

## PROPOSTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL, NO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO

Dra. Lígia Regina Klein  
Universidade Federal do Paraná

“Não choro por nada que a vida traga ou leve. Há porém páginas de prosa que me têm feito chorar. Lembro-me, como do que estou vendo, da noite em que, ainda criança, li pela primeira vez numa selecta o passo célebre de Vieira sobre o rei Salomão. «Fabricou Salomão um palácio...» E fui lendo, até ao fim, trémulo, confuso: depois rompi em lágrimas, felizes, como nenhuma felicidade real me fará chorar, como nenhuma tristeza da vida me fará imitar. Aquele movimento hierático da nossa clara língua majestosa, aquele exprimir das idéias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais - tudo isso me toldou de instinto como uma grande emoção política. E, disse, chorei: hoje, relembrando, ainda choro. Não é - não - a saudade da infância de que não tenho saudades: é a saudade da emoção daquele momento, a mágoa de não poder já ler pela primeira vez aquela grande certeza sinfônica. (Fernando Pessoa)

As discussões em torno do tema do ensino da língua materna, nas séries iniciais, têm colocado em confronto as expressões *alfabetização* e *letramento*, não como uma mera disputa semântica, mas como posições diferentes na abordagem teórico-metodológica do ensino da língua.

Esta disputa teórico-prática, extremamente profícua, tem-nos obrigado a analisar com mais profundidade os limites e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem, em uma e outra abordagem. Entretanto, cabe a preocupação com os desvios e reducionismos, até certo ponto comuns quanto o embate em defesa do novo encontra pela frente uma tradição muito arraigada. Nestas circunstâncias, não raro, vale a tese da curvatura da vara, e os contendores levam ao paroxismo os elementos divergentes de suas concepções.

No caso do embate alfabetização X letramento, vimos emergir uma crítica necessária e acertada à alfabetização tradicional que descurava qualquer tratamento da textualidade, centrando-se exclusivamente no ensino – fragmentado e mecanicista - do código. Tal crítica se deu, entretanto, antes que se adensasse a divulgação de uma concepção mais ampla que, superando os métodos tradicionais, resultasse em práticas pedagógicas mais adequadas e mais exitosas. Disto resultou, em um primeiro momento, entre os professores alfabetizadores, uma verdadeira “febre do texto”. A chegada do texto às classes de alfabetização se fez, entretanto, em abordagens muito precárias, em razão,

quer nos parecer, do desconhecimento dos professores acerca dos fundamentos que informam uma concepção que toma o texto como eixo do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Ao mesmo tempo, uma outra dimensão deletéria desse momento foi o abandono, puro e simples, do desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino do código. Em conseqüência, o que se verificou foi um rebaixamento ainda maior dos resultados da aprendizagem nas séries iniciais – aprendizagem esta já gravemente dificultada por todas as questões sócio-políticas que interferem no processo educacional e sobre as quais não discorreremos aqui.

Em suma, o que se verificou foi um abandono do ensino do código e, paralelamente, um trabalho com o texto, como mero pretexto para o estudo de algumas regras gramaticais, posto verificar-se, entre os professores, um ainda incipiente domínio de um conhecimento científico adequado à nova abordagem proposta.

Nesse quadro, é de suma importância o adensamento da discussão sobre o letramento enquanto concepção do ensino da língua que, sem descurar do trabalho com o código, transcende os limites estreitos da alfabetização tradicional.

Antes, entretanto, de se discutir qualquer aspecto de tal concepção, há que se clarear, ainda que em traços rápidos, a própria concepção de linguagem que se toma como fundamento.

Começamos pela afirmação da natureza histórica e social da linguagem. Efetivamente, a linguagem, invenção humana, nasce da necessidade que os homens sentiram de, no processo de trabalho, comunicarem-se entre si, pois, para estabelecerem relações de intercâmbio ou de cooperação exigidas pelo processo de produção da existência, impõe-se-lhes a necessidade de comunicar-se. Em decorrência desta necessidade, produzem a linguagem.

Com o concurso da linguagem, entretanto, o homem não apenas consolida seus laços societários como acumula conhecimentos - transmitindo informações – e, ainda, produz a possibilidade da consciência propriamente humana. “*A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática...*” ensinam MARX e ENGELS (1998). E, mais adiante, “*exatamente como a consciência, a linguagem só*

*aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens”* (pp. 24-5).

De fato, a comunicação, entendida como expressão exterior das idéias, dos sentimentos, do pensamento, é uma das funções mais importantes da linguagem, mas não é a única. Outra função, igualmente importante, é a de permitir a representação mental (ou psíquica) da realidade exterior, ao nível da abstração. Ao formularmos um pensamento, recorreremos ao uso da linguagem.

Como afirmam SPIRKINE e YAKHOT (1975):

A unidade da linguagem e do pensamento dimana da própria natureza do pensamento. O pensamento só se torna real nas palavras. Enquanto está na cabeça do homem, está como morto, inacessível aos outros homens. Marx também disse que “a linguagem é a realidade imediata do pensamento”. Mesmo quando pensamos em nós próprios revestimos os nossos pensamentos dum invólucro verbal. Graças à linguagem, os pensamentos formam-se e transmitem-se aos outros homens. E graças à escrita, transmitem-se duma geração a outra. Não se saberia exprimir um pensamento abstracto senão por palavras.

Desde a mais tenra idade do homem, a sua consciência forma-se com base em palavras, na linguagem, porque é com a ajuda da linguagem que se exprimem os nossos pensamentos.

No decorrer deste processo, o pensamento alia-se intimamente à linguagem, fenómeno próprio do homem. É impossível separar a consciência do pensamento, da linguagem. A linguagem e o pensamento constituem uma unidade orgânica.” (p. 54-5).

Trata-se, neste caso, do pensamento verbal ou lógico-verbal, através do qual, conforme LURIA (1979), o homem, baseando-se nos códigos da língua, consegue ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, elaborar conceitos e conclusões, bem como resolver complexas tarefas teóricas.

Como já afirmamos, em outro trabalho, (KLEIN e SHAFASCHEK, 1990):

(...) é a linguagem enquanto possibilidade de representação, logo de abstração e generalização das características do mundo exterior, que possibilita a passagem da consciência sensível à consciência racional, da operação com objetos concretos para operações com conceitos ou representações.

Nessa perspectiva, a linguagem não só liberta o homem da sua subordinação ao concreto e imediato, permitindo-lhe operar na ausência dos objetos pela ação de uma consciência capaz de discernimento e da

abstração, como é responsável – juntamente com o trabalho – pela própria formação das dificuldades que possibilitem a realidade dessas operações.

Dessa análise decorre uma constatação da maior importância: tanto a linguagem como a consciência não são faculdades naturais do homem, não estão dadas pela natureza, nem constituem um dom inato.

São, pelo contrário, fatos históricos, isto é, o resultado da ação coletiva que os homens desenvolveram, no processo do trabalho, ao longo de sua história.

Assim sendo, nem a linguagem é imutável, única e acabada, nem os processos de abstração e generalização permanecem invariáveis. Pelo contrário, determinados que são pelo grau de desenvolvimento do trabalho – da mesma forma que determinam alterações substanciais neste – apresentam-se de forma diversificada em diferentes estágios sócio-econômicos.

Ora, uma vez que a possibilidade de realização dos processos mentais mais elaborados implica a dimensão simbólica da linguagem, não há dúvida de que a aquisição e o domínio cada vez mais amplo desta, acarretará possibilidades diferenciadas e, também, cada vez mais amplas de apreensão do conhecimento historicamente acumulado, demandando, portanto, o desenvolvimento daqueles processos.

A linguagem, inicialmente colada à situação prática e aos gestos, foi avançando em possibilidades de representação, exigidas pela complexificação das relações sociais de trabalho, até a construção de um sistema de códigos capaz de transmitir qualquer informação. Esse esforço, de emancipar a linguagem da situação concreta imediata, ampliando seu grau de abstração, tem, na linguagem escrita o seu produto mais desenvolvido” (p. 23-4).

O pensamento verbal é especialmente importante não só porque serve de base à assimilação e ao emprego dos conhecimentos, como se constitui no meio fundamental da complexa atividade cognitiva do homem, conforme esclarece LURIA (1979):

O pensamento que utiliza o sistema da língua, permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento animal (p. 17-8).

Ou seja, também o conteúdo da consciência, na sua forma humana mais desenvolvida, se estrutura como linguagem, isto é, através de signos.

BAKHTIN (1986) reitera essa mesma idéia, nos seguintes termos: “*não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio), mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe*” (p. 51), ou ainda “*a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*” (p. 33).

Por outro lado, posto ser constituído pelo concurso de signos (ou material semiótico), o conteúdo psíquico é passível de ser expresso. É, ainda, BAKHTIN que ensina: “*toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta.*” (Idem, p. 51).

Deste modo, o pensamento e a linguagem, embora distintos, mantêm entre si uma unidade indissociável. Nessa unidade, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a linguagem, enquanto expressão, enquanto signo, enquanto material semiótico que organiza a atividade mental. Nos marcos desta concepção, a linguagem e a consciência – resultantes de um processo de construção social – não são qualidades inatas do homem.

