

**TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA**

MARTA MARIA SIMIONATO

**Teoria e Metodologia do Ensino da
Língua Portuguesa**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETRIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR: Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Grissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Margareth Maciel
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETORA: Maria Aparecida Grissi Knüppel

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTANCIA:

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORA O CURSO: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane
Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima;
Anízia Costa Zyck

Sumário

APRESENTAÇÃO	6
CAPÍTULO 1	7
PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E LETRAMENTO	7
1.1 Língua, ensino da língua materna e letramento	7
1.2 Alfabetização/ letramento	8
1.3 Ensino da língua escrita	9
1.3.1 O desempenho da linguagem no âmbito da oralidade	14
1.3.2 A criança e os usos das funções sociais da escrita	16
1.3.3 Universalizar os usos da escrita na cultura escolar	17
1.3.4 Capacidades necessárias ao uso da escrita	19
1.3.5. Capacidades cognitivas para escrever	19
1.3.6. A apropriação da escrita	20
1.3.7 Reconhecimento das unidades fonológicas como: sílabas, rimas e terminações de palavras	21
1.3.8 Alfabeto: letras, sílabas, palavras, frases e textos	22
1.3.9 Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras	31
1.3.10 Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	33
1.3.11 Finalidades e funções da leitura, de acordo com o gênero e a contextualização do texto	34
1.3.12 Antecipação de conteúdos de textos a serem lidos em função do gênero e contextualização	34
1.3.13 Índícios textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas: inferências e ampliação da compreensão	35
1.3.14 Construção/compreensão das informações explícitas e implícitas no texto	36
1.3.15 Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	36
1.3.16 Desenvolvimento da oralidade	38
CAPÍTULO 2	39
LEITURA E A PRÁTICA SOCIAL DA/NA ESCOLA	39
2.1 Algumas considerações sobre a apropriação da escrita	40
2.1.1 Compreensão e valorização da cultura escrita em sala de aula	42
2.1.2 A apropriação do sistema de escrita	42

2.1.3 Estratégias de leitura e capacidade de compreender e produzir inferências	45
2.1.4 A Produção escrita na escola como prática social	46
2.2 Alfabetizar e letrar: à margem do processo, as práticas pedagógicas	49
2.3 Letramento como prática escolar	50
2.4 Organização do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita	52
2.5 Organizações das temáticas	53
2.6 Modos de organização das atividades envolvendo as modalidades oral e escrita	53
2.6.1 Atividades para a aprendizagem do sistema alfabético	53
2.6.2 Atividades de produção de textos	54
CAPÍTULO 3	56
OS MODOS ORAIS DE COMUNICAÇÃO E A SUA TRAJETÓRIA CULTURAL	56 56
3.1 A organização da fala, da escrita e a atividade conversacional	56
3.2 A estruturação do texto e níveis	61
3.3 O texto escrito narrativo - descritivo – dissertativo e sua estrutura	62
3.3.1 Identificação de parágrafos	63
3.3.2 A diversidade de textos implica a diversidade de construção de parágrafos	63
3.4 Recorrências entre a modalidade oral e a modalidade escrita	67
CAPÍTULO 4	69
PRODUÇÃO DE TEXTOS	69
4.1 Interlocutor e autoritário - problemas de redações e textos	69
4.2 Como minimizar os problemas de escrita de textos pelos alunos	71
4.2.1 O professor e seu papel de revisor/reconstrutor de textos	72
CAPÍTULO 5	74
A ESCOLA E O ENSINO DA LÍNGUA PADRÃO	74
5.1 A gramática e o seu funcionamento	75
5.1.1 Alguns comentários sobre os tipos de gramáticas a partir da ideia de Possenti	76
5.1.2 As gramáticas descritivas	77
5.1.3 A gramática internalizada	78
6 NOTA FINAL	81
7 REFERÊNCIAS	82

Apresentação

Este material se destina a auxiliar o educador em processo de formação para a docência ou que já esteja atuando no ensino da língua materna e em processo de aperfeiçoamento da sua formação. Objetivamos, com a escritura deste subsídio teórico-prático, proporcionar reflexões e encaminhamentos sobre as questões inerentes ao ensino da língua materna (portuguesa), iniciando pelo processo de alfabetização/letramento e, posteriormente, envolvendo as questões graduais e mais complexas do ensino da língua.

O nosso propósito é no sentido de colocar, prioritariamente, os pressupostos fundamentais da alfabetização e do letramento fazendo uma distinção entre o que é alfabetizar e o que é letrar a partir dos pressupostos de linguístas brasileiros como Magda Soares, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Ângela Kleiman e outros. Também, na sustentação da linha teórica, trouxemos os fundamentos de Mikhail Bakhtin sobre: língua/ linguagem, interação verbal interlocução, o conceito de texto, autoria, entre outros fundamentos sobre a teoria dialógica que este filósofo da linguagem propõe.

Adotamos, também, a teoria de Vigotsky, por se tratar de uma abordagem histórico-cultural, de caráter interacionista, que mais se aproxima aos pressupostos Bakhtinianos. Também, por compreendermos a alfabetização/letramento ser um processo que garante a apropriação/ construção da linguagem escrita, respeitando os sujeitos da aprendizagem, suas experiências que antecedem a entrada na escola, ou seja, o contexto etnolinguístico a que pertencem.

Esperamos que este material sirva para auxiliá-lo nas reflexões e práticas e, também, para proporcionar-lhe um processo autônomo e interativo sobre a apropriação da linguagem entre educadores e educandos.

A autora

Capítulo 1

Pressupostos para o ensino da língua materna e letramento

1.1 Língua, ensino da língua materna e letramento

O ensino da Língua Materna, no Brasil, vem sendo pesquisado e discutido por educadores e linguistas já há algumas décadas com o objetivo de dar uma interpretação mais precisa aos problemas inerentes ao ensino da língua portuguesa escrita e falada. Este assunto deu origem a inúmeras teses e dissertações, monografias e artigos publicados em periódicos especializados. Os resultados dessas pesquisas renderam muitos documentos, sugestões e um vasto instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de alfabetizadoras, isto é, nas formas de iniciar as crianças na aquisição/apropriação da língua.

A língua se constitui enquanto língua quando produzida pelos sujeitos na relação eu-tu, ao que Bakhtin (1997) chamou de interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que a língua é um sistema que depende da interlocução e da ação linguística entre sujeitos.

Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno apenas conceitos e regras prontos e um processo que se limita a memorização, na perspectiva da aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas.

Por isso uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas e, nesse sentido, a própria aula é uma situação de uso público da língua.

1.2 Alfabetização/ letramento

Ao longo do tempo o conceito de alfabetização vem sendo aplicado ao ensino-aprendizado do sistema alfabético de escrita, o que significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

A partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas (letras) e fonemas (som), a decodificação e a codificação, mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova denominação, alfabetização funcional, criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra letramento, no Brasil, a partir dos estudos de Magda Soares (1980) e (1986); Mary Kato (1988); Ângela Kleiman (1995); Bortoni-Ricardo (2004), entre outros linguistas e estudiosos das questões pertinentes ao ensino da linguagem.

Com o surgimento dos termos letramento e alfabetização funcional, muitos pesquisadores passaram a preferir os termos: *alfabetização e letramento*. Passaram a utilizar o termo *alfabetização* em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Já o termo letramento ou, alfabetismo funcional para designar os usos e as competências da

língua escrita. Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais.

É na segunda metade dos anos 1980 que a palavra letramento ganhou força e passou a ser incorporada no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa literacy. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever, mas, também, para o uso dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários.

Implícita nesse conceito está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.

Como são diversos os usos sociais da escrita, em seus mais diferentes portadores de textos é frequente levar em conta as diferentes funções que estes exercem, quais sejam: para distrair-se, informar-se, posicionar-se, comunicar-se, conhecer-se e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita, com ampla autonomia, com a ajuda do professor, ou mesmo por meio de alguém que escreve para aquele que ainda não possui o domínio da escrita/ leitura.

1.3 Ensino da língua escrita

Para compreender a língua é preciso saber como ela se constitui e como se origina na sua gênese. A língua não é apenas um sistema, [...] “no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. (BAKHTIN, 1997, p. 96). A língua apresenta-se um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado, portanto, a língua existe quando alguém a fala ou escreve e é com outrem. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua, que é a

apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte do aluno, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações. As relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas, independentemente do gênero textual em que aparecem e da esfera social em que circule. Ex: numa piada e nos autos de um processo jurídico, as consoantes e vogais são as mesmas e se inter-relacionam segundo as mesmas regras.

O campo educacional impõe-nos a necessidade de firmar posições consistentes, evitando polarizações e reducionismos nas práticas de alfabetização. Para isso, algumas questões relacionadas aos métodos de alfabetização podem tornar mais acessíveis essas ponderações. A opção pelos princípios do método silábico, por exemplo, contempla alguns aspectos importantes para a apropriação do código escrito, mas supõe uma progressão fixa, previamente definida e reduz o alcance dos conhecimentos linguísticos, quando desconsidera as funções sociais da escrita.

Da mesma forma, o método fônico, embora focalize um ponto fundamental para a compreensão do sistema alfabético, que é a relação entre fonema e grafema, restringe a concepção de alfabetização, quando valoriza exclusivamente o eixo da codificação e decodificação pela decomposição de elementos que se centram em fonemas e sinais gráficos.

Por sua vez, os métodos analíticos orientam a apropriação do código escrito pelo caminho do todo para as partes - de palavras, sentenças ou textos para a decomposição das sílabas em grafemas/fonemas. Apesar de procurarem situar a relação grafema/fonema em unidades de sentido, como palavras, sentenças e textos, os métodos analíticos tendem a se valer de frases e textos artificialmente curtos e repetitivos, para favorecer a estratégia de memorização, considerada fundamental. Essas três tendências fazem parte das práticas escolares em alfabetização e da produção de livros e materiais didáticos em geral.

As práticas fundamentadas no construtivismo, ao longo das últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento. Mas, em contrapartida, algumas compreensões equivocadas dessas teorias têm acarretado outras formas de reducionismo. Isso se verifica quando essas práticas negam os aspectos psicomotores ou grafomotores, desprezando seu impacto no processo inicial de alfabetização e

descuidando de instrumentos e equipamentos imprescindíveis a quem se inicia nas práticas da escrita e da leitura. Essa postura prejudica, sobretudo, as crianças que vivem em condições sociais desfavorecidas e que, por isso, só têm oportunidade de contato mais amplo com livros, revistas, caderno, lápis e outros instrumentos e tecnologias quando ingressam na escola.

Outra questão controversa diz respeito à oposição do construtivismo ao ensino meramente transmissivo, que limita o aluno a apenas memorizar e reproduzir conceitos e regras. Algumas interpretações equivocadas do construtivismo têm recusado a apresentação de informações relevantes ao avanço dos alunos, como se todos os conhecimentos pertinentes à apropriação da língua escrita pudessem ser construídos pelos próprios alunos, sem a contribuição e a orientação de um adulto mais experiente. Mais um problema resultante de interpretações errôneas do construtivismo tem sido a defesa unilateral e hipóteses das crianças, o que acaba limitando a ação pedagógica ao nível dos conhecimentos prévios dos alunos. Essa limitação gera fracassos, porque compromete a proposição e a avaliação de capacidades progressivas e acaba sendo usada, pela própria ação pedagógica, como justificativa para o que não deu certo.

Do mesmo modo que as opções por métodos e práticas, algumas orientações inadequadas fundadas no conceito de letramento podem produzir distorções. Há propostas pedagógicas e livros didáticos que valorizam de forma parcial, importantes conquistas como o prazer pelo ato de escrever e a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita, mas não garantem o acesso da criança ao sistema alfabético e às convenções da escrita, deixando em segundo plano a imprescindível exploração sistemática do código e das relações entre grafemas e fonemas. Como consequência, dissociam, equivocadamente, o processo de letramento do processo de alfabetização, como se um dispensasse ou substituísse o outro.

Para alfabetizar é preciso que se tenha clareza de que a alfabetização é um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se, portanto, letramento como o processo de inserção e a participação na cultura escrita que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade: placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, entre tantos outros portadores de textos e se prolonga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a

língua escrita. Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos distintos, porém cada um com suas especificidades.

Como vimos, a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais discursivas. A partir da compreensão dessa complexidade podemos atuar na concretização das práticas de alfabetização e letramento, como fenômenos diferentes e complementares.

Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos de escolaridade da criança é o de conciliar esses dois processos, assegurando a estas a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Para Pelandré (2002) ensinar a escrever é, pois, ensinar a fazer essa passagem de um simbolismo ao outro - da oralidade para a escrita de forma natural. E, em nível mais avançado de desenvolvimento, uma vez tendo se apropriado do sistema linguístico da escrita, a criança então será capaz de usar a escrita não mais como mera designação dos símbolos verbais, mas como um simbolismo direto, percebendo-a como percebe a linguagem falada.

Desse modo, Pelandré (2002) postula sobre o ato de escrever dizendo este ir além de conhecimentos sobre o código linguístico, tratando-se da ação do sujeito sobre esses conhecimentos para agir ativamente na sociedade. Além disso, demanda que este sujeito tenha consciência da estruturação sonora das palavras, sequência das palavras na frase, uso de convenções ortográficas, domínio das regras de acentuação, entre outros fatores. Portanto, a alfabetização é um processo indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever; é a compreensão do domínio do código escrito, que se organiza em torno de relações entre a pausa sonora da fala e as letras, entre outras convenções usadas para representar a pausa, na escrita.

Assim entendemos o termo letramento, criado, portanto, a partir do momento em que se passou a entender que nas sociedades contemporâneas, é insuficiente o mero aprendizado das primeiras letras, e, que integrar socialmente hoje, envolve saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo

textos. O termo letramento veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, a qual se constitui nas experiências/vivências, conhecimentos e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais.

Encontramos, ainda hoje, pessoas que passaram pela escola, aprenderam as técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras, textos simples e curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição embora frequente dentro da escola, acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado.

Diante do exposto afirmamos que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. O desafio que se coloca atualmente aos professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Para uma ação pedagógica de alfabetizar letrando, é necessário um trabalho específico, não só com o sistema de escrita, mas com todos aqueles suportes que orientam uma prática que envolve o contexto social onde essa prática é produzida. Para Soares (2004), o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do código que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento.

Considerando-se que os alfabetizados vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita. Porém, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa, perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a plena integração social das crianças.

Assim, entendemos segundo Soares (2004), que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Para o desenvolvimento da língua escrita no processo de ensino e aprendizagem há que se considerar a organização de alguns aspectos fundamentais que envolvem o desempenho da língua no aspecto oral; a compreensão e valorização da cultura oral e escrita; a apropriação do sistema de escrita e a leitura simultânea à escrita produção de textos escritos.

1.3.1 O desempenho da linguagem no âmbito da oralidade

São considerados, aqui, alguns fatores e condições essenciais à integração dos alunos no mundo letrado. Trata-se do processo de letramento, ter orientação sistemática, com vista à compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos. Os procedimentos didáticos e pedagógicos indicam a necessidade de conhecimentos gerais e capacidades a serem adquiridas que podem ser adotadas para a realização dos objetivos do ensino.

No ensino da língua escrita, ressalta-se o trabalho na perspectiva do letramento não dissociado do trabalho específico de alfabetização. É preciso investir nos dois ao mesmo tempo, porque os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o seu desenvolvimento na outra.

O conhecimento e a valorização da circulação, dos usos e das funções da língua escrita na sociedade são capacidades a serem trabalhadas com vista à consolidação da apropriação da linguagem pela criança plenamente, ainda que isso se faça com estratégias didáticas diferenciadas. Já as capacidades necessárias para o uso dos materiais de leitura e escrita especificamente escolares devem ser tratadas sistematicamente e consolidadas logo na chegada das crianças e mantidas, retomadas, sempre que necessário, até o fim do período. Para isso, a criança precisa acessar conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.

A cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. Esse processo possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita e, pedagogicamente, pode gerar práticas e necessidades de

leitura e escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização proposto em sala de aula.

Para Bortoni-Ricardo (2004), na nossa civilização, todo cidadão, qualquer que seja seu grau de escolaridade ou sua posição social, está, de algum modo, inserido numa cultura letrada: tem documentos escritos e realiza, bem ou mal, práticas que dependem da escrita (ex.: tomar ônibus, pagar contas, etc.). Entretanto, é sempre possível alargar as possibilidades de integração e participação ativa na cultura escrita, pela ampliação da convivência e do conhecimento da língua escrita.

Estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos letrados, atitudes e disposições frente ao mundo da escrita como o gosto pela leitura, saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir dos seus benefícios. A compreensão geral do mundo da escrita é tanto um fator que favorece o progresso da alfabetização dos alunos como uma consequência da aprendizagem da língua escrita na escola, por isso deve-se trabalhar desde os primeiros momentos do percurso de alfabetização. Isso significa promover simultaneamente a alfabetização e o letramento.

No contexto das escolas públicas brasileiras as crianças têm acesso mais restrito às informações que circulam no mundo letrado. Elas, muitas vezes, desconhecem suas manifestações e utilidades. Por essa razão, é importante que a escola, pela mediação do professor proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e portadores de textos escritos.

Gêneros de textos são as diferentes espécies de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros. Os portadores de textos referem-se à base material que permite a circulação desses gêneros, com características físicas diferenciadas. Por exemplo: o jornal, o livro, o dicionário, a placa, o catálogo, a agenda e outros.

