trabalho com os usos sociais da língua.

Vejamos duas produções de alunos das Séries Iniciais:

Produção 1:

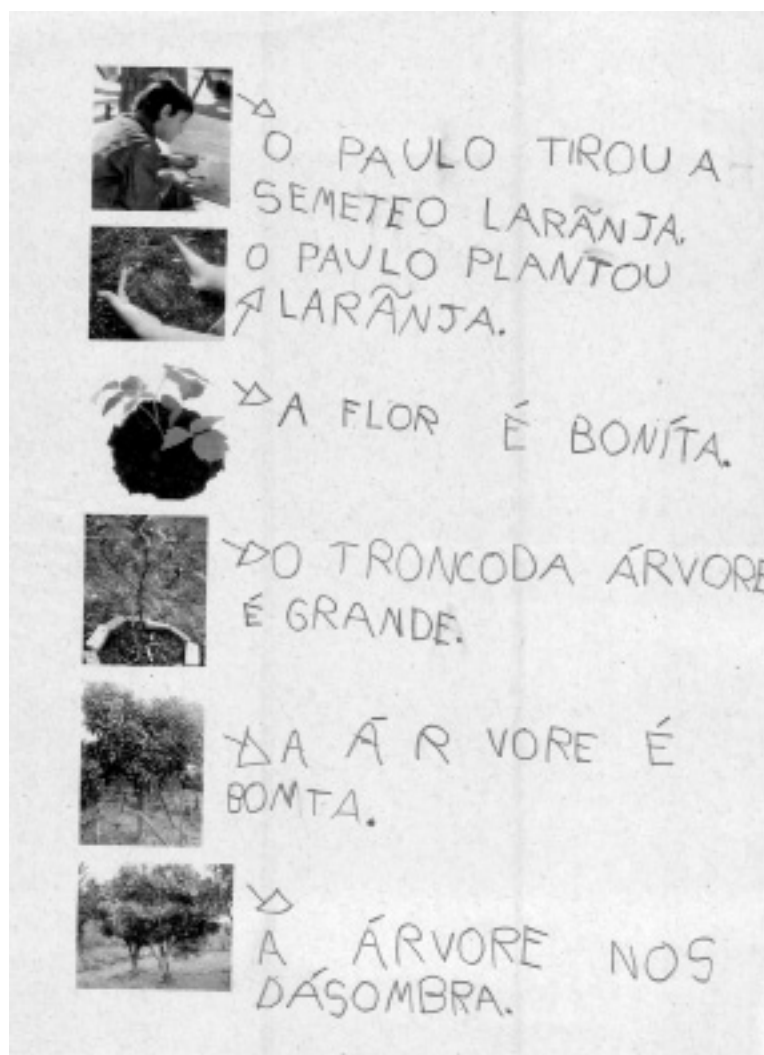


Figura 2.3 – Exemplo de Atividade
 Fonte: Adaptado de Cerutti-Rizzatti (2011)

Veja que nesta primeira produção escrita, com base nos desenhos, o aluno produziu frases que juntas não constituem um texto, pois não formam um todo coeso e com sentido. São frases soltas, que apenas destacam alguma propriedade da árvore. Observe na construção a repetição da estrutura frasal, extremamente simples, e a repetição constante dos referentes “o Paulo” e “a árvore”, que inicia todas as frases do texto, dispostas uma abaixo da outra. No entanto, é preciso observar que a criança aprendeu o uso das letras maiúsculas em início de frases e o uso do ponto para sinalizar o fim da frase.

Produção 2:

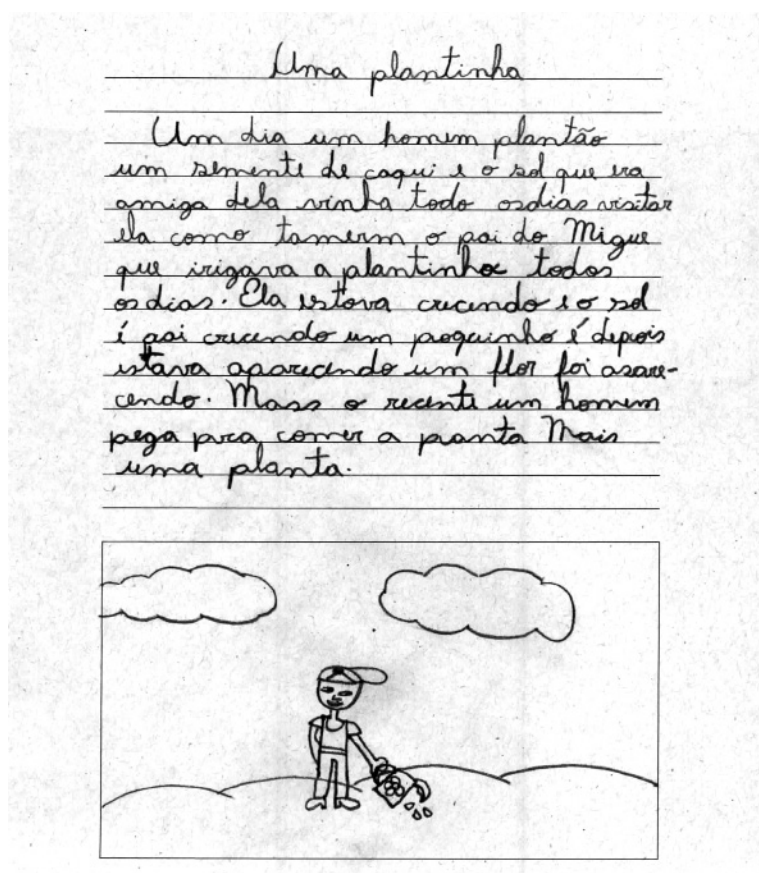


Figura 2.4 – Exemplo de Atividade
Fonte: Adaptado de Cerutti-Rizzatti (2011)

Já a segunda produção escrita aproxima-se mais efetivamente de um texto, pois o aluno percebe o desencadeamento das ideias, a história representada pela sequência dos desenhos, e constrói um texto coeso e coerente, em que há uma progressão nos fatos narrados e as ideias estão articuladas. Não se trata, ainda, porém, de um projeto discursivo;

é apenas uma **narração**, ou seja, o texto está fora do gênero discursivo. Essa narração não parece corresponder a um 'conto infantil'; parece apenas um exercício escolar. Trata-se, no entanto, de um avanço no processo de textualização.

Você deve ter notado, no entanto, que o primeiro texto evidencia um domínio mais efetivo do sistema alfabético; no segundo texto, esse domínio ainda não está efetivamente consolidado, mas seguramente a criança consegue, nesse segundo texto, compreender que a escrita se presta para uma finalidade específica.

É importante destacar que propostas de produção textual a partir de desenhos, como a apresentada anteriormente, constituem uma prática comum nas Séries Iniciais. Por isso perguntamos:



Será que esse tipo de proposta é adequado em uma perspectiva de uso social da linguagem?

Acompanhe a seguir um exemplo de trabalho com o texto na perspectiva dos gêneros do discurso. A proposta foi veiculada nos materiais complementares do Programa Pró-letramento Linguagem, coordenado pelo Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2011. Trata-se de uma atividade empreendida pela alfabetizadora Mariza Konrad com seus alunos do Colégio de Aplicação da UFSC.

Atividade do Programa Pró-Letramento Linguagem da UFSC

Na participação de um evento em uma universidade, as crianças de uma turma tiveram contato com uma contadora de histórias em LIBRAS, valendo-se de uma boneca negra a quem chamava de Uanda. Por ocasião do evento, a contadora de histórias chamou atenção dos alunos e, tendo-os conhecido, visitou a turma, levando a boneca consigo. O interesse despertado pelo episódio motivou o desenvolvimento de um microprojeto focado na linguagem de sinais, sendo assumido em um desdobramento de um macroprojeto focado em novas vivências identitárias, remetendo à África do Sul e ao contexto da Copa do Mundo de 2010. A proposta da professora foi de que os alunos escrevessem uma carta destinada à Uanda (a boneca negra). Nas cartas, a alfabetizadora discutiu com as crianças o que seria contado a Uanda, destinatária real da carta, ainda que uma boneca – eis o componente lúdico tão caro aos anos iniciais.

Eis a carta, que foi efetivamente enviada à boneca – fantoche –, com o endereço verdadeiro da professora que a manipulava na feira:

♡♡♡ 54

FLORIANÓPOLIS, 29/10/2010/

AMIGA UANDA

GOSTAMOS MUITO DE RECEBER SUA CARTA. ADORAMOS CONHECER VOCÊ E SABER QUE VOCÊ NASCEU NA ÁFRICA COMO O RAFA.

ESTAMOS ESPERANDO POR VOCÊ AQUI NA NOSSA ESCOLA, POIS ESTAMOS COM MUITA SAUDADE.

A PROFI. MARIZA, DISS E QUE VOCÊ CONTA LINDAS HISTÓRIAS, ESTAMOS ANSIOSOS PARA OUVIR UMA DELAS. MIL BEIJOS DA GALERINHA DO 1º ANO.

SARA	LUAN
TIAGO	EVELIN
RAFA	LEO
BEATRIZ	ALINE
MARIZA	

Figura 2.4 – Exemplo de Atividade

Fonte: Programa Pró-letramento Linguagem

Visto esses exemplos, pense um pouco sobre como deve ser realizado o trabalho com o texto em sala de aula, na concepção de texto como enunciado. Uma vez que partimos do ideário histórico-cultural, as propostas de leitura e produção textual em sala de aula devem ocorrer de modo a se aproximarem dos usos reais de linguagem que ocorrem em sociedade, nas diferentes esferas da atividade humana.

Veja que se a escola trabalha com uma concepção de texto dissociada dos processos interacionais, o aluno não se apropria da escrita e do texto como meio e lugar de interação e entenderá o texto como resultado do preenchimento de um papel em branco. Além disso, se a própria escola deve preparar os alunos para a vida fora da escola, é preciso que as atividades que propomos façam sentido fora da escola e não apenas em seu interior.



Figura 2.6 - Uso social da linguagem

Nesse sentido, temos de ter presente que não lemos nem escrevemos textos avulsamente: **lemos e escrevemos textos em gêneros discursivos diversos**. Conceber desse modo a produção textual escrita exige de nós propormos às crianças que escrevam textos com finalidades sociais definidas, isto é, as crianças precisam saber por que estão escrevendo aquele texto, para quem, com que finalidade. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 68), um dos objetivos do trabalho com a linguagem no 1º ciclo é: que os alunos produzam “textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa”.

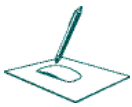
Formar o leitor e o produtor de textos na escola exige atenção especial para o fato de que escrevemos textos em gêneros discursivos diversos, que circulam em esferas da atividade humana. Isso implica conhecer o interlocutor e planejar o texto de modo a atender às exigências de interação com esse interlocutor. Dessa forma, o aluno não escreverá somente para o professor ler, pois terá um interlocutor efetivo a quem o seu texto estará destinado. A compreensão dessas questões é fundamental para que o objetivo das aulas de produção textual seja escrever textos **na** escola e não **para** a escola (GERALDI, 1997), isto é, os alunos precisam escrever textos em gêneros discursivos que efetivamente circulem na vida fora dos muros escolares.

Síntese do capítulo



- » A linguagem, de acordo com o pensamento vygotskyano, constitui-se um sistema simbólico que permite o desenvolvimento dos homens como seres sociais e culturais.
- » Bakhtin concebe a língua como objeto social, do que deriva a consideração de que estudar a linguagem faz sentido apenas se o estudo contemplar os diferentes usos que os homens fazem da língua em suas relações intersubjetivas.
- » Importa ensinar a língua materna tendo os gêneros do discurso como instrumento de interação, no sentido de evitar tomar o ensino da língua escrita em sua imanência, prezando por uma abordagem que considere o fato de a língua prestar-se a instituir relações interpessoais em contextos situados.
- » Para Vygotsky, o professor, como mediador da aprendizagem, tem papel muito importante na apropriação da leitura e da escrita por parte de seus alunos.
- » O ensino da língua não pode ser artificial e mecânico, necessita ser realizado como atividade cultural, para que as vivências intersubjetivas tenham significado para a criança.
- » Conceber a língua como interação, como lugar de constituição dos sujeitos, implica tomar as práticas de uso da linguagem como objeto de ensino, abordando textos orais e escritos produzidos na sociedade de modo geral, que circulam no meio social e não formas linguísticas descontextualizadas das situações reais de uso da linguagem.
- » A ação pedagógica, à luz da ancoragem histórico-cultural, propõe que o caminho para a construção de processos de escolarização verdadeiramente significativos aos alunos deve contemplar/partir de características da vida deles.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir:



60

no 1º ciclo do Ensino Fundamental, no que se refere ao seguinte ponto: “Letramento e a diversidade de gêneros discursivos”.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. On the left side, there is a vertical margin line, creating a narrow left margin. The paper appears to be from a notebook or a standard ruled document.

2) Neste capítulo, você estudou alguns fundamentos do pensamento do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Um dos princípios da perspectiva assumida por ele é o de que a língua não pode ser tomada apenas na sua materialidade linguística, pois nos processos de comunicação discursiva nos valem de enunciados reais, com sentidos completos, e não de fragmentos de textos. Com base nisso, responda:

Como o sujeito e o texto são entendidos nessa concepção que toma a língua como forma de interação?



ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Mercado de Letras, 2000.

A variação linguística e o ensino de língua materna aos anos iniciais

Guilherme Henrique May

Neste capítulo, você será apresentado a um fator importante das línguas humanas: a variação. Verá como ela pode ser definida e quais são os seus principais espaços de atuação. Pensará, ainda, sobre a questão do preconceito linguístico, e de como ela se relaciona com a prática pedagógica. Finalmente, conhecerá formas específicas de contato entre os estudos da variação linguística e a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo geral de aprendizagem

- » Compreender o fenômeno da variação nas línguas naturais, de modo a identificar as principais formas de manifestação do preconceito linguístico, bem como a reconhecer algumas estratégias pedagógicas decorrentes dessa visão de língua como sistema variável.

Seções de estudo

Seção 1 – O que é a variação linguística?