A consequência imediata desta concepção, para a pedagogia, é a compreensão de que a linguagem verbal tem um papel fundamental na produção dos conteúdos da consciência e precisa ser aprendida pelos indivíduos, na sua forma mais elaborada. Isto implica atribuir ao ensino da língua materna uma importância que transcende o mero domínio de um instrumento de comunicação.

Por outro lado, ao “desnaturalizar” a linguagem, tratando-a como processo social, essa concepção atribui à educação uma função muito mais complexa que apenas aquela de zelar para que o ambiente seja adequado para o desenvolvimento normal de pretensas capacidades inatas.

Muito ao contrário, essa concepção proclama, como espinha dorsal da educação, o processo de ensino-aprendizagem, o que de imediato nega qualquer prioridade a um ou outro dos sujeitos imediatos da relação pedagógica (professor e aluno). Ao contrário, atribui papéis e responsabilidades a ambos. O papel do educador não seria mais o de meramente

“zelar” pelas condições de aprendizagem, mas de atuar na sua produção, de promovê-las através do ensino. Da mesma forma, segundo essa perspectiva, o aluno não atinge a aprendizagem se não atuar ativamente, se não realizar um esforço, um empenho intelectual atento e constante de apropriação e reflexão sobre os conhecimentos ensinados.

Essa concepção defende, pois, a importância tanto da intervenção pedagógica intencional e sistematizada, quanto da atividade intelectual e prática do aluno como fatores que, articulados, constituem a base do processo pedagógico. Tais fatores são tanto mais reivindicados quanto mais limitadas as condições concretas de existência do aluno, uma vez que tal limitação reduz, também, a possibilidade de exercício de práticas sociais mais complexas que envolvem múltiplos conhecimentos.

Essa mesma concepção de linguagem, por outro lado, afirma o princípio fundamental de que o texto, enquanto unidade discursiva, é o eixo em torno do qual gira toda a atividade pedagógica do ensino da língua, não apenas nas séries iniciais como em qualquer nível da escolarização.

Para tanto, há de se tomar o texto – enquanto unidade de conteúdo e forma - em duas dimensões, intimamente articuladas: as determinações sociais da prática discursiva e os recursos que o código oferece para a constituição do texto e seus sentidos. Em virtude da natureza linear da exposição discursiva, consideraremos isoladamente cada dimensão, enfatizando, porém, o alerta de que conteúdo e forma realizam-se sempre em uma unidade absolutamente orgânica, não sendo possível separá-los na prática.

### **Determinações sociais da prática discursiva**

Enquanto objeto social, o texto está determinado pelas mesmas leis sociais que, em uma sociedade de classes, definem os interlocutores, seus papéis sociais, seus interesses de classe e, sobretudo, a correlação de forças entre tais interlocutores. Os discursos se constituem, portanto, como expressões de visões de mundo, de ideologias. Na esclarecedora formulação de FIORIN (1988):

Uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de idéias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. Como não existem idéias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de

mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem lingüística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage lingüisticamente aos acontecimentos. Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer. Há, numa formação social, tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas. Não devemos esquecer-nos de que assim como a ideologia dominante é a da classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante.

As visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem. As idéias e, por conseguinte, os discursos são expressão da vida real. A realidade exprime-se pelos discursos.” (pp.32-3).

Os tipos de textos, bem como o sentido de um texto, estão marcados por essas relações sociais e suas contradições, de modo que ignorá-las significa, em grande medida, inviabilizar as possibilidades de leitura e interpretação mais profundas dos discursos correntes.

É importante, pois, considerar que os textos – e seu conteúdo – não são entes neutros e nem se produzem de forma neutra, mas se realizam, sempre, contaminados pelas determinações sociais, produzindo diferentes resultados, suscitando diferentes reações dos interlocutores. A título de ilustração, pensemos na frase “*Por favor, alcance-me aquele pacote*”. Para sua compreensão, parece suficiente a apreensão de sua literalidade. O que mais poderíamos entender desse enunciado? O que mais ele poderia nos dizer, além do simples fato de que alguém pede um favor a outrem? Ora, situando-o em determinado contexto, a saber, um diálogo entre um patrão e um empregado, imediatamente salta aos olhos que esta frase apresenta conteúdos distintos quanto dita por um ou pelo outro interlocutor. Dita pelo patrão, é uma frase imperativa; é uma ordem incontestável que o empregado não pode recusar, sob pena de represália. Dita pelo empregado, é uma súplica, que o patrão pode ou não atender. No contexto de uma interlocução entre iguais, tal enunciado contemplaria o direito de escolha do ouvinte, quanto à resposta possível. Sua decisão estaria marcada por princípios de amizade, de solidariedade, mas, de qualquer forma, poderia perfeitamente admitir uma recusa justificada, sem quebra da expectativa implícita na relação de amizade.

Se tomarmos um outro exemplo, a escrita do nome, veremos que em determinado contexto ela, na condição de assinatura, constitui-se índice de uma obrigação, de um

compromisso cujo alcance muitas vezes nem sequer é claramente compreendido pelo signatário.

Um outro importante aspecto da dimensão social da prática discursiva refere-se às variedades de falares em confronto com uma variedade padrão.

Se uma língua não é uniforme, significa que ela apresenta formas variadas, coexistentes. Uma língua, na verdade, é um conjunto de variedades que se constituem a partir de peculiaridades próprias de determinadas regiões, de determinados agrupamentos, de determinada classe social ou segmento de classe, etc.

Ocorre, no entanto, que em uma sociedade cindida em classes, uma variedade é assumida como modelo, como a forma ideal, como a forma correta. Essa variedade passa, então, a ser tomada como a única expressão adequada daquela língua. O uso de uma variedade sem prestígio social passa a ser mais uma causa de discriminação e mais uma barreira a informações e conhecimentos veiculados na variedade padrão.

Cabe perguntar: quem decide qual variedade vai ser assumida como modelo? Obviamente, quem tem o poder para decidir e impor essa decisão. Parafraseando Marx, diríamos que “a variedade lingüística dominante, é a variedade da classe dominante”.

Como explica Sírio Possenti, *“aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser utilizada pelos cidadãos influentes da região mais influente do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura deste grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para ter acesso ao poder.”* (In GERALDI, 1984).

Conforme Gnerre, entre os fatores que promovem a consolidação de uma variedade lingüística à condição de variedade “cultura” ou “padrão” destacam-se a associação desta variedade à modalidade escrita e à tradição gramatical; a dicionarização dos signos desta variedade e, finalmente, a consideração dessa variedade como legítima portadora de uma identidade nacional e de uma tradição cultural (GNERRE, 1978).

Esta unicidade imposta resulta em uma forma dramática de reforçar a desigualdade social por, pelo menos, duas razões. A variedade eleita passa a ter um poder que não provém dela mesma, mas de seus influentes falantes. Passa, ainda, a ser objeto de estudo, de zelo e de aprimoramento que a tornam, por um lado, cada vez mais capaz de expressar

um leque maior de elementos e processos da realidade e, por outro, cada vez mais inacessível aos falantes das demais variedades, as quais acabam limitadas a um uso mais coloquial e trivial.

Assim, se, por um lado, o poder dos falantes impõe uma variedade como modelo, esta variedade, desenvolvida ao longo de anos de aprimoramento, torna-se capaz de incorporar todas as demais e se eleva, ela própria, num dado momento, à condição de instrumento de poder.

É possível, então, ao falante desta variante, entender o conteúdo dos falares de todos os demais e a produzir um discurso na língua eleita como “de todos”, a língua da nação, mas em muitos aspectos incompreensível para a maioria dos falantes.

É evidente, nessa condição, o quanto esta variedade torna-se instrumento útil ao exercício do poder e à defesa de privilégios. Lembremos, a título de exemplo, o “economês” de que não raro se lança mão para convencer o conjunto da população da necessidade de, mais uma vez, sacrificar-se em nome de um desenvolvimento cujos benefícios nunca são socializados.

Além disso, é na modalidade eleita que são vertidos os discursos relacionados à produção mais elaborada das ciências, das artes, da filosofia. Esses discursos vão constituindo um repertório lexical e se revestindo progressivamente de tal complexidade estrutural que logram distanciar-se, cada vez mais, dos falares populares – e, evidentemente, distanciar destes falantes o conteúdo que expressam.

Se a variedade padrão, na sua forma oral, vai se tornando progressivamente inacessível ao conjunto da população, a escrita passa a oferecer mais razões, ainda, de inacessibilidade: primeiro, evidentemente, pela maior dificuldade de aprendizagem da escrita, relativamente à linguagem oral; em segundo lugar, porque se soma a essa dificuldade o nível ainda mais formal e elaborado do discurso escrito em relação ao discurso oral. Aqueles que dominam amplamente a escrita usam-na como se se tratasse de uma possibilidade igualmente generalizada, impondo aos demais, por exemplo, a submissão a compromissos expressos em documentos, acordos, contratos, constituições, normas, regimentos, receituários, registros cujo poder e cujo teor a maioria do povo desconhece ou compreende apenas parcialmente.

Evidentemente, os exemplos aqui citados são apenas ilustrativos e mal apontam para a dimensão das implicações que a natureza social do texto suscita no processo de ensino-aprendizagem da língua. Entretanto, são suficientes para deixar claro que o ensino da língua não pode tangenciar tais questões. Sobretudo, não pode ignorar a importância do domínio da variedade padrão pelos alunos das classes populares, bem como do exercício da reflexão crítica acerca dos conteúdos discursivos, dada sua natureza marcada pelas contradições de classe que permeiam esta sociedade.