(Rojo & Sales Cordeiro, 2004)

O contato com diferentes textos proporciona aos aprendizes inúmeras situações de apropriação e participação efetiva em atividades que dizem respeito ao mundo da

vida da criança e que, sistematizados, passam a fazer parte dos conhecimentos das crianças. Para isso, será preciso proporcionar à criança:

acesso aos espaços de circulação dos textos no meio doméstico, urbano e escolar, entre outros;

acesso aos espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de materiais escritos como: bibliotecas, livrarias, bancas, feiras de livros, entre outros;

aquisição e acesso aos textos escritos: compra, empréstimo e troca de livros, revistas, cadernos de receita,

acesso aos diversos portadores da escrita como: cartazes, *outdoors*, livros, revistas, folhetos publicitários, murais escolares, livros escolares, textos virtuais, etc.;

acesso aos instrumentos e tecnologias utilizados para o registro escrito (lápiz, caneta, caderno, máquinas de escrever, computadores, etc.

1.3.2 A criança e os usos das funções sociais da escrita

As práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, a todo o momento, cumprindo diferentes funções na interlocução entre os sujeitos. Podemos dizer que a escrita existe para garantir que a sociedade se organize, compreenda os seus enunciados e que, a partir da escrita as pessoas se tornem mais humanizadas. Mas, de todo o modo, é a escrita que vai efetivar a inserção e a democratização do sujeito em todos os espaços culturais e sociais.

O universo letrado e a função social da escrita, se apresenta e vi se construindo à medida da necessidade e interesse dos seus usuários. Para isso, temos a escrita pública que funciona como documento: a carteira de identidade, o cheque, as contas a pagar, outras que servem como formas de divulgação de informações, o letreiro dos ônibus, os rótulos dos produtos, os avisos, as bulas de remédio, os manuais de instrução e, outras que permitem o registro de compromissos assumidos entre as pessoas, os contratos, os recibos, o caderno do fiado na mercearia. Há, também, outras formas que viabilizam a comunicação à distância, quais sejam: os jornais, as revistas, a televisão, outras que regulam a convivência social, as leis, os regimentos, as propostas curriculares oficiais e outras, ainda, que possibilitam a preservação e a socialização da ciência, da filosofia, da religião, dos bens culturais, são os livros, as enciclopédias, a Bíblia. As práticas pessoais e interpessoais de leitura e escrita se materializam também nas escritas armazenadas nas agendas, listas de compras, diários, cadernos de receita, bem como

servem para incrementar as trocas, os convites, a comunicação, a convivência, são os bilhetes, cartas de amor, cartas familiares, diários, *orkut*, *e-mails*, entre outros.

Trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica, em primeiro lugar, trazer para a sala de aula e disponibilizar, para observação e manuseio pelos alunos, muitos textos, pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes portadores de textos. Mas implica também, ao lado disso, orientar a exploração desses materiais, valorizando os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a ele deduções e descobertas, explicitando informações desconhecidas.

O professor poderá desenvolver atividades de leitura que possibilitem aos alunos o reconhecimento de textos escritos:

identificando os diferentes portadores de escrita como: livros, jornais, revistas e conversar sobre a leitura desses materiais;

reconhecendo e classificar, pelo formato, diversos portadores da escrita, tais como livros, revistas, jornais, folhetos;

compreendendo as finalidades e funções da leitura de alguns textos escritos a partir da interpretação e do formato nos quais se apresentam: livro, jornal, revistas em quadrinhos, cartazes, panfletos, entre outros;

relacionando o suporte às possibilidades de significação do texto.

1.3.3 Universalizar os usos da escrita na cultura escolar

Entre os suportes e instrumentos de escrita do cotidiano escolar, nos dias de hoje, podemos listar, por exemplo, livro didático, livros de histórias, caderno, bloco de escrever, papel ofício, cartaz, lápis, borracha, computador, entre outros. Conhecer esses materiais de escrita significa saber a sua finalidade, função social e como são usados, identificando suas particularidades físicas como: tamanho, formato, disposição e organização do texto escrito; tipo usual de letra e recursos de formatação do texto, quando este é digitado; interação entre a linguagem verbal e as linguagens visuais utilizadas com mais frequência.

Muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar intensa e amplamente com os meios sociais de circulação da escrita. Para Soares (2004), nessas condições, não é de surpreender que essas crianças façam hipóteses inusitadas sobre a natureza, das funções e o uso desses materiais, inclusive

daqueles que são indispensáveis ao dia-a-dia na escola. Fora da escola, esse saber é adquirido, em geral, quando as crianças têm acesso aos diversos suportes de escrita e participam de práticas de leitura e de escrita dos adultos e em brincadeiras de crianças. É por meio do uso que elas aprendem a finalidade de objetos de escrita presentes em diferentes contextos sociais e a maneira adequada de lidar com eles. Assim, na escola, esse conhecimento torna-se um dos objetivos do processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita, envolvendo uma abordagem didática, com apresentação, observação e exploração dos portadores de textos e instrumentos escolares de escrita e de suas características materiais. Com isso, podemos propiciar às crianças o desenvolvimento de capacidades cognitivas e procedimentais necessárias ao uso adequado desses objetivos. As crianças, num primeiro momento, vão acessar esses materiais, manuseá-los e identificar neles a forma de escrita e a sua função.

Para isso, elencamos algumas questões norteadoras para a exploração sistemática, em sala de aula, das especificidades dos suportes e instrumentos de escrita usuais na escola:

Nos livros e nos cadernos, como se faz a sequenciação do texto nas páginas - frente e verso, página da esquerda e página da direita, numeração?

Como se dispõe o escrito na página - margens, parágrafos, espaçamento entre as partes, títulos, cabeçalhos?

Como se relacionam o escrito e as ilustrações?

Como se sabe o nome de um livro e quem o escreveu? Qual a sua editora e data de publicação?

Como se faz para localizar, no livro didático ou no livro de histórias, uma informação desejada?

Como se consulta o índice, o sumário?

Como a sequência do texto, sua disposição na página, sua relação com as imagens e ilustrações funcionam no computador?

Qual a melhor maneira de dispor um texto num cartaz? Que tipo de letra e que recursos gráficos deve-se usar - lápis de escrever? Lápis de cor? Caneta hidrográfica? Tinta guache?

Como se lê uma história em quadrinhos?

1.3.4 Capacidades necessárias ao uso da escrita

Para que a criança saiba usar os objetos presentes na sua cultura e que isso incida sobre a sua aprendizagem, situando-se neste universo e familiarizando-se, encontrando sentido, ela precisa desenvolver logo que entra na escola uma relação de intimidade com o manuseio dos livros, sejam eles, os didáticos e de literatura infantil, prender a usar de maneira adequada os cadernos, saber segurar e manipular o lápis de escrever, os lápis de colorir, a borracha, a régua, o apontador, a caneta. Além dessas habilidades com os materiais, a criança precisa ter postura para sentar corretamente na carteira para ler e escrever, cuidar dos materiais escolares, lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador.

Esses conhecimentos e habilidades são requisitados nas diversas práticas cotidianas de leitura e de escrita, dentro da escola e fora dela. Por isso, esse é um tópico da aprendizagem da língua escrita necessário tanto para que os alunos possam obter sucesso ao longo da vida escolar, quanto para que eles possam participar plenamente da vida social extra-escolar. São também os chamados conhecimentos para a vida.

Para a execução dessa prática pedagógica, o professor ou a professora precisa dialogar com os alunos sobre como usar os cadernos e cuidar deles, mostrando um caderno, passando suas folhas, falando e explicando como elas estão organizadas e a sua origem.

O professor ainda poderá mostrar às crianças o que pode acontecer quando elas põem mais força no lápis do que o necessário para se escrever na folha do caderno, apontando e marcando as linhas da folha que servem de referência para escrever.

Nesses momentos, o foco para observação e análise junto aos alunos é o instrumento de escrita – caderno - e suas especificidades materiais, que definem a maneira de usar esse material escolar de escrita. Esse procedimento tem sentido para a criança, quando ela for utilizar de fato esse instrumento, escrevendo em sala de aula.

1.3.5. Capacidades cognitivas para escrever

Para escrever o sujeito precisa organizar intelectualmente essa atividade, pois a escrita é, antes de tudo, uma atividade cognitiva que exige planejamento. Mas o ato de escrever é, também, uma atividade motora, seja traçando letras na superfície de um papel, seja digitando num teclado de computador. Para Kato (1997), as atividades

motoras são aprendidas e, na maioria das vezes, treinadas, por isso uma diversidade de atividades, para que a criança, quando do uso do material escolar de escrita – lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, teclado de computador – inclui, além das capacidades cognitivas, uma habilidade motora específica, que exige conhecimento e treinamento.

Para Kato (1997), a aquisição dessa habilidade ultrapassa os limites da mera destreza motora quando é associada ao conhecimento da cultura escrita. Uma das mais importantes funções da escrita é possibilitar a comunicação entre pessoas distantes ou em situações em que não é possível falar, pois o que escrevemos é para ser lido, pelos outros ou por nós mesmos e as crianças precisam compreender isso.

1.3.6. A apropriação da escrita

Esta seção trata dos conhecimentos que os alunos adquirirem para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa. São apresentadas aqui algumas capacidades importantes para a apropriação do sistema de escrita do português a serem trabalhadas de forma sistemática em sala de aula.

Há dois tipos básicos de convenção gráfica, no sistema de escrita do português a serem compreendidos pelos alfabetizando logo no início do aprendizado: (i) nossa escrita se orienta de cima para baixo e da esquerda para a direita; (ii) há convenções para indicar a delimitação de palavras (espaços em branco) e frases (pontuação). Por isso se recomenda que sejam introduzidos e trabalhados sistematicamente no 1º ano da Educação Fundamental, objetivando-se a sua consolidação.

Um conhecimento importante a ser ensinado na fase inicial do processo de alfabetização se refere à compreensão, pelo aluno, de que os símbolos da escrita obedecem a certos princípios de organização, tais como a direção da leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc. Esse conhecimento, óbvio e natural para quem domina a leitura e a escrita, pode ser uma novidade inimaginável para muitas crianças que chegam pela primeira vez à escola e, por isso, não são identificados como convenções a serem seguidas.

Os alunos, no decorrer do processo de alfabetização/letramento, vão compreendendo que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, isto é, em sequência, das letras nas palavras e das palavras nas frases obedecendo a uma ordem de alinhamento e direcionamento que é respeitada como regra geral, e se não aplicada,

consequência nas formas de distribuição espacial do texto no seu suporte. Por exemplo: a escrita ocupa, em sequência, a frente e o verso da folha de papel; escreve-se dentro das margens, a partir da margem esquerda. A compreensão desse princípio convencional básico que abrange a ordenação das letras nas palavras é indispensável para o aluno desvendar os indícios da escrita alfabética.

Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em sequência linear, isto é, som depois de som, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase. Mas um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita. Para quem já sabe ler, esse conhecimento parece muito simples e é acionado quase que de forma automática. No entanto, para um aprendiz iniciante, as questões decorrentes desse fato podem não ter sido ainda percebidas e representar grande dificuldade.

Em geral, os enunciados da fala parecem aos ouvidos uma cadeia contínua, em que não se distinguem nitidamente os limites entre as palavras. Quando falamos, articulamos consoantes e vogais, mas a intenção de nos comunicar com o outro, num nos leva a marcar a sequência sonora com determinada entonação e ritmo, enfatizando determinadas palavras ou expressões. Na fala de todo dia, que é a que a criança domina emendamos palavras (ex: *caseicoela*, para casei com ela) deixamos de pronunciar algumas palavras ou partes de palavras (ex, numa pronúncia bem comum em: guardei a fita *denda* gaveta) ao invés de dentro da gaveta.

1.3.7 Reconhecimento das unidades fonológicas como: sílabas, rimas e terminações de palavras

No uso falado da língua, as pessoas em geral, cuidam apenas do assunto e não costumam dar atenção aos sons que produzem. Eventualmente, por alguma necessidade comunicativa, elas destacam e enfatizam algumas porções sonoras das palavras, por exemplo, escandindo as sílabas ou brincando com as rimas e aliterações. No entanto, para aprender a ler e escrever com autonomia, o requisito indispensável é ser capaz de operar racionalmente com unidades sonoras de apreensão mais difícil – os fonemas – e com as complexas relações entre os fonemas e o modo de representá-los graficamente.

1.3.8 Alfabeto: letras, sílabas, palavras, frases e textos

Pelo fato do sistema da língua portuguesa ser alfabético, é natural que as crianças conheçam as letras para depois compor sílabas, palavras, frases e textos. Com as letras do alfabeto podemos escrever todas as palavras da língua portuguesa. A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno identificar e saber os nomes das letras. Além disso, um conhecimento básico a ser trabalhado nesse momento é a regra geral de que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos sons da fala que ela pode representar na escrita.

Conhecer o alfabeto implica, ainda, que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional. As variações gráficas seguem padrões estéticos, mas são também controladas pelo valor funcional que as letras têm. As letras desempenham uma determinada função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Portanto, a criança vai, aos poucos conhecendo a categorização das letras, tanto no seu aspecto gráfico, quanto no seu aspecto funcional, quais letras são usadas para escrever determinadas palavras e em que ordem. Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto - maiúsculas, minúsculas, impressa, cursiva, uma letra pertence à mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, é sempre usada da maneira exigida pela ortografia das palavras, ou seja, mesmo variando graficamente, as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela organização das palavras em cada língua.

A criança ainda não analisa sonoramente os componentes da palavra, por conta disso, não consegue identificar a sílaba dentro da palavra. Após essa etapa, ela entra na fase silábica, na qual, segundo Zorzi (2003), a criança constrói a hipótese silábica. Nesta etapa ela desmembra a palavra em sílabas, que a princípio separa letra por letra, em seguida entende que algumas letras juntas formam uma sílaba. Antes da fase alfabética, descrita por Zorzi (2003), encontra-se a fase silábico-alfabética na qual o sujeito, segundo o autor, ao analisar a sílaba percebe que não é única, por conta disso faz a separação dos fonemas. Na fase alfabética, a criança é considerada alfabetizada, possui as habilidades necessárias para formar as palavras e segmentá-las. Analisando o desenvolvimento da escrita, Ferreiro e Teberosky (1979), citadas por Kato (1997), denominam três níveis de desenvolvimento da escrita, dentre esses níveis, o primeiro

diz respeito ao que Zorzi (2003) chama de fase pré-silábica, anteriormente citada. Desse modo, a criança, faz as devidas diferenças entre o modo icônico e o não-icônico, distingue desenho e escrita.

Desse modo, segundo os autores, para aquilo que Zorzi (2003) na fase pré-silábica faz a sua observação, que uma mesma letra não pode ser repetida sem a devida necessidade na palavra. Segundo Kato (1997), o segundo nível, analisa em níveis gerais a fonética existente nas letras para formar a palavra e, desse modo, relacionam o som com seu significado como únicos, assim sendo, descobrem sozinhas as variações na quantidade das letras. A partir desse mesmo pensamento apresentado pela autora, neste nível, Zorzi (2003) chama de fase silábica, pois a criança estando nessa fase fará correspondência entre o que fala e aquilo que irá escrever de modo a entender a sequência com que as letras estão organizadas na palavra/sílaba.

A próxima etapa a ser alcançada pela criança é o nível três, apresentado pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1979), citadas por Kato (1997). Esse nível diz respeito segundo as autoras, às informações que a criança recebe do ambiente, e também as que ela constrói. As diferenças entre os períodos silábico, silábico-alfabético e alfabético, também são descritos por Zorzi (2003). A diferença encontrada pelo autor é de que a hipótese alfabética descrita por Ferreiro e Teberosky, citadas por Kato (1997) acontece no terceiro nível e Zorzi (2003) separa por fases, assim sendo a hipótese alfabética está na fase a qual é disposta pelo autor como fase alfabética. Do mesmo modo, a criança fará a diferenciação pelo som, sendo que cada som equivale a uma única letra.

Em cada estágio a criança levanta hipóteses, as quais geram conflitos, porém, é isso que leva uma criança a evoluir cognitivamente no processo de desenvolvimento. A criança ao estar envolvida no processo de aprendizagem re-inventa a escrita a partir desses estágios, desse modo, encontram-se vantagens para o professor o qual está também envolvido nesse processo como mediador para que o conhecimento ocorra. Outra questão diz respeito ao pouco acesso que muitas crianças têm com relação aos portadores de textos, para que elas tenham também contato com a leitura. Assim, acreditamos que o ambiente escolar deva responsabilizar-se e propiciar as condições favoráveis para aquelas crianças as quais se encontram em desvantagens neste aspecto.

Já, na fase das garatujas, a criança inicia um processo autônomo e particular de escrita a partir de seus desenhos e de seus rabiscos não identificáveis por outras pessoas, mas somente por aquela que o fez. Dessa maneira, ela cria seu símbolo para, posteriormente, reconhecer o seu desenho, pois nesta etapa ainda não conhece as letras,

no entanto, esse desenho é uma representação daquilo que a criança sabe sobre o mesmo.