Seção 2 – Os domínios da variação

Seção 3 – O preconceito linguístico

Seção 4 – Implicações pedagógicas

Neste capítulo, você será apresentado a um aspecto central das línguas: a variação. Com o estudo destas páginas, esperamos que você reconheça o fenômeno da variação em todos os níveis linguísticos e também em suas relações com o domínio social - relações estas que nos revelam em grande medida onde nos situamos socialmente, a que grupos nos filiamos e que papéis desempenhamos em nossas atividades diárias.

Você será apresentado, também, ao preconceito linguístico, um tipo de discriminação muito disseminado entre nós - tão disseminado que em geral não é nem percebido -, e que precisa ser objeto de suas reflexões se almejamos um ensino mais justo e democrático. Finalmente, você verá alguns pontos mais práticos em que o seu estudo poderá ser aplicado - mais especificamente, no ensino de língua materna para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Que o estudo desses pontos, portanto, lhe seja enriquecedor, contribuindo positivamente em sua formação como pedagogo e em sua prática docente.

Seção 1

O que é a variação linguística?

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar a variação linguística.
- » Reconhecer a variação linguística como um fenômeno inerente às línguas naturais.

Antes de iniciarmos nossa discussão, observe os dois excertos a seguir. O primeiro foi extraído da letra de uma canção de Chico Buarque; o segundo, de uma canção de Adoniran Barbosa.

Atrás da porta - Chico Buarque

Quando olhaste bem nos olhos meus
E o teu olhar era de adeus
Juro que não acreditei, eu te estranhei
Me debrucei sobre teu corpo e duvidei
E me arrastei e te arranhei
E me agarrei nos teus cabelos
No teu peito, teu pijama
Nos teus pés ao pé da cama
Sem carinho, sem coberta
No tapete atrás da porta
Reclamei baixinho [...]

Samba do Arnesto - Adoniran Barbosa

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
Nós fumos, não encontremos ninguém
Nós vortemos com uma baita de uma reiva
Da outra vez nós num vai mais
Nós não semos tatu!
No outro dia, encontremos com o Arnesto
Que pediu desculpas, mas nós não aceitamos
"Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
Mas você devia ter pohnado um recado na porta" [...]

Você já conhecia essas canções? Veja que suas letras foram claramente compostas em português... Mas será que elas foram escritas da mesma forma? Você provavelmente respondeu “não”, pois de fato essas letras são bem diferentes, não apenas no conteúdo do que está sendo dito/cantado, mas principalmente nas formas linguísticas que foram adotadas em cada uma.

Na canção de Chico Buarque, você pode notar um uso do português bem mais próximo ao que é prescrito ao longo de nossa vida escolar: vemos construções como “olhaste” (a forma padrão para a segunda pessoa do singular do verbo “olhar” no pretérito perfeito), “nos teus pés” (com todas as marcas de concordância)...

E quanto à canção de Adoniran Barbosa? Perceba que esta já apresenta traços de um “outro” português: basta ver os diversos exemplos de uma concordância verbal não padrão – “nós fumos”, “nós não semos”, “nós não aceitamos”, ou ocorrências como “ponhado” e “reiva”. Sem pensar no que o ensino tradicional de português teria a dizer sobre essas construções, é possível percebermos que, para todas essas formas, poderíamos pensar em outras, equivalentes às que encontramos: “olhasse”, “nós fomos”, “nós não somos”, “raiva” etc.

Ora, temos aí uma constatação interessante sobre a língua que falamos. Trata-se do fato de que, em uma língua natural, podemos veicular determinadas informações por mais de uma forma – tanto é assim que entendemos perfeitamente o que é dito em ambas as situações. Estamos diante, na verdade, de uma propriedade básica de todas as línguas (não só do português): a de que temos à nossa disposição diversas maneiras para nos expressar linguisticamente, que variam de acordo com a região de onde viemos, com o grau de formalidade da situação em que nos comunicamos, entre outros fatores.



Assim, apresentamos a você o conceito de variação linguística como o fenômeno pelo qual podem existir duas ou mais formas em uma língua para expressar um mesmo significado em um mesmo contexto.

Dessa forma, quando falamos português podemos ir à feira e comprar “aipim” enquanto outro cliente compra “mandioca”; podemos nos referir à primeira pessoa do plural tanto por “nós” quanto por “a gente”, sem qualquer alteração de sentido; podemos pronunciar “porta” com o famoso /r/ “caipira” (em termos mais precisos, esse é o /r/ “retroflexo”), mas falamos do mesmo objeto ao pronunciarmos essa palavra com um /r/ vibrante; conhecemos a

construção “eu a encontrei no parque”, mas sabemos que “eu encontrei ela no parque” se refere ao mesmo acontecimento, novamente sem alteração de sentido. Os exemplos são inúmeros, e você verá mais alguns deles na seção seguinte, mas é importante que se compreenda desde já a que nos referimos quando falamos em variação linguística. Trata-se de um aspecto inerente a todas as línguas naturais, algo que não precisa (nem pode) ser evitado, e que pode ser reconhecido a todo momento do uso linguístico.

Na verdade, se posta dessa forma, a variação linguística parece bastante fácil de se reconhecer. Neste sentido, pode parecer estranho, então, afirmar que exista uma série de mitos em nossa sociedade que se originam apenas da falta de reconhecimento da natureza variável das línguas. Esses mitos, no entanto, são bastante presentes, ao ponto de já fazerem parte de nosso imaginário coletivo. Quem nunca ouviu que é em Portugal que se fala bem a língua, ou que nunca fez piada de alguém por cometer um “erro de português”? Esses mitos, assim como vários outros, são licenciados pela crença de que uma língua não admite variação – de que existe apenas uma forma para cada significado, devendo ser considerado um erro qualquer alternativa a essa prescrição. Ainda neste capítulo, você poderá refletir mais detalhadamente sobre esse tema. Por ora, basta chegarmos juntos à conclusão de que a variação é um fenômeno inerente às línguas naturais, que ocorre em todos os níveis da gramática e que pode ser descrito por meio de estudos científicos.

Você sabia?

Até poucas décadas atrás, faziam-se vistas grossas à variação até mesmo na Linguística, o campo do saber responsável pela descrição e análise das línguas. Dizia-se que a variação era caótica, desordenada, e que nem poderia ser identificada, muito menos descrita pelo método científico. Foi a partir da década de 1960, especialmente com os trabalhos de William Labov, um linguista estadunidense, que a variação linguística passou a ser analisada com critérios rígidos, chegando-se a resultados claros quanto aos fatores que determinam a escolha entre uma ou outra forma pelos falantes. Hoje, a subárea da Linguística que se preocupa mais fortemente com a descrição e explicação da natureza variável das línguas é conhecida como **Sociolinguística**.

Na próxima seção, seguiremos com nossas reflexões acerca da variação linguística. Vários exemplos de fenômenos variáveis serão apresentados e relacionados aos principais domínios de ocorrência da variação: a variação regional, a social e a estilística.

Seção 2

Os domínios da variação

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender por meio de exemplos como identificar a variação linguística
- » Conhecer fenômenos variáveis do português do Brasil.

Nesta seção, você será apresentado a diversos fenômenos de variação do português brasileiro. Esses fenômenos estão organizados em função, grosso modo, da dimensão externa à gramática com que eles mais se relacionam – dando-se origem, dessa forma, à variação regional, social e estilística. A partir do reconhecimento desses fenômenos, e de tantos outros de natureza semelhante na nossa língua, esperamos que você atinja uma compreensão mais bem informada do objeto com que vai trabalhar nas aulas de linguagem no Ensino Fundamental.

Variação regional

A variação linguística regional (ou diatópica) é aquela que se verifica a partir da análise de como uma língua é falada em diferentes regiões de um país, estado etc. Em geral, é esse tipo de variação mais perceptível socialmente – é ela, afinal, que configura mais fortemente os diversos “sotaques” de uma língua.

1. No **nível lexical** (relacionado ao vocabulário de uma língua), as ocorrências de variação são ainda mais perceptíveis. Alguns exemplos:

- » “Pão de trigo” – “pão francês” – “cacetinho”;
- » “Mandioca” – “macaxeira” – “aipim”;
- » “Brigadeiro” – “negrinho”;
- » “Pandorga” – “pipa” – “papagaio”.

2. No **nível fonético-fonológico** (relacionado aos sons de uma língua), temos os seguintes casos de variação:

- » A realização variável da consoante /r/. Ex.: pense em como um carioca e alguém do interior de São Paulo pronunciam a palavra “porta” – no primeiro caso, essa consoante é produzida com uma fricção na parte posterior do trato vocal; no segundo, pela retroflexão da língua;
- » A vocalização da consoante /l/ em final de sílaba. Ex.: fala-se tanto “Brasil” quanto “Brasiw”;



Figura 3.1 – A variação regional

» A palatalização das consoantes /t/ e /d/ antes da vogal /i/. Ex.: fala-se “tchia”, “djia” mas também “tia”, “dia”.

3. No **nível da morfologia**, encontramos variação, por exemplo, na realização dos pronomes pessoais. Como você já deve saber em certas regiões, usa-se preferencialmente “você”; em outras, “tu”.

4. No **nível sintático**, há variação na ordem dos elementos de uma língua e em fenômenos correlatos. Vê-se esse tipo de variação, por exemplo, na colocação da partícula negativa “não” em relação ao verbo – no Nordeste, é comum “falei não”, “tenho não”, enquanto no Sul esse elemento se coloca antes do verbo – “não falei”, “não tenho”.

5. No **nível discursivo**, finalmente, encontramos variação no uso de expressões como “bah”, “orra, meu”, entre outras.

Variação social

A variação social (ou diastrática) diz respeito aos casos de variação que se associam não a particularidades regionais, mas aos diferentes grupos sociais que coexistem em um determinado lugar. Esses grupos podem se diferenciar uns dos outros pelo seu grau de escolaridade, pelo nível socioeconômico, pela faixa etária ou pelo compartilhamento de um percurso histórico e/ou ideológico específico.



Observe que, na letra de Adoniran Barbosa apresentada no início do capítulo, reconhecemos fenômenos variáveis que podem ser associados a grupos de ascendência italiana, provavelmente menos escolarizados. Já as formas da letra de Chico Buarque apontam para grupos sociais com maior nível de escolarização, pois o uso das formas canônicas da concordância verbal carrega esse significado social.

É pela análise de fenômenos em variação desse tipo, relacionados a determinados grupos sociais, que reconhecemos de forma mais clara outra premissa dos estudos sociolinguísticos: a de que **língua é identidade**. Isso quer dizer que, ao fazermos uso de uma língua como o português, não veiculamos apenas informações sobre o mundo; marcamos também, constantemente, a que categoriais sociais pertencemos dentro de nossa comunidade. Somos capazes de dizer muitas coisas pela língua, é verdade, mas ela também “nos diz” para o mundo: aponta de onde viemos, o quanto compartilhamos da cultura escolarizada, a que posições ideológicas nos filiamos – e a variação linguística é uma ferramenta essencial para isso.

Variação estilística

A variação estilística (ou diafásica) diz respeito aos fenômenos em variação que emergem a partir dos diferentes graus de formalidade com que nos comunicamos em nosso dia a dia. Desse modo, tendemos a utilizar certas formas da língua quando estamos em situações mais formais, as quais exigem um grau maior de automonitoramento da fala, ao passo que usamos outras formas quando estamos em situações menos formais, nas quais não costumamos “vigiar” tanto o modo como falamos.



No nível fonológico, por exemplo, tendemos a pronunciar mais o /r/ marcador de infinitivo nos verbos em situações mais formais e a apagá-lo com mais frequência em contextos menos formais.

No nível morfológico, é comum que usemos mais a forma “a gente” para expressar a primeira pessoa do plural em contextos mais informais, valendo-nos da forma “nós” quando o grau de formalidade aumenta. Do mesmo

modo, tendemos a utilizar pronomes pessoais do caso reto na função de complemento verbal em contextos mais distensos (“Eu vi ele ontem”), ao passo que adotamos com mais frequência os pronomes oblíquos em situações de maior monitoramento (“Eu o vi ontem”).

No nível morfossintático, por fim, tendemos a apagar as marcas de concordância verbal e nominal nas situações mais relaxadas (“Comprei duas pizza no mercado”), enquanto situações mais formais tendem a provocar a ocorrência mais frequente dessas marcas (“Comprei duas pizzaS”).



Figura 3.2 – Radicci e a variação estilística

Como você pode perceber pela breve lista de exemplos apresentada aqui, são inúmeros os casos de variação que poderíamos apontar na língua que falamos. Portanto, não nos resta outra conclusão além de afirmar que a variação é um fenômeno muito frequente no uso linguístico. Estamos, o tempo todo, fazendo uso desse recurso. Embora quase nunca o percebamos, estamos sempre escolhendo entre formas em variação, e essas escolhas são feitas a partir de critérios gramaticais e sociais muito refinados, cujo conhecimento é, para nós, em grande parte inconsciente.

Descobrir quais são os mecanismos exatos que nos permitem esse controle sobre a variação é uma das tarefas da Linguística – em especial, da Sociolinguística –, lidar com mais essa informação sobre a natureza das línguas para a formulação de práticas de ensino-aprendizagem mais eficazes e democráticas é tarefa do pedagogo, e é com esse objetivo em mente que o integramos a esta discussão.

Na próxima seção, lidaremos com um aspecto sério relacionado à presença da variação nas línguas – o preconceito linguístico.

Seção 3

0 preconceito linguístico

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar o preconceito linguístico em suas especificidades e a partir de sua origem na confusão entre as noções de “certo” e “errado” no uso da língua.
- » Reconhecer as inúmeras manifestações do preconceito linguístico em nossa sociedade.

Um preconceito, como o próprio termo já permite inferir, é uma avaliação que fazemos sobre determinado objeto sem contarmos com o conhecimento necessário para isso – o que, muitas vezes, nos leva a avaliações apressadas, inadequadas. Em nossa sociedade, há diversos tipos de preconceito: social, racial, sexual, religioso etc. Felizmente, vários deles vêm sendo trazidos à nossa consciência e combatidos por meio de medidas políticas ou por ações da mídia. No entanto, existe entre nós um tipo de preconceito que raramente é alvo de comentário, mas que está bastante arraigado em nosso imaginário coletivo – o preconceito linguístico.