### **O texto como objeto lingüístico: recursos formais do discurso**

O estudo do texto como objeto lingüístico implica levar em consideração duas dimensões que comungam intimamente: o código e o sentido que se quer produzir. O desenvolvimento do trabalho pedagógico com o código deve estar assentado no texto, pois aquele nada mais é do que o suporte material para a produção do sentido. Descolado da produção do sentido, o código perde sua razão de existir. Entretanto, isto não quer dizer que o estudo do código não precise contemplar conteúdos específicos, tais como a relação oralidade-escrita, a compreensão da organização da escrita com referência em um sistema fonético, o princípio alfabético, o reconhecimento das letras e a compreensão das relações letras-fonemas (biunívocas, posicionais e arbitrárias), o princípio do registro fixo dos vocábulos, a acentuação, a pontuação, as notações léxicas, o sinal de parágrafo, a direção da escrita, a segmentação da escrita, etc..

Como já dissemos, esses conteúdos específicos do código devem ser tratados de forma articulada com o processo de construção de sentido no texto, construção esta que não se esgota na memorização dos elementos do código, mas exige, ainda, e com a mesma importância, o domínio de conteúdos como as características e determinações da interlocução, intertextualidade, unidade temática, estrutura textual e segmentação do texto, argumentação, coerência e coesão, adequação lexical (léxico, sinônimos, antônimos e parônimos), recursos de citação (discurso direto, indireto e indireto livre), sintaxe de concordância, sintaxe de regência, sintaxe de colocação, recursos gráficos, além das possibilidades ou limites do uso da norma padrão, de redundâncias e repetições, ambigüidade, gírias e jargões.

O tratamento articulado desses conteúdos só é possível se o objeto de estudo é a própria língua em uso real, ou seja, o texto. A metodologia, para tal, envolve quatro práticas, igualmente articuladas: 1. leitura e interpretação; 2. produção de textos orais e escritos; 3. análise lingüística e 4. atividades de sistematização para o domínio do código.

Tais práticas permitem tomar os recursos da escrita como instrumentos de produção de sentido, e não como entes “em si” e, sem descurar o domínio do código – essencial nas séries iniciais -, avançam, com o concurso da compreensão das determinações sociais da prática discursiva, na direção de um letramento mais efetivo.

Finalmente, cabe considerar que o letramento não se esgota no aprendizado escolar da língua, mas implica a inserção reiterada e o mais plena possível do sujeito em práticas discursivas, nas modalidades oral e escrita, correntes na vida contemporânea.

## **ELEMENTOS PARA ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA**

### **A escrita alfabética**

A língua escrita alfabética, como todo fato humano, é produção social, como já afirmamos acima. Isto significa que a capacidade de escrever não é um dom inato, mas algo que decorre das possibilidades de inserção prática numa sociedade letrada. Deste modo, quanto maiores forem a necessidade e as possibilidades de prática do uso da escrita, maiores serão as possibilidades de mobilização cognitiva do sujeito para esse aprendizado. Por outro lado, a escrita alfabética é uma produção inteiramente fundada em elementos convencionais, freqüentemente arbitrários, e, neste sentido, sua apropriação não se dá espontaneamente, isto é, o aluno não constrói conhecimentos sobre a escrita sem o concurso de quem desvende, para ele, a lógica de tais convenções e arbitrariedades.

Enquanto o desenho apresenta uma relação imediatamente apreensível entre o grafismo e a coisa desenhada, proporcionando uma identificação imediata e tornando sua interpretação um processo muito simples, a escrita alfabética se configura como um simbolismo de segunda ordem, isto é, o grafismo não se identifica imediatamente com a coisa que simboliza, mas com a palavra oral que designa tal coisa. Por outro lado, a relação entre a palavra falada e a palavra grafada é estabelecida por uma convenção puramente arbitrária, de sorte que se essa relação não for explicitada dificilmente será apreendida pelo aluno. Queremos que o alfabetizando “adivinhe” as relações entre oralidade e escrita

equivale a supor que ele também poderia adivinhar, por um esforço solitário, as palavras da língua que designam os objetos, situações, ações, etc., sem que elas tenham sido apresentadas a ele num contexto capaz de articular o vocábulo ao seu conteúdo. Nesse sentido, um estudo pormenorizado das relações implícitas no código é absolutamente necessário no processo de alfabetização.

### **O objetivo do ensino da escrita alfabética**

Entretanto, a escrita não consiste no simples grafar de letras e sílabas, pois seu objetivo é o registro gráfico do discurso, com possibilidades e facilidades que os demais códigos escritos (a escrita ideográfica, por exemplo) não contém. Deste modo, apenas conhecer o valor fonético das letras e saber traçá-las resulta um saber inútil, posto que incapaz de produzir uma unidade discursiva ou texto. A capacidade de produção de um texto escrito de qualidade é o objetivo do ensino da língua escrita e, portanto, também do processo de alfabetização.

### **Ensino da língua escrita: alfabetização e letramento**

O ensino da língua escrita, em qualquer nível (portanto, também no período da alfabetização), tem por objetivo produzir um leitor/escritor competente. Compreende, portanto, o amplo leque dos conteúdos implícitos na produção textual. Baseadas neste objetivo e preocupadas em superar o ensino cartilhesco, muitas propostas de alfabetização enfatizam as questões da gramática textual, secundarizando as atividades de codificação/decodificação. Essa é uma visão problemática, porque o código constitui, efetivamente, um aspecto fundamental da escrita. Assim, nem cabe reduzir o ensino da escrita ao domínio básico do código, reduzindo as condições de produção do texto, nem cabe eliminar as atividades de codificação/decodificação, também incluídas entre as condições de produção textual. Aquela visão tende a eliminar a especificidade da alfabetização, vendo-a como um processo absolutamente indistinto de outros momentos do aprendizado da escrita. Novamente, entendemos haver aqui um exagero derivado da oposição às práticas tradicionais. Se, por um lado, concordamos inteiramente que o aprendizado da escrita no chamado período de alfabetização contém elementos comuns ao processo genérico de aprendizagem da língua escrita – sobretudo no que diz respeito aos

conteúdos da textualidade – por outro, defendemos a idéia de que o domínio dos princípios gerais da codificação/decodificação requerem, neste período, procedimentos especiais, configurando uma especificidade da alfabetização.

Deste modo, enquanto momento inicial do domínio da escrita, a alfabetização caracteriza-se pelo fato de desenvolver, **juntamente com os conteúdos relativos à textualidade** (o que o modelo tradicional de alfabetização não levava em conta), **também os conteúdos pertinentes à codificação/decodificação**. A alfabetização, nesse sentido, se diferencia dos demais momentos do ensino da língua, em face dessa especificidade: o ensino do código (seus elementos, valores e relações). Há, portanto, conteúdos do ensino da língua escrita que são permanentes, ou seja, estarão presentes no ensino, em todo o transcurso da escolarização, mas há conteúdos que, uma vez aprendidos, estarão presentes na produção do aluno, mas não mais serão tomados como objeto de ensino: estes conteúdos dizem respeito, sobretudo, à codificação/decodificação.

Resumindo, entendemos por alfabetização aquele momento do ensino da língua escrita em que é necessário desenvolver, além dos conteúdos gerais da gramática textual, também os conteúdos básicos do código da escrita alfabética (letras, sílabas, famílias silábicas, direção da escrita, segmentação, etc.)

### **O texto como eixo articulador**

Pelas razões acima expostas, a presente proposta tem como eixo a produção de textos. Isto significa que os conteúdos serão analisados na situação concreta em que aparecem no texto trabalhado, ou seja, o texto não será tomado como pretexto para um estudo generalizado de regras gramaticais. Dizendo de outro modo, o professor não se utilizará, por exemplo, de um problema de concordância de número para “aproveitar” e explicar todos os casos de concordância, mas explicará exaustivamente, naquele caso específico, as razões da concordância.

Quando sugerimos um trabalho de alfabetização a partir do texto, não estamos nos preocupando em cumprir uma regra da moda.

Esta sugestão apresenta uma série de razões bem fundamentadas. Porém, para que o professor efetivamente tire proveito desse tipo de trabalho, extraindo dele todas as vantagens possíveis, é necessário que ele conheça as razões de uma opção pelo texto.

Se ele desconhece essas razões, vai, no máximo, desenvolver um trabalho que inverte o processo tradicional, indo do texto à letra, mas mantendo, na sua essência, os mesmos procedimentos dos métodos tradicionais, que, como já sabemos, tendiam a desenvolver um processo que ia dos menores aos maiores elementos da língua: da letra, à sílaba, à palavra, à frase, até, finalmente, chegar ao período ou texto,

Esse desconhecimento também pode levar o professor a - no intuito de fugir de um procedimento tradicional - entusiasmar-se pela "produção de textos" e utilizar todo o tempo das aulas nessa produção, sem, no entanto, desenvolver nenhum trabalho mais aprofundado dessas atividades e de seus produtos, ou seja, sem desenvolver atividades de análise lingüística. E, neste caso, sequer o processo de mera decodificação estará sendo realizado. É comum encontrarmos professores afundados em salas de aula forradas de textos, aturdidos com a quantidade produzida, sem saber o que fazer com esse material.