Vigotsky (1979) citado por Kato (1997), diz que o desenho apresenta etapas de desenvolvimento da aprendizagem. Numa primeira etapa, a criança desenha e, posteriormente, descobre o que desenhou; na segunda etapa ela reflete o que seu desenho representará; então, a partir disso, produz seus riscos e rabiscos, aos quais chamamos garatujas. Seria então, um ensaio, para, posteriormente, escrever exercendo uma relação do significante com o significado, isto é, a palavra escrita com aquilo que ela representa para a criança, com isso, seus riscos e rabiscos e os seus desenhos mal feitos começam a ser representativos para a mesma. Para Moreira (1984, p.28), contudo, [...] “aos poucos este exercício vai assumindo outras formas. A criança está no período sensório motor e a sua forma de interagir com o mundo é conquistando novas estruturas de movimento.” A partir dessa fase, a criança começa a desenhar com a intenção de representar algo, embora ainda seja garatuja, começa a ter um caráter representativo e a considerar o desenho como uma forma de linguagem.

Segundo Morais (2006) o funcionamento verbal e as demais etapas são interdependentes e sequencializadas, de modo que, a criança para ultrapassar à fase seguinte necessita ter compreendido a fase anterior. “Neste sentido, qualquer deficiência em uma dessas etapas poderá implicar em distúrbios nas etapas posteriores.” (MORAIS, 2006, p.14). A partir disso, a primeira fase que Morais (2006) considera, diz respeito à aquisição do significado, no qual a criança adquire a noção e a função dos objetos os que estão à sua volta. A segunda etapa colocada pelo autor é a compreensão, assim sendo, a criança ao atribuir o significado, posteriormente compreende o que ele realmente é. Usando o mesmo exemplo do autor, ao ser dito pela mãe mamadeira a criança chama a sua imaginação a imagem do objeto, armazenada na memória.

A terceira etapa refere-se à expressão da palavra falada, após a criança dar o significado e compreender o objeto, irá tentar pronunciar-la através da imitação da forma pela qual o adulto fala. Ao referir-se à leitura, Morais (2006) chama atenção a um aspecto muito importante, a identificação dos símbolos impressos e seus respectivos sons. “No início do processo de aprendizagem da leitura, a criança tem que diferenciar visualmente cada letra impressa e perceber que cada símbolo gráfico tem correspondente sonoro. Quando a letra p é visualizada, esta deve ser relacionada com a forma sonora que a representa, ou seja, |p|”. (MORAIS, 2006, p.15).

A partir disso, nota-se que a criança, ao ler, precisa saber o som de cada letra na palavra, de modo que compreenda o significado de todas as letras juntas para que não se torne uma decodificação de sinais gráficos. Por conta disso, a leitura é fundamental nesse processo, não como certo treinamento de letras e palavras, mas como um instrumento para o seu conhecimento intelectual diante das dificuldades que lhes são impostas. Isso demonstra que o aluno ou a criança, caso não seja estimulado a ler, conseqüentemente, terá certas dificuldades no aprimoramento da linguagem escrita, pois ao se realizar a leitura, além de navegar nas entrelinhas do texto, estará articulando aquelas palavras desconhecidas com as suas e, ainda, estará usufruindo de um vasto mundo de ideias que a auxiliarão na produção de um texto de boa qualidade.

Nota-se, também, que a criança tem uma enorme vontade de aprender a linguagem escrita, isso para representar sua fala e transcrevê-la no papel. A criança nesta fase demonstra a sua capacidade lúdica diante do que conhece e vai buscando meios para organizar seu pensamento. O que é preciso considerar diante de uma criança que desenha é aquilo que ela pretende fazer: contar-nos uma história e nada menos que uma história, mas devemos também reconhecer, nesta intenção, os múltiplos caminhos de que ela se serve para expressar-se revelando aos outros sua imaginação, seus desejos e conflitos.

Ferreiro (1987) alerta para o fato do desenho da criança, nada mais ser do que daquilo que sua imaginação produz, porém, a forma como é subscrito no papel faz então a diferença, de modo a analisar como foi produzido o mesmo, a partir das formas gráficas, ou seja, como ele foi traçado. Isso mostra que o desenho para a criança é uma forma de linguagem, a partir do seu significado. No entanto, percebe-se que a criança, em qualquer idade, utiliza o desenho para representar algo. Depois, este mesmo desenho projeta-a para níveis mais elaborados, como a construção da escrita no que se refere ao seu traçado gráfico, funcionando assim como um exercício caligráfico, sem a intervenção do método da repetição. A linguagem escrita, por se tratar de um sistema convencional, possui suas regras para se obter seu aprendizado. Nesta a criança necessita estar envolvida num meio mais socializado que possa proporcionar-lhe essas condições para a aquisição da linguagem escrita:

No que se refere à escrita, para aprendê-la a criança necessitará viver em uma sociedade letrada ou, mais especificamente, fazer parte de algum segmento da sociedade que tenha acesso ao letramento. O analfabetismo nada mais é do que a falta de oportunidades que as

crianças têm para aprender a ler e escrever numa sociedade letrada. (ZORZI, 2003, p.11).

Por conta disso, a escrita não se resume somente em decodificar símbolos e sons, embora a utilize, para transcrever um pensamento, para ela é uma descoberta fascinante e interessante em sua vida, de modo que, por meio da linguagem escrita ela transcreve um recado, deixar um bilhete, ler o mundo. Ferreiro (2003, p.78) coloca que, “[...] o fato central é que as crianças, a princípio, estão em contato com a língua falada informal espontânea e a adquirem, mas o normal é que aprendam na escola a língua escrita planejada.” Este seria então o sistema alfabético convencional, juntamente com suas exigências e regras ortográficas, para que exista uma boa apropriação da língua escrita.

Marcuschi (2005, p.25) explica que: “[...] a oralidade seria uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso.” Nessas condições, a fala é uma expressão oral com fins comunicativos. Contudo, para a criança alfabetizar-se percorre um longo caminho, enfrentando algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito à escrita, talvez por se tratar de um código convencional. Este é um desafio para muitas crianças que querem aprender a ler e a escrever e, também, por que em alguns momentos a escrita gráfica (código) se aproxima da linguagem oral apresentada pela criança aprendiz.

Por conta disso, entre as dificuldades da escrita, para Zorzi (1998) estão os erros por representações múltiplas, nos quais as crianças relacionam uma letra a vários sons diferentes. Neste caso, um som é descrito por várias letras, por este mesmo motivo outro fator é o apoio das crianças na oralidade, devido ao fato de haver uma correspondência entre sons e letras. Mas não quer dizer que o sujeito deva estar sempre apoiado na sua oralidade, assim, também, Zorzi (1998, p.36) relata que: “[...] a escrita alfabética não significa escrita fonética,” de forma que, o aluno não se utilize somente do recurso da oralidade para escrever. Além destas, há outras dificuldades como omissões de letras, que reforça a presença da oralidade, são as junções ou separações de palavras derivadas, alterações entre as terminações devido ao fato de que “quando a criança toma como base para a escrita a maneira como as palavras são pronunciadas, podem surgir erros do tipo: *am* pode virar *ao* ou pode haver dúvidas quanto a forma adequada de grafar”. (ZORZI, 1998, p.38). (grifo no original).

Também são encontradas dificuldades como generalização de letras, quando são utilizadas letras em situações desapropriadas. Zorzi (1998, p. 39) apresenta um exemplo a esse respeito: *cinema* passar a ser escrito *cenema*, há, no entanto, outra dificuldade causada pelos fonemas que se diferenciam do traçado da sonoridade como é o caso de | P | T | K | F | S | estes são, então, surdos quando estão envolvidos nas palavras.

Outro caso citado pelo autor é a inversão de letras, nesta situação a letra é invertida na sílaba da palavra, percebemos no caso de: *pobre pober*; *fraquinho – farquinho*. Observamos a partir disso que a apropriação do sistema gráfico apresenta graus de complexidade distintos e para aprender a criança precisa engajar-se nesse sistema, pois sem o mesmo não há compreensão eficaz do objeto a ser estudado.

Pode-se afirmar que aprender a escrever implica compreender uma série de propriedades da língua escrita que fazem parte do sistema gráfico. Entre esses aspectos podemos citar, a título de ilustração: diferenciar o traçado das letras, saber a que sons elas correspondem, estabelecer correspondências quantitativas, identificar a posição da letra dentro da palavra, compreender que a palavra pode ser falada de uma forma e escrita de outra, compreender que uma mesma letra pode representar vários sons. Assim, como um mesmo som pode ser representado por diversas letras. (ZORZI, 2003, p.43).

Também, quanto a isto, Cagliari (1989) corrobora o pensamento de Zorzi (1998) de que as dificuldades existentes no início do desenvolvimento da escrita são as mesmas para muitas crianças durante o processo de alfabetização, pois a partir do relato dos autores nota-se que as crianças querem escrever da maneira como falam em casa, então, "a relação entre as letras e os sons da fala é muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. Usamos, às vezes, recursos especiais da escrita para representar alguns sons da fala, como o caso da utilização de letras para representar um som". (CAGLIARI, 1989, p.117).

Outro fato que também pode ser considerado como uma dificuldade de aprendizagem, nesta etapa, diz respeito ao espelhamento ou a inversão de letras realizada pelas crianças. Pode haver um indício de escritas espelhadas a partir do momento em que começam a aprender o sistema de linguagem escrita. Até o momento de interagirem com as letras, para elas, esses símbolos gráficos podem ser como objetos, porém a noção de objetos é diferente. Esses objetos independentes da forma que ficam no espaço serão sempre os mesmos, contudo a letra escrita, dependendo da

forma pela qual é grafada, seu valor sonoro muda. Quando a criança adquire a noção de que cada letra representa um determinado som e sua inversão transforma esse som em outro, ela compreende, em se tratando de símbolos gráficos, que podem ter sua identidade modificada conforme a forma como são transcritos no papel

Outra dificuldade denominada disgrafia, segundo Morais (2006, p.35), “[...] podem ser definidas como uma deficiência na qualidade do traçado gráfico, sendo que essa deficiência não deve ter como causa um déficit intelectual e/ou neurológico.” Também é conhecido como letra feia, na qual a criança possui dificuldades para escrever de forma legível e bem clara, isso se deve a alguns fatores a serem considerados como causadores da disgrafia. Destaca-se, primeiramente pelo autor, o desenvolvimento motor. Este, quando bem dominado, dá ao sujeito certo controle no que diz respeito à posição corporal. Outro fator importante nessa fase diz respeito à orientação e organização espacial. Deveriam, nesse caso, as letras de cada palavra estarem unidas e as palavras separadas no espaço-papel, bem como ficarem organizadas no papel, caso contrário, “se a criança inicia a história no meio da folha e a termina na parte superior da mesma, dificilmente conseguirá transmitir o que deseja”. (MORAIS, 2006, p.139)”. A ortografia como disgrafia se deve ao fato da criança escrever muito rápido sem ter automatizado ainda a relação som-letra, apresentando muita ansiedade para escrever e, dessa forma, não entende o objetivo da escrita é escrever.

Contudo, Morais (2006) descreve que, na disgrafia é necessário ter-se desenvolvimento motor, o qual é coordenado pelos músculos corporais e obedece ao cérebro. Dessa forma, a disgrafia também pode ser entendida, segundo o autor, como uma consequência de algum distúrbio cerebral acontecido na criança. Pouco diferente da disgrafia, ainda segundo Morais (2006) encontra-se a disortografia a que é entendida como a dificuldade tanto auditiva como visual das duas juntas - disgrafia e disortografia, que as crianças têm de transcrever os sons, formando palavras bem como acentuá-las. Embora ocorram esses erros, deve-se levar em consideração, segundo o autor, a gravidade desses erros, pois alguns podem ser graves e outros nem tanto. Nesse sentido, uma criança que escreve: capa em vez de mapa não é o mesmo daquela criança que escreve ‘ospital’ em vez de hospital com ‘h’. Na sua análise, Morais (2006) classifica esses supostos erros em: chave primária, que corresponde aos erros menos graves, e são descritos como aqueles em que os alunos utilizam-se de uma determinada grafia (letra), porém, o som produzido por eles não apresenta nenhuma correspondência com essa grafia.

Na fase secundária, correspondente aos problemas graves, estes são de caráter ortográfico como ‘rr, ss; que, qui; ce, ci,’ a criança no lugar de escrever quente escreve cente; na última fase, chamada por Morais (2006) de terciária, ficando essas designadas os problemas mais graves, a qual é um pouco mais confusa. Nesta fase, os alunos consideram a palavra inteira ou a oração na qual a palavra está inserida ex. G por J, S por Z, S e SS. Também erros por obscurecimento de fonemas SC, XC, NS, alcol, cadera por troca de acentos séria, por seria, a omissão do R no final dos verbos comer/come. Entende-se a disortografia como a falta de atenção que a criança possui ao escrever as palavras e/ou também por uma falha no sistema fonológico da criança, onde por alguma perturbação fonológica que fale apresentando essas dificuldades descritas pelo autor. Para a criança usufruir da escrita em seus vários contextos, ela necessita ter o conhecimento do conceito de palavra, caso contrário dará para todos os objetos, em vez de uma palavra que o identifique, um nome o qual para elas seria a palavra. Desse modo,

[...] ao se expressarem sobre o termo palavra, distanciam-se dos conceitos de adultos, restringindo excessivamente o campo de referência (letras, mas não série de letras) ou ampliando demasiadamente este campo (situações interlocutivas ou de enunciação, e.g. fazer uma promessa); entretanto demonstram alcançar um consenso em referir ‘nome’ a cadeias gráficas que reúnem condições de interpretabilidade. Para quase todas as crianças, o nome é uma série de letras que ‘diz’ [...] como ‘chama’ (KATO, 1997, p.28).

O conceito de palavra definido por Kato (1997) pode ser tácito ou implícito. O conhecimento tácito é intuitivo, inconsciente das regras impostas pelo sistema gráfico, já o conhecimento implícito diz respeito à capacidade que a criança possui de refletir sobre sua própria língua, assim, a partir do momento em que internaliza o sistema alfabético, terá maiores condições de desenvolver a escrita, primeiramente de palavras e, então, conscientizar-se de que a palavra é uma série de letras organizadas, as quais produzem um significado dentro ou isoladamente de uma frase ou de um texto, não sendo mais um nome que diz alguma coisa, pois Teberosky (2001, p.31) explica da seguinte forma: quer dizer, a criança constrói a denominação a partir de que cada coisa tem um nome, e essa denominação ajuda a categorizar a experiência. Através disto, percebe-se, primeiramente, que a palavra para a criança é um nome dado a certo objeto, que ela possui maior contato. Após a criança passar por seus eventuais processos e etapas que a induzem a ler e escrever surge, então, a possibilidade de colocarem em

prática o seu pensamento, que num primeiro momento é transcrito por pequenas frases e orações de forma prática e, além disso, como forma de comunicação.

Desse modo, Marcuschi (2005, p.26) coloca que, “ [...] os termos fala e escrita passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código. Trata-se muito mais de processos e eventos do que de produtos.” Então, nota-se pela colocação do autor, que a escrita não se resume em combinar códigos convencionais, mas em saber articular esses códigos.

Por conta disso, se faz necessário respeitar cada etapa e processo aos quais as crianças são submetidas. Percebe-se a necessidade da criança estar envolvida em atividades que lhe propiciem condições para escrever um texto de boa qualidade. A partir disso, Chiappini (2005, p.79) relata que, “[...] na produção de texto, o aluno pode lançar mão dessa heterogeneidade de vozes que ocorre antes do ato de escrever.” Essa heterogeneidade exemplifica-se, segundo a autora, pela opinião de alunos depois de lançado o tema através de perguntas abertas para os mesmos.

O propósito de manter o processo de aprendizagem sob controle traz implícita a suposição de que os procedimentos de ensino determinam os passos na progressão da aprendizagem. Por sua vez, este ponto de vista baseia-se na convicção de que ‘nada está dentro da mente se não estiver antes fora dela. Toda pesquisa psicológica ou psicopedagógica orientada por esta suposição implícita pareceria comprovar que assim ocorre efetivamente. No entanto, isto só se verifica quando as respostas do sujeito são analisadas apenas em termos de ‘certas’ ou ‘erradas’, isto é, respostas esperadas, ‘boas’ por oposição à outras que são consideradas únicas e exclusivamente em termos negativos. (FERREIRO,1987, p.67)

Outro fator apresentado é sobre o uso excessivo da ortografia, que se cobra muito dos alunos, fazendo com que suas ideias de escrever um texto fiquem esquecidas, preocupando-se muito com a gramática, dessa forma, Cagliari (1989, p. 124) explica que: “ [...] o excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso lingüístico e o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança.” Porém, segundo esse mesmo autor, não é evidente que o aluno não precise aprender a ortografia, mas aprenda numa certa medida em cada dado momento oportuno, o qual

não influenciará na produção de ideias, ou seja, na sua espontaneidade de escrever um texto.

Percebemos que esse aluno ainda não superou as fases do funcionamento verbal colocadas por Morais (2006), porém identifica seu nome através do símbolo que já conhece e repete sempre que escreve seu nome. Desse modo, fica clara a importância da *leitura simultânea à escrita*, pois a partir do momento em que a criança emite o som, produz-se o significado e, posteriormente, auxilia na hora de escrever a palavra. Cagliari (1983) refere-se ao uso indevido de letras, como sendo possível, dentro do sistema da escrita, como ocorre com muitas palavras. Já com a palavra escrita pela criança *comigo*, pode-se dizer que é por causa da acentuação tônica, a exemplo da palavra *a gora* o ‘a’ tem som mais forte, porém o aluno escreveu como a fala, enfatizando a palavra ‘com,’ sem ter pensado que ‘comigo’ é uma palavra só.