Em poucas palavras, pode-se definir o preconceito linguístico como aquele que nos leva a julgar (e, não raras vezes, destratar) uma pessoa ou um grupo social inteiro em função da maneira como falam uma língua.

É esse o preconceito por trás de afirmações que fazemos corriqueiramente em nosso dia a dia, como “Esse aí nunca vai aprender inglês; nem português ele sabe!”, ou “Quando ele fala ‘pra mim fazer’, até me dói o ouvido!”, ou “Como essa pessoa vai governar um país se ela mal sabe falar?”.

Ora, pensar sobre o preconceito linguístico nos leva diretamente a pensar sobre as noções de “certo” e “errado” em uma língua. Se, como vimos, a variação é um fenômeno inerente a todas as línguas humanas, ou seja, se em qualquer língua existem diferentes maneiras para falarmos as mesmas coisas, será que ainda faz sentido falar que uma construção é certa ou errada?

Veja isso com mais calma, a partir dos exemplos abaixo.

- (1) Este é o homem cujo apartamento eu visitei.**
- (2) Este é o homem que eu visitei o apartamento dele.**
- (3) Embora antes boné o vestirá para consigo através de.**

Leia com atenção as frases acima e, usando apenas a sua intuição como falante de português, responda a pergunta a seguir:

Refletindo ...

Quais das frases do exemplo anterior fazem parte da língua e quais não fazem? Você pode usar as linhas abaixo para fazer suas considerações.

É muito provável que você tenha respondido que (3) não é uma frase do português, ao contrário de (1) e (2). E como podemos afirmar isso? O motivo é simples: todo falante de uma língua natural possui um conhecimento bastante completo (e complexo) acerca da estrutura dessa língua, sendo capaz de dizer quando alguma regra de formação dessa estrutura foi ferida – ou, em outras palavras, quando alguma frase ou construção não faz parte daquele sistema linguístico. Embora não saibamos descrever com precisão todas as regras que foram infringidas em (3), sabemos que ela não é português, e ponto final.

E quanto às frases (1) e (2)? Bem, intuitivamente sabemos que tanto “Este é o homem cujo apartamento eu visitei” quanto “Este é o homem que eu visitei o apartamento dele” fazem parte da nossa língua – tanto é assim

que entendemos perfeitamente o que elas querem veicular, não é mesmo? Sabemos, inclusive, que as duas, na verdade, estão veiculando a mesma informação – que em algum momento do passado, o falante visitou o apartamento de um homem e que, no momento da fala, está apontando para esse homem. Assim, se considerarmos apenas os critérios expostos aqui como suficientes para tachar uma construção de “certa” ou “errada”, diremos tranquilamente que (3) é errada, ao passo que (1) e (2) são corretíssimas.

De fato, é assim que a linguística contemporânea julga casos como o apresentado (ela usa, no entanto, os termos “gramatical” e “agramatical”, em vez de “certo” e “errado”).



No entanto, sabemos que a questão não para por aí, pois, apesar de (1) e (2) serem construções legítimas do português, será que poderíamos usar qualquer uma delas a qualquer momento, em qualquer gênero discursivo?

A resposta é “não”, como você deve ter imaginado. Como vimos, as duas frases fazem, sim, parte da língua, mas isso não quer dizer que as duas sejam bem aceitas em qualquer contexto. Além de conhecermos inconscientemente a estrutura da língua que falamos, sabemos que as diferentes formas dessa língua são dotadas de uma significação social – de um tipo de valoração que acaba por criar uma espécie de “etiqueta da língua”. Essa “etiqueta” nos orienta quanto a quais formas são mais adequadas em cada situação comunicativa e quais soam “fora de lugar”. Desse modo, embora (1) e (2) sejam legítimas do ponto de vista gramatical, não é interessante que usemos “Este é o homem que eu visitei o apartamento dele” em um contexto mais formal – uma carta ao reitor da universidade, por exemplo –, pois trata-se de uma construção **não padrão** da língua portuguesa.

Ao lidarmos com uma situação mais formal, sabemos que convém utilizarmos formas mais próximas do **padrão**, como “Este é o homem cujo apartamento eu visitei”. Logo, embora as duas construções sejam ‘corretas’, elas não são igualmente **adequadas** a todas as situações.



Se tudo ficou claro até este ponto, você pode estar começando a se perguntar: “Mas onde entra o preconceito linguístico nessa história?”.

Os estudos sociolinguísticos levam isso em conta e, como veremos em seguida, a discussão dessa “etiqueta da língua” deve fazer parte de qualquer programa de ensino que trabalhe com o uso da linguagem.

Pois o preconceito linguístico se origina justamente na confusão que se estabelece entre os pares de conceitos “certo/errado” e “adequado/inadequado” e nas consequências sociais dessa confusão.

Em primeiro lugar, a variação e a opcionalidade tendem a ser ignoradas nas discussões sobre língua. Opta-se, assim, por uma visão que considera apenas uma forma de se dizer as coisas, sem a possibilidade de variação. Retome as frases do exemplo apresentado anteriormente.

- (1) **Este é o homem cujo apartamento eu visitei.**
- (2) **Este é o homem que eu visitei o apartamento dele.**
- (3) **Embora antes boné o vestirá para consigo através de.**

Nessa visão, não apenas a frase (3) acima seria incorreta, mas também a frase (2), por não se enquadrar no padrão previsto para o uso linguístico. Apenas (1) seria uma frase possível no português, e qualquer outra alternativa seria um crime às regras do idioma. Essa é a visão com a qual você está mais acostumado, provavelmente, por ser ela a que predomina no ensino tradicional de língua portuguesa nas escolas.

O problema, contudo, não para na confusão terminológica. Ao defender-se que determinadas variantes da língua são erradas, não é incomum dar-se um passo além e considerar **errados os falantes** que fazem uso dessas formas. Assim, não é apenas “o homem que eu visitei o apartamento dele” que tem um sério defeito, mas todos os que usam construções como essa no dia a dia.

Talvez seja mais adequado pensar no movimento inverso: para segregarmos ainda mais grupos que são socialmente desfavorecidos, atribuímos aos seus hábitos linguísticos valores negativos.

As consequências dessa atribuição de valores a determinados grupos sociais em função da forma como falam já são conhecidas: a exclusão social (muitas vezes explícita e vexatória) e senso-comuns como “português é muito difícil”, “brasileiro não sabe português”, entre outros.

Como se afirmou no início desta seção, temos aí mais um tipo de preconceito (ou seja, uma avaliação que é feita apressadamente, desconsiderando fatores importantes), e um que parece bastante aceitável entre nós – o preconceito linguístico. E por que este seria um preconceito, então? Porque, como já vimos, o fenômeno da variação faz parte de todas as línguas, e não representa um “defeito” em nenhuma delas. As formas em variação recebem, sim, diferentes avaliações sociais, mas uma forma não é nem melhor nem pior do que a outra em termos linguísticos. Se a variação é, portanto, inerente ao uso linguístico, qual o fundamento em destratar alguém pelas formas que utiliza ao falar?

Por tudo isso, julgamos importante que o preconceito linguístico seja reconhecido e combatido, já que ele não tem nenhum embasamento empírico que lhe dê legitimidade e, principalmente, por suas consequências sociais. Se hoje já fizemos grandes avanços na superação do preconceito racial, se buscamos construir uma sociedade que respeita as diferenças em crença religiosa e orientação sexual, por que deveríamos seguir condenando à exclusão social quem domina uma variedade linguística não padrão?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de língua portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental também tratam do preconceito linguístico, em excertos como o seguinte:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. (BRASIL, 1997, p. 38).

Prossigamos com as nossas reflexões a partir da citação acima.



Quando os PCNs dizem que “Não é papel da escola ensinar o aluno a falar”, a que eles se referem? Isso quer dizer que a escola deve simplesmente aceitar tudo o que aluno fala, sem tomar nenhuma ação? Combater o preconceito linguístico no ambiente escolar significa um “vale tudo”, em que nada mais precisa ser ensinado?

Embora uma leitura apressada possa levar a esses questionamentos, não é disso que se trata. Quando dizem que não precisamos ensinar um aluno a falar a sua língua, os Parâmetros Curriculares defendem apenas o que já se sabe há décadas nos estudos linguísticos: que aprendemos uma língua de forma natural, nos primeiros anos da infância, apenas pelo contato com falantes dessa língua. Dessa forma, o aluno já chega à escola conhecendo uma variedade da língua e manipulando-a com destreza. O que cabe à escola, portanto, é ensinar o que o aluno **não sabe** – no caso, a variedade linguística padrão, de prestígio, com a qual ele poderá circular em contextos mais formais de interação, tanto pela escrita quanto pela fala. Esse é um direito que não é negado nem pelos PCNs nem pela linguística. **O que se combate é a ligação que se costuma fazer entre dar acesso à variedade padrão e tentar eliminar a variedade que o aluno já domina**, como

se não fosse justamente desejável que esse aluno dominasse o máximo de variedades possível, de modo a se comunicar eficientemente nas mais diversas situações. Esse é um ponto importante, cuja má compreensão acaba servindo de argumento para dar-se continuidade ao preconceito linguístico e para denegrir o valor dos estudos linguísticos.

Na próxima seção, discutiremos mais a fundo as implicações pedagógicas que se originam da adoção de uma concepção de língua como um sistema variável.

Seção 4

Implicações pedagógicas

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender as implicações de se considerar a língua um sistema aberto à variação no ensino aos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- » Ter uma visão mais crítica sobre o ensino de ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do que já foi apresentado neste capítulo, podemos nos voltar agora à prática pedagógica de fato e considerar algumas implicações que emergem ao adotarmos a língua não apenas como o lugar do dialogismo, mas também como um sistema inerentemente variável em todos os seus níveis.

Em primeiro lugar, retomamos o argumento já iniciado na seção anterior segundo o qual é mister ao professor e a toda a comunidade escolar ter uma atitude de respeito frente às formas linguísticas conhecidas pelos alunos quando da chegada destes à escola. A variedade dominada pelo aluno é tão legítima, tão “língua” quanto qualquer outra variedade. Portanto, discriminar ou aceitar a discriminação de alguém em função da forma como se fala deve ser evitado e combatido a todo momento. Isso aparece, novamente, nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, que colocam, na lista de valores, normas e atitudes a serem desenvolvidos ao longo do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, o “Respeito diante de

colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às idéias quanto ao modo de falar.” (1997, p. 71 e 81).

A reflexão sobre esses valores, como se pode inferir, não deve ficar limitada à equipe pedagógica de uma escola. Fazer com que os próprios alunos reconheçam as diferentes formas que têm à disposição na língua e trabalhar os diferentes níveis de adequação de cada forma aos diferentes contextos sociais pode (e deve) se tornar matéria das aulas de linguagem.



Por que não trazer à tona as especificidades da fala de uma parte do país em relação à de outra, por meio de uma encenação ou analisar textos produzidos com diferentes graus de formalidade, tornando tudo isso base para o debate e para a produção de novos textos?

Faz-se da aula de português, assim, não mais um momento de repressão e de transmissão de regras de conduta linguística, mas um momento de descoberta e análise das diversas opções do dizer.

Os PCNs mais uma vez não se eximiram de tratar dessa questão. Eis o que eles dizem ao debaterem a produção de textos e a análise linguística. Repare como aspectos relacionados ao estudo da variação linguística permeiam as suas orientações:

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua [...] implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades [...] e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). No caso da produção oral, essa prática é prioritariamente de explicitação do que os alunos sabem utilizar — mas não têm consciência de que o fazem e por que —, ou seja, um trabalho focado sobre aspectos da linguagem que, se compreendidos, podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais mais eficazes: a comparação, por exemplo, entre formas de falar utilizadas em variadas situações, com o objetivo de que o aluno se aproprie progressivamente dos diferentes registros. Em se tratando da língua oral, valer-se da diversidade lingüística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste. (1997, p. 53-54).

Ainda explorando os PCNs, vale ressaltar a importância que esse documento dá à consideração da variação linguística em sala de aula, incluindo essa orientação nos objetivos a serem trabalhados e conteúdos a serem atingidos pelos alunos ao longo dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Na lista de conteúdos do primeiro ciclo relacionados à língua oral, por exemplo, veem-se os conteúdos “Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda)” e “Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda)” (p. 73). Nos conteúdos de análise e reflexão sobre a língua, vê-se a “Adequação da linguagem utilizada à situação comunicativa.” (p. 75). Já no rol de objetivos do segundo ciclo temos o seguinte:

utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis. (p. 80).

Outro ponto que é importante examinar nesta seção está relacionado à importância dada à aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, nos anos iniciais, já se espera um trabalho focado nas especificidades do sistema ortográfico do português. Esse é um trabalho que não se esgota nos anos iniciais, é claro, mas que, de acordo com os PCNs, deve ser executado desde cedo.



É possível que você agora esteja se perguntando: “Mas o que o trabalho com a ortografia nos anos iniciais tem a ver com a variação linguística?”.

A resposta é “muita coisa”! Embora certamente o ensino das convenções ortográficas não corresponda apenas ao estudo da variação, mas a diversos outros fatores, um educador consciente da natureza variável da língua e conhecedor de certos casos de variação na língua cuja ortografia ensina estará mais apto a desempenhar essa função com qualidade. Vejamos por quê.

Bortoni-Ricardo (2006), em um texto que trata justamente das contribuições que o estudo da variação linguística pode levar ao ensino de ortografia, propõe que, no trabalho com os erros cometidos pelos alunos no processo de aprendizagem desse sistema, seja feita

[...] uma distinção funcional entre erros de ortografia que resultam da interferência de traços da oralidade e erros que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com ela, em diversos suportes [...]. (p. 267).