A alfabetização fundada no texto não é apenas uma opção de "partir do texto". Para acontecer, de fato, ela implica na compreensão do que significa, verdadeiramente, a escrita; implica na compreensão do que é o texto e das relações intratextuais, e implica, sobretudo, desenvolver um processo sistematizado de estudo dessas relações.

Quando os professores alfabetizavam lançando mão de metodologias tradicionais, eles operavam apenas com um aspecto da escrita: as relações letra/fonema. Esse trabalho, em que pese sua eficiência do ponto de vista da decodificação, isto é, da memorização das letras e sílabas (ou seja, das relações letra/som, que ocorrem no interior da palavra), excluía do ensino da escrita outros aspectos igualmente importantes para a clareza do texto: as relações intervocabulares, ou seja, os elementos de coesão, argumentação, ordem, direção da escrita, etc.

Para justificar o trabalho de alfabetização com o texto, é preciso, em primeiro lugar, perguntar a nós mesmos: para que é que serve a escrita?

A resposta, evidentemente, será: para nos comunicarmos com outras pessoas em situações em que não podemos efetuar essa comunicação através da fala.

Se a escrita não tiver uma razão de ser, se ela não responder a uma necessidade humana, também não haverá nenhum sentido no esforço de aprender ou ensinar a escrever.

Por outro lado, também não adianta aprender a escrever de um jeito que não seja aquele que serve ao uso real.

Observemos um texto de cartilha. Esse tipo de texto, via de regra, tem a seguinte estrutura:

- A) "A casa é bonita.  
A casa é amarela.

A casa é da mamãe.  
Que beleza de casa!"

B) "A moela é mole.  
O miolo é mole.  
A moela é do Mimi.  
O Mimi mói o miolo.

Se analisarmos esses "textos", veremos que:

a) eles contêm elementos da escrita: letras, sílabas, frases. sinais de pontuação, sinais de acentuação;

b) eles obedecem a algumas convenções da escrita: as letras e palavras estão escritas numa disposição espacial correta (da esquerda para a direita), há espaçamento entre as palavras, emprega-se letra maiúscula no nome próprio e no início de período, etc.

Porém, é muito fácil constatar que eles não se parecem com aquilo que escrevemos ordinariamente. Isto é, quando lançamos mão da escrita em situações de uso real, escrevemos de uma forma muito diferente daquelas que constituem os textos nas cartilhas. Os "textos" acima, na verdade, só existem mesmo nas cartilhas. Quando escrevemos "de verdade", ou seja, em situações reais, nós o fazemos de uma maneira muito parecida com o jeito de falar. Vejamos os exemplos:

A) "Uma vez meu pai foi caçar e deu de cara com uma cobra. Ele foi indo para trás, foi indo, foi indo e caiu num buraco. O meu avô puxou ele com um cipó. Ele escapou da cobra, mas quebrou a perna!"

B) "Carlos,  
Não esqueça de pagar a prestação do liquidificador, nas Casas Pernambucanas. O valor é mais ou menos R\$ 16,00. Deixei o dinheiro dentro do jarro, em cima da geladeira. Guarde o troco!  
Cláudia."

C) "As declarações do Imposto de Renda referentes ao ano-base de 94 deverão ser entregues até esta quarta-feira, dia 31. A Receita Federal não deu sinais de que vai adiar este prazo porque seria a segunda vez, dado que o prazo original venceu em 28 de abril."

Qual é a diferença, afinal?

Os textos de cartilha, embora graficamente corretos, são textos falsos, "pobres", pois neles estão faltando muitos elementos importantes da escrita, tão importantes quanto as letras, a segmentação, acentuação, etc.

Esses elementos são fundamentais porque eles também concorrem para dar clareza ao texto. São elementos intervocabulares e dizem respeito à estrutura do texto, à coesão, à argumentação, à coerência, à concordância entre os diversos termos, etc.

Fica claro, então, que a metodologia das cartilhas é falha porque não cuida de trabalhar alguns aspectos importantes da escrita.

Por outro lado, é preciso ter cuidado nesta questão porque, ao criticar os métodos tradicionais, muita gente passou a achar que tudo aquilo que se fazia no ensino tradicional precisava ser negado. Assim, ficou "proibido" falar em letra e sílaba. Trabalhar família silábica virou crime de "lesa-modernidade". Em outras palavras, "jogou-se o bebê com a água do banho", e os professores deixaram de trabalhar elementos básicos do código.

O que estamos propondo é que todo trabalho sério de alfabetização deverá dar conta das duas questões: a questão da codificação/decodificação, propriamente dita (isto é, identificação das letras e das sílabas, seus valores fonéticos, o emprego dos sinais de acentuação, cedilha, etc.) e a questão das relações textuais. Para isso, é necessário trabalhar com a decodificação e também com os elementos de coesão, argumentação, etc.

Resumindo: a escrita apresenta aspectos e relações intravocabulares e intervocabulares, os quais precisam ser trabalhados no processo de alfabetização.

Cabe, aqui, uma outra consideração importante: o que é que regula esses aspectos? Tanto os aspectos intravocabulares quanto os intervocabulares obedecem a uma lógica, a uma ordenação, a um certo regramento. O que é que determina essa lógica? É a gramática?

Se pensarmos na gramática enquanto um livro que prescreve regras do bem escrever, a resposta é não! É não, porque há infinitas maneiras corretas de se dizer a mesma coisa e a gramática normativa não é capaz de prever todas essas possibilidades que um falante ou escritor podem criar. Se pensarmos na gramática como um conjunto flexível de convenções que me permitem **criar significado**, então, a resposta é sim.

Escrever significa dizer alguma coisa - da forma mais clara e correta possível - lançando mão de um código específico: a escrita.

O código da escrita, na Língua Portuguesa, apresenta alguns aspectos peculiares que precisam ser conhecidos pelo professor para possibilitar a organização de estratégias

facilitadoras para a compreensão do aluno. Vejamos, ainda que resumidamente, esses aspectos.

### 1. Organização a partir de um sistema fonético.

A nossa escrita obedece a um sistema fonético, isto é, os sinais que são utilizados na escrita representam os sons da fala, ou fones. Isto significa que não há nenhuma relação entre a forma visual da coisa representada e sua representação escrita. Se nos reportarmos aos desenhos, veremos que qualquer pessoa mesmo quando ainda não alfabetizada é capaz de interpretá-los. Esta capacidade decorre da similitude visual entre o desenho e a coisa desenhada.

Observemos, por exemplo as representações do objeto "chave":

 <p>representação através do desenho/gravura</p>	<p>/ʃ/ /a/ /v/ /e/</p> <p>representação através da fala (fonemas)</p>	<p>chave</p> <p>representação através da escrita (letras)</p>
---	---	---

Vemos que o desenho tenta reproduzir a imagem visual da chave. A fala, contudo, sendo um código oral, não guarda nenhuma relação com o formato do objeto chave. A escrita também não tem nenhuma relação com a forma visual desse objeto. Porém, quem já é alfabetizado observa facilmente que a escrita se relaciona com a fala, isto é, reproduz, com as letras (e sinais gráficos), os sons da voz humana. Dizendo de outro modo, a escrita é o "desenho" da fala humana. Para "desenhar" a fala, utilizamos as letras e os sinais gráficos próprios do código.

Como o desenho e a escrita são grafismos, e, como, via de regra, aprendemos primeiro a desenhar para só depois escrever, tendemos a transferir para a escrita o princípio do desenho isto é, a primeira tentativa que o alfabetizando faz é no sentido de procurar compreender as identificações entre o formato visual do objeto e a palavra escrita. Para comprovar isto, basta experimentarmos apresentar para um sujeito não alfabetizado uma ficha onde se encontrem escritas as palavras "boi" e "formiguinha", lermos as palavras e pedirmos para ser indicado onde está escrito uma e outra palavra. Ele, seguramente, vai apontar para a "formiguinha" e dizer que é boi, e vice-versa, porque estará transpondo para a escrita a lógica da dimensão real desses animais. Assim, desenvolvendo um raciocínio lógico (porém, inadequado para o código escrito), identificará a palavra maior com o animal maior e a palavra menor com o animal menor.

Isto nos desvia do princípio alfabético que organiza a escrita: sua relação letra-fonema. Assim, o primeiro grande desafio do processo de alfabetização consiste em fazer o aluno deslocar-se do princípio do desenho (imagem visual x imagem visual) para o princípio alfabético (imagem sonora x imagem visual e vice-versa).

Quando o aluno percebe o princípio alfabético, ele praticamente dominou o segredo do código da escrita. Daí para a frente o trabalho será apenas - no que se refere ao código - de identificar e memorizar as diferentes possibilidades de relação letra x fonema.

O domínio dessas possibilidades não é tão simples, porque nossa língua admite uma gama complexa de relações. Estas relações podem ser classificadas em três grupos:

a) relações regulares (ou biunívocas): compreendem as letras que representam sempre um único e mesmo fonema. São regulares as letras B - D - F - P - T - V, pois elas equivalem sempre ao mesmo fonema, isto é, o fonema /b/ só pode ser representado pela letra B, da mesma forma que a letra B só pode representar o fonema /b/.

b) relações de valor posicional: referem-se às letras que têm dois valores, dependendo da sua posição na palavra. É o caso, por exemplo, das letras L, M, N, que apresentam um valor fonético antes de vogal (**lata**, **medo**, **nota**) e outro valor depois de vogal (**alto**, **campo**, **canto**).

c) relações arbitrárias: dizem respeito às letras que apresentam múltiplos valores ou aos fonemas que podem ser escritos por meio de diferentes letras.