1.3.9 Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras

Alguns estudos recomendam o uso exclusivo de letras de forma maiúscula nos primeiros momentos da alfabetização, pelo menos até que o aluno passe a reconhecer todas as letras e tenha destreza na escrita das palavras. Essa orientação apóia-se em alguns pontos. No âmbito da leitura, um argumento é que, por serem unidades separadas e não contínuas ou emendadas como as letras cursivas manuscritas, as maiúsculas de imprensa podem ser diferenciadas e contadas mais facilmente pelos alunos. Outro argumento é que é mais fácil reconhecer as letras que aparecem em sequência nas diversas palavras quando essas letras se apresentam com tipos uniformes e regulares, ao invés de mostrarem traços variados, ora maiúsculas, ora minúsculas; ora letra de fôrma ou de imprensa, ora letra cursiva. No âmbito da escrita, o principal argumento é que as letras maiúsculas são mais fáceis de escrever, especialmente para as crianças pequenas.

Já os defensores do método analítico e/ou global recomendam adotar, no início do processo de alfabetização, a letra de forma minúscula e a letra cursiva. A justificativa para essa recomendação é que a memorização do texto, sentença ou palavra, que é a estratégia básica nesse método, apóia-se na imagem ideovisual, ou seja, na silhueta da palavra e é facilitada pela configuração gráfica diferenciada das palavras, com letras de traçado ascendente, isto é, para cima, com relação à linha (bola, tatu, farelo), ou descendente, quer dizer, para baixo, com relação a linha ou pauta (pipoca, gago, quase), ou ascendente e descendente (galo, peteca, galope).

Em sala de aula, essa questão poderá ser encaminhada de maneira produtiva com flexibilidade e sensibilidade para o aprendizado específico que estiver em foco a cada momento. Por exemplo, quando buscar desenvolver a capacidade de leitura autônoma dos alunos, será mais adequado que o professor ou a professora trabalhe com textos escritos em letras de fôrma maiúscula, cuja identificação é mais fácil para as crianças. No entanto, é recomendável que, em nome dessa facilidade se impeça o contato dos seus alunos com textos e impressos com outros tipos de letras, que circulem socialmente em diversos suportes, cumprindo diferentes funções.

Usar diferentes tipos de letras, uma das estratégias, propiciará aos alunos o manuseio de escritos diversos, impressos e manuscritos, perguntando-lhes em que gêneros de texto e em que suportes existentes na sociedade podem se encontrar exemplos de cada tipo de escrita, pedindo-lhes que classifiquem as letras quanto às suas características gráficas. Com isso, além de lidar com a diversidade de tipos de letras, o professor estará criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre a natureza e usos sociais da escrita no mundo letrado.

Quanto ao aprendizado da escrita, é necessário orientar os alunos a traçar os diferentes tipos de letra, buscando propiciar-lhes o domínio dos instrumentos da escrita e, também, o domínio das formas de registro alfabético. É preciso lidar com o traçado de letras isoladas, sem dúvida, mas esse procedimento não precisa ser exclusivo. Pode-se propor aos alunos a escrita de palavras, em textos curtos, mas significativos. É com estratégias desse tipo que se consegue aliar alfabetização e letramento.

É também importante que os professores fiquem atentos ao momento mais adequado para apresentarem sistematicamente aos seus alunos as letras minúsculas e as cursivas.

Especificamente quanto às funções da escrita cursiva, é importante o aluno saber que, além de representar estilos individuais de traçar as letras, ela também serve para se escrever com rapidez. Compreendendo os usos da escrita cursiva, os alunos poderão concluir que é possível escrever com a letra que quiserem quando fizerem anotações pessoais, mas que deverão procurar fazer letra boa quando forem escrever para outras pessoas. Os desenvolvimentos de uma caligrafia legível e com boa apresentação estética, além da organização adequada da escrita nos cadernos, ainda continuam sendo objetivos a serem alcançados pela escola.

Nesta seção estão focalizadas as capacidades específicas do domínio da leitura. A concepção de leitura que orienta esta elaboração é a de que se trata de uma atividade

que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolvem disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido. A abordagem dada à leitura, aqui, abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento.

1.3.10 Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura

A leitura é uma prática social e envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela. Assim, o sujeito demonstra conhecimentos de leitura quando sabe a função de um jornal, quando se informa sobre o que tem sido publicado, quando localiza pontos de acesso público e privado aos textos impressos (bibliotecas), quando identifica pontos de compra de livros (livraria, bancas, etc.). Dizendo de outra forma, depois que um leitor realiza a leitura, os textos que leu vão determinar suas futuras escolhas de leitura e servirão de contraponto para outras leituras.

Inserir-se nas práticas sociais próprias à cultura escrita implica comportamentos, procedimentos e destrezas típicos de quem vive no mundo da leitura, tais como: movimentar-se numa biblioteca, frequentar livrarias, estar atento aos escritos urbanos e aos materiais escritos que circulam na escola. Implica também adquirir, quando se fizer necessário e quando aparecerem novos usos para a leitura na sociedade, outras formas de ler.

Com relação aos três anos iniciais da alfabetização, é desejável que até o terceiro ano os alunos sejam capazes de:

utilizar livrarias e bancas como locais de acesso a livros, jornais, revistas;

utilizar bibliotecas para manuseio, leitura e empréstimo de livros, jornais, revistas;

dispor-se a ler os escritos que organizam o cotidiano da escola (cartazes, avisos, circulares, murais);

engajar-se na produção e organização de espaços para realização de leituras, tais como canto de leitura, biblioteca de classe, jornais escolares, murais, realizando leituras para outros colegas, para outras classes, para grupos de amigos, para a escola como um todo.

1.3.11 Finalidades e funções da leitura, de acordo com o gênero e a contextualização do texto

Para contribuir com o desenvolvimento da competência dos alunos, de ler com compreensão, é importante que o professor ou professora lhes proporcione a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma. Além disso, é desejável abordar as características gerais desses gêneros, (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar, para que servem). A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto.

1.3.12 Antecipação de conteúdos de textos a serem lidos em função do gênero e contextualização

Antes de começar a leitura são também produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, como a elaboração de hipóteses (esse texto trata de que assunto? É uma história? É uma notícia? É triste? É engraçado?). Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos e outros.), de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir, etc.), pelo título, pelas ilustrações.

Um dos componentes da capacidade de ler com compreensão é a estratégia de ler com envolvimento, prevendo o que o texto ainda vai dizer e verificando se as previsões se confirmam ou não. O leitor interessado e cuidadoso não levanta qualquer hipótese. Suas previsões se baseiam em elementos do texto, informações, modo de dizer do narrador ou dos personagens, insinuações do autor, sinais de pontuação. Baseiam-se, também, em inter-relações que ele leitor, estabelece entre esse texto e os outros que conhece, ou entre esse texto e situações que já vivenciou. Esse jogo de levantar e confirmar hipóteses pode começar antes da leitura e em geral percorre todo o processo, mesmo sem que o leitor perceba que está fazendo isso.

Em sala de aula, o professor ou a professora pode tornar explícito esse procedimento, por exemplo, interrompendo no meio a leitura de uma história (ou de

outro gênero de texto) e perguntando aos alunos o que eles acham que vai acontecer como o texto e a partir de que elementos textuais têm essa opinião. Assim, levantando e checando hipóteses interpretativas, a classe vai produzindo o indispensável fio da meada, que permite ao leitor compreender o texto.

1.3.13 Indícios textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas: inferências e ampliação da compreensão

Nesse trabalho de construir sentido produzindo inferências, os alunos podem se lembrar de outros textos conhecidos, construindo pontes intertextuais e, também, utilizar-se de conhecimentos que possuem sobre o tema, da sociedade em geral, da língua, de sua própria experiência de vida.

Ler nas entrelinhas, produzindo inferências é o jeito mais completo de ler, porque proporciona ao leitor o prazer da descoberta, o sentimento de ser cúmplice do autor. É o que possibilita ao leitor dizer consigo mesmo: Ah, então é isso!... Bem que eu desconfie! (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p. 65).

Os leitores iniciantes, ainda muito dependentes do processo de decodificação, precisarão mais da orientação do professor ou da professora para realizar inferências. Pode-se, por exemplo, recomendar-lhes buscar pistas auxiliares como palavras em destaque, formatos gráficos e ilustrações, outras vezes poder-se á fazer uma leitura expressiva e completa do texto, com o objetivo de dirigir o foco para alguns elementos-chave para a compreensão.

Veja-se o exemplo:

Maria pediu a João para sair. Qual é o sujeito de sair? Pode ser João, pode ser Maria. Teremos de inferir o sujeito com base em outros elementos: pode ser o que vem antes do texto (por exemplo, “Maria precisava ir ao dentista”; logo, ela pediu a João para ela sair). Podemos inferir o sujeito também em função do nosso conhecimento prévio sobre, por exemplo, a relação entre João e Maria: se João é o chefe de Maria, entendemos que é Maria quem pede para sair; se, ao contrário, Maria é chefe de João, quem sai é ele. (BATISTA, 2007, p.46).

1.3.14 Construção/compreensão das informações explícitas e implícitas no texto

Ler com compreensão implica ser capaz de produzir uma visão global do texto, de tal modo que, ao final da leitura, o leitor saiba do que o texto fala, por onde ele começa, que caminhos ele percorre, como ele se conclui. Isso significa ser capaz de resumir o texto lido e de recontá-lo ou repassá-lo para alguém. É importante ser capaz de explicar e discutir o texto lido, demonstrando para professores (as) e colegas em que se sustenta a própria interpretação. Essa compreensão global é resultado de uma leitura atenta, que foi formulando e testando hipóteses, relacionando informações, produzindo inferências.

A capacidade de fazer inferências, já descrita anteriormente, merece trabalho especial na sala de aula: instigar os alunos a prestarem atenção e explicarem o que está nas entrelinhas, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título. Insistimos de que tudo isso pode começar a ser desenvolvido antes de os alunos serem capazes de ler com autonomia, a partir da leitura oral feita pelo professor ou pela professora, ou da leitura feita em grupo, com o apoio de outros adultos ou de um colega mais avançado nesse nível de compreensão da leitura.

1.3.15 Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros

A compreensão e valorização das funções sociais da escrita é uma aprendizagem ligada aos planos conceitual, procedimental e atitudinal, que pode ter início desde os primeiros momentos da chegada da criança à escola e deve continuar até o final de sua formação estudantil.

Muitas crianças chegarão à escola sem saber não só como se escreve, mas também por que e para que se escreve. De acordo com grande número de estudos e pesquisas recentes, o sucesso da apreensão do como está diretamente ligado à compreensão do por que e do para que. Em nossa sociedade, escrevemos para registrar e preservar informações e conhecimentos, documentar compromissos, divulgar conhecimentos e informações, para partilhar sentimentos, emoções, vivências, para organizar rotinas coletivas e particulares. Essas funções da escrita se realizam por meio de diferentes formas – os diversos gêneros textuais que circulam em diferentes grupos e ambientes sociais, em diferentes suportes ou portadores de textos.

Acredita-se que um processo eficiente de ensino-aprendizagem da escrita deva tomar como ponto de partida e como eixo organizador a compreensão de que cada tipo de situação social demanda um uso da escrita relativamente padronizado. Essa relativa padronização, nascida dos usos e funções sociais é que justifica o empenho da escola de ensinar e o empenho do aluno para aprender às convenções gráficas, a ortografia, a língua culta. Isso pode ser feito na sala de aula desde os primeiros dias do Ensino Fundamental. O professor ou a professora estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes, quando:

ler em voz alta para eles histórias, notícias, propagandas, avisos, cartas circulares para os pais, etc.;

trazer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e explorar esse material com os alunos para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam;

tazer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos: registro da rotina do dia no quadro de giz, anotação de decisões coletivas, pauta de organização de trabalhos, jogos e festas coletivos.

Uma palavra qualquer, um nome próprio podem ser um texto se forem usados numa determinada situação para produzir sentido. Assim, as crianças que iniciam sua escolarização podem produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Tudo depende de os exercícios de escrita estarem vinculados às situações de uso em que eles façam sentido, tenham razão de ser e obedeçam a determinadas convenções ou regras para cumprirem com adequação seus objetivos: convenções gráficas, regras ortográficas, por exemplo.

Essa capacidade geral deve ser introduzida desde o 1º ano e, daí para frente, trabalhada sistematicamente, visando-se à consolidação desse conhecimento socialmente importante, que é: sempre que se escreve deve-se ter em mente qual é o objetivo da escrita, quem vai ler o texto, em que situação o texto será lido e, em razão desses fatores, qual o gênero e qual estilo de linguagem mais adequada a serem adotados.

1.3.16 Desenvolvimento da oralidade

É recente a preocupação dos educadores e há bem pouco tempo o desenvolvimento da oralidade passou a integrar as responsabilidades da escola. O desenvolvimento da língua oral dos alunos, hoje, faz parte dos conteúdos programáticos e passou a recuperar os conteúdos vindos das falas das crianças. Só recentemente a Linguística e a Pedagogia reconheceram a língua falada de importância tão fundamental na vida cotidiana dos cidadãos, como legítimo objeto de estudo e atenção.

No entanto, vem em boa hora essa novidade, agora incorporada nos documentos oficiais de orientação curricular. Coexistem, em nossa sociedade, usos diversificados da Língua Portuguesa. É justo e necessário respeitar esses usos e os cidadãos que o adotam, sobretudo quando esses cidadãos são crianças ingressando na escola. Os alunos falantes de variedades linguísticas diferentes da chamada língua padrão, por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que é a esperada e mais aceita em muitas práticas valorizadas socialmente, por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado.

Capítulo 2

Leitura e a prática social da/na escola

Para que os alunos se tornem leitores, efetivamente, e para que a leitura seja uma prática social em suas vidas, ela há de começar e se tornar uma prática relacionada a esta dimensão, também na escola porque, para muitos alunos, a escola é o ambiente em que eles mais terão contato com materiais e ambiente de leitura.

Segundo Batista et al. (2007), alguns escritores, ao contarem como começaram a ler e a se interessar pela escrita, referem-se às bibliotecas com as quais tiveram contato em sua infância, bibliotecas de seus pais e avós. João Ubaldo Ribeiro, por exemplo, refere-se com encantamento à grande quantidade de livros que havia em sua casa, em Aracajú:

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivía com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempo enorme com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Um brasileiro em Berlin*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995 p. 137. In: Batista, et.al, 2007, p 21)

Dada a situação socioeconômica do nosso país, ter uma biblioteca em casa, ter uma casa repleta de livros é algo impensável para a maioria dos alunos, para a maioria dos brasileiros. A escola, então, é a grande biblioteca para muitos deles. É claro que,

como dissemos anteriormente, se houver outra biblioteca na cidade, será bem interessante que, em sincronia com a direção da escola, seja planejada uma visita de toda a turma à biblioteca. Dessa Maneira, multiplicarão as possibilidades do professor e dos alunos de acesso aos livros.

2.1 Algumas considerações sobre a apropriação da escrita

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. A partir da compreensão dessa complexidade é que se tem falado em alfabetização e letramento, como fenômenos diferentes e complementares.

De início, pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado código escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

O termo letramento, portanto, compreende que na sociedade contemporânea é insuficiente o mero aprendizado das primeiras letras, e que, Essa palavra veio para designar uma nova dimensão da entrada no mundo da escrita, a qual se constitui de um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessários para usar a língua em práticas sociais.

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares ou mesmo o inviabiliza.

Por isso é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. O desafio que se coloca hoje aos professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema

alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Entretanto, o surgimento do conceito de letramento, bem como a difusão e o emprego desse termo, têm suscitado polêmicas e equívocos por exagero ou por simplificação, e é bom tentar esclarecer.

Pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que os dois processos são complementares e não alternativos. Não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do código que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento.

Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento.

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro, deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a plena integração social e o exercício da cidadania.

Portanto, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

2.1.1 Compreensão e valorização da cultura escrita em sala de aula

Vivemos num tipo de sociedade que costuma ser chamada de grafocêntrica porque, no dia-a-dia dos cidadãos, a escrita está presente em todos os espaços e a todo o momento, cumprindo diferentes funções. Ter clareza quanto à diversidade de usos e funções da escrita e às incontáveis possibilidades que ela abre é importante tanto do ponto de vista conceitual e procedimental, para que o aluno seja capaz de fazer escolhas adequadas, ao participar das práticas sociais de leitura/escrita, quanto do ponto de vista atitudinal, porque o interesse e a própria disposição positiva para o aprendizado, tendem a se acentuar com a compreensão da utilidade e relevância daquilo que se aprende.

Fora da escola, esse saber é adquirido, em geral, quando as crianças têm acesso aos diversos suportes de escrita e participam de práticas de leitura e de escrita dos adultos. Ao lado disso, o trabalho deve orientar a exploração desse material, explicitando informações desconhecidas, mas sem deixar de valorizar os conhecimentos prévios das crianças e de favorecer deduções e descobertas. Essas práticas terão repercussão positiva no processo de apropriação do sistema de escrita, mas também, e principalmente, na leitura e na produção de textos escritos.

2.1.2 A apropriação do sistema de escrita

Para que compreendam as regras que orientam a leitura e a escrita, os alunos precisam ser colocados em contato com os conhecimentos e capacidades diversas relativas não somente à natureza e ao funcionamento alfabético e da ortografia da Língua Portuguesa, mas também ao uso geral da escrita. Nesses momentos, é possível e produtivo aliar alfabetização e letramento e propor observações e reflexões sobre as convenções do sistema de escrita, a partir do exame e da produção de textos escritos. Alguns exemplos disso serão apontados a seguir.