Dessa forma, os problemas ortográficos não teriam sempre a mesma fonte e, por via de consequência, não exigiriam sempre as mesmas soluções. Há convenções que são arbitrárias, sem uma relação direta com a fala, como a grafia de “x” em “exame” e de “s” em “casa”. Contudo, há uma série de outras convenções da escrita que se relacionam diretamente com a realização oral da língua. Para esse conjunto, devemos levar em conta que é na oralidade que as variações linguísticas se manifestam mais fortemente. Assim, as diferentes realizações de certos elementos da língua tende a acarretar diferentes grafias desses elementos. Para esclarecer a diferença entre essas duas fontes de equívocos na aprendizagem da ortografia, Bortoni-Ricardo nos dá o seguinte exemplo:

Por exemplo, se o alfabetizando escreve: “O que eu quero se quando cresce e um contado ingual meu pai”, sabemos que ele escreveu “se”, “contado” e “cresce” (ser, contador, crescer) sem o “r” final porque ele pronuncia com frequência essas palavras sem o /r/ final. Também na palavra “ingual”, podemos supor que a regra de nasalização de sílabas iniciais seja produtiva em seu repertório. Já na palavra “cresce” (crescer) a ausência da letra “s” no dígrafo “sc” não se explica por interferência da oralidade, mas pela pouca familiaridade do alfabetizando com as convenções da escrita. (2006, p. 269).

Perceba a diferença:

- » para um determinado grupo de ocorrências, a explicação está apenas nas arbitrariedades do sistema ortográfico – os erros oriundos dessa fonte devem, então, ser remediados a partir de medidas que incrementem a familiaridade do aprendiz com a língua escrita e que chamem a sua atenção para a existência dessas arbitrariedades.
- » há, contudo, problemas de outra natureza, que podem ser remediados de forma mais eficaz se o professor souber identificá-los em sua associação ao caráter variável da língua falada.



Como se sabe, em português podemos pronunciar as formas verbais infinitivas com ou sem a presença do /r/ final (temos, assim, “crescer” e “crescê”, por exemplo). No entanto, nossa ortografia oficial admite apenas uma possibilidade – a grafia com “r”.

Nas etapas iniciais de aprendizagem da ortografia, é muito possível que nosso aluno não saiba disso, e que transfira para a escrita a forma sem “r”, que está acostumado a falar. Isso é muito natural, dado que o aluno está justamente se apropriando de um sistema novo de convenções e que ainda não domina as suas especificidades. Cabe ao professor, portanto, esclarecer ao aluno que, embora ele use determinadas formas ao falar (sem haver nada de errado nisso), na escrita ele precisa, por vezes, usar outras formas. Esse esclarecimento, porém, só será possível se o próprio professor estiver atento à natureza dos problemas apresentados por seu aluno.

Bortoni-Ricardo sintetiza esses diferentes caminhos de remediação no diagrama a seguir:

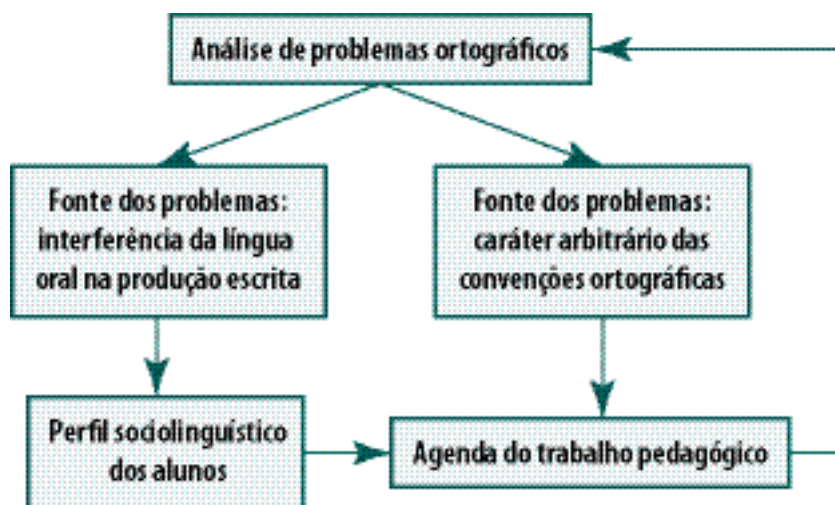


Figura 3.3 – Modelo de trabalho com problemas ortográficos

Fonte: Adaptado de Bortoni-Ricardo (2006, p. 268)

Desse modo, se a consideração da natureza variável das línguas nos permite reconhecer e combater o preconceito linguístico, aceitando sem discriminações a variedade que o aluno já conhece ao chegar à escola (embora não lhe negando o acesso às demais variedades), ela também nos proporciona um trabalho mais apurado com os reflexos dessa natureza

variável no processo de apropriação das convenções da escrita por parte do aluno.

Aqui, uma possível confusão deve ser dissipada de imediato. Neste mesmo capítulo, criticamos as práticas pedagógicas que tacham de errada as manifestações linguísticas que se afastam do padrão e defendemos uma prática que, em vez de apagar e substituir a língua do aluno por uma variedade estranha à dele, adicione formas ao seu repertório linguístico, tornando-o um falante e um cidadão capaz de circular por diversas esferas comunicativas. Agora, falamos abertamente em erros ao tratarmos da aprendizagem da ortografia. Não haveria um problema aí? Na verdade, não, e é novamente Bortoni-Ricardo (2006, p. 272-273) que nos esclarece esse ponto:

Na fala [...] não enfatizamos erros, enxergando-os apenas como diferenças entre maneiras possíveis e competitivas de se falar: “se ele vinher” e “se ele vier” são duas maneiras de dizer a mesma coisa, a primeira associada a estigma na ecologia sociolinguística do português do Brasil e a segunda, prestigiada. [...] Na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. [...] A ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação linguística (Scliar-Cabral, 2003). Com raras exceções cada palavra tem apenas uma grafia. A língua oral, por seu lado, é a província da variação inerente.

Com essa distinção metodológica, que assegura um tipo de trabalho ao que é variável na língua e outro ao que é fixo, finalizamos estas breves reflexões. Mais implicações pedagógicas de se adotar uma concepção de língua como sistema inerentemente variável poderiam ser expostas aqui. Contudo, dado o caráter introdutório deste capítulo, buscamos tão somente que você passe a ver com outros olhos esta propriedade tão fascinante das línguas naturais, fonte de tantos recursos expressivos e, também, de desentendimentos: a variação linguística.

Síntese do capítulo



- » Por variação linguística entende-se a existência de duas ou mais formas da língua para a expressão de um mesmo significado, em um mesmo contexto.

- » A variação linguística é uma propriedade inerente a todas as línguas naturais, que não pode (nem precisa) ser combatida.
- » O preconceito linguístico é um tipo de discriminação bastante disseminado em nossa sociedade, e se fundamenta em uma distorção das noções de “certo” e “errado” na língua, o que, por sua vez, serve como justificativa para a segregação social.
- » Defendemos que esse preconceito seja cada vez mais reconhecido e combatido, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.
- » A prática pedagógica deve levar em conta a natureza variável das línguas, abraçando a legitimidade das formas já dominadas pelo aluno quando este chega à escola, ensinando-o, ainda, a respeitar essa mesma diversidade linguística.
- » Uma implicação pedagógica mais específica que se relaciona com o ensino de linguagem aos anos iniciais está na aprendizagem das convenções ortográficas. Nesse processo, é comum o aluno apresentar interferências da fala sobre a escrita, e é desejável que o professor tenha conhecimento disso para a proposição de soluções mais eficazes aos problemas ortográficos.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir:

Atividades de aprendizagem



- 1) Reúna-se com seus colegas e busque levantar mais exemplos de variação linguística no português, nos domínios regional, social e estilístico.

- 2) O excerto abaixo foi retirado de um texto publicado por Ferreira Gullar na Folha de São Paulo em 25 de março de 2012. Leia-o atentamente e, em seguida, elabore um texto curto abordando as questões que aparecem na sequência:

Outro dia, ouvi um professor de português afirmar que, em matéria de idioma, não existe certo nem errado, ou seja, tudo está certo. Tanto faz dizer “nós vamos” como “nós vai”.

Ouçó isso e penso: que sujeito bacana, tão modesto que é capaz de sugerir que seu saber de nada vale. Mas logo me indago: será que ele pensa isso mesmo ou está posando de bacana, de avançadinho?

E se faço essa pergunta é porque me parece incongruente alguém cuja profissão é ensinar o idioma afirmar que não há erros. Se está certo dizer “dois mais dois é cinco”, então a regra gramatical, que determina a concordância do verbo com o sujeito, não vale. E, se não vale essa nem nenhuma outra - uma vez que tudo está certo -, não há por que ensinar a língua.

A conclusão inevitável é que o professor deveria mudar de profissão porque, se acredita que as regras não valem, não há o que ensinar.

- a) Como o autor compreende a noção de erro na língua?
- b) Essa concepção seria a mesma que foi apresentada pelo professor de português, quando este disse que “não existe certo nem errado, ou seja, tudo está certo”?
- c) Que objetivos o autor defende para o ensino de língua materna na escola?
- d) Qual é, de fato, o papel da escola quanto ao ensino de língua? Será que realmente “não há o que ensinar”?

Aprenda mais...



As referências a seguir são sugeridas para que você continue se aprofundando nos tópicos apresentados neste capítulo. Nessas obras, você encontrará mais informações a respeito da natureza variável das línguas (em especial, do português brasileiro), do preconceito linguístico e do ensino de língua materna.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 31. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Não é errado falar assim**. São Paulo: Parábola, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

ILARI, R.; BASSO, R. M. **O português da gente**: a língua que estudamos e a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

TARALLO, F. A. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1985.

Introdução à metodologia do ensino de língua materna nas séries iniciais

Fabíola Sucupira Ferreira Sell

Neste capítulo, você terá a oportunidade de refletir sobre seu papel no aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos das séries iniciais. Nesse sentido, estudará aspectos introdutórios da prática pedagógica voltada para o ensino da oralidade, da escrita, da leitura e dos aspectos gramaticais a partir da concepção de língua como interação.

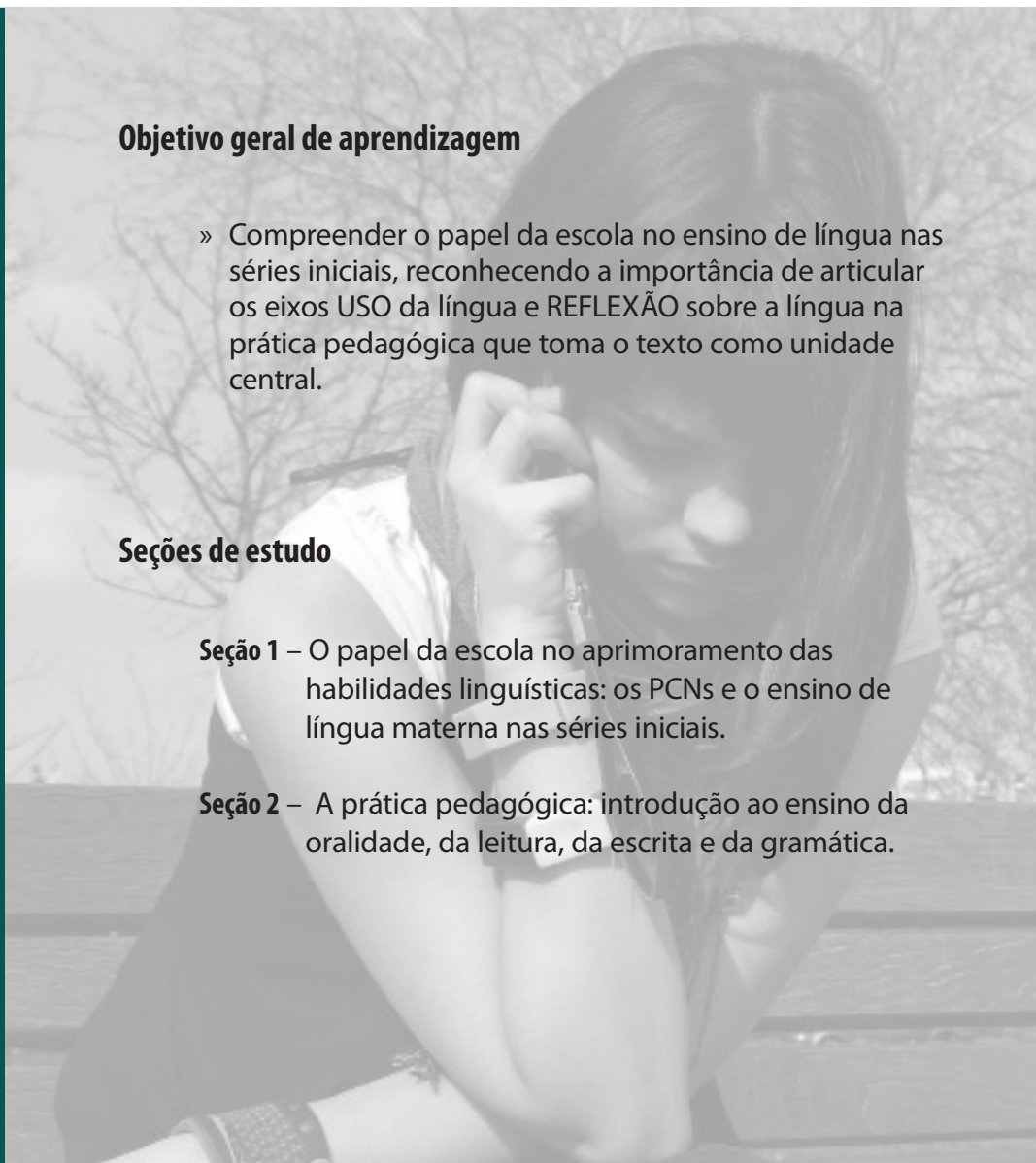
Objetivo geral de aprendizagem

- » Compreender o papel da escola no ensino de língua nas séries iniciais, reconhecendo a importância de articular os eixos USO da língua e REFLEXÃO sobre a língua na prática pedagógica que toma o texto como unidade central.

Seções de estudo

Seção 1 – O papel da escola no aprimoramento das habilidades linguísticas: os PCNs e o ensino de língua materna nas séries iniciais.