### **Concepção de texto: articulação de código e sentido**

O texto – oral ou escrito – consiste num processo de interlocução. É a enunciação que se realiza através de um código e que contém unidade temática, estrutura, coerência, coesão. O código da escrita apresenta elementos e aspectos próprios: além das letras, lançamos mão, ao escrever, de recursos como pontuação, acentuação, parágrafo. Mas há, ainda, para articularmos o sentido do texto, outros recursos da língua que o texto escrito deve incorporar, tais como elementos de coesão, concordância, regência, entre outros. Ora, esses recursos não têm uma função em si mesmos. Esta é determinada pelo contexto do texto, de modo que para entendê-los é necessário observar sua inserção no interior do próprio texto. Este, por sua vez, está inserido num contexto de interlocução, o qual determina situações diferentes para um mesmo recurso. Daí a necessidade do exercício de produção de textos com a devida compreensão de que os objetivos do texto, o interlocutor a quem ele se destina e a situação do autor são fatores que vão determinar escolhas quanto ao

tipo de texto, à linguagem adequada, à argumentação, às informações necessárias, entre outras.

Na escrita, como em qualquer linguagem, idéia e código não se dissociam. O código deve ser organizado de modo a permitir que a nossa mensagem seja apreendida pelo interlocutor. Assim, dois elementos são fundamentais para que se tenha um texto: a idéia (ou sentido) e o código.

Esse código, por sua vez, não se limita a regras de emprego de letras. Ele contém outros elementos que nem sempre são trabalhados pelo professor alfabetizador, dificultando, assim, a formação de um escritor competente.

Todos os elementos do código organizam-se obedecendo ao sentido que se quer produzir. Logo, a lógica que organiza o texto, é a lógica do sentido que se quer expressar.

Numa apresentação esquemática, podemos dizer que o texto é:

- uma produção verbal (oral ou escrita), dotada de:
  - unidade temática;
  - coerência argumentativa;
  - coesão interna.
- o texto não é:
  - um amontoado de frases;
  - fechado em si mesmo.
- o sentido do texto é construído solidariamente:
  - por quem o produz;
  - por quem o interpreta;
  - pelo conjunto discursivo já existente na sociedade.
- o texto escrito:
  - é dirigido a um interlocutor virtual;
  - não admite recursos extra-lingüísticos;
- a clareza e o significado dependem exclusivamente dos recursos próprios da escrita e, por isso:
  - exige correção gramatical;
  - admite uma única modalidade: a norma culta;
  - permite frases mais longas;
  - exige concisão, unidade temática bem determinada e coesão;

Um texto bem escrito deve ser, sobretudo, claro e agradável de se ler. A clareza do texto demanda um conjunto de fatores ou recursos que analisaremos sinteticamente, a seguir.

### 1. Unidade temática

Se um texto tratar de vários temas ao mesmo tempo, corre o risco de ficar incompreensível, obscuro, vago.

Um bom texto ocupa-se de um único tema e articula diversas idéias, argumentos, explicações, referências, considerações, àquele único tema.

Manter a unidade temática significa, dizendo de uma forma mais simples: a) manter um único tema central e b) estabelecer uma ligação bem clara entre qualquer idéia do texto e esse tema central. Um argumento, por exemplo, terá que ser utilizado para confirmar ou refutar o tema central, uma explicação deverá referir-se ao tema central, uma referência qualquer deverá estar servindo para melhor esclarecer o tema central.

## 2. Consistência argumentativa

Se o texto apresenta um aspecto argumentativo, isto é, defende uma idéia, uma posição, faz uma afirmação que necessite de comprovação, é preciso atender ao aspecto de consistência desse argumento. O autor precisa lançar mão de recursos que levem o leitor a acreditar no que ele propõe.

Observemos o seguinte exemplo: "A greve é um direito sagrado do trabalhador. Ela é um instrumento legítimo com que este conta para fazer valer seus direitos. Porém, quando a greve prejudica outros segmentos da população, não deve ser tolerada, pois não é justo que inocentes paguem por desmandos de patrões e empregados."

Neste parágrafo, observamos que o autor defende incondicionalmente a greve, num primeiro momento, afirmando que ela é um direito legítimo do trabalhador e chegando ao exagero mesmo de afirmar que ela é "sagrada" e, no entanto, logo a seguir passa a dizer que ela só pode ser "tolerada" se não prejudicar ninguém. Ora, sabemos que a greve é uma forma de pressão, de coerção. Se ela não prejudicar a ninguém, não terá o mínimo efeito. O autor, ao fim e ao cabo, está a afirmar que a greve só é legítima quando não tiver nenhuma força de pressão, isto é, quando perder sua essência. Esse argumento, portanto, ou é falso ou é tendencioso.

## 3. Coerência

"Eu sou fanático por futebol. Eu nunca vou aos jogos."

O período acima é incoerente, pois a segunda idéia contraria a primeira, sem que o autor tenha tido o cuidado de explicar essa oposição. A recuperação da coerência pode ser feita a partir, simplesmente, do emprego de um recurso coesivo e uma oração complementar que explique a segunda oração. Por exemplo: "Eu sou fanático por futebol, mas nunca vou aos jogos porque tenho medo da violência que tomou conta dos estádios.

#### 4. Unidade estrutural

Um bom texto apresenta uma estrutura bem articulada. Essa estrutura depende do tipo de texto, mas ela, geralmente, contém uma introdução, onde se apresenta o assunto, um desenvolvimento, onde são expostas as idéias, informações, argumentos, etc., e uma conclusão, que serve como uma espécie de "recapitulação" da essência do que se desenvolveu ao longo do texto. Um exemplo bem claro de uma conclusão é a sentença moral no fim de fábulas, apólogos, etc.

#### 5. Coesão

A coesão consiste na correta articulação dos elementos do texto, sejam palavras, orações, períodos ou parágrafos.

No item 3 (acima), vimos como recursos coesivos - no caso o uso de conjunções - auxiliou a recuperação da coerência do texto.

Além de promover uma melhor organização do texto, os recursos coesivos também se prestam a contribuir para garantir a qualidade do texto.

Compare:

a) "O menino saiu e depois voltou e daí falou com o outro e o outro nem escutou, e daí ele desistiu."

b) "O menino saiu e depois voltou. Ele falou com o outro, que, no entanto, nem o escutou. Então, ele desistiu."

A escrita apresenta variados recursos coesivos: conjunções, sinais de pontuação, ordenação das palavras, pronomes, etc.

#### 6. Emprego da norma padrão

A escrita apresenta uma única forma dialetal: a norma padrão. O aluno deve ser ensinado a escrever nesta norma, ou seja, segundo as regras gramaticais em vigor. Este ensino, contudo, deve levar em conta as dificuldades do falante de um dialeto popular. É preciso, também, não esquecer que o domínio da norma padrão é uma meta que se alcança ao longo de um demorado processo de aprendizagem. Assim, o professor deverá insistir no uso da norma padrão, tomando o cuidado para não agir de uma forma que inviabilize, pela intimidação, a expressão do aluno falante de um dialeto popular. Num outro artigo sobre metodologia estaremos abordando com mais detalhes o procedimento do professor no que se refere à abordagem dialetal.

É importante, ainda, ensinar ao aluno como é que se faz, num texto escrito, a citação do discurso de um personagem que utiliza um dialeto diferente da norma padrão.

### 7. Adequação lexical

A nossa língua apresenta uma riqueza ímpar do léxico. Temos muitos sinônimos, temos palavras que querem dizer muitas coisas em diferentes contextos. Essa riqueza, às vezes, pode nos levar a erros de inadequação de uso de um termo.

Observe:

a) " - O quadro que comprei é belo!"

b) " - O carro que comprei é bonito!"

Embora as palavras "belo" e "bonito" possam, em inúmeros contextos funcionar como sinônimas, seria um exagero atribuir ao carro a qualidade de "belo", posto que esta qualidade supõe um grau de beleza, um refinamento do atributo, que não condiz com um carro, pelo menos, no contexto acima.

Um exemplo bem comum hoje em dia é a expressão "ao nível de". Ela significa, literalmente, "estar na mesma altura, no mesmo grau, no mesmo patamar". Logo, sua utilização em expressões como "As nossas preocupações, a nível de alfabetização, são muitas." Nesta frase, a expressão foi utilizada como sinônimo de "no campo de", e essa sinonímia é incorreta, porque inexistente.

### 8. Ausência de redundâncias e repetições

A redundância ou a repetição podem ser utilizadas como um recurso de estilo, para enfatizar uma idéia. Porém, quando não intencionais e bem empregadas, deixam o texto confuso e deselegante.

Observe:

a) *"Saudoso daquela paisagem, que tanto impregnara minha infância, era meu desejo subir ao alto daquela colina que se descortinava à minha frente e vislumbrar o vale que me viu nascer, naquela época em que as coisas da cidade, que hoje me absorvem, ainda não existiam para mim senão naquelas vagas impressões que as gravuras das poucas revistas que nos chegavam me deixavam..."*

b) *"Ele entrou prá dentro de casa e subiu lá prá cima, pro sótão."*

c) *"Eu peguei a bola, e daí joguei prá ele, e daí ele rebateu e daí fez o gol!"*

É muito comum os alfabetizandos escreverem (até porque falam assim) mais ou menos como nestes exemplos. Em face desta tendência de utilizar muita repetição na oralidade e transcrevê-la para a escrita, é necessário proceder a uma correção constante desse vício de linguagem, tanto na produção oral como na escrita.