O alinhamento e a direção da escrita, bem como a função de segmentação dos espaços em branco são conhecimentos básicos indispensáveis, que muitos aprendizes podem não tido a oportunidade de observar e identificar como convenções a serem seguidas. Para isso, esses conhecimentos, se abordados sistematicamente na escola, resultarão em significativo aprendizado. Um procedimento útil para familiarizar os alunos com as marcas de segmentação da escrita, adotado por muitos professores no começo do processo de alfabetização, é o de ler em voz alta para as crianças, apontando

cada palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases. Outra maneira de trabalhar nesse sentido é, ao fazer a leitura oral em sala de aula, solicitar que os próprios alunos identifiquem os diferentes marcadores de espaço (espaçamento entre as palavras, pontuação e parágrafos). A exploração desses marcadores, aliada ao processo de leitura, permite que os alunos descubram diferenças entre a segmentação da fala e da escrita, o que lhes será útil para o domínio da ortografia, da morfossintaxe escrita, da pontuação e da paragrafação, em momentos posteriores de seu aprendizado.

Outra capacidade inicial imprescindível é a de conhecer e compreender o alfabeto: identificar e saber os nomes das letras, entenderem que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos fonemas que ela pode representar na escrita com exceções de h, y, w, por exemplo. São poucas e de usos menos frequentes, compreender que as letras desempenham uma função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras, significa conhecer a categorização gráfica e funcional das letras, entendendo que determinadas letras são usadas para escrever determinadas palavras, em determinada ordem. Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto - maiúscula, minúscula, imprensa, cursiva, uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela ortografia das palavras, em cada língua. Assim, uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é o aluno aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras.

O investimento nessa questão tão específica no processo de alfabetização pode ser feito em cooperação com o trabalho voltado para o letramento. Por exemplo, o estudo do alfabeto feito com a apresentação de todas as 26 letras, seguindo a ordem alfabética, pode facilitar ao aluno uma visão do conjunto, a compreensão do todo e a distinção de cada letra, além de lhe propiciar a familiarização com um conhecimento de grande utilidade social, haja vista que, em nossa sociedade, muitos escritos se organizam pela ordem alfabética.

Outro exemplo, mantendo o foco nas letras, como unidades de aprendizado, pode-se propor aos alunos iniciantes a produção de textos simples, etiquetas, crachás, listas, de modo a possibilitar-lhes, por um lado, operar direta e produtivamente com categorização gráfica e funcional das letras e, por outro, experimentar a escrita de textos que têm efetiva aplicação e utilidade na vida social.

Apropriar-se do sistema de escrita: depende fundamentalmente de compreender o princípio de que as letras representam sons ou, em termos técnicos mais apropriados, os grafemas representam fonemas. A conquista desse conhecimento fundamental se realiza quando a criança começa a tentar ler e escrever relacionando cada letra a um som, cada som a uma letra, porque entendeu que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência entre som e letra. Isso significa que ela compreendeu a natureza alfabética do sistema de escrita.

Conquistado o princípio alfabético, é preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre grafemas e fonemas na ortografia da Língua Portuguesa. Essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do grafema/fonema na palavra, são posicionais, ou dos grafemas/fonemas que vêm antes ou depois, são contextuais. Na escrita do Português, há pouquíssimos casos em que há apenas uma correspondência entre um grafema e um fonema. Mas, mesmo assim, há padrões básicos nos valores atribuídos aos grafemas, há regras que o professor alfabetizador ao compreender vai propor atividades adequadas a seus alunos e para interpretar com pertinência as dificuldades que eles apresentam.

É importante que o professor, pela exploração sistemática, contrapondo exemplos adequados, possibilite aos alunos observarem, analisarem e entenderem as correspondências, que apesar de dependentes de posição ou de contexto, são reguláveis e apresentam padrões apreensíveis. A superação das dificuldades pode advir de situações didáticas que permitam aos alunos enxergar e entender as regularidades que há por trás das complicações.

No processo de aprendizagem, a compreensão das relações alfabéticas e ortográficas pode se beneficiar da exploração de relações semânticas e contextuais significativas para as crianças. Elementos do texto, de seu suporte e de sua esfera de circulação podem ser usados pelos alunos como pistas para inferir palavras que devem ser lidas ou grafias, ou ainda escritas.

Há dificuldades ortográficas que podem ser sistematizadas e tornadas mais fáceis para os alunos com a ajuda de conhecimentos da morfologia da língua, por exemplo: as regularidades de sufixos e de desinências verbais. Mas há também, irregularidades ortográficas que só serão aprendidas por memorização, sobretudo em função da frequência das palavras nos textos escritos que as crianças vão ler e escrever.

Diante da complexidade do objeto de aprendizagem - a língua, é de se esperar que algumas dificuldades ortográficas permaneçam ao longo dos primeiros anos escolares e tenham que ser retomadas. É importante que o professor procure estudar e ter clareza sobre as particularidades de cada tipo de problema, para poder conduzir adequadamente seu trabalho e dimensionar com equilíbrio suas expectativas.

2.1.3 Estratégias de leitura e capacidade de compreender e produzir inferências

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde “capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização, até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.” (SOARES, 2004, p. 87).

A compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Desse modo, ler com compreensão não inclui só o aspecto linear da escrita, mas a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir um fio condutor que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler uma narrativa, ser capaz de dizer quem fez o quê, como, quando, onde e por quê. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao ler nas entrelinhas, compreender os subentendidos, os não ditos, a realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações, ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto.

Como a capacidade de compreensão não vem automaticamente, nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades, que podem ser realizadas antes mesmo que as crianças tenham aprendido a decodificar o sistema de escrita. O professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando: lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos; proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos.

Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte - livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos, etc., e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções: informar, divertir, pelo título, pelas ilustrações.

Outras atividades adequadas para desenvolver a capacidade de compreensão e que podem ter início mesmo antes da alfabetização, porque podem ser realizadas a partir da leitura em voz alta feita pelo professor, são as que levam os alunos a partilharem suas emoções e compreensão com os colegas, avaliando e comentando o texto, resumindo-o, explicando-o, fazendo extrapolações, isto é, projetando o sentido do texto para outras vivências, outras realidades. Resumir, explicar, discutir e avaliar o texto requer tê-lo compreendido globalmente, ter interligado informações e produzido inferências. Fazer extrapolações pertinentes – sem perder o texto de vista – contribui para o aprendizado afetivo de descobrir que as coisas que se lêem nos textos, podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós.

2.1.4 A Produção escrita na escola como prática social

O domínio da escrita, assim como o da leitura, abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e outras que são constitutivas do processo de letramento, incluindo desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora da escola, realiza-se situada num contexto, orienta-se por algum objetivo, tem alguma função e se dirige a algum leitor. O objetivo da redação é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. O trabalho nesse sentido pode ser feito em sala de aula mesmo antes que as crianças tenham aprendido a escrever, porque o professor estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes, quando:

ler em voz alta para eles histórias, notícias, propaganda, avisos, cartas circulares para os pais;

trazer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e os explorar com os alunos para que servem a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam;

fazer uso da escrita em sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos no registro de rotina do dia no quadro de giz, anotações de decisões coletivas, planejamento e organização de trabalhos, jogos, festas;

orientar a produção coletiva de textos, em que os alunos sugerem e discutem o que vai ser escrito e o professor registra a forma escolhida no quadro de giz.

Para realizar esse trabalho é importante compreender que uma palavra qualquer, como por exemplo, um nome próprio, pode ser um texto, se for usada numa determinada situação para produzir um sentido. Com essa compreensão, pode-se propor às crianças:

produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula, como: copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga a confecção de um crachá que será efetivamente usado permitindo aos colegas memorizarem a escrita dos nomes uns dos outros.

distinguir e aprender a traçar as letras e a memorizar a ordem alfabética, constituem um aprendizado cuja utilidade se manifesta na organização de agenda de telefones dos alunos da turma, ou de um caderno de controle de empréstimo e devolução de livros de história, ou de lista de alunos escalados para realizar determinadas tarefas.

Essas atividades envolvem, simultaneamente, aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento, porque requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras e na disposição do escrito no papel, convidam à reflexão sobre o sistema de escrita e suscitam questões sobre a grafia das palavras, ao mesmo tempo em que dão oportunidade às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita.

A necessária capacidade de dominar o sistema ortográfico pode ser associada à produção de textos escritos com função social bem definida.

- Saber usar cartazes, avisos e murais de gêneros textuais que, em razão de seus objetivos e de sua circulação pública, devem apresentar a ortografia padrão. Assim, se as crianças se envolverem na produção, individual ou coletiva, de textos como esses, tendo em mente as circunstâncias em que serão lidos, compreenderão que, nesses casos, é justificável dedicar atenção especial à grafia das palavras.
- Saber planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos, de modo que ele pareça, para seus leitores, sensato, lógico, bem encadeado e sem contradições, é outra capacidade importante a ser desenvolvida na escola, porque a organização e o encadeamento dos textos da conversa cotidiana, que as crianças conhecem, são diferentes do que se espera no caso de textos escritos, principalmente, se tiverem circulação pública.

- Ter capacidade para desenvolver a produção coletiva de diversos gêneros, em textos mais longos ou mais curtos que o professor escreve no quadro de giz a partir das sugestões dos alunos. As crianças aprendem que, no planejamento de coerência do texto escrito, é sempre necessário levar em conta para que e para quem se está escrevendo e em que situação o texto será lido. Normalmente, esses elementos é que orientam o processo de escrita, e é bom que os alunos aprendam a lidar com eles desde cedo.
- Saber escrever inclui, também, a capacidade de usar variedade linguística adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.
- Usar critério na escolha de palavras e de construções morfosintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto. Ainda, saber se valer de recursos expressivos apropriados ao gênero e aos objetivos do texto - produzir encantamento, comover, fazer rir, ou convencer racionalmente. Essas capacidades de uso da escrita também podem ser ensinadas e aprendidas na escola desde cedo, num trabalho que alie alfabetização e letramento.
- Adquirir as capacidades de revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto.
- Tornar-se um usuário da escrita eficiente e autônomo implica saber: escrever, revisar, reler cuidadosamente, avaliar se está bom ou não e reelaborar, alterar.

Capacidade metacognitiva¹ de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los. Por sua importância e necessidade, esta capacidade pode começar a ser desenvolvida na escola desde os primeiros e mais simples textos que as crianças produzem. Por exemplo: a escrita do próprio nome num crachá vai requerer critérios específicos de revisão e reelaboração com letra legível, de tamanho e cor que facilitam a visualização e a disposição adequada no papel.

1- Capacidade metacognitiva é a capacidade que o sujeito tem para elaborar, abstrair, sintetizar e sistematizar oralmente ou por escrito, os conhecimentos com os quais entra em contato. Diz respeito à atividade intelectual, seja na criança ou no adulto, que precisa acionar o seu esquema neuromotor para processar as informações que recebe, armazená-las e reproduzi-las. (VIGOTSKY, 1998).

Considerando que a possibilidade de integração social requer do cidadão, muito mais do que o mero conhecimento das primeiras letras, procurou-se, neste texto, discutir as noções de alfabetização e letramento e, além disso, demonstrar como é viável contemplar esses dois processos, de maneira articulada, no trabalho pedagógico com as séries iniciais do ensino fundamental.

Nas breves reflexões e sugestões esboçadas, procuramos apresentar algumas alternativas pedagógicas que, por um lado, exige a apropriação pelos docentes dos conhecimentos teórico-metodológicos envolvidos e, por outro lado, a presença, nas escolas, de materiais disponíveis e suficientes para o uso dos alunos.

2.2 Alfabetizar e letrar: à margem do processo, as práticas pedagógicas

Estudos e pesquisas sobre as práticas pedagógicas de alfabetização nos últimos anos vêm evidenciando duas questões da maior importância para os educadores e suas ações e práticas pedagógicas. Uma delas é que não basta ensinar aos alunos as características e o funcionamento da escrita, pois esse tipo de conhecimento não os habilita para o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas. E a outra é que não basta colocar os alunos na condição de protagonistas das mais variadas situações de uso da linguagem, pois o conhecimento sobre as características e o funcionamento da escrita não decorre naturalmente desse processo. Em outras palavras, isso significa dizer que é preciso planejar o trabalho pedagógico de alfabetização, articulando as atividades de uso da linguagem com as atividades de uso de reflexão sobre a escrita. Isso significa dizer que a alfabetização, tomada como a aprendizagem inicial da leitura e escrita, não pode se dar fora de contextos de letramento que potencializem o domínio da linguagem.

A língua - oral/ escrita - deve entrar na escola da mesma forma que é pensada e falada no cotidiano das pessoas, por meio de práticas sociais de leitura e escrita.

A perspectiva é formar alunos que saibam produzir e interpretar textos de uso social – orais e escritos – nas mais variadas situações comunicativas que permitem plena participação no mundo letrado.

Objetivos do alfabetizar/ letrar

- colocar o aluno em contato sistemático com o papel de leitor e escritor, compartilhando a multiplicidade de propósitos que a leitura e a escrita possuem;
- ler por prazer, para se divertir, para buscar alguma informação específica, para partilhar emoções com os outros, para contar aos outros o que leu;

- escrever para expressar as ideias, organizar os pensamentos, para aprender mais, registrar e conservar como memória, informar, expressar sentimentos, comunicar-se à distância, emitir opiniões, além de possibilitar ao aluno, usuário da língua, que se expresse potencialmente tanto na leitura quanto na escrita.

Para isso, entende-se que nas práticas de alfabetização e letramento contemplam:

- planejar situações didáticas em que a leitura e a escrita, façam parte de sua vida.
- promover situações onde o aluno ocupe sistematicamente a posição de leitor e escritor, para praticar e construir gradativamente o hábito de ler prazerosamente, sentindo-se autor responsável;
- vivenciar as surpresas da metáfora poética, divertir-se com os ritmos das palavras, ser oportunizado a criar – recriar - imaginar para conhecer.

Sabemos que essas habilidades só se desenvolvem na criança num tempo-espço que é singular para cada uma delas e numa escala progressiva de aprendizagem. Para isso, o professor precisa conceber práticas pedagógicas que orientem nesse sentido, quais sejam:

- criar um contexto de letramento na escola e favorecer a plena participação dos alunos no mundo da cultura escrita;
- objetivar a formação de leitores e escritores desde o início do processo de alfabetização, tarefa que tem lugar muito antes de os alunos serem formalmente alfabetizados.

O contexto escolar de letramento representa uma abertura de possibilidades, um exercício do direito de aprender, na escola, as práticas de leitura e escrita tal como acontecem na vida.

2.3 Letramento como prática escolar

A escola artificializou a escrita na intenção de facilitar a aprendizagem do aluno e, com isso, restringiu a aprendizagem da língua ao domínio do código escrito. Nessa perspectiva, não é papel do professor favorecer o acesso do aluno ao conhecimento letrado e ao desenvolvimento de sua condição de produtor de saberes. Seu papel é simplesmente ensinar o trivial, ou seja, ensinar codificar e decodificar, apenas.

Por outro lado, quando se defende que a alfabetização deve acontecer em situações de letramento, o papel do professor é determinante para assegurar a possibilidade de os alunos se tornarem leitores e escritores de fato. Cabe ao professor importar para a sala de aula as práticas sociais de uso da leitura e escrita, para que essas constituam o contexto das atividades de alfabetização, ou seja, das situações didáticas cuja finalidade é a reflexão sobre a escrita.

À medida que o professor significa a leitura e a escrita dentro da escola, seus alunos podem aprender sobre essas práticas ao mesmo tempo em que aprendem sobre as características e o funcionamento da escrita. O texto passa a ser a unidade, por meio da qual a alfabetização acontece não mais as letras e sílabas. Isso permite, conforme sugere Ana Teberosky, focar um fragmento que, entretanto, é parte de uma cena completa. No caso da alfabetização, a cena completa é o texto e o zoom ocorre pela ação do professor que põe o foco da análise dos alunos em aspectos que precisam se tornar objeto de reflexão. Dessa forma, tudo o que as crianças podem aprender sobre letras e sílabas, elas aprendem de forma contextualizada, em textos apropriados para a alfabetização.

Para que a criança tenha êxito no mundo letrado da escola, é importante que o professor tenha uma relação favorável com a leitura e a escrita. No entanto, o que se observa, segundo Rojo (2002), é que, em muitos casos, as experiências dos professores com a leitura e a escrita, especialmente em função de seu processo de escolarização, nem sempre são ricas o suficiente para convertê-los em usuários habilidosos da língua, o que exige redimensionar a função dessas duas atividades em suas próprias vidas. Se isso ocorrer, ganham eles e, seguramente, ganham os alunos.

Uma boa alternativa para superar a defasagem na leitura é fazê-la de forma compartilhada, isso tem sido uma das estratégias mais eficientes para favorecer esse processo para aproximar os alunos do mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. Gouveia e Orenszejn (2006), consoantes que a leitura contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala/escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita, só para citar algumas possibilidades. Para experimentá-las, não é preciso ler por si mesmo. É possível ler através do professor. Portanto, na rotina da sala de aula, seja qual for a idade dos alunos,

é fundamental que sejam garantidos momentos diários de leitura pelo professor e pelos alunos.