Seção 2 – A prática pedagógica: introdução ao ensino da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática.



Neste capítulo, você vai estudar a relação entre o ensino de língua materna e o papel da escola no aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos nas séries iniciais. Para tanto, partimos das propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que diz respeito ao trabalho com a língua na perspectiva das práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita e nas suas relações com a oralidade.

Seção 1

O papel da escola no aprimoramento das habilidades linguísticas: os PCNs e o ensino de língua materna nas séries iniciais

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar qual o papel da escola no aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos nas séries iniciais.
- » Compreender a proposta dos PCNs no que diz respeito ao ensino da língua materna.

A partir do que foi estudado até aqui nesta disciplina e em disciplinas anteriores, você pode ver que a criança, quando chega à escola, por volta dos 6 anos, já se encontra em um período estável de aquisição de sua língua materna. Ou seja, a criança, aos 6 anos, já se serve de sua língua materna com desenvoltura nas práticas sociais nas quais está inserida e que focam a oralidade. Além disso, a criança, por volta dos 6 anos, também já está em contato com práticas de letramento que inter-relacionam oralidade, leitura e escrita.



Por exemplo, nesta idade a criança já tem acesso à variada gama de textos escritos em suas diversas modalidades, tais como a leitura de textos infantis, contação de histórias (mas, aqui, é possível se falar não apenas em textos escritos), de histórias em quadrinhos etc.

Tudo isso nos mostra, portanto, que quando a criança chega à escola, ela traz consigo determinadas habilidades e competências linguísticas que devem ser aprimoradas na escola. Tais habilidades e competências podem ser representadas pelo contínuo ESCUTA > FALA > LEITURA > ESCRITURA, o que pode ser pensado como etapas que se inter-relacionam. Assim, quando a criança chega à escola, ela já faz uso da escuta e da fala, que são habilidades pré-escolares. Mas isso não significa que ela apresente ‘grau zero’ nas habilidades de leitura e escrita, uma vez que na sociedade moderna a criança desde muito cedo está em contato com práticas sociais que envolvem leitura e escrita.



Considerando, portanto, que a criança chega à escola com determinadas habilidades “pré-escolares”, qual será o papel da escola frente a isso?

O papel da escola é justamente desenvolver e aprimorar as habilidades linguísticas da criança. Em relação às habilidades de leitura e de escrita, está muito claro que é papel da escola o desenvolvimento dessas competências, uma vez que em geral é na escola que a criança aprende a ler e a escrever. No entanto, você pode estar se perguntando sobre qual é o papel da escola em relação ao aprimoramento das habilidades de fala e escuta, uma vez que a criança já chega à escola dominando tais competências. É justamente nesse ponto que precisamos resgatar a concepção de língua com a qual estamos trabalhando neste curso. Para ficar mais claro, resgatemos a concepção de língua assumida aqui, como propõe Antunes (2007, p. 146), segundo a qual a língua:

- » é uma **atividade interativa**,
- » envolve dois ou mais **interlocutores**,
- » se realiza sob a forma de textos orais e escritos,
- » pode ser veiculada por **diferentes suportes**,
- » possui diferentes **propósitos comunicativos**,
- » funciona em conformidade com fatores **socioculturais e contextuais**.

Assim, se assumimos para o ensino de língua materna uma concepção de língua baseada na interação, como atividade social, situada no tempo e no espaço, será papel da escola trabalhar com o contínuo ESCUTA > FALA >

LEITURA > ESCRITURA, uma vez que o uso da língua nas interações sociais será moldado pelo contexto. Isso significa dizer que o aprimoramento das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita têm de acontecer continuamente, pois as práticas sociais são dependentes de contextos sociais e históricos que estão em contínua mutação.



É papel da escola, portanto, aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos de modo a prepará-los para interagir com desenvoltura nas práticas sociais que envolvem a língua oral e escrita.

A concepção de língua como interação é adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais propõem a formação de indivíduo crítico e consciente, como veremos a seguir.

Como bem coloca Rojo (2000), a elaboração e a publicação dos PCNs representaram uma nova abordagem para as políticas voltadas ao ensino fundamental brasileiro, uma vez que propõem novas perspectivas para o combate ao iletrismo e em favor do desenvolvimento do cidadão crítico, autônomo e participativo. Isso fica evidente no próprio texto do documento, em que se explica a sua função. Acompanhe.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13).

Como você pode notar a partir da citação acima, os PCNs têm por objetivo nortear as políticas educacionais e as práticas pedagógicas brasileiras nas diversas áreas do conhecimento, sem, no entanto, constituir-se como um manual a ser seguido sem reflexão. Os PCNs assumem a perspectiva de que as práticas educativas devem levar em conta as peculiaridades e

as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais de cada região brasileira, considerando os interesses e as motivações dos alunos, a fim de formar cidadãos responsáveis pela sociedade em que vivem (cf. BRASIL, 1997, p. 28). Além disso, segundo os **PCNs**, a escola deve ser “um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior” (BRASIL, 1997, p. 34).

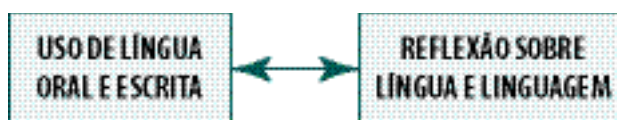
Para você ter uma ideia mais ampla sobre as diretrizes propostas pelos PCNs, é importante conhecer os objetivos gerais para o ensino fundamental indicados pelos PCNs. Você poderá acessar os PCNs no Portal do MEC.

Vejamos, portanto, o que os PCNs de língua portuguesa nos apresentam. Segundo o documento,

[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 23).

Por isso, é dever da escola proporcionar aos alunos acesso aos saberes linguísticos que são essenciais para o exercício da cidadania. Como a escola fará isso? Segundo os PCNs, a escola deve partir dos conhecimentos prévios com que o aluno chega à escola de modo a ampliá-los a fim de que este aluno “se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1997, p. 23). É a partir dessa afirmação que identificamos que a concepção de língua com a qual os PCNs trabalham é a de língua como interação entre indivíduos, com usos específicos e em situações histórica, social e culturalmente determinadas. Além de partir de uma concepção interacional e discursiva da língua, os PCNs também estabelecem para o ensino de língua materna a articulação de dois pontos principais:

- » os usos da língua nas modalidades oral e escrita;
- » a reflexão sobre esses usos;



Fonte: Brasil, 1998, p. 34

Na próxima seção, você vai estudar de que modo esses dois pontos principais da prática pedagógica se estabelecem em relação à oralidade, à escrita, à leitura e à análise linguística.

Antes de continuar esse estudo, é interessante que você saiba o porquê do trabalho com gêneros textuais/discursivos na perspectiva de língua como interação. Segundo Barbosa (2001, p. 158), a adoção de gêneros discursivos no ensino de língua materna se sustenta devido às seguintes razões:

- » os gêneros do discurso permitem capturar, para além dos aspectos estruturais presentes no texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- » os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- » os gêneros do discurso (e possivelmente agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Ou seja, trabalhar com gêneros textuais/discursivos nos possibilita trabalhar a língua no seu uso concreto, como prática social, e com objetivos claros de interação entre interlocutores e textos orais e escritos. Na próxima seção, você vai refletir sobre a prática pedagógica para o ensino de língua materna tendo como base o que estudou nesta seção.

Seção 2

A prática pedagógica: introdução ao ensino da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender como se dá o trabalho pedagógico visando ao aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos nas séries iniciais, tendo em vista a concepção de língua interacionista.
- » Reconhecer os pressupostos teóricos introdutórios para o trabalho com a oralidade, com a escrita, com a leitura e com os aspectos gramaticais tomando o texto como unidade central.

Antes de começar o estudo dessa seção, é importante você ter em mente que, embora estejamos separando cada um desses níveis de ensino, quais sejam, oralidade, leitura, escrita e gramática, eles se complementam e se confundem na prática diária de ensino de língua materna. No entanto, faremos aqui o exercício de separá-los para melhor entender as metodologias de ensino de cada um deles.

Para o estudo desta seção, é importante também que você retome a ideia que assumimos na disciplina Alfabetização e Letramento, de que a fala/oralidade e a escrita são modalidades distintas de produção textual-discursiva que apresentam características próprias e que podem se (con)fundir em eventos de letramento.

Além disso, você precisa ter em mente também que a perspectiva adotada aqui no que se refere ao ensino de língua materna está voltada para os usos da língua em que há a interação da fala e da escrita de modo a se complementarem nas práticas sociais e culturais do dia a dia.

Portanto, nesta seção, você começará seus estudos sobre as práticas pedagógicas envolvidas no ensino de língua materna, no que diz respeito à oralidade, à produção escrita, à leitura e à **análise linguística ou ensino de gramática.**

As questões metodológicas do ensino da língua materna serão retomadas na disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II.

O lugar da oralidade na escola

A primeira questão que os PCNs colocam em relação à oralidade é sobre qual fala caberia à escola ensinar, uma vez que existem muitas variedades linguísticas no Brasil decorrentes de diferenças culturais, sociais, geográficas etc. Além disso, embora oralidade e escrita apresentem características que as distinguem, não é possível tratá-las isoladamente, uma vez que boa parte das práticas sociais de uso da língua envolvem oralidade e escrita. Em vista disso e do fato de assumirmos a concepção de língua interacional, é importante pensarmos na oralidade a partir de suas relações com a escrita e com os contextos de uso da língua. Quais as implicações disso? Em primeiro lugar, deixar de lado a ideia de certo e errado na língua para assumir a ideia de adequação linguística à situação de comunicação. Isso porque ninguém fala (e nem escreve) da mesma maneira em todas as situações de interação social de que participa.



A escola, portanto, deve trabalhar as variedades linguísticas da oralidade nesta perspectiva da adequação ao contexto de uso, tanto no caso de textos orais como em textos escritos, pois o papel da escola não é ensinar o aluno a falar, mas sim a usar a língua oral de forma adequada à situação de comunicação.

Segundo os PCNs, o ensino da oralidade pela escola deve possibilitar ao aluno o acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Tomando a oralidade como conteúdo escolar, deve-se, portanto, planejar a prática pedagógica, “de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.” (BRASIL, 1997, p. 48).

Embora os PCNs enfatizem a importância de se trabalhar na sala de aula as atividades de fala, escuta e reflexão sobre a língua, o que vemos nas escolas, de modo geral, é a valorização do trabalho com a escrita, consequência da valorização que esta modalidade de língua apresenta em nossa sociedade. Essa preocupação demasiada com a atividade de escrita acabou por deixar de lado um dos instrumentos mais utilizados pelos falantes de uma língua: a **oralidade**.

Além disso, ainda há, hoje em dia, uma visão equivocada em relação à oralidade, segundo a qual na fala tudo é permitido e os “erros” gramaticais acontecem em maior quantidade, pois na fala não há uma gramática rígida.

Ocorre, entretanto, que a oralidade, assim como a escrita, está sujeita às situações de interação social.



Portanto, da mesma forma que existem variadas situações de interação escrita, existem diferentes situações de interação oral, como por exemplo as situações de interação mais formais como falar em público e as mais informais como a fala coloquial (cf. ANTUNES, 2007).

Além da relação entre oralidade e escrita de que tratamos até aqui, Bentes (2010) chama a atenção ainda para mais duas questões referentes à oralidade:

- a) Quando usamos a língua oral em situações discursivas, fornecemos ao nosso interlocutor diversas informações sobre a nossa identidade social. Um exemplo disso é que a nossa fala tem um sotaque, pode ter determinadas entonações significativas, como falar baixo ou gritar, dependendo da intenção e da situação de fala e ainda podemos usar determinado vocabulário que nos identifica como pertencentes a um determinado grupo social, ou estando em uma determinada faixa de idade etc.
- b) Quando falamos, utilizamos além das sequências sonoras outros tipos de linguagens, como a gestual e a visual, as quais provocam interpretações e reações no nosso interlocutor.

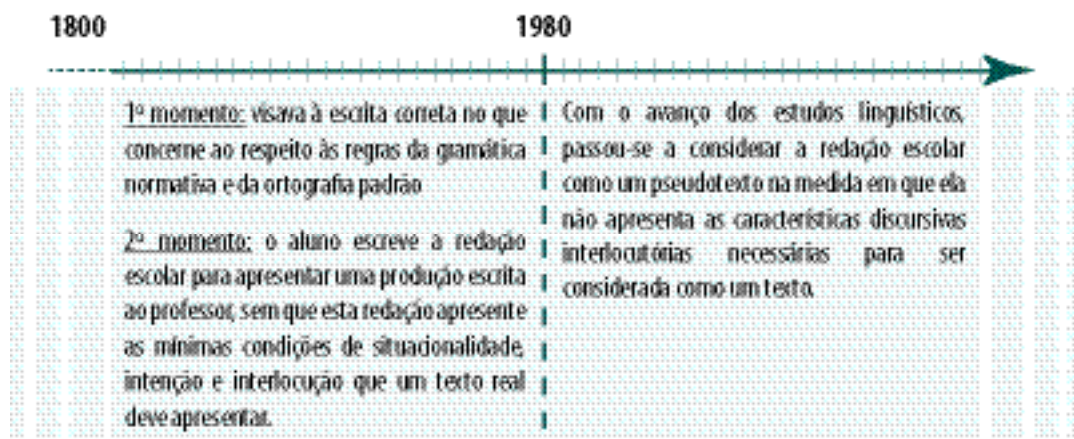
Sendo assim, é importante que a escola planeje o trabalho pedagógico com a oralidade levando em conta a fala espontânea e a fala planejada em situações de interação formais e informais, com os mais variados tipos e gêneros textuais/discursivos. Nessa perspectiva, o professor tem como tarefa principal fazer com que o aluno saiba se expressar nas diferentes situações de comunicação oral, incluindo escolhas lexicais e padrões textuais mais rígidos, além do respeito a certas convenções sociais exigidas em determinados contextos de fala. Além disso, é tarefa também do ensino da oralidade levar o aluno a refletir sobre suas produções discursivas orais e sobre as produções de seus interlocutores, uma vez que a reflexão sobre a língua oral o levará a perceber de forma crítica as intenções dos discursos alheios.