### 9. Ausência de ambigüidades

Algumas expressões, algumas construções frasais podem apresentar ambigüidade, isto é, dar margem para várias interpretações diferentes. Para garantir a clareza do texto, é necessário evitar que isso ocorra.

Quando dizemos "Emprestei o livro do Mário", estamos correndo o risco de não sermos compreendidos ou, no mínimo, sermos mal compreendidos.

Isto porque essa frase pode ter vários significados:

- a) "Tomei emprestado (de alguém) o livro de propriedade do Mário."
- b) "Tomei emprestado do Mário, o livro de propriedade de alguém."
- c) "Tomei emprestado do Mário, um livro de sua propriedade."
- d) "Tomei emprestado (de alguém) um livro de autoria do Mário."
- e) "Cedi emprestado para alguém o livro de propriedade do Mário."
- f) "Cedi emprestado para alguém o livro de autoria do Mário."

O aluno deve ser ensinado a analisar se a sua construção frasal é suficiente para garantir uma interpretação fácil e clara, não dando margem a confusões como a indicada acima. Para isso ele poderá recorrer a vários recursos da língua: coesão, ordenação, ampliação da informação, etc.

Um caso de uso adequado da ambigüidade verifica-se em piadas, pois sua graça reside muitas vezes na surpresa de uma conclusão diferente daquela esperada, graças a uma ambigüidade do texto.

#### 10. Ausência de jargões, termos chulos ou gírias

Para caracterizar um personagem, o uso de termos ou da gíria próprios do ambiente daquela personagem é um recurso inteligente e valioso. Contudo, fora deste caso, tornam o texto grosseiro e deselegante.

Por outro lado, o emprego de jargões, ou seja, frases feitas, estereotipadas, empobrece o texto, tirando-lhe a originalidade. É o caso, por exemplo, de expressões de efeito, gastas pelo uso, como: "a criança é o futuro", "a pureza de uma flor", "a noite cai sobre a terra como um manto de veludo salpicado de pérolas..."

O professor deve também cuidar para não incutir no aluno determinados jargões. Vejamos o caso de acadêmicos que repetem, a qualquer pretexto - porque aprenderam com seus mestres -, expressões como "no bojo de", "a nível de", "historicamente", "dialeticamente", etc.

#### 11. Uso adequado do discurso direto e indireto

Quando o texto exige a citação de um discurso alheio, a fala de um personagem, por exemplo, podemos proceder de dois modos: pela transcrição literal, chamada discurso direto, ou pela comunicação, ou seja, discurso indireto. Observe:

a) "*Quando ele chegou à porta, exclamou:*

- *Se eu sair, não voltarei nunca mais!*

b) "*Quando ele chegou à porta, exclamou que, se saísse, não voltaria nunca mais!*"

Em a), temos uma citação na forma de discurso direto. Para introduzir um discurso direto, temos alguns recursos:

1. o emprego dos chamados verbo "dicendi", ou seja "de dizer". Esses verbos indicam o interlocutor. No caso acima, o verbo *dicendi* é "*exclamou*". São verbos *dicendi*, entre outros, dizer, afirmar, declarar, perguntar, interrogar, responder, replicar, contestar, negar, objetar, concordar, assentir, anuir, exclamar, gritar, bradar, pedir, solicitar, rogar, implorar, exortar, animar, aconselhar, ordenar, mandar, determinar, etc.;

2. o emprego de dois pontos e travessão, como no exemplo acima, ou aspas como no seguinte exemplo: "Eu, disse ele, vou logo.";

3. o emprego do pronome, do tempo verbal e das palavras de acordo com o contexto em que se inscreve o personagem falante.

Em b), a citação foi feita na forma do discurso indireto. Vejamos os recursos desta forma de citação:

1. emprego de verbo *dicendi*;

2. vem separado da fala do narrador através de partícula introdutória (normalmente conjunção *que* ou *se*);

3. o emprego do pronome, tempo verbal, etc., são determinados pelo contexto em que se inscreve o narrador: o verbo ocorre na 3ª pessoa, e o tempo verbal será determinado em relação à situação do narrador, ocorrendo o mesmo com todas as palavras indicativas de situação (exemplo: "Ela disse: - Daqui a pouco estarei aí.", "Ela disse que dali a pouco estaria lá." ou "Ela disse que dali a pouco estará lá."

#### 12. Uso adequado de frases e períodos simples e complexos

Um texto com muitas frases curtas pode ficar monótono, porém, um texto com períodos muito longos pode ser de difícil compreensão. É preciso saber dosar os períodos, de modo a evitar uma coisa e outra. A extensão do período vai depender, obviamente do seu conteúdo, do destinatário, do objetivo do texto, etc. Porém, é importante que o professor, no processo de reescrita do texto dos alunos, vá procedendo a crítica de construções muito pobre ou muito complexas.

#### 13. Respeito às convenções do código

Já dissemos, acima, que a escrita obedece a uma única norma, a norma padrão. Logo, o aluno deverá aprender que seu texto escrito precisa obedecer às convenções do código. No entanto, é interessante que o professor deixe claro que essa obediência não é uma mera formalidade gramatical, mas tem uma razão importante: a garantia de maior clareza e qualidade do texto.

#### 14. Uso adequado dos recursos gráficos

A disposição do texto no papel, a utilização de margens, as marcas de parágrafo, título, cabeçalho, notas de rodapé, etc., são recursos que contribuem para uma boa organização do texto. É útil aprender a usá-los desde as primeiras experiências com a escrita.

Ainda considerando os aspectos tratados, façamos mais uma rápida análise da escrita.

Quando alguém escreve, por exemplo, "A água era escoada pelo vento encanado", a ausência de sentido é tão evidente - embora a estrutura gramatical esteja absolutamente correta -, que imediatamente refutamos o texto. É claro que ninguém escreve isso, senão por brincadeira. Porém, muitas vezes aquele que escreve tem uma idéia muito clara e, no entanto, ao registrá-la na forma de escrita, distorce sua própria idéia, quer expressando-a com pouca clareza, quer produzindo um sentido diferente ou até mesmo contrário àquilo que queria dizer.

Observe<sup>1</sup>:

- a) *"A vistoria foi feita em lombo de burro com quase oito quilômetros".*
- b) *"Fui atendido na fazenda pela mulher do mutuário. Segundo soube ninguém quer comprá-la e sim explorá-la."*
- c) *"O mutuário foi para São Paulo para melhorar de vida. Quando voltar vai liquidar com o Banco."*
- d) *"O mutuário vem tratando gado como porco. Não lhe passa um germicida sequer e come tudo no chiqueiro de bodes emprestado."*
- e) *"O sol castigou o mandiocal. Se não fosse esse gigante astro as safras seriam de acordo com as chuvas que não vieram."*

Nas frases acima, verificamos que não ocorreram erros de ortografia. No entanto, as frases apresentam erros grosseiros, resultando em idéias até mesmo cômicas. Que erros são esses? Vejamos:

Em a): a organização da frase, isto é, a ordenação das palavras e a ausência de um elemento coesivo resultou numa construção frasal que contém uma idéia absurda: um lombo de burro medindo oito quilômetros. Esta frase poderia ter sido escrita assim: "A vistoria foi feita, ao longo de quase oito quilômetros, em lombo de burro", ou ainda "A vistoria, que se estendeu por quase oito quilômetros, foi feita em lombo de burro", etc.

Em b): ocorreu o emprego de um pronome átono (a = "la") num período onde a oração anterior contém dois substantivos que coincidem em gênero (feminino) e número (singular), de forma que não fica claro ao qual dois ele se refere, resultando numa frase dúbia. O período poderia ser corrigido assim: "Fui atendido, na fazenda, pela mulher do mutuário. Segundo soube, ninguém quer comprar a propriedade, apenas explorá-la".

Em c): um termo essencial para a compreensão da idéia foi omitido e, no seu lugar, foi mencionada uma informação acessória. Além disso, o erro de regência (liquidar com) aumentou a confusão da frase, que poderia ter sido escrita assim: "O mutuário foi para São Paulo para melhorar de vida. Quando voltar, vai liquidar sua dívida junto ao Banco".

Em d): o autor não distingue sujeito de objeto, criando uma frase esdrúxula. Observe a mesma idéia dita de outro modo: "O mutuário vem tratando gado como porco. Os animais sequer recebem uma aplicação de germicida e comem num chiqueiro de bodes, emprestado."

Em e): o autor utiliza uma figura de linguagem (gigante astro) num texto em que tal forma expressiva não cabe. Depois, repete desnecessariamente a mesma idéia, (o sol

---

<sup>1</sup> Para rir: O que dizem os Relatórios dos Fiscais de Crédito Rural. **Informativo da AABB**, edição de Julho de 1984. Laranjeiras do Sul, PR

castigou o mandiocal) fazendo uma consideração completamente sem sentido, dada a sua obviedade, ou seja "se não tivesse feito sol, haveria chuva"!!!