Carta escrita por uma criança

26 de junho de 1934

Amigo Monteiro Lobato,

Você fez bem em escrever este livro, porque estou estudando gramática que é a coisa mais cacete do mundo. A professora me mandou decorar uns verbos e quando eu li o seu livro aprendi tudo. O pedaço que eu gostei mais foi na hora que eles foram visitar os vícios da pronúncia.

Muito obrigado pelo lindo presente. Quando você vem ao Rio? [...]

Receba um abraço de seu velho amigo, Marquinho.

(GOUVEIA E ORENSZTEJN, 2006, p. 37).

2.4 Organização do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita

A organização do trabalho de leitura e escrita, em classes de crianças de seis anos ou mais, precisa estar em sintonia com o que é próprio da idade, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita em seus espaços familiares, sociais e escolares e, além disso, o tempo anterior de frequência à escola. Assim, necessita-se criar contextos significativos, trabalhando com temas de interesse e com o amplo mundo da escrita, desafiando as crianças a lidar com a diversidade de textos que conhecem e de outros que precisam conhecer sem perder de vista os conteúdos.

O professor lidará com dois desafios, aproveitando a experiência que as crianças já têm com a cultura escrita, as necessidades de ler e escrever de cada turma e, também, saber que pode se organizar como professor, estabelecendo um conjunto de procedimentos, adaptado-os a cada contexto. Afinal, existem formas de organização do trabalho de alfabetização que não são incompatíveis com a postura a se observar primeiro, as crianças e pesquisar o desenvolvimento de seu grupo. Assim, com sensibilidade e competência, elegerá aqueles procedimentos mais adequados à sua realidade para alfabetizar/letrar as crianças, organizando os conteúdos em temáticas mais amplas e, a partir destas, propor atividades mais específicas.

2.5 Organizações das temáticas

A escrita fora da escola também exige a elaboração e abordagem de um trabalho pedagógico mais sistemático. Chartier (2002) apresenta várias propostas de tratamento do mundo da escrita pela escola. São espaços, pessoas, locais e formas de materiais de veiculação dos textos, como: os outdoors, revistas, jornais, livros, folhetos, entre outros, que servem como objeto de reflexão para os alunos. Assim, apresentam diversas formas de trabalho a partir da Educação Infantil, com os escritos do espaço urbano, a escrita nas ruas do bairro, com os escritos do espaço doméstico, a identificação de embalagens, caixas de remédios, dentre outras situações em que são exploradas a troca de livros e revistas infantis, a prática dos vendedores de jornais, os espaços como livrarias e bibliotecas do bairro, entre outras.

2.6 Modos de organização das atividades envolvendo as modalidades oral e escrita

- explicação de textos lidos pelo professor;
- reconstrução oral de contos e narrativas;
- ditado pelo professor;
- memorização de textos - canções, poemas, refrões;
- declamação e dramatização;
- exposições orais;
- anotações para alunos que já dominam o sistema alfabético;
- preparação de debates.

2.6.1 Atividades para a aprendizagem do sistema alfabético

- diferenciação entre letras, desenhos e números;
- escrita e reconhecimento do nome próprio;
- escrita coletiva de palavras e textos;
- completar palavras escritas;
- confeccionar palavras com letras móveis, máquinas de escrever, computadores, etc.;
- interpretação oral das palavras, frases e textos escritos individualmente e coletivamente;
- interpretação de textos com imagens;

- leitura de textos já conhecidos e lidos pelo professor;
- interpretação de textos a partir de: localizar, completar, escolher.

-

2.6.2 Atividades de produção de textos

- cópias de textos curtos lidos e interpretados pelos alunos;
- ditado onde um aluno dita a outro (s), o professor dita aos alunos;
- escrita de textos diversos e com estilo próprio;
- reescrita de textos conhecidos - fazer alterações, escrever diferentes versões do texto;
- completar textos;
- escrever textos originais – produção;
- editar, reprografia e impressão, entre outros;
- criar outros títulos para o texto.

Atividades de interpretação e compreensão de textos

- leitura por parte do professor;
- leitura em voz alta ou silenciosa;
- leitura de textos com lacunas, incompletos;
- reconstrução de textos fragmentados e desordenados;
- relacionar e classificar textos distintos;
- resumo (oral e escrito) e identificação da ideia principal;
- atividades de biblioteca e de gosto pela leitura;
- atividades de arquivo e classificação de textos.

Segundo Frade et al. (2006) existem múltiplas formas ou estratégias de organização que podem ser escolhidas pelo professor e é bom que o mesmo varie suas formas de contextualização e de organização, porque algumas delas podem cansar pela repetição, além do que, determinada estratégia, sozinha, pode não ser a melhor para abordar com maior sistematização as questões e os conteúdos da alfabetização, como é o caso do trabalho com projetos, por exemplo. Para se sentir mais seguro, o professor poderá escolher uma forma híbrida de organização do trabalho durante o ano, acrescentando e avaliando sempre o alcance de cada uma delas. Em todas as estratégias, vale ressaltar o papel fundamental do professor no direcionamento das atividades de

planejamento e sistematização e a observância do que se quer alcançar como resultado específico da alfabetização.

Capítulo 3

Os modos orais de comunicação e a sua trajetória cultural

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete a organização da sociedade, revelando instâncias comunicativas e instaurando enunciados por meio dos mais diversos gêneros. Esta organização assinala as tradições de um grupo social e evidencia traços de sua cultura.

No entanto, a forma de comunicação estabelecida por meio da fala e da escrita constitui modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas na interação pela linguagem. Há deste modo, relações de influência nas modalidades oral e escrita, o que impede que se estabeleça algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma delas.

Esta influência pode ser ilustrada nas narrativas populares, formas de enunciado que pertencem à categoria de gêneros que incorporaram a experiência cumulativa de uma sociedade, transmitida oralmente de geração em geração. Por meio dessas formas, os homens relembram a sabedoria passada e a transmitem às gerações futuras. Trata-se de um meio de transmissão que configura a tradição cultural das narrativas.

3.1 A organização da fala, da escrita e a atividade conversacional

Para Fávero et al. (2005), os fatores constitutivos da atividade conversacional são muitos, dentre eles destacamos os elementos pragmáticos - pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros. Segundo essas autoras, a língua falada foi considerada durante muito tempo, até meados da década de 1960, como o lugar do caos. Entretanto, com o surgimento dos estudos do texto, o enfoque deixa de fixar-se apenas no produto e se desloca para o processo. A

linguagem deixa de ser vista como mera verbalização e passa a ser incorporada, nas análises textuais, a observação das condições de produção de cada atividade interacional.

Para os estudos da língua falada, torna-se fundamental analisar como se instaura a conversação. Esta é definida como atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano. Eles organizam sua fala em turnos, que se alternam sem uma disposição fixa, o que caracteriza o encontro em relativamente simétrico ou relativamente assimétrico. Por relativamente simétrico, entende-se a conversação em que ambos os interlocutores têm o mesmo direito não só de tomar a palavra, mas também de escolher o tópico discursivo - aquilo acerca do que se está falando, direcioná-lo, estabelecendo o tempo de participação. Quanto ao relativamente assimétrico, ocorre um privilegiamento no que diz respeito ao uso da palavra, cabendo a um dos interlocutores começar o diálogo, conduzi-lo e, ainda, mudar o tópico.

Observa-se a ocorrência de um evento de fala num determinado tempo e situação social, seja face a face, por telefone, via internet, entre outras. Além disso, é possível detectar-se um caráter interativo em toda a atividade conversacional, visto que ocorre um envolvimento entre os participantes numa dada situação.

Schegloff (1981) apud Fávero et al. (2005) caracteriza a conversação, apontando três elementos fundamentais: realização - produção; interação - organização e ordem. O discurso conversacional será, então, considerado um processo que se realiza continuamente durante a interação e só assim é identificável. É na interação e por causa dela que se cria um processo de geração de sentidos, constituindo um fluxo - movimento de avanço e recuo de produção textual organizado.

Dentre os estudos sobre a oralidade, podemos destacar o de Ventola (1997) sobre a estrutura da conversação. A autora propõe um modelo de organização conversacional a partir de conversações espontâneas, valorizando as seguintes variáveis: tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso.

Para ela, o tópico ou assunto é um meio de estabelecimento e manutenção dos relacionamentos sociais, já que abre e mantém o canal de comunicação, propiciando o contato entre os participantes.

Em relação à situação, observa que se trata de um encontro face a face e, embora o assunto pareça ser comum e em alguns casos até superficial, os participantes precisam

estar atentos às atividades verbais e não-verbais, pois não somente o que está sendo falado, mas a situação em que se fala pode afetar a conversação.

Quanto aos papéis dos participantes, salienta que, dos participantes de situações sociais, são requisitados comportarmos de um modo particular numa determinada situação e de modo diferente em outra. Desse modo, podemos desempenhar simultaneamente vários papéis; entretanto, um dos papéis sociais normalmente destaca-se e determina que tipo de fala usaremos em uma situação social particular.

Observa, ainda, que o modo do discurso é determinado pelo propósito da interação e dele decorre, por exemplo, um grau maior ou menor de formalidade. Assim, tende a ser formal um contexto em que se tem uma solicitação de emprego e informal uma conversa entre dois adolescentes no pátio da escola.

Já em relação ao meio, explica que este corresponde ao canal de comunicação pelo qual a mensagem é transmitida oralmente, seja face a face, via telefone, internet, etc.

Segundo Andrade; Aquino, (1994) esse modelo proposto por Ventola (1997) justifica o fato de não se trabalhar apenas com elementos lingüísticos que se apresentam no texto falado, visto que, por exemplo, o aspecto interacional pode determinar a estrutura da conversação.

Em síntese, podemos dizer que um evento conversacional constitui-se dos seguintes aspectos:

- situação discursiva: formal, informal;
- evento de fala: casual, espontâneo, profissional, institucional;
- tema do evento: casual, prévio e programado;
- objetivo do evento: nenhum, prévio;
- grau de preparo necessário para efetivação do evento: nenhum, pouco, muito;
- participantes: idade, sexo, posição social, formação, profissão, crenças, etc.;
- relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes;
- canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet.

A seleção de um ou outro item dentre os elencados interfere nas condições de produção do texto falado, determinando a especificidade do evento discursivo. Para que possamos explicitar melhor essa questão. Observemos os exemplos:

(1) Contextualização: momentos de interação entre um oftalmologista (L1) e sua paciente (L2).

L1: dona M... como vai a senhora?

L2: bem... obrigada...

L1: então hoje vamos testar as lentes... não é? Bem... eu já disse para a senhora que poucas pessoas conseguem adaptar-se as lentes Varilux... especialmente às de contato...

L2: certo... mas vamos tentar...

L1: por favor... então me acompanhe até a salinha ao lado... minha auxiliar irá ajudá-la...

(Conversação espontânea)

Trata-se de uma situação discursiva formal, já esperada num evento de fala profissional, cujo tema é preestabelecido por dizer respeito a uma consulta médica em que se combinara a colocação de lentes de contato; assim, o objetivo do evento é prévio e seu grau de preparação necessário para efetivação do encontro é relativo, ou seja, há certa preparação, já que o médico mantém um diálogo de rotina com sua paciente; entretanto, algumas falas podem ser específicas para essa paciente devido às necessidades do andamento da consulta.

Quanto aos participantes, L1 conduz a interação (o diálogo é, então, assimétrico) e caracteriza-se por ser um homem da segunda faixa etária (36 a 55 anos), mestre em Oftalmologia, mantendo uma relação profissional com sua paciente, mulher, pertencente também a segunda faixa etária, mestre em Educação, e o canal utilizado é face a face.

A identificação dos componentes da estrutura do trecho apresentado permite afirmar que a produção do texto falado resulta da conjugação de vários fatores e, além disso, essa conjugação possibilita também detectar o tipo de relação de poder que se instaura entre os participantes.

Para melhor entender e analisar o texto falado podemos examiná-lo a partir da proposta de Dittmann (1979) e Marcuschi (1986) apud Fávero e Aquino (2005, p. 20) que consideram as seguintes características básicas:

- interação entre pelo menos dois falantes;
- ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- presença de uma sequência de ações coordenadas;
- execução num determinado tempo;
- envolvimento numa interação centrada.

Observa-se, assim, que a produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm algum objetivo em comum.

- Para participar de atividades dessa natureza, são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, necessária para decodificar mensagens

isoladas, pois que as atividades conversacionais têm propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos. Na verdade, para tomar parte e interagir numa conversação, é necessário que os participantes consigam inferir do que se trata e o que se espera de cada um.

- As características apresentadas permitem salientar que o texto conversacional é criação coletiva e se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada.
- O caráter de imprevisibilidade em relação aos elementos estruturais, o texto falado deixa entrever plenamente seu processo de organização, tornando-se possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais.
- Observam-se nessa modalidade de texto muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições, de onde se deduz que, se o sistema da língua é o mesmo, tanto para a fala quanto para a escrita, as relações sintáticas não são de outra ordem.

A veracidade de tal afirmação pode ser comprovada por meio de inúmeras ocorrências de textos falados, dentre as quais se destaca a seguinte, em que a locutora 1 fala de suas filhas mais velhas que estão entrando na adolescência.

Vejamos o exemplo:

L1: ...estão entrando na as mais velhas estão entrando agora na adolescência e ...
[
L2: ()
L1: mas são muito acomodadas... ainda não começaram assim... aquela fase... chamada de... mais difícil de crítica.
[...]
L2: chamada mais difícil
L1: né/
L2: ahn ahn
L1: ainda não... felizmente (ainda não) começaram.

(NURC-SP D2 360, linhas 40-49, p. 137).

O texto desenvolvido do texto falado está diretamente ligado ao modo como a atividade interacional se organiza entre os participantes. Essa organização resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais, tomadas durante os turnos da conversação.

3.2 A estruturação do texto e níveis

Segundo Fávero et al. (2005), a estrutura da conversação se organiza em diferentes níveis:

Local: a conversação se estabelece por meio de turnos - produção de um falante enquanto ele está com a palavra - em que os interlocutores se alternam e desenvolvem suas falas um após o outro, podendo haver momentos de hesitação, sobreposição e assalto ao turno. Vejamos o segmento a seguir:

L1: eu fui ver o filme Ó::timo... Vestígios do Dia
L2: ah:: me falaram que é muito bo::m
[...]
L3: neste fim de semana?... eu / você viu Filadélfia?
L1: vi sim... vi semana passada... es::te fim de sema::na vi...
(Conversação espontânea).

No segmento acima o texto se constrói a partir da colaboração entre os três participantes. Observam-se momentos de sobreposição entre os turnos de L2 e L3, bem como um momento de reformulação no turno de L3: eu/você.

Os turnos, por sua vez, estabelecem uma relação em pares, em que o primeiro sempre é condição para que o outro se realize, como por exemplo: pergunta-resposta, convite-aceitação, convite-recusa, saudação-saudação. Vejamos o trecho a seguir:

L2: a sua família é grande?
L1: nós somos:: seis filhos

Temos aqui um par adjacente do tipo pergunta-resposta em que a pergunta de L2 estabelece a condição para a formulação da resposta por L1. Além disso, pode-se observar que a pergunta é do tipo fechada, isto é, requer uma resposta sim/não; entretanto, L1 deixa-a subentendida ao indicar o número elevado de membros da família.

Global: ao mesmo tempo em que a organização local ocorre, a formulação textual obedece a certas normas de organização global, sobretudo no que diz respeito à condução do tópico discursivo.

Observemos o trecho a seguir:

L1: e Dona Marta ficou preocupada e insistiu várias vezes para a Cris comer... perguntei se queria que ela lhe desse comida MAS a Cris NÃO quis saber... ELA parecia estar zangada... então eu falei... Olha Dona Marta depois que EU sair para das aula... a seNHora ten::ta VER se ela aceita comer... NEM que seja um POU::co

L2: você começou o::... curso de PÓS ON::tem?

L1: é comecei...

L2: e gostou?

L1: gostei/gostei sim::

L2: QUANtos alunos?

L1: QUATro... havia aPENas QUATro... sabe? ... eu limitei o Número de alunos especiais e a secreTÁria me disse que havia QUIN::ze alunos queren::do fazer o meu curso É Pena MAS eu NÃO sabia disso (...) mas voltan::do a falar da Cris acho que ELA PENsa que seu/sou a culpada (...)

(Conversação espontânea)

Nesse trecho, os locutores estão conversando sobre o incidente com a babá contratada por L1. O fato de essa locutora mencionar que quando saísse *para dar aula*, dona Marta deveria oferecer novamente a refeição para a garota, faz com que L2 pergunte a respeito do novo curso que L1 começou a ministrar na última semana. Ocorre, então, um desvio do tópico discursivo que se caracteriza como uma digressão (porção da conversa que não se acha diretamente relacionada com o segmento imediatamente precedente nem com o que lhe segue). O fato de L1 dizer que vai sair para dar aula sugere a L2 perguntar sobre uma particularidade desse enunciado: como foi a primeira aula do curso de pós que teve início naquela semana. Esse tipo de relação ocorre porque L2 e L1 têm um conhecimento partilhado: são amigas há alguns anos, estão inteiradas dos problemas familiares, trabalham na mesma universidade, etc.

A análise desse segmento permite observar a movimentação do tópico discursivo que se inicia e é interrompido pela digressão. Exemplo: você começou o curso de pós ontem, sendo depois retomado -, mas voltando a falar da Cris.