O ensino da escrita

Para começar o estudo sobre o ensino da escrita, é importante que você conheça um breve histórico desta prática pedagógica nas últimas décadas no Brasil. Acompanhe.

Segundo Beth Marcuschi (2010), do início do século XX até a década de 80 o ensino de língua materna no tocante à escrita visava à escrita correta no que concerne ao respeito às regras da gramática normativa e da ortografia padrão. Nesse sentido, o ensino era voltado para a análise sintática e morfológica de frases soltas, descontextualizadas e à leitura de textos literários clássicos. O trabalho com a escrita era estimulado a partir da “composição livre” ou de atividades de “redação”, cujo objetivo era, em última instância, o “bem escrever” através do uso correto das normas gramaticais e da ortografia vigente.

A partir da década de 1980, com o avanço dos estudos linguísticos na área de ensino de língua materna, passou-se a considerar a redação escolar como um pseudotexto na medida em que ela não apresenta as características discursivas interlocutórias necessárias para ser considerada como um texto. Ou seja, o aluno escreve a redação escolar para apresentar uma produção escrita ao professor, sem que esta redação apresente as mínimas condições de situacionalidade, intenção e interlocução que um texto real deve apresentar.



Pensando na perspectiva que se construiu a partir dos anos 80, colocamos o seguinte questionamento para que você possa refletir:



Se é papel da escola formar cidadãos críticos capazes de lidar com as práticas sociais que envolvem leitura e escrita, não seria papel da escola também trabalhar a produção escrita voltada para estas práticas sociais?

A resposta é sim, porque não é sabendo regras gramaticais e ortografia vigente que o aluno se tornará capaz de interpretar e produzir os mais variados textos orais e escritos. Como bem coloca Antunes (2007, p. 26), a "prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em 'exercícios' de criar listas de palavras soltas (...)" acabam por gerar uma escrita sem função, que prioriza apenas alguns aspectos da língua em detrimento de sua função maior que é a relação entre a linguagem e o mundo, entre os interlocutores do processo comunicativo.

É nesse sentido que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos é tão importante, uma vez que possibilita o trabalho com as práticas sociais que envolvem os usos reais da língua. O **texto** - e não a frase ou a palavra - será o foco das atividades de ensino-aprendizagem, uma vez que o ensino da escrita vai trabalhar com a escrita de textos que tenham relevância social, que sirvam para algum fim comunicativo para que os alunos percebam os usos sociais que a língua assume em textos escritos, seja para narrar, seja para escrever um bilhete ou ainda para expor uma opinião. É no trabalho com textos ditos reais que o aluno apreende a importância social da escrita. Para ilustrar como a falta do trabalho focado no texto pode provocar textos sem função social, observe a seguir o exemplo de redação de um aluno das séries iniciais:

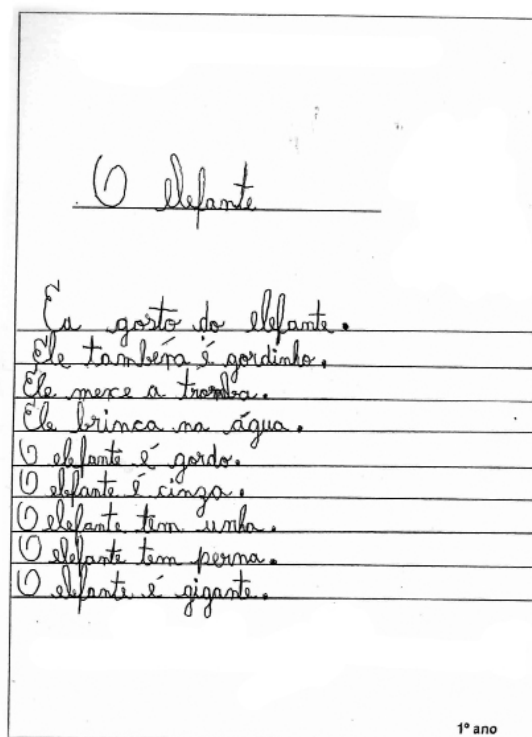


Figura 4.1 - Redação de aluno das séries iniciais

Refleta sobre essa questão

Refleta, agora, sobre qual a função social da redação em destaque? Para quem ele pode ser destinado? Com que objetivo este texto foi escrito? Em relação às informações que o texto veicula, qual a sua relevância social? Use as linhas abaixo para anotar suas considerações.

Repare que o texto, além de não ter um destinatário, apresenta frases soltas com a mesma estrutura, sem nenhuma função como prática social voltada para a leitura e para a escrita. Repare, portanto, que a escritura deste pseudotexto não proporciona à criança a ideia da função social da leitura e da escrita, que é, em última instância, a interação social.

Um ponto importante que ainda temos de tratar em relação ao ensino da escrita diz respeito aos aspectos avaliativos. De modo geral, pode-se dizer que a nossa sociedade, por ser grafocêntrica, ainda prioriza muito, nas avaliações das produções textuais, o correto modo de grafar as palavras, em detrimento de outros aspectos do texto, tais como coesão, coerência, informatividade etc. Repare, contudo, que, como afirma Cagliari (2001, p. 54), "a escrita representa a linguagem oral e a leitura é a sua base, um uso sofisticado da linguagem oral cristalizada graficamente", o que evidencia a estreita relação entre oralidade e escrita.

É importante que você saiba que o aluno das séries iniciais ainda está em processo de estabilização da transposição entre a oralidade e a escrita, ou, ainda, das regras ortográficas, o que pode ocasionar de ele escrever fora do padrão ortográfico vigente. Neste momento, o papel do professor é considerar os “erros” ortográficos dos alunos como parte da reflexão que estes fazem a respeito da língua escrita tendo como base para isso a sua variedade linguística. Obviamente, isso não significa que não se deva ensinar a ortografia padrão da língua ou a norma culta. Ao contrário, deve-se sim ensinar, uma vez que um dos papéis da escola é proporcionar aos alunos o acesso à variedade culta da língua. Mas o professor deve ter como objetivo fazer com que o aluno reflita sobre a diferença entre o modo como grafou determinada palavra e como esta é grafada segundo a ortografia padrão.

Se você retomar o que já foi estudado em Alfabetização e Letramento, lembrará que a ortografia padrão não representa a fala de ninguém. Pois bem, diante disso, é natural que a criança das séries iniciais ainda se baseie na sua variedade linguística para criar hipóteses de como determinada palavra é escrita. Por isso, é importante que o professor atente sempre para a relação oralidade e escrita, a fim de perceber de que maneira seus alunos estão refletindo sobre a língua.

Veja agora o que significa, segundo os PCNs, ser um **escritor competente**:

[...] é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo específico e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado as seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (BRASIL, 1997, p. 65).

Em outras palavras, o escritor competente é aquele que **planeja sua escrita** de acordo com o contexto e com os objetivos do texto e voltado para leitores concretos e reais. A produção de textos, portanto, deve apresentar, segundo Antunes (2007), etapas distintas de elaboração nas quais é necessário planejar, escrever e reescrever levando em conta:

- » o **tema** sobre o qual se vai escrever;
- » a **finalidade** com que se vai escrever;
- » os **leitores** a quem o texto se destina;

» a **situação** em que o texto estará inserido.

O trabalho com a escrita, a partir destas etapas e destes critérios, poderá formar escritores competentes, capazes de produzir textos socialmente significativos.

Leitura e ensino

Como bem observa Antunes (2003, p. 67), “a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor”.



Figura 4.2 - Menina lendo

Veja que se estamos trabalhando com uma concepção de língua como interação, a nossa concepção de leitura deverá estar focada, portanto, na interação autor-texto-leitor, para a qual o sentido de um texto é construído dialogicamente na interação entre sujeitos ativos em situações de atuação social. Desta forma, a leitura é considerada como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11). Esta construção de sentido acontecerá a partir:

- a) dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto;
- b) de todo o conhecimento que os sujeitos envolvidos na interação têm acerca das práticas sociais que perpassam tal evento comunicativo, o que podemos chamar de **contexto**.

Ou seja, a atividade de leitura envolve elementos linguísticos e elementos extralinguísticos. Obviamente, a leitura está intimamente relacionada com práticas e eventos de letramento, uma vez que o ensino da leitura tem como foco a interação social mediada pela leitura e pela escrita.

Contexto é o "Conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto" (KOCH; ELIAS, 2007, p. 64).



a escrita.

Desta forma, a leitura é vista como construção de significados em práticas sociais que envolvem a leitura e

Conforme Koch e Elias (2007), para a atividade de construção de sentidos de um texto, o leitor se vale de determinadas estratégias sociocognitivas para realizar o processamento textual. Tais estratégias são nada mais que o uso simultâneo de diferentes ações interpretativas a fim de compreender os sentidos postos em um determinado texto.

Neste sentido, Koch (2002) afirma que no processamento textual recorreremos a três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Acompanhe uma breve explicação sobre cada um deles:

- » O **conhecimento linguístico** que o leitor utiliza abrange conhecimentos da gramática e do léxico de sua língua materna para compreender a estrutura mais superficial do texto no que diz respeito a sua organização coesiva e sequencial. Por exemplo, a leitura de qualquer texto exige do leitor o conhecimento das relações lógicas estabelecidas entre as sentenças através de elementos coesivos tais como as conjunções.
- » Já o **conhecimento enciclopédico** é aquele que abrange conhecimentos gerais sobre o mundo e também "conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos" (KOCH; ELIAS, 2007, p. 42). Ou seja, a atividade de leitura conta com um conhecimento compartilhado entre autor e leitor. Assim, boa parte do que é interpretado está implícito no texto e precisa ser recuperado a partir de outras estratégias que vão além da simples decodificação

de itens linguísticos. Por isso, não é preciso que digamos tudo nos textos, uma vez que muitas das informações são compartilhadas entre autor e leitor.

- » O **conhecimento interacional**, de acordo com Koch e Elias (2007), refere-se às situações de interação verbal e abrange os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Veja a explicação de cada um deles no quadro a seguir:

Conhecimento ilocucional	permite ao leitor identificar os objetivos, os propósitos pretendidos pelo autor ao escrever seu texto. Por exemplo, quando alguém pergunta Você sabe que horas são?, o contexto mais comum seria aquele em que a pessoa está pedindo que informemos a ela que horas são no momento da pergunta, e o menos provável é aquele em que ela quer saber se sabemos que horas são, por isso, respondemos as horas, e não que sabemos que horas são.
Conhecimento comunicacional	permite que avaliemos a adequação/inadequação do texto aos objetivos do autor no que se refere a sua informatividade, à variedade linguística e ao gênero textual utilizado. Ou seja, “ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar.” (ANTUNES, 2007, p. 63).
Conhecimento metacomunicativo	“(…) permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido.” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 52). Vários tipos de ações linguísticas podem ser usados para assegurar esse efeito, tais como a introdução de sinais de articulação ou apoios textuais e também pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual para fazer referência ao próprio discurso. Por exemplo, a famosa frase de para-choque de caminhão “Sou casado com a Fátima, mas vivo com a MERCEDES”, o fato de a palavra <i>Mercedes</i> estar em caixa alta indica ao leitor que há alguma informação a mais na sentença que precisa ser interpretada. No caso, o realce chama a atenção para o fato de que <i>Mercedes</i> neste contexto é a marca do caminhão, o que leva o leitor a entender a intenção do autor.

Conhecimento superestrutural	abrange o conhecimento das macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos e também a ordenação e a sequenciação textuais, permitindo ao leitor identificar a adequação de determinado texto às práticas sociais que regulam o comportamento das pessoas nas mais variadas situações de interação verbal. É o conhecimento que nos permite identificar os textos como exemplares de determinado gênero discursivo.
-------------------------------------	---

Repare, portanto, que para cada um desses sistemas existe um conhecimento específico que regula, adapta e atualiza o seu uso de acordo com as necessidades dos interlocutores no momento da interação.



Ou seja, o leitor, ao construir os sentidos de um texto, faz antecipações e formula hipóteses que serão confirmadas ou rejeitadas no decorrer da leitura. Para as rejeitadas, volta a levantar novas hipóteses, testando-as a partir dos conhecimentos arquivados na memória e ativados na interação com o texto. (cf. KOCH, 2002, KOCH; ELIAS, 2007).

Até aqui nós recuperamos a proposta de leitura como uma atividade interacional, mostrando que a atividade de leitura envolve a construção de sentidos na interação dialógica entre sujeitos ativos (autor e leitor) em situações de atuação social. Veja agora a relação entre leitura e ensino. Acompanhe.

Relação entre Leitura e Ensino

Para começar, é importante frisar que uma vez que estamos trabalhando na perspectiva interacionista, o trabalho com a leitura não pode ser aquele voltado para atividades mecânicas de decodificação da escrita e muito menos ser tomado como uma atividade de leitura sem uma função que a vincule aos diferentes usos sociais que ela apresenta na nossa sociedade. A atividade de leitura tampouco pode ser voltada apenas para tarefas escolares, sem suscitar no aluno o prazer de ler um livro ou a capacidade de construir sentidos a partir da leitura.



Levando em consideração o que não se deve fazer no trabalho com a leitura, o que é, então, ensinar leitura dentro de uma perspectiva interacionista?

Segundo Kleiman (1989), se pretendemos ensinar a leitura como compreensão, está fora de questão unificar e impor uma leitura única, uma vez que sabemos que o processo de interpretação de um texto é subjetivo e que a experiência de cada leitor determinará uma leitura em determinado momento e uma leitura diferente em outros momentos diferentes do mesmo leitor. Sendo assim, ensinar leitura, para Kleiman (1989) é:

- » criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto;
- » mostrar que quanto mais o leitor consegue prever o conteúdo do texto, melhor será sua compreensão;
- » ensinar o leitor a perceber quando tem problemas com a compreensão do texto através de autoavaliação;
- » ensinar o uso de diferentes tipos de conhecimento – linguístico, discursivo, enciclopédico, a fim de resolver falhas momentâneas no processo de compreensão;
- » ensinar que o texto é um todo significativo e que as partes que o constituem só têm sentido na medida em que contribuem para o significado global do texto.