Essas frases, como vimos, não apresentam erros de ortografia, mas de estrutura frasal. Esses erros decorrem da inexperiência na observação de aspectos textuais como coesão, ordenação frasal, pontuação adequada, uso adequado do léxico, adequação do discurso ao objetivo, etc.

Esses elementos, posto que estão determinados por relações de sentido mais amplas que um simples vocábulo, só podem ser percebidas no interior de um texto, não aparecendo quando tomamos as palavras isoladamente. Daí a proposição de um programa de alfabetização baseado no texto.

### **Unidades de trabalho**

Esta proposta se organiza na forma de desenvolvimento de unidades de trabalho pedagógico compostas, sempre, de quatro práticas:

- leitura e interpretação;
- produção de textos orais e escritos;
- análise lingüística;
- atividades de sistematização para o domínio do código.

### **LEITURA:**

A leitura deverá contemplar uma tipologia variada: textos informativos, narrativos, narrativos-descritivos, normativos, dissertativos, de correspondência, textos argumentativos, textos literários, em prosa e em verso, textos lúdicos, textos didáticos.

A leitura inicialmente será feita pelo professor, e, progressivamente, passará a ser feita pelo aluno.

Nas atividades de leitura, o professor trabalhará aspectos de decodificação, interpretação e análise lingüística dos textos.

### **PRODUÇÃO DE TEXTOS:**

A produção de textos deve iniciar-se pela simples denominação de elementos de desenhos do próprio aluno e por relatos, o que supõe textos narrativos e narrativos-descritivos. Progressivamente incluir-se-ão outros tipos de textos (normativos, de correspondência, etc.) até chegar ao texto dissertativo, ainda que bem simplificado. A composição poderá ser individual ou coletiva. No início do processo de alfabetização

(quando os alunos ainda não dominam minimamente a escrita), o texto será produzido oralmente pelos alunos e transposto para a escrita pelo professor. Progressivamente o professor vai transferindo essa atividade para os alunos, à medida em que eles vão evoluindo nas suas tentativas de escrita.

#### ANÁLISE LINGÜÍSTICA:

A análise lingüística é uma atividade paralela às atividades de Leitura e Produção de Textos. Na leitura, o professor irá ressaltar (através de observações, perguntas dirigidas, inversões) um ou outro aspecto da organização do texto. O professor pode fazer isto, por exemplo, alterando, pela entonação, a pontuação do texto e perguntando aos alunos se a idéia é a mesma. Ou então, omitindo uma palavra ou invertendo a ordem, etc. O professor demonstrará para os alunos que uma alteração na produção escrita poderá produzir uma alteração na idéia veiculada.

No caso da Produção de Texto pelo aluno, o professor submeterá os textos dos alunos (escolhendo ora um, ora outro aluno) a uma reescrita, discutindo com todos a idéia que o autor quis expressar e a melhor maneira de fazê-lo. O professor deverá sempre que possível solicitar que os alunos apresentem uma solução para a correção da frase, porém, se ninguém conseguir resolver a questão, o próprio professor deverá formular a correção, explicando detalhadamente a nova construção frasal.

Nesta análise lingüística estão incluídos desde os aspectos gráficos até os aspectos de coesão, adequação lexical, semânticos, etc.

#### SISTEMATIZAÇÃO PARA O DOMÍNIO DO CÓDIGO

O processo de ensino pressupõe o exercício efetivo de leitura/interpretação e produção de textos orais e escritos. O trabalho se desenvolve numa relação em que professor e alunos se alternam nas tarefas de produção e leitura de textos, de modo que o aluno seja sempre solicitado e instigado ao desenvolvimento de atividades práticas de linguagem que já é capaz de realizar, ao mesmo tempo em que o professor vai desvendando-lhe a compreensão dos processos implicados na escrita, de modo a ampliar suas possibilidades de leitura/escrita. Por exemplo: no início das atividades, o aluno fala e o professor escreve; o professor lê e o aluno ouve/vê. Nessas atividades (devidamente articuladas), vão sendo criadas as condições para a explicitação/compreensão dos elementos e do mecanismo do código, bem como dos elementos e processos da textualidade.

O trabalho com o texto permite a repetição constante dos mesmos conteúdos em contextos diferentes, o que propicia a compreensão da lógica do sistema, ao invés da memorização de regras e fórmulas. Nesse sentido, por exemplo, ao invés de se estudar isolada e abstratamente as flexões das classes de palavras, discute-se a concordância que se apresenta num determinado momento do texto estudado; ao invés de se memorizar regras de uso da vírgula, discute-se a necessidade ou não de seu emprego em determinada situação do texto.

No caso da sistematização para o domínio do código, o professor partirá do texto, mas acrescentará atividades específicas de identificação de letras e sílabas, valendo-se, tanto quanto possível, de atividades lúdicas para a memorização. O mais importante, entretanto, é que o professor explicita claramente os princípios da convencionalidade do sistema, tais como: direção da escrita, segmentação, relação letra/fonema, relações biunívocas, posicionais e arbitrárias, grafia fixa de vocábulo, etc.

## **PROCEDIMENTOS INICIAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Como iniciar o processo de alfabetização, quando o aluno ainda mal sabe pegar no lápis? Esta é uma preocupação do professor alfabetizador, sobretudo quando se trata de operar com uma metodologia que leva em conta todos os elementos textuais e que, por isso mesmo, exige que se lance mão, desde o início do processo, do uso do texto.

Para tentar responder a essa inquietação, elaboramos sistematizamos alguns procedimentos iniciais.

### **PRIMEIROS CONTATOS COM TEXTO ESCRITO**

O contato inicial do aluno com o texto escrito pode ocorrer através das seguintes atividades:

- manuseio de livros e revistas;
- leitura, pelo professor, de textos variados. Nessa leitura, o professor deverá ir apontando cada palavra lida, de maneira que o aluno possa ir estabelecendo relações entre oralidade e escrita;
- registro escrito, pelo professor, de texto oral produzido pelos alunos;
- registro escrito, pelo professor, de nomes ou legendas em desenhos elaborados pelos alunos;

- registros escritos variados, em avisos, cartazes, etc., pelo professor;
- elaboração de crachás, pelo professor.

Cabe aqui uma observação importante: é fundamental que o professor, ao registrar um texto em cartaz, na lousa ou no caderno do aluno, faça-o **sempre** na presença dos alunos, de modo a ser observado por eles e, além disso, repetindo em voz alta as palavras que escreve, pois, através dessa atividade, estará proporcionando ao aluno a oportunidade de observar vários aspectos do procedimento de escrita, como a direção da escrita, a relação oralidade/escrita, a segmentação, etc.

#### *PRIMEIRAS TENTATIVAS DE ESCRITA*

As primeiras tentativas de escrita, pelos alunos, poderão ser:

##### **- na forma de cópia:**

- cópia do próprio nome;
- cópia de palavras selecionadas em textos trabalhados;
- em exercícios de composição e decomposição, a partir de sílabas e/ou palavras já dominadas;
- cópia de frases ou pequenos trechos selecionados em textos já trabalhados.

##### **- na forma de produção, a partir do domínio de um conjunto mínimo de sílabas e palavras:**

- registro de palavras ou frases simples;
- registro de textos breves;
- produção/registro de textos breves.

Observação: é importante que o professor estimule o aluno a tentar escrever suas idéias, mesmo que ele não domine o código. Nessas tentativas, ele vai ser levado a pensar sobre o código e começará a entender seu mecanismo. Não é o caso de nos preocuparmos, neste momento, com o acerto: o que vale é a situação de desafio que se coloca ao aluno, obrigando-o a encontrar soluções a partir dos elementos que já lhe foram apresentados. Outro aspecto importante, é que o professor deve mostrar-se sempre disponível para ajudar e fornecer a resposta (dizendo, por exemplo, como é que se escreve determinada palavra ou sílaba), quando o aluno não conseguir por si mesmo.

*PROCEDIMENTOS DO PROFESSOR:*

**A) na produção do texto oral:**

- correção do texto nos elementos de articulação, dialetais, intervocabulares, estruturais, de coesão, de estilo, de sintaxe, etc.;

Observação: essa correção poderá ser feita paralelamente ao registro ou após um primeiro registro literal, dependendo da extensão do texto;

- registro escrito (pelo professor) na lousa ou em cartaz, do texto oral formulado pelos alunos.

**B) Concluído (pelo professor) o registro escrito do texto oral elaborado pelos alunos:**

- correção do texto nos elementos dialetais, de articulação, intervocabulares, estruturais, de coesão, de estilo, de sintaxe, etc.;

Observação: essa correção poderá ser feita paralelamente ao registro ou após um primeiro registro literal, dependendo da extensão do texto;

- leitura, comentário e discussão do texto, até satisfatória absorção pelos alunos (essa absorção se refere à compreensão da idéia geral do texto e à identificação de algumas palavras);

- destaque das palavras do texto com bom teor referencial;
- trabalho diversificado com essas palavras (jogos, composição, decomposição, comparação, ilustração, etc.), operando-se no campo da palavra, da letra e da sílaba.