3.3 O texto escrito narrativo - descritivo – dissertativo e sua estrutura

A elaboração do texto escrito, assim como do texto oral, envolve um objetivo ou intenção do locutor. Contudo, o entendimento desse texto não diz respeito apenas ao conteúdo semântico, mas à percepção das marcas de seu processo de produção. Essas marcas orientam o interlocutor no momento da leitura, na medida em que são pistas linguísticas para a busca de efeito de sentido pretendido pelo produtor.

- Um texto escrito tem no parágrafo uma de suas unidades de construção. Essa unidade é composta de um ou mais períodos reunidos em torno de ideias estritamente relacionadas.
- Nos textos bem formados, em geral, a cada parágrafo deve relacionar-se uma ideia importante, não havendo normas rígidas para a paragrafação.
- O produtor pode fazer uso da paragrafação para marcar a sua intencionalidade.

3.3.1 Identificação de parágrafos

- Espaço de entrada junto à margem esquerda ou linha em branco na passagem de um parágrafo para outro.
- Embora a extensão do parágrafo seja variável, a observação mostra que a tendência moderna é não usar parágrafos muito longos.
- Quanto à estrutura: o parágrafo padrão organiza-se como um pequeno texto - microtexto, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.

3.3.2 A diversidade de textos implica a diversidade de construção de parágrafos

a- estrutura do parágrafo narrativo;

b- estrutura do parágrafo descritivo e

c- estrutura do parágrafo dissertativo.

- o núcleo do parágrafo dissertativo é uma determinada ideia – ideia núcleo ou ideia principal;
- o núcleo ou ideia principal do parágrafo narrativo é um incidente, episódio curto, ou fragmento de episódio;
- o núcleo ou ideia principal do parágrafo descritivo é um quadro fragmento de paisagem, ambiente, ou pode ser num determinado instante, observado a partir de determinada perspectiva.

Exemplo 1

Foram só 73 segundos de vôo. O ônibus espacial Challenger havia arrancado, aparentemente com sucesso, da base do cabo, Canaveral, na Flórida, e já estava a 16 quilômetros de altitude, quando sobreveio uma tragédia: a nave transformou-se abruptamente em uma bola de fogo. Hora exata: 11h39m de 28 de fevereiro. (Isto é, dez. 1986, apud FARACO, C. A. Trabalhando com narrativa, 2. ed., São Paulo, Ática, 1992, p. 7).

Exemplo 2

A Catedral de Brasília é um dos prédios que mais me agradam na arquitetura da nova capital. É diferente de todas as catedrais já construídas. Com a galeria de acesso em sombra e a nave colorida, ela estabelece um jogo, um contraste de luz que a todos surpreende; cria com a nave transparente uma ligação visual inovadora entre ela e os espaços infinitos; tem na sua concepção arquitetural um movimento de ascensão que a caracteriza e não apresenta fachadas diferentes como as velhas catedrais. É pura, como obra de arte. (NIEMEYER, O. A catedral e as cadeiras, in: Folha de São Paulo, 20 de maio de 1992, Caderno 1, p.3).

Exemplo 3

A sociedade industrial moderna destruiu a imagem de coerência estética da cidade. A persistência do discurso cultural identificado com a qualidade do entorno construído que permitia a progressiva articulação de diferentes manifestações artísticas – a Praça da Annunziata no centro medieval de Florenza ou a coexistência de estilos sucessivos na praça São Marcos de Veneza –, se desintegra ante a extensão da agressiva volumetria das edificações e a nítida segregação territorial dos grupos sociais que nela habitam. Ao tecido consolidado do centro urbano, denso de símbolos e significados, contrapõe-se o anonimato individual de suburbia... nos Estados Unidos atualmente a periferia é ocupada por 50 milhões de habitações isoladas. Quem planeja e realiza a cidade atual? São os especuladores, empresários, incorporadores, engenheiros, proprietários de terra – em Dallas ou Atlanta são E. Rouse, G. Hines, J. Portman ou D. Trump – e os desamparados. Resta pouco espaço para o Estado e para os urbanistas e projetistas que representam a vanguarda do saber profissional. (SEGRE, R. Havana: o resgate social da memória. In: O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH – Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 102).

No texto (1), o parágrafo é narrativo, já que se tem uma notícia sobre um fato real; desenvolve-se sob a influência do tempo cronológico. Nos contos e romances narram-se acontecimentos reais que se desenvolvem a partir do tempo cronológico ou do tempo psicológico e inclui um procedimento: sequência de ações que se encaminham

para um desfecho ou epílogo. O núcleo do parágrafo narrativo é como já dissemos um incidente. Nele não há frase núcleo explícito, pois,

[...] o seu conteúdo é um devir, um instante no tempo, e, portanto, teoricamente imprevisível, tecnicamente impossível de antecipar. Lembra um instantâneo de película cinematográfica com a máquina posta em repouso para permitir a análise dos detalhes da ação (GARCIA, 1988, p. 229).

No texto (2), tem-se um parágrafo descritivo, pois nele o locutor pretende apresentar características e qualificações de certa realidade. Nota-se que a sua estrutura é espacial e atemporal: a intenção é fixar, fotografar, tornar perceptível um determinado objeto: a catedral.

A ideia principal deste parágrafo é a diferença existente entre a Catedral de Brasília e as demais já construídas. A qualidade do texto repousa na percepção do observador que busca apresentar o objeto por meio de seus traços particularizantes.

Em (3), o parágrafo dissertativo se inicia por uma frase-núcleo - também designada idéia-núcleo ou tópico frasal, oferece maior legibilidade, haja vista que:

- A frase funciona como elemento desencadeador das ideias subsequentes. Essa frase-núcleo contém uma declaração inicial acerca da estética da cidade moderna.
- A partir do segundo período, o autor passa a fazer considerações sobre o que ocorre, em termos de urbanização, em algumas cidades do mundo e quais são as causas dessa situação.
- Lança, ainda, uma questão: quem planeja e realiza a cidade atual? Para poder elencar quais são os principais responsáveis e poder encaminhar o leitor para a conclusão.
- Esta é feita de maneira direta, sem a ajuda de operadores discursivos, tais como: deste modo, portanto, etc. revela, na verdade, a consequência do que foi abordado em todo o trecho.

Ex: Resta pouco espaço para o estado e para os urbanistas e projetistas que representam a vanguarda do saber profissional.

Ainda no texto (3), podemos observar o processo de estruturação do parágrafo dissertativo, destacando a delimitação do assunto, a formulação do objetivo, bem como as partes do texto:

- introdução: apresentada por meio da frase-núcleo;

- desenvolvimento da ideia principal: através de ordenação por tempo e espaço, enumeração, contraste, causa e consequência, explicitação, entre outros;
- conclusão do assunto: pode-se fazer uma síntese dos aspectos abordados no desenvolvimento ou apresentar o resultado ou consequência das ideias expostas. A conclusão ratifica a frase-núcleo.

Assim, temos nesse exemplo:

Assunto: arquitetura e urbanismo.

- Delimitação do assunto (tema): estética da cidade moderna.
- Objetivo: mostrar que, na sociedade industrial moderna, os profissionais da área de urbanismo pouco podem fazer em relação ao planejamento das cidades.
- Frase-núcleo: o primeiro período do parágrafo.
- Desenvolvimento: desde ‘A persistência do discurso cultural [...] até e os desamparados’.

Conclusão: último período do parágrafo.

A construção de um parágrafo bem estruturado exige que este apresente unidade, coerência, concisão e clareza, por tratar-se de uma interação à distância, em que não há possibilidade de participação direta e imediata do interlocutor, como ocorre no texto oral.

- Unidade: Cada parágrafo pode conter somente uma idéia principal. As ideias secundárias devem estar relacionadas à principal, sem acréscimos ou digressões que possam quebrar a unidade pretendida.
- Coerência: A organização do parágrafo deve ser feita de tal forma que fique evidente o que é principal. É indispensável que haja relacionamento de sentido entre a ideia principal e as secundárias desenvolvidas no texto.
- Concisão: O parágrafo conterà a quantidade de informação adequada ao objetivo do texto. A concisão, porém, não deve ser alcançada em detrimento da clareza.
- Clareza: A escolha das palavras adequadas ao contexto concorre, em grande parte, para que o parágrafo se torne claro e a sua leitura possa ser feita de maneira eficiente, atingindo a compreensão.

A transição de um parágrafo para outro não deve ser brusca; impõe-se um encadeamento lógico e natural entre eles. Em alguns casos, torna-se indispensável acrescentar ao texto um parágrafo de transição para que o encadeamento das idéias se faça de maneira coesa e harmoniosa. Entretanto, é aconselhável que o texto não apresente parágrafos repetitivos sem necessidade, pois a repetição pode interromper o fluxo informacional, tornando o material redundante e cansativo.

3.4 Recorrências entre a modalidade oral e a modalidade escrita

Muitos profissionais que atuam na área de ensino da língua materna conseguem chegar à universidade e, por vezes, sair dela sem ter consciência das especificidades da fala em contraposição à escrita. Há quem acredite que se fala tal como se escreve e vice-versa. Não é menor o número de falantes que assumem que a escrita só se presta à veiculação de textos formais e que a fala, de modo geral e irrestrito, é sempre mais coloquial que a escrita.

Quando se considera uma situação de ensino de língua, essas crenças podem acarretar dificuldades. Consideremos inicialmente a situação de uma criança analfabeta, usuária do dialeto não-padrão no estilo coloquial. Ao ser alfabetizada, deverá num só passo redigir textos no dialeto padrão e, ainda, em estilo formal. Para essa criança, portanto, aprender a escrita significa dominar, ao mesmo tempo, outro dialeto, outro estilo, outra modalidade. Sem dúvida, o passo que terá de dar será bem maior do que aquele a ser dado por uma criança que já domina o dialeto padrão.

Ciente dessas diferenças e das respectivas dificuldades que ocorrem durante o processo de ensino da língua materna, é oportuno buscar explicitar, em termos de traços linguísticos, tais diferenças.

Tomemos um fragmento de redação em que se podem apontar erros decorrentes apenas de diferenças de estilo.

1. *Os leões são mais ‘caumos’ é que geralmente estão ‘dano’ crias.* (MLR, redação de 5ª série).

2. *Eu também acho mesmo eles sendo bem tratados eles devem viver muito ‘triste’, pois eles ‘vivem preso’* (CPO, redação de 5ª série).

3. *Eles têm uma boca grande que dá para comer a carne inteira.* (MF, redação de 5ª série).

Há a presença de processos fonológicos que indicam estilo coloquial: o uso ‘dano’ em lugar de ‘dando’. No nível morfossintático, o uso de ‘triste’ em vez de tristes.

A escolha lexical, levando a inserção de expressões populares, é outro indicador; o uso de ‘que dá para comer’ em vez de ‘capaz de comer’.

Vejamos agora um fragmento em que os erros decorrem apenas de diferenças relativas à modalidade.

No Zoológico de Belo Horizonte a última vez que eu fui lá tinha 2 leões machos e 2 fêmeas e 3 filhos. Eu também acho mesmo eles sendo bem tratados eles devem viver muito triste pois eles vivem preso [...] em um livro que eu tenho mostra em uma figura que tem o título de História da Humanidade mostra os homens das cavernas matando os leões com lanças.

(CPO, redação de 5ª série).

- a) A presença de uma construção de tópico ‘a última vez’ em vez de ‘na última vez’ resulta da transposição para a escrita de recursos normais e adequados à fala.
- b) A retomada do cenário através do item ‘lá’, que seria útil na fala para recompor a sentença, torna-se uma redundância na escrita, já que os sinais gráficos, diferentemente dos sons, são perenes e, por isso, permitem a releitura e a recomposição.
- c) Outra retomada com o mesmo objetivo é a dos itens ‘eles’ e ‘mostra’. Veja-se que uma vírgula poderia sinalizar adequadamente as respectivas sentenças.

Capítulo 4

Produção de textos

Quando falamos em produção de textos, pensamos logo em redações. A redação é apenas um dentre os múltiplos tipos de textos produzidos pelos alunos. Assumimos, portanto, a noção de texto como espaço de interlocução, o que, por sua vez, me leva a incluir no rol dos textos tanto as redações escolares quanto cartas, bilhetes, anotações em diário e, também, as conversas do aluno com colegas, pais, professores, etc. Em outras palavras, quando me refiro à produção de textos, estou considerando o processo que tem como resultado tanto textos falados quanto textos escritos.

Quando se considera a vasta multiplicidade dos textos produzidos, torna-se mais fácil ver com clareza a distância que separa as redações escolares dos demais textos. Alguns fatores responsáveis pelo distanciamento serão abordados a seguir.

4.1 Interlocutor e autoritário - problemas de redações e textos

Para Ramos (1997), vários são os trabalhos que apresentam diagnósticos de problemas de redação e, para isso, diversos tipos de propostas têm sido indicados para as diferentes situações de redações feitas em sala de aula.

Cada diagnóstico implica a adoção de um ponto de vista a partir do qual observar o complexo processo de produção de texto em consequência, um único enunciado poderá exemplificar diferentes tipos de erros, dependendo do lugar teórico a partir do qual o avaliador se coloca. Dentre os diversos diagnósticos disponíveis, Brito (1991) chama a atenção por duas razões: além de reinterpretar análises anteriores, expõe uma face geralmente oculta do processo de interação em sala de aula.

Brito ainda adota a definição de escrita como uma ‘alocução’ e postula um ‘alocutário’ que, embora distante, interfere e interpela indiretamente o locutor. Esse alocutário superior, culto, autoritário e onisciente materializaria tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. É para esse alocutário que o estudante estrutura seu discurso e é com base nele que o estudante forma sua imagem do que seja a língua culta. “Não é sem motivo que os alunos chegam a afirmar que enfeitam as redações com palavras bonitas para mostrar para o professor que a gente sabe.” (BRITO, 1991. p. 67).

Ainda de acordo com Brito, a imagem do interlocutor, criada pelo estudante, resulta do caráter repressivo e valorativo da escola. Ante tal interlocutor, o estudante sente-se impelido a mostrar que ‘sabe’ e a negar sua capacidade linguística oral. A consequência disso não é a estilização ou apropriação da linguagem, mas uma aplicação de modelos pré-estabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Em seus textos encontram-se marcas características de certa concepção de linguagem formal, como inversões sintáticas simples, presença de conjunções nunca ou raramente usadas na oralidade, substituição sistemática da palavra ‘que’ por ‘o qual/os quais’, flexões, e acima de tudo, presença de um vasto vocabulário estranho à linguagem usual do estudante, por vezes, esdrúxulo.

Além disso, a argumentação é apoiada em frases de efeito, normalmente de valor absoluto, ainda que isto possa incorrer em associações insólitas. Tais procedimentos levam a crer que (a) o estudante tem a necessidade de encher de certa maneira, certo espaço, isto é, de mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer; e na tentativa de tornar culta a redação, recruta os recursos que obtém a partir da imagem que constrói dentro da situação específica em que se acha.

Desse diagnóstico, quatro pontos devem ser ressaltados:

- a) a posse por parte do aluno de uma imagem distorcida do que seja a norma culta;
- b) a negação da capacidade linguística oral do aluno;
- c) o caráter repressivo da escola que impede o aprendiz de assumir o papel de sujeito na interlocução leitor/texto; e
- d) o caráter valorativo da escola, materializado pela atividade de avaliador desempenhada pelo professor que, ao desconsiderar o ensino da escrita como um processo, avalia de modo global os textos dos alunos, apontando erros de múltiplas espécies ao mesmo tempo, o que desorienta o aluno em relação à causa de seu erro.

4.2 Como minimizar os problemas de escrita de textos pelos alunos

- propiciar ao aluno o contato com a língua padrão, para que possa ter uma imagem mais adequada, não só da língua padrão propriamente dita, mais principalmente do perfil do usuário daquela variedade de fala.
- promover o contato com a língua padrão, principalmente pela modalidade oral. Muito do que o aluno sabe lhe será útil e ele se reconhecerá mais facilmente como interlocutor em situações de interação em que essa variedade é naturalmente selecionada, por exemplo, a narração de um documentário sobre ecologia, veiculado pela televisão.

Nesse ponto é preciso ressaltar que mesmo as pessoas cultas variam em estilo. O estilo coloquial, usado na maioria das situações de interação face a face, será mais acessível ao aluno do que o estilo cuidado. Portanto, o contato com a modalidade culta deverá ser por ambos os estilos.

Se o aluno passa a ter acesso a situações reais de uso da língua padrão, quer pela mídia, quer por outros meios, o professor deixará, então, de ser o único porta-voz dessa variedade linguística, como também o único destinatário dos textos falados e escritos em norma culta, produzidos pelos alunos.

Assim, a força desse interlocutor onisciente ficará minimizada. A propósito, é importante explicitar o quanto o papel do professor precisa ser redefinido.

Vejamos:

Atualmente, o papel do professor tem sido, ao mesmo tempo, de revisor e de destinatário do texto do aluno. Para Ramos (1997) esse estatuto duplo e ambíguo traz consequências negativas:

- o professor é destinatário porque é para ele que o aluno envia seu texto, embora não seja o destinatário pretendido pelo aluno;
- nenhum aluno, salvo raras exceções, escreve para o professor, embora todo aluno lhe entregue seus textos;
- a consequência é que a maioria dos textos, senão todos, são textos escritos para destinatário real nenhum, mas sim para um simples arremedo de destinatário;
- não é de se estranhar que a maioria dos textos não tenha sentido.