Desta forma, para Kleiman, ensinar leitura significa muito mais que ensinar apenas um conjunto de estratégias de leitura. Ensinar a ler implica “criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência” (KLEIMAN, 1989, p. 152). Mas como criar essa atitude? Veja o que a autora diz sobre esta questão:

- » Em primeiro lugar, como observa Kleiman, é preciso sensibilizar o aluno para os elementos linguísticos que sustentam o quadro referencial proposto pelo autor do texto, hierarquizando ou salientando informações, dando coesão e coerência, sustentando a progressão temática do texto etc.
- » Também é preciso “criar condições na sala de aula para que a criança interaja globalmente com o autor via o texto.” (KLEIMAN, 1989, p. 152). Sendo assim, a leitura em voz alta pode ser uma estratégia interessante para avaliar e desenvolver certas habilidades tais como

descobrir se o aluno reconhece regras ortográficas, dentre outras. Por outro lado, não é o tipo de atividade que auxilia nas habilidades de compreensão do texto, uma vez que o aluno não pode utilizar, durante a leitura em voz alta, estratégias de retornar às partes do texto que não ficaram claras na primeira leitura. Portanto, se o objetivo da leitura é desenvolver a habilidade de compreensão do texto, o mais adequado, nesta situação, seria a leitura silenciosa, na qual o leitor tem, no seu próprio ritmo, as condições necessárias de poder voltar e avançar na leitura, a fim de compreender os sentidos do texto.



Observe, portanto, que a atividade de leitura deve ter objetivos claros e definidos de forma que o aluno possa adaptar suas estratégias de leitura e de abordagem ao texto a ser lido e aos objetivos da leitura.

Se estamos trabalhando com uma concepção de leitura interacionista, que prevê o uso de práticas sociais, é fundamental que o aluno saiba por que está lendo determinado texto e qual a função social desta prática de leitura. (cf. KLEIMAN, 1989; ANTUNES, 2003).

Nesse sentido, observe que os PCNs também propõem que o **ensino da leitura** esteja voltado para a interação: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.” (BRASIL, 1998, p. 34).

Na disciplina de Conteúdos e Metodologias de Linguagem II você estudará em maior profundidade as relações entre o ensino de leitura, a literatura e formação do leitor.

Os PCNs também chamam a atenção para o fato de que **o professor deve ser o modelo de leitor para o aluno**, como mostra o trecho abaixo:

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência. (BRASIL, 1998, p. 38).

Esta também é a opinião de vários teóricos da área de ensino de leitura, como é o caso de Da Silva (1998), a qual mostra que para formar leitores é preciso, em primeiro lugar, que o professor seja leitor:

Sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar. Mesmo com o preenchimento de todos os quesitos ideais para a efetivação da leitura na escola, sem a presença devidamente instrumentalizada na comunicação escrita, não existe a mínima possibilidade de transformação e avanço. (DA SILVA, 1998, p. 22).

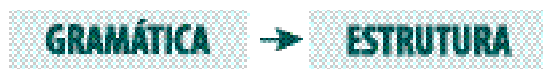
Segundo os PCNs, portanto, a finalidade do ensino da leitura é formar leitores competentes e, com isso, formar escritores competentes também, levando em conta as relações existentes entre leitura e escrita. Os PCNs definem o que é ser um leitor competente da seguinte forma:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 1998, p. 41).

A partir do que vimos até aqui, podemos dizer que o ensino de leitura nas séries iniciais deve envolver práticas para além da habilidade primeira de decodificação do texto escrito. As atividades de leitura devem focar o aprimoramento da interação verbal, pois é a partir dela que o aluno poderá interagir com o texto e com o autor deste, tanto em contexto escolar, como nas práticas sociais que envolvem leitura e escrita.

Trabalhando com gramática/análise linguística

Antes de iniciarmos as discussões sobre gramática e ensino, a primeira questão de que você deve estar consciente é de que **não existe língua sem gramática**. Ou seja, toda língua apresenta uma estrutura, a qual chamamos de gramática.



Assim, “a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua” (ANTUNES, 2003, p. 85). A gramática ou estrutura de uma língua é formada por níveis, os quais são:

- » fonológico (referente aos sons da língua);
- » morfológico (referente aos itens lexicais ou vocabulário);
- » sintático (referentes às regras de estruturação das sentenças);
- » semântico (referente os significados e sentidos da língua).



É preciso você ter em mente que não há uma única gramática invariável na língua e nem uma gramática superior às demais. Ou seja, a gramática de uma língua existe em função dos usos que as pessoas fazem da língua nas práticas sociais, supondo a produção de textos em situações de interação verbal. A partir disso, a conclusão a que podemos chegar é que o ensino de gramática não deve estar voltado estritamente ao domínio das regras gramaticais ou ainda a classificações de determinadas unidades da língua (cf. ANTUNES, 2003; 2007).



Lembre-se de que, como falantes nativos da nossa língua materna, somos capazes de usar apropriadamente suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, independentemente da variedade linguística a que pertencemos.

O ensino da gramática deve estar atrelado aos usos da língua, pois nem todo texto que produzimos, seja oral ou escrito, vai exigir o uso da variedade culta da língua. É o contexto situacional que vai decidir se a estrutura do texto será mais ou menos formal. Portanto, não é possível considerar língua e gramática como sendo a mesma coisa. Esses e outros equívocos precisam ser combatidos no que diz respeito ao ensino de gramática, como aponta Antunes (2007). Quando se considera que língua e gramática sejam a mesma coisa, incorre-se no erro de se pensar que basta saber gramática para falar e escrever bem. Além disso, essa perspectiva toma como pressuposto o fato de haver uma única norma prestigiada e válida e ainda que toda interação verbal deve se pautar nesta norma. Esta visão reducionista da língua trouxe consequências problemáticas para o ensino de língua materna. A partir de agora você acompanhará uma reflexão sobre o ensino de gramática tendo como ponto de partida a concepção interacionista de língua.

O ensino de gramática

Para começar, lembre-se de que no início deste capítulo, quando discutimos a proposta dos PCNs para o ensino de língua materna, vimos que uma das habilidades que precisam ser desenvolvidas ou aprimoradas nos alunos é a **reflexão linguística**.

Segundo os PCNs, os aspectos gramaticais e discursivos devem ser trabalhados na medida em que apresentam uma função definida no trato com a língua em interações sociocomunicativas. Sendo assim,

[...] é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.” (BRASIL, 1998, p. 60).

O trabalho, portanto, com a análise e a reflexão linguística acerca da gramática deve estar atrelado às atividades de revisão das produções escritas, uma vez que esta será uma “oportunidade de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui ao mesmo tempo em que é fonte de conteúdos a serem trabalhados (BRASIL, 1998, p. 60).



É a partir das próprias produções dos alunos que o ensino de gramática deve se pautar na medida da necessidade para que o aluno aprimore suas habilidades linguísticas tanto de produção como de recepção de textos orais e escritos.

Esta reflexão sobre os aspectos gramaticais da língua deve, em última instância, levar os alunos a perceberem que a língua (e consequentemente seus aspectos gramaticais) varia de acordo com o contexto no qual o texto se insere no que diz respeito aos interlocutores, aos objetivos e à situação sociocomunicativa da interação verbal.

Para finalizar, sintetizamos as implicações pedagógicas apontadas por Antunes (2003, p. 96 a 99) de se trabalhar a gramática a partir de uma concepção de língua como interação. Segundo a autora é preciso trabalhar em sala de aula:

- » aspectos gramaticais relevantes, úteis e aplicáveis na compreensão e usos da língua;
- » aspectos gramaticais funcionais, privilegiando o estudo das regras dos usos sociais da língua em relação aos diferentes gêneros discursivos e à aplicabilidade real de suas regras tanto nas interações orais como nas escritas;
- » aspectos gramaticais contextualizados na interação verbal oral e escrita, de modo que o aluno perceba a importância da análise e reflexão linguística sobre suas produções;
- » aspectos gramaticais de maneira a cativar o aluno a desvendar os mistérios da língua e desfazer a ideia de que o trabalho com gramática é penoso, uma vez que ele está inserido na interação social;
- » com uma gramática sem preconceitos, lidando com as relações entre oralidade e escrita e as variedades linguísticas de mente aberta, desfazendo, assim, a ideia de prescrição gramatical do 'certo' e do 'errado' na língua.
- » com uma gramática da língua e para as necessidades das pessoas nas suas variadas interações verbais, sem que a gramática tenha, portanto, um fim em si mesma.
- » com uma gramática que aceita mais de uma norma de modo que a norma culta seja usada em situações adequadas e que haja espaço para as demais manifestações linguísticas, porque a língua varia sim. Desse modo, é possível apagar a noção de 'certo' e 'errado' na língua e assumir a ideia de adequação linguística ao contexto de uso da interação verbal.



“NÓS PEGA OS PEIXE”. Recentemente, a mídia divulgou um suposto “erro” gramatical em livro didático, o que causou grande polêmica. Esse pode ser um exemplo de ignorância e preconceito em relação aos usos da língua e ao ensino de gramática, uma vez que a autora do referido livro estava trabalhando com as variedades gramaticais e sua adequação aos contextos de uso, e não “ensinando erros de português” como divulgado na mídia. O Observatório de Imprensa entrevistou linguistas renomados como Ataliba de Castilho, Marcos Bagno e José Luiz Fiorin sobre a polêmica do livro didático. Você pode acessar os vídeos destas e de outras entrevistas sobre esta polêmica no site do Observatório ou ainda no Youtube.

Portanto, **a leitura e a produção de textos deve preceder a análise linguística dos aspectos gramaticais**. Além disso, a revisão e reescrita dos textos produzidos é que darão a oportunidade de trabalhar os aspectos gramaticais.

Para finalizar, leia a reflexão a seguir do escritor brasileiro Millôr Fernandes:

“Nenhuma língua morreu por falta de gramáticos. Algumas estagnaram por ausência de escritores. Nenhuma sobreviveu sem povo.” (Millôr Fernandes).



Síntese do capítulo

- » A criança chega à escola com determinadas habilidades e competências linguísticas. Tais habilidades e competências podem ser representadas pelo contínuo ESCUTA > FALA > LEITURA > ESCRITURA
- » É papel da escola aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos nas séries iniciais. No entanto, é preciso ter cuidado em como proceder para atingir o objetivo de formar cidadãos letrados.
- » Os PCNs propõem que o trabalho com a língua materna seja desenvolvido a partir da concepção de língua interacionista.

- » Nesta perspectiva, a prática pedagógica envolvendo oralidade, escrita, leitura e gramática deve tomar o texto como ponto de partida.
- » Com relação ao trabalho com a oralidade, é importante que a escola leve em conta a fala espontânea e a fala planejada em situações de interação formais e informais, com os mais variados tipos e gêneros textuais/discursivos.
- » O ensino de leitura e da escrita nas séries iniciais deve envolver práticas para além da habilidade primeira de codificar e decodificar o texto escrito.
- » O ensino de gramática deve levar em conta, dentre outros aspectos, a revisão e reescrita dos textos produzidos, os quais oportunizarão o trabalho com os aspectos gramaticais presentes nos textos.

Atividades de aprendizagem



1) Com base no que você estudou neste capítulo, escreva um texto explicando por que o texto (e não a palavra ou a frase) deve ser tomado como unidade central no ensino de língua materna.

2) A partir do que você estudou neste capítulo sobre ensino de língua materna, leia o texto abaixo e reflita sobre os efeitos da correção que a professora faz na fala do aluno levando em conta aspectos culturais envolvidos nas produções verbais.

Antologia

História do menino que pedia para ir ao banheiro

Primeiro quadro: durante a aula, o menino pede licença para ir ao banheiro, usando a expressão "Dona, posso ir mijar?". A dona (isto é, a professora – dona era o vocativo reservado às professoras na região em questão do estado de São Paulo) autoriza a saída, mas recomenda que, na próxima vez ele fale, mais educadamente, "posso ir ao banheiro" ou "posso fazer xixi". (Esse primeiro quadro se repete várias vezes, por vários dias. O aluno continua a fazer a pergunta à sua maneira e a professora continua a corrigi-lo, até convencer-se de que a pergunta do aluno é uma provocação proposital.)

Segundo quadro: o menino faz o mesmo pedido de sempre; a professora o obriga a repetir seu pedido "com educação". O menino pede para "fazer xixi". (Esse segundo quadro também se repete, algumas vezes.)

Terceiro quadro: o menino começa a faltar; a professora fica sabendo que o pai bateu nele por causa de um incidente ocorrido na escola e, finalmente, o "tirou da escola". Em conversa com o diretor da escola, descobre que o incidente foi com ela mesma e resolve chamar o pai para uma conversa.

Quarto quadro: na conversa, a professora procura convencer o pai a mandar o menino de volta para a escola. O pai explica que tirou o filho da escola, depois de várias surras, porque o menino, em casa, teimava em falar que ia fazer xixi. Para o pai, homem mija, quem faz xixi é mulher ou é maricas.

FONTE: ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006. p. 230-235.

Agora escreva um texto relacionando o acontecido na história e as práticas pedagógicas de ensino de língua materna:

Aprenda mais...



Você pode ampliar seus conhecimentos do que foi abordado neste capítulo a partir de algumas sugestões de leitura:

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. Neste livro, Bagno faz uma reflexão interessante sobre conceitos estudados neste capítulo, tais como variação e mudança, norma-padrão e norma culta, estigma e prestígio, letramento e oralidade, entre outros.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986. Neste livro a professora Magda Soares traz uma reflexão sobre a questão do fracasso escolar, baseado no que ela chama de ideologia do dom, ideologia da deficiência cultural e ideologia das diferenças culturais.

O site do linguista Marcos Bagno apresenta diversos materiais que tratam das práticas pedagógicas de ensino de língua materna. Você pode acessá-lo no seguinte endereço eletrônico: www.marcosbagno.com.br.

No site do Museu da Língua Portuguesa você encontrará muitas informações sobre sua língua materna, bem como links para outros sites interessantes. O endereço eletrônico do site é www.museudalinguaportuguesa.org.br.