Observação: o trabalho com as palavras pode ser feito conforme as seguintes sugestões:

1. escolha, do texto, uma palavra ou mais palavras com bom teor referencial (a mais repetida, a que mais chamou a atenção dos alunos, que se encontra no título);
2. apresente esta(s) palavra(s) em vários contextos (no quadro de giz, em cartaz, em fichas), até perceber que os alunos já fazem uma leitura globalizada, isto é, já a(s) identificam (quer dizer, já sabem que aquele(s) grafismo(s) corresponde(m) à aquela(s) expressão(ões) oral(is));
3. decomponha a(s) palavra(s) em sílabas e faça a relação oralidade/escrita com cada sílaba;
4. desenvolva vários jogos (memória, bingo, etc.) para fixação, tanto das palavras, quanto das sílabas e letras;
5. promova atividades de formação da sílaba com alfabeto móvel ou alfacabo<sup>2</sup>;
6. promova atividades de escrita com as sílabas estudadas;
7. promova atividades de identificação, no interior de outros vocábulos, das sílabas estudadas;

---

<sup>2</sup> Consiste num cabo de vassoura ou pvc, onde são pendurados vários conjuntos de cartelas, contendo, cada uma, uma letra do alfabeto e uma cartela em branco. O aluno vai folheando as cartelas até encontrar a letra que procura. A cartela em branco é usada para indicar a segmentação, no caso de escrita de frases.

8. promova atividades de composição de novas palavras, pela combinação das sílabas estudadas;
9. promova atividades de memorização das letras em ordem alfabética (o alfabeto é um recurso excelente para tal);
10. promova atividades de identificação oralidade/escrita. Estas atividades devem ser feitas em duas direções: a) da oralidade para a escrita; b) da escrita para a oralidade. Em ambos os casos irão aparecer tanto os registros e valores fonéticos idênticos, como os posicionais e arbitrários. Por exemplo, se você pedir aos alunos para dizerem palavras que iniciem com o som /s/, eles poderão apresentar palavras como *sala* e *cedo*, o que vai lhe dar a oportunidade de explicar que, em Língua Portuguesa, podemos grafar esse som de duas maneiras, com o “s” e com o “c”. Você irá escrever as duas palavras (e, inclusive, exemplificar com muitas outras) e mostrar que a letra diferente corresponde a um mesmo som. Se você pedir que os alunos recortem palavras que contenham a letra “c”, o mesmo princípio do nosso sistema gráfico irá aparecer, quando você for ler as palavras recortadas.

*PROCEDIMENTOS A PARTIR DE UM DOMÍNIO MÍNIMO DA ESCRITA PELOS ALUNOS*

**A) Na leitura:**

- abundante e variada, de textos diversificados, de boa qualidade (no conteúdo e na forma), com objetivo apenas de fruição;
- leitura, interpretação e análise de textos diversificados, orientadas pelo professor;  
obs. a interpretação e análise constituem atividades especiais, não devendo ocorrer em toda atividade de leitura, a qual deverá ter, inúmeras vezes, apenas caráter de fruição;
- leitura de textos com problemas de conteúdo e forma, somente para análise e exclusivamente sob a orientação do professor.

Por exemplo, há uma crônica interessante do Millôr Fernandes (cuja graça consiste numa elaboração a partir de uma forma equivocada - mas muito criativa - de conjugação verbal efetivada pelo personagem), que se presta muito bem para esse tipo de atividade. Vamos transcrevê-la a seguir:

## Correspondência

Millôr Fernandes

*Aquele rapazinho escreveu esta carta para o irmão:*

*Querido mano, ontem futebolei bastante com uns amigos. Depois cigarrei um pouco e nos divertimos montanhando até que o dia anoitou. Então desmontanhamos, nos amesamos, sopamos, arrozamos, bifamos, ensopamos e cafezamos. Em seguida varandamos. No dia seguinte cavalamos muito.*

*Abraços do irmão.*

*Maninho.*

### **B) Na produção do texto escrito:**

- produção de texto a partir de situações diversificadas (comentário sobre algum fato que despertou o interesse da turma; sobre uma situação corriqueira, sobre um texto lido, sobre um filme, desenho, etc.);

- correção coletiva do texto (mesmos elementos mencionados na correção da produção do texto oral, acima indicados, ou seja: elementos dialetais, intervocabulares, estruturais, de coesão, de estilo, de sintaxe, etc.);

- correção coletiva do texto nos aspectos gráficos (segmentação, ortografia, pontuação, acentuação, etc.);

- trabalho diversificado (mesmos aspectos considerados no trabalho com registro escrito concluído, acima mencionados, ou seja: nos elementos dialetais, intervocabulares, estruturais, de coesão, de estilo, de sintaxe, etc.);

- trabalho diversificado de ampliação do léxico, noções textuais mais elaboradas, etc.;

- trabalho diversificado de leitura, interpretação e análise crítica do texto escrito;

Observação 1: o professor deverá, tanto quanto possível, definir para/com o aluno o destino (isto é, o destinatário) do texto escrito e isso deverá estar claro antes mesmo da atividade de produção textual. A atividade de conclusão de produção do texto escrito será, neste caso, a veiculação do texto. Esta veiculação, obviamente está determinada pela definição anterior do destinatário. Ela poderá, então, dependendo dessa definição, ser

exposta em sala de aula, em cordel, no pátio da escola, reproduzida em mimeógrafo e integrada num livro de classe, enviada (se for correspondência) para o destinatário, etc.

Observação 2: na correção do texto, o professor deverá apresentar a frase que contém o problema e interrogar os alunos sobre a forma mais adequada de dizer aquilo. Eles sempre têm uma sugestão de correção. Discuta a correção e explique pormenorizadamente as razões das mudanças que vão ser operadas no texto.

### **A seqüência dos conteúdos**

Outro aspecto importante a considerar é a ordem de exposição dos conteúdos. É necessário observar que alguns conteúdos são mais autônomos e podem, portanto, ser introduzidos a qualquer momento, enquanto outros se constituem como pré-requisitos, devendo, então, ser observada a seqüenciação necessária. A introdução do conteúdo dar-se-á a partir de uma necessidade demandada pelo texto produzido/analísado (seja oral, seja escrito). Isto, porém, não quer dizer que os conteúdos sejam abordados aleatoriamente, sem a necessidade de planejamento: o professor deve ter sempre presente o rol de conteúdos a serem desenvolvidos e observar que todos sejam, em algum momento, contemplados. Além disso, deverá observar se os textos trabalhados não deixam de ensinar algum conteúdo. Se for o caso, o professor deverá propor atividades a partir de um texto de sua escolha, que enseje o trabalho com tal conteúdo. Deve, também, observar as possibilidades de repetição de determinados conteúdos, para não cair no risco de se deter predominantemente em alguns, secundarizando outros. Para tanto, deverá manter atualizado um relatório dos conteúdos trabalhados dia a dia, e compará-lo sempre com o quadro geral dos conteúdos. Ao mesmo tempo, trabalhará com a ficha de avaliação da classe, observando quais conteúdos já são de domínio seguro dos alunos e, portanto, podem deixar de ser objeto de sistematização, aparecendo, agora, somente como recurso de produção.

### *Avaliação em Alfabetização*

A avaliação mais adequada é aquela que se dá processualmente, acompanhando par e passo o aprendizado dos alunos. Ela busca a apreensão, pelo professor, dos avanços e dificuldades que os alunos apresentam, e não para mensurar a quantidade de acertos a partir de um padrão ideal pré-estabelecido. Dizendo de outro modo, avalia-se para se saber o que o aluno aprendeu e não para classificá-lo a partir de um ponto de chegada ideal. Deve ser sistemática e contínua, no decorrer das atividades cotidianas, não cabendo realizá-la num momento específico, formal, diferente do cotidiano da classe. O objetivo da avaliação é diagnosticar os problemas e orientar novos planejamentos do professor, servindo como instrumento para uma reflexão sobre a continuidade dos trabalhos, na medida em que detecta quais os pontos que não ficaram claros e que precisam ser retomados; o que fazer para tornar essas questões mais acessíveis à classe; a validade ou não da metodologia adotada; o tipo de dificuldade que determinado aluno apresenta, etc.

O material para a avaliação deve ser a própria atividade cotidiana dos alunos (produção de textos orais e escritos, participação nos jogos e demais atividades). Ao longo das atividades e produções, o professor vai anotando os avanços conceituais dos alunos.

Para auxiliar nessa atividade de avaliação, elaboramos um roteiro de conteúdos que podem auxiliar na observação das dificuldades e do progresso dos alunos. Este roteiro não privilegia o erro, mas o aprendizado. O roteiro está organizado com alto grau de detalhamento e compreende todo o conteúdo básico do Ensino Fundamental. Outro aspecto de sua organização é a separação pelos critérios de oralidade e escrita, produção e interpretação. O uso desse critério leva, necessariamente, à repetição de certos conteúdos. Para utilizar esse roteiro como registro de avaliação, o professor poderá simplificá-lo, agrupando conteúdos correlatos, pois muitos conteúdos estão implicados em outros, de modo que, ao demonstrar domínio de “x”, o aluno estará necessariamente demonstrando, também, o domínio de uma série de outros conteúdos que são correlatos ao conteúdo “x”. Sugerimos, inclusive, que a escola discuta coletivamente e elabore um roteiro próprio, para registro. Esse registro não será efetivado a partir de provas ou avaliações isoladas, mas à medida que a produção dos alunos, nas tarefas cotidianas, relevarem para o professor o progresso conquistado por eles. À medida que vai procedendo aos registros, o professor