4.2.1 O professor e seu papel de revisor/reconstrutor de textos

- O professor é mais uma vez um arremedo. Como se sabe, a tarefa de revisão é uma etapa intermediária entre o autor e o destinatário do texto. A revisão só tem sentido se pensada no modo como o texto deverá ser apresentado a seu destinatário real.
- Sem um destinatário real, isto é, sem alguém para quem o texto deveria ser claro e relevante, as anotações feitas pelo revisor tornam-se inócuas, pois não haverá, por parte do aluno, nenhuma motivação para levar tais anotações a sério e refazer seu texto.

Com base no perfil do destinatário e no propósito a ser alcançado pelo texto que são orientadas, tanto a ação do revisor quanto a ação do autor são encarregadas da reescritura do texto.

- Se destinatários reais fossem sempre requeridos e coubesse ao professor a tarefa de revisor, atento ao perfil do destinatário selecionado, o tipo de revisão seria necessariamente variado, tornando-se claro o limite entre o que seria e o que não seria adequado àquela situação;

3.4 Recorrências entre a modalidade oral e a modalidade escrita

- fornecido pelo professor, estaria, ele mesmo, aprendendo a rever textos, transformando-se em um revisor exigente e detalhista de sua própria produção.
- Retomemos sobre o uso da norma culta. Antes, porém, é importante ressaltar que o resultado da produção linguística, quer na modalidade oral quer na modalidade escrita, será artificial, isto é, não chegará a ser de fato um texto se o autor:
 - a) falar/escrever sem ter em mente um interlocutor definido e,
 - b) faltar uma razão de ser do próprio texto, isto é, quando falar/escrever não for relevante para o autor/recebido.

Conforme Soares (1989) e Kleiman, (1995) *A interação só é possível quando os participantes estão engajados num esforço cooperativo de construção de um contexto propício para o ensino-aprendizagem, construção esta impossível quando o interesse não está centrado no que o interlocutor tem a dizer, mas na maneira como ele o diz. Se ainda, um dos integrantes acredita que, por causa do poder a ele conferido pela instituição, pode corrigir coercitivamente a fala/escrita do outro, então a única resposta possível é aquela que as crianças dão: a resistência.*

Capítulo 5

A escola e o ensino da língua padrão

Sobre o ensino da língua padrão na escola, recorremos a Possenti (1996), considerando que é incisivo quanto a esta questão. Ele adota o princípio de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão ou talvez, mais exatamente, de criar condições para que ele seja aprendido, qualquer outra hipótese seria para ele um equívoco político e pedagógico.

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrão baseia-se, em parte, no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. Antes preciso dizer que considero que estamos todos de acordo sobre um ponto: que o problema do ensino do padrão só se põe de forma grave quando se trata do ensino do padrão a quem não fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para alunos das classes populares, por mais que também haja alguns problemas decorrentes das diferenças entre fala e escrita, qualquer que seja o dialeto, mas, insisto sobre a hipótese de que, provavelmente, tais problemas sejam mais de tipo textual do que de tipo gramatical. (POSSENTI, 1996, p. 18).

Ainda, para refletir sobre o ensino da língua materna, trazemos outras ponderações de Possenti (1996), na qual ele pergunta em que consistiria o domínio do português padrão? E, o próprio autor responde: do ponto de vista da escola, trata-se em especial, embora não só da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura. É evidentemente difícil fixar os limites mínimos satisfatórios que os alunos

deveriam poder atingir. Mas, parece razoável imaginar, como projeto, que a escola se proponha como objetivo que os alunos, aos 15 anos de vida e 8 de escola, escrevam, sem traumas, diversos tipos de texto: narrativas, textos argumentativos, textos informativos, atas, cartas de vários tipos, etc.; pode-se excluir a produção de textos literários dos objetivos da escola, já que literatos certamente não se fazem nos bancos escolares; o máximo que se pode esperar é que eles aí não se percam e leiam produtivamente textos também variados: textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos, aí incluído o manual de declaração do imposto de renda, por exemplo e, obviamente, com muito destaque, literatura.

Acrescenta, ainda, Possenti (1996) que, ao final do segundo grau, hoje, ensino médio, deveriam conhecer a literatura contemporânea e os principais clássicos da língua. Seria bom que conhecessem também, nesse nível de formação escolar, pelo menos alguns dos principais clássicos da literatura universal, pelo menos nas edições condensadas.

Para que as posições aqui defendidas façam sentido, é preciso antes ter claro que tal objetivo certamente não é atingido atualmente, como regra. São relativamente poucos os alunos egressos do ensino médio que executam esses dois tipos de atividade com frequência e naturalidade. “Mas, gostaria de deixar claro que não se está propondo um projeto inexecutável, nem novo. É apenas o óbvio. O que proponho é que o óbvio seja efetivamente realizado (POSSENTI, 1996, p. 20)”. Uma das medidas para que esse grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula.

5.1 *A gramática e o seu funcionamento*

Para compreendermos sistematicamente como *funciona a língua materna*, temos que considerar a sua estrutura sintática, semântica, e aspectos pragmáticos que envolvem a aquisição da língua e seu uso, para a produção e reprodução de textos falados e escritos. Para isso é preciso que saibamos a importância da gramática na construção de *textos e microtextos*, sejam eles orais ou escritos. Para aprofundarmos a reflexão que

estamos propondo a você professor/a novamente recorremos a Possenti (1996, p. 63) que diz: “ [...] começemos pelo óbvio: se não para ensinar gramática, pelo menos para defender tal ensino, é preciso – ou parece decentemente que assim seja – saber o que é gramática. Acontece que a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira.”

A seguir, apresentamos alguns argumentos e reflexões. Destacaremos com base na proposição de Possenti (1996), três maneiras de entender o que seja gramática:

- a) conjunto de regras que devem ser seguidas;
- b) conjunto de regras que são seguidas;
- c) conjunto de regras que o falante da língua domina.

As duas primeiras maneiras (a e b), de definir conjunto de regras dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade linguística, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam. A terceira refere-se à maneira de definir a expressão e as hipóteses sobre aspectos cognitivos dos mesmos falantes.

5.1.1 Alguns comentários sobre os tipos de gramáticas a partir da ideia de Possenti

A primeira definição de gramática descrita por Possenti (1996) é um conjunto de regras que devem ser seguidas é a mais conhecida do professor/ a porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Com efeito, como se pode ler com bastante frequência nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a falar e escrever corretamente.

Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão - escrita e/ou oral. Um exemplo de regra desse tipo é a que diz que o verbo deve concordar com o sujeito, por um lado, que existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo: a forma de 'pôr' que concorda com 'eles' no pretérito perfeito do indicativo é 'puseram', e não 'pusero', 'pôs', 'ponharam', 'ponharo' ou 'ponho'. Gramáticas desse tipo são conhecidas como normativas ou prescritivas. Na suposição de que este tipo de gramática é suficientemente conhecido, não explicitarei mais suas características. (POSSENTI, 1996, p. 65).

5.1.2 *As gramáticas descritivas*

A segunda definição de gramática descrita por Possenti (1996), conjunto de regras que são seguidas, é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão: regras que são seguidas. Pode haver diferenças entre as regras a serem seguidas e as que são seguidas, pelo fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem.

De acordo com Possenti (1996), há a necessidade de uma observação indispensável, quando se fala de pronomes, é que, no português do Brasil, as regras de colocação de pronomes átonos ainda encontráveis nas gramáticas e ensinadas na escola como desejáveis são evidentemente decorrência de uma visão equivocada da língua. Isso será possível entender que ainda se suponha que aquelas regras funcionem ou, pelo menos, deveriam funcionar, por absoluto saudosismo e purismo.

Na verdade, as próprias gramáticas normativas comportam sempre partes bastante relevantes e extensas de descrição. Por exemplo, quando distribuem palavras em classes diferentes, quando distinguem partes da oração, ou quando segmentam as palavras em radical, vogal temática e desinência, as gramáticas normativas são descritivas. Mas, muito frequentemente, se não sempre, as passagens descritivas das gramáticas normativas referem-se sempre às formas corretas e, por isso, descrição e prescrição se confundem.

O que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva. Numa perspectiva descritiva, constata-se, por exemplo, que, no português de hoje, existem pelo menos três maneiras de dizer ‘eles puseram’: eles puseram, eles pusero e eles pôs (sem contar, evidentemente, a forma um pouco mais rara e motivada por outros fatores eles poram e as formas decorrentes da suposição de que o infinitivo do verbo seja ‘ponhar’).

Verifica-se, além disso, que as três formas comportam marcas suficientes para indicar pluralidade: em “eles puseram” e ‘eles pusero’, a pluralidade é indicada redundantemente, uma vez pelo pronome sujeito e outra pelas desinências (am num caso e o no outro); em ‘eles pôs’, a pluralidade é indicada só no pronome sujeito, não havendo a redundância observada nas duas outras formas.

Mas, evidentemente, ninguém confunde, e muito menos considera idênticas ou interpreta da mesma maneira as seqüências eles pôs e ele pôs. No contraste entre ‘eles puseram’, ‘eles pusero’ e ‘eles pôs’, o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, mas pode ir além da constatação de que essas formas existentes, verificando, por exemplo, que elas são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais ou, eventualmente, pelas mesmas pessoas em situações diferentes; constatará ainda que há uma resistência ou prevenção em relação a ‘eles pusero’ e ‘eles pôs’ porque não são formas utilizadas pelas pessoas cultas; percebe-se, assim, imediatamente, que o critério de correção não é linguístico, mas social. (POSSENTI, 1996, p. 68-9).

5.1.3 A gramática internalizada

A terceira definição de gramática ao que Possenti (1996) denominou de gramática internalizada, é o conjunto de regras que o falante domina, refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos e habilidades do falante para produzir frases e seqüências de palavras de maneira tal, que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.

Um exemplo de regra desse tipo é a que diz que o verbo deve concordar com o sujeito, por um lado, que existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo: a forma de ‘pôr’ que concorda com ‘eles’ no pretérito perfeito do indicativo é ‘puseram’, e não ‘pusero’, ‘pôs’, ‘ponharam’, ‘ponharo’ ou ‘ponho’. Gramáticas desse tipo são conhecidas como normativas ou prescritivas. Na suposição de que este tipo de gramática é suficientemente conhecido, não explicitarei mais suas características. (POSSENTI, 1996, p. 70).

Vejamos este exemplo: Os meninos apanham as goiabas ou Os menino panha as goiaba.

Neste exemplo, podemos dizer que o conhecimento é fundamentalmente de dois tipos: lexical e sintático-semântico.

- O conhecimento lexical pode ser descrito simplificadaamente como a capacidade de empregar as palavras adequadas, isto é, instituídas historicamente como as palavras da língua às ‘coisas’, aos ‘processos’, etc.
- O conhecimento sintático-semântico tem a ver com a distribuição das palavras na sentença e o efeito que tal distribuição tem para o sentido.
- O léxico tem implicações na sintaxe-semântica, na medida em que as palavras têm exigências em relação ao outro nível. Por exemplo, para empregar a palavra ‘dizer’ é necessário saber o que ela significa e se este significado tem a ver também com exigir que esse verbo tenha um sujeito de tal tipo que o complemento tal outro tipo.
- Como consequência desse saber, diante de uma sentença como: se ouvir alguém dizer ‘O meu mãe não gosta’. O falante de português tem de novo que escolher, ou conclui que há um problema, uma regra violada, já que em português se diz: A minha mãe não gosta.

Há dois tipos de fatos linguísticos que podem ser interpretados como dois fortes argumentos a favor da existência de gramáticas internalizadas:

- na mente dos falantes, e que funcionam como a fonte das formas linguísticas produzidas e,
- a aquisição do conhecimento, em particular, do conhecimento gramatical, diz que aprendemos por repetição, simplificando, falamos o que falamos porque ouvimos.

Crianças produzem pelo menos algumas formas que nunca ouvem ou que ouvem esporadicamente de outras crianças. Os exemplos mais típicos são formas verbais como: *eu sabo, eu cabo, eu fazi, ele iu*, etc. Fatos semelhantes ocorrem também com crianças de outras nacionalidades aprendendo outras línguas. “E, ao contrário do que muitos pais e eventualmente professores poderiam pensar, quando crianças produzem essas formas *erradas* mostram que são normais. Problemático seria se não cometessem esses erros”. (POSSENTI, 1996, p. 71).

Uma suposição razoável que se pode fazer para explicar estas formas na fala infantil é a seguinte: as crianças aprenderam regras de conjugação verbal, e é aplicando essas regras que produzem tais formas. A rigor, esta afirmação valeria mesmo se

admitíssemos que o aprendizado de certas regras se faz pela repetição. Mesmo assim, haveria um estágio em que a produção das sequências seria ativa e resultaria da aplicação de regras conhecidas, internalizadas.

As hipercorreções: falantes de comunidades com menos acesso aos vocabulários padrão ou que pertencem a grupos familiares com pouca instrução produzem formas como: meu fio para meu filho. Se, em algum momento, pudessem aprender, em contato com falantes de outros grupos, que as palavras certas são: filho, palhaço, telha, certamente fariam dessa forma. Mas, eventualmente, fariam também: telha de aranha para (teia), a pilha do banheiro para (pia), etc.

A esses conhecimentos, e às hipóteses por meio das quais os linguistas têm tentado organizá-las, chama-se, num sentido moderno do termo, gramática. Naturalmente, existem relações estreitas entre descrever uma língua e descobrir a 'gramática' que os falantes dessa língua dominam. De fato, a questão pode ser assim resumida: uma gramática descritiva é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem. Em outras palavras, quanto mais a gramática descritiva for um retrato da internalizada, que, a rigor, é seu objeto. (POSSENTI, 1996, p. 72).

6 Nota final

Consideramos que, para efeito do ensino da língua materna o professor ou a professora necessitam se cercar não só de estratégias metodológicas, mas, sobretudo, de conhecimentos inerentes a um fazer pedagógico; que tenha as bases sustentadas em uma concepção de ensino que considera os sujeitos dessa aprendizagem, sujeitos ideológicos e situados socialmente.

Queremos afirmar do ponto de vista das concepções para o ensino da língua materna, que ela será efetiva e coerente com os dispositivos apresentados pelas crianças na escola, se adotada aquela que traz no seu eixo uma filosofia da linguagem voltada para o ensino de uma língua viva, que emerge das interlocuções desses sujeitos num processo autônomo e mediado de aprendizagem da língua. Caso contrário, acreditamos que as tentativas possam ser pouco produtivas, inócuas nos seus resultados. Outras proposições no sentido de ensinar a língua escrita a crianças em processo de escolarização inicial, como já temos muitos exemplos, seriam eficazes para formar um aprendiz com capacidade de codificar, decodificar ficando exposto a um ensino de arremedo.

Concluimos este trabalho, na esperança de propormos aos educadores em processo de formação uma base sólida rumo à autonomia na perspectiva dialógica que tenha como objetivo a reflexão sobre os conhecimentos e os meios pelos quais exercerá a sua função e ensinará a língua materna às crianças dos mais diferentes contextos e etnias, bem como a aquelas que nos chegam à escola, vindas de grupos humanos desfavorecidos social e economicamente. Estas crianças não deverão sofrer na escola, de maneira nenhuma, durante o processo de apropriação da língua materna o entrave na sua imersão e interação, tendo prejuízos à sua formação, independente das condições.

7 Referências

- ANDRADE, M. L. C. V. ; AQUINO, Z. G. O. *Aspectos conversacionais e sequenciação tópica na conversação*. In: Atas I congresso internacional da ABRALIN. Vol. II, Editoração eletrônica, 1994.
- BAKHTIN, M. (V. N. Voloshinov/ 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo, Editora HUCITEC, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, A. A. G. *Avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. In.: ROJO, Roxane; BATISTA, A. A. G. (orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- BRITO, L. P. L. *Fugindo da forma*. Campinas: Átomo, 1991.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola. 2004.
- CAGLIARI, L. C.. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (orgs.) *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo, UNESP, 2002.
- CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FARACO, C. A. *Trabalhando com narrativa*. 2. Ed., São Paulo, Ática, 1992.

FÁVERO, L. L. et.al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRADE, I. C. A. S. et al. *Histórias da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros*. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

FERREIRO, E. ; COI, C. *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. 9. ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1987.

GOUVEIA, B.; ORENSZTEJN, M. *Alfabetizar em contextos de letramento*. In: **BRASIL. Práticas de leitura e escrita**. Ministério a Educação, Brasília, 2006.

KATO, M; et al. *Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística*. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAIS, A.M.P. *Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 12. ed. São Paulo: Edicon, 2006.

MOREIRA, A. A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 8. ed. SP: Loyola, 1984.

NIEMEYER, O. *A catedral e as cadeiras*. In: Folha de São Paulo, 20 de maio de 1992, Caderno 1, p.3.

OLIVEIRA, M. *Relações gramaticais na fala de São Paulo*. www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maril012.pdf. Acesso: fev. 2011.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, J. U. *Um brasileiro em Berlin*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995 p. 137. In: BATISTA, A. A. G. et.al, 2007.

ROJO, R. H. R. *A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: ler é melhor do que estudar*. In: M. T. A. Freitas; COSTA, S. R. (orgs.) *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa/UFJF/Inep-Comped, 2002, p. 31-52.

_____. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; campina, Mercado de Letras, 2000.

SEGRE, R. Havana: *O resgate social da memória*. In: *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH – Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 102.

_____ e CORDEIRO, G. S. *Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In: DOLZ, J.; SCHNEULY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2006.

_____. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1980.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

VENTOLA, E. *The structure of casual conversation* In: English. In: *Journal of pragmatics*, 3, p. 267-298, 1997.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Aprendizagens e distúrbios da linguagem escrita. Questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.