A edição especial da Revista Nova Escola de março de 2010 traz como tema a PRODUÇÃO DE TEXTO: Ler, planejar, escrever, revisar, reescrever... Tudo o que seus alunos precisam saber para redigir bons textos com coerência, coesão e criatividade. Você pode acessar esta e outras edições no site da Revista: <http://revistaescola.abril.com.br/>



Considerações finais

Prezado(a) acadêmico(a),

Ao finalizarmos a disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Linguagem I, esperamos que você tenha se apropriado dos conteúdos que apresentamos aqui e, partir das nossas discussões, você consiga transpô-los e aplicá-los de forma consistente em sua prática no ensino de língua materna.

Todos os conteúdos abordados neste caderno foram planejados em favor da sua prática em sala de aula, com enfoque nos pressupostos teóricos basilares sobre o foco do ensino: a língua e a linguagem. Procuramos possibilitar o seu acesso aos procedimentos metodológicos e às implicações pedagógicas dessa abordagem teórica, para o desenvolvimento do trabalho no ensino de língua materna no primeiro ciclo do ensino fundamental.

É fundamental salientar que os conhecimentos adquiridos nesta disciplina serão retomados e expandidos na próxima disciplina de Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem.

Um grande abraço e até breve!

Os autores



Conhecendo os professores

Autores

Aline Cassol Daga

Possui licenciatura em Letras (língua portuguesa) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trabalhou na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) com revisão e design instrucional de materiais didáticos para cursos de graduação a distância (2010-2011) e atuou como tutora EaD no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e professora do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

Fabíola Sucupira Ferreira Sell

Possui licenciatura em Letras (língua alemã), mestrado e doutorado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professora no Ensino Superior desde 1998 em instituições públicas e privadas nas disciplinas da área de Letras, como Metodologia do Ensino de Língua Materna e Produção Textual Acadêmica, e nas disciplinas de Métodos de Pesquisa e Metodologia do Trabalho Acadêmico. Trabalha com Educação a Distância desde 2007, atuando como conteudista, professora e designer instrucional na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em instituições particulares de Ensino Superior. Atualmente, é professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), lotada no Centro de Educação a Distância (CEAD).

Guilherme Henrique May

Bacharel (2006) e licenciado (2010) em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFSC. Mestre em Linguística (2011) pela mesma instituição, tendo desenvolvido pesquisa na área de sociolinguística. Atuou como tutor a distância e professor na UFSC e como professor na UDESC.

Lucilene Lisboa de Liz

Possui graduação em Letras - Português, mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e doutorado em Linguística pela mesma universidade (2009). Atualmente é professora da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua em Teoria e Análise Linguística, especificamente dentro do quadro da Gramática Gerativa, pesquisando temas como: construções triargumentais, distinção entre complementos indiretos e propriedades preposicionais, questões relativas à morfologia gerativa. Mais recentemente também na interface linguística/educação, pesquisando temas como aprendizagem da escrita e interfaces com as TICs.

Parecerista

Sabrina Casagrande

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004), mestrado em Linguística, na área de Aquisição da Linguagem, também pela UFSC (2007) e doutorado em Linguística, também com foco em aquisição da linguagem, pela UNICAMP (2010). Atualmente, é professora efetiva de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza-PR, atuando no curso de Letras Português e Espanhol - Licenciatura. Nesse contexto, desenvolve pesquisa que agrega a questão da aquisição da linguagem, a mudança e variação linguística em projeto voltado ao ensino de gramática na escola.



Capítulo 1

1. A partir do que você pode estudar neste capítulo, explique qual é a concepção de língua(gem) que norteia o Curso de Pedagogia a Distância. Aponte quais são as características dessa concepção.

A concepção que guia o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa no Curso de Pedagogia a Distância é da linguagem como fruto da interação entre os indivíduos. De acordo com essa abordagem, a linguagem é entendida como um produto do trabalho coletivo. A linguagem é vista como o lugar onde se dão as relações sociais.

2. Explique as três concepções de gramática apresentadas neste capítulo. Em seguida, explique de que forma você desenvolveria seu trabalho com o ensino de língua materna a partir dessas três concepções de gramática.

- » As gramáticas normativas: correspondem às regras que devem ser utilizadas pelos falantes. Têm como objetivo prescrever as regras do bem falar, do bom português, considerando a língua como uma entidade homogênea.
- » As gramáticas descritivas: dizem respeito às regras que de fato são seguidas, empregadas pelos falantes. A preocupação dessas gramáticas é descrever os fenômenos linguísticos que são utilizados pelos falantes.
- » As gramáticas internalizadas: correspondem ao conjunto de hipóteses sobre os conhecimentos linguísticos que tornam o falante capacitado para produzir frases ou sequências de palavras de forma que essas frases ou sequências são reconhecidas como formas pertencentes a uma língua.

A segunda parte da resposta é pessoal e dependerá da compreensão do aluno sobre a natureza dessas gramáticas.

Capítulo 2

1. A leitura dos PCNs e das propostas curriculares de cada estado, acompanhada de discussões pelos profissionais da educação, é fundamental para que o exercício da docência seja feito em consonância com os objetivos propostos nesses documentos. Para organizar o ensino que se pretende desenvolver, é necessário conhecer os documentos oficiais que são referência para esse ensino e ter clareza dos objetivos pedagógicos a serem atingidos. Assim, sugerimos que você leia a Proposta Curricular de Santa Catarina - Estudos Temáticos (2005), especialmente o capítulo intitulado "Alfabetização com Letramento" (p. 19-42). Anote no espaço abaixo algumas das principais diretrizes para o ensino de língua materna no 1º ciclo do Ensino Fundamental, no que se refere ao seguinte ponto: "Letramento e a diversidade de gêneros discursivos".

Ao abordar o Letramento e os gêneros do discurso, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) destaca que o aprendizado de leituras mais críticas é possibilitado pela mediação de diferentes linguagens, isto é, quanto maior for a interação do aluno com a diversidade de textos dos gêneros discursivos que circulam socialmente maiores serão suas possibilidades de conhecimento para a leitura do mundo. Para isso, a orientação metodológica é a de trazer para a sala de aula todo gênero discursivo, colocando as linguagens em confronto e trabalhando os textos no sentido de sua utilização em práticas sociais concretas. Nesse sentido, uma ação didático-pedagógica para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita deve se desenvolver, a partir da elaboração de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, a fim de que os alunos compreendam o problema a ser resolvido por meio de um texto.

2. Neste capítulo, você estudou alguns fundamentos do pensamento do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Um dos princípios da perspectiva assumida por ele é o de que a língua não pode ser tomada apenas na sua materialidade linguística, pois nos processos de comunicação discursiva, usamos enunciados reais com sentidos completos, e não fragmentos de textos. Com base nisso, responda: Como o sujeito e o texto são entendidos nessa concepção que toma a língua como forma de interação?

Se tomamos por base a concepção de linguagem como interação, as nossas propostas de ensino devem considerar os sujeitos como participantes ativos no processo de interlocução entre o eu e o outro. O processo de

escrita de textos na escola toma o sujeito historicamente constituído; portanto, considera o sujeito na sua heterogeneidade, como interlocutor ativo que compreende o texto não como um produto acabado, mas como um lugar de encontro entre o eu e o outro, em que o outro (ouvinte ou leitor) é também participante da construção de sentidos. E, mais do que isso, um ensino dessa natureza considera o texto na sua totalidade, como um acontecimento social que abarca o meu ponto de vista e o ponto de vista do outro.

Capítulo 3

1. Reúna-se com seus colegas e busque levantar mais exemplos de variação linguística no português, nos domínios regional, social e estilístico.

Essa é uma resposta de cunho pessoal. No entanto, para nortear sua resposta, oriente-se pelos exemplos de variação do português brasileiro apresentados ao longo do capítulo.

2. O excerto abaixo foi retirado de um texto publicado por Ferreira Gullar na Folha de São Paulo em 25 de março de 2012. Leia-o atentamente e, em seguida, elabore um texto curto (aproximadamente 15 linhas) abordando as seguintes questões:

- a) Como o autor compreende a noção de erro na língua?
- b) Essa concepção seria a mesma que foi apresentada pelo professor de português, quando este disse que “não existe certo nem errado, ou seja, tudo está certo”?
- c) Que objetivos o autor defende para o ensino de língua materna na escola?
- d) Qual é, de fato, o papel da escola quanto ao ensino de língua? Será que realmente “não há o que ensinar”?

a) Como uma construção linguística que simplesmente não deveria ocorrer, dentro de uma concepção homogênea e excludente de língua, em que só existe a polaridade certo-errado.

b) Não. Ao dizer que “tudo está certo”, o professor provavelmente se referia ao fato de que os falantes de português naturalmente não produzem construções alheias a essa língua, ou seja, essas construções seriam todas corretas do ponto de vista gramatical, embora nem sempre sejam

adequadas a todo tipo de contexto social.

c) Que a escola se limite a ensinar o padrão considerando-o como a única possibilidade de expressão na língua, sem considerar a variação linguística e a multiplicidade de formas de que dispomos para veicular as mesmas informações.

d) Certamente há o que ensinar. A escola deve garantir, sim, o acesso a uma variedade de prestígio, mas deve desenvolver a competência linguística dos alunos em graus muito mais complexos do que apenas o do domínio dessa variedade. Deve munir o aluno de diversas variedades da língua, explorando o valor social agregado a elas, facultando ao aluno, assim, um repertório cada vez mais amplo de ferramentas linguísticas para circular nas diferentes esferas sociais.

Capítulo 4

1. Com base no que você estudou neste capítulo, escreva um texto explicando por que o texto (e não a palavra ou a frase) deve ser tomado como unidade central no ensino de língua materna.

A partir da perspectiva sociointeracionista, o ensino de língua deve estar voltado para a língua EM USO. Por isso, é preciso trabalhar com textos reais, que tenham circulação social. Neste sentido, trabalhar com gêneros textuais/discursivos nos possibilita trabalhar a língua no seu uso concreto, como prática social, e com objetivos claros de interação entre interlocutores e textos orais e escritos.

2. A partir do que você estudou neste capítulo sobre ensino de língua materna, leia o texto abaixo e reflita sobre os efeitos da correção que a professora faz na fala do aluno levando em conta aspectos culturais envolvidos nas produções verbais.

Essa pequena história nos mostra que o uso da língua está vinculado a questões sociais e culturais e que a simples correção, sem uma devida contextualização das condições de uso da língua, pode causar problemas culturais e sociais. A professora em questão está preocupada com o uso da língua em contextos mais formais, como é o caso da sala de aula. Mas tal uso, embora adequado a esse contexto, nem sempre será adequado a outros contextos, como é o caso do uso da língua na comunidade em que a criança vive. Dessa forma, o ideal seria que a professora mostrasse ao aluno que a adequação do que falamos (ou

escrevemos) na língua está intimamente ligada ao contexto social e histórico em que ela ocorre. Assim, o aluno aprenderia que a variedade de língua que ele usar (mais ou menos formal) deve ser escolhida de acordo com a situação em que ela ocorre. Sendo assim, o que se percebe a partir dessa história é que o mais importante a ser ensinado é a adequação/inadequação do que falamos/escrevemos ao contexto de uso da língua, e não a correção/incorreção da fala/escrita, já que isso é muito relativo.



Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHÍNOV, V. N]. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953/54], p. 261-306.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. "Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?". In: ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

BENTES, Ana Christina. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Capítulo 6. In: BRASIL. MEC. **Língua portuguesa – Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). **Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 267-276.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. ; MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante da letras:** a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. O aprendizado inicial da língua escrita: reflexões sobre consciência fonêmica, ações metodológicas e entornos de letramento. In: TREVISAN, Albino; MOSQUERA, Juan José Mouriño; PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Alfabetização e cognição.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 147-165.

FARACO, Carlos A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópio**, vol. 3, n. 3. Unisinos, 2005.

FREITAG, Raquel; GÖRSKY, Edair. **Ensino de Língua materna.** Florianópolis: UFSC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GRUPO DE ESTUDOS DE GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras:** conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GULLAR, Ferreira. Da fala ao grunhido. **Folha de São Paulo.** Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ferreiragullar/1066132-da-fala-ao-grunhido.shtml>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1971.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. Capítulo 3. In: BRASIL. MEC. **Língua portuguesa – Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARTELOTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINO, Luiz C. Interdisciplinaridade e objeto de estudo da comunicação. In: HOHLFELDT, A, A. ; MARTINO, L. C. ; FRANÇA, V. V. (Orgs.) **Teorias da comunicação: conceito, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à (bio) linguística: linguagem e mente**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

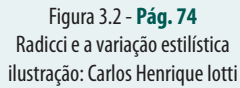


Figura 3.2 - **Pág. 74**
Radicci e a variação estilística
ilustração: Carlos Henrique Iotti

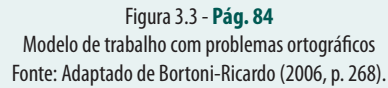


Figura 3.3 - **Pág. 84**
Modelo de trabalho com problemas ortográficos
Fonte: Adaptado de Bortoni-Ricardo (2006, p. 268).

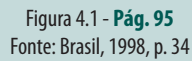


Figura 4.1 - **Pág. 95**
Fonte: Brasil, 1998, p. 34

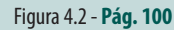


Figura 4.2 - Pág. 100

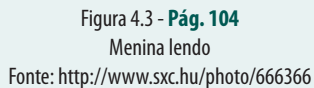


Figura 4.3 - **Pág. 104**
Menina lendo
Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/666366>

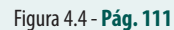


Figura 4.4 - Pág. 111



Fonte: Disponível em: <http://www.sxc.hu/photo/404756> Acesso em: 16 jun 2012. Disponível em: <http://www.sxc.hu/photo/449377> Acesso em: 16 jun 2012. Disponível em: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=666366> Acesso em: 16 jun 2012. Disponível em: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1170300> Acesso em: 16 jun 2012. Fonte: Disponível em: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=227404> Acesso em: 16 jun 2012. Fonte: Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/estock/fspid9/17/50/58/7/school-education-learning-1750587-o.jpg> Acesso em: 16 jun 2012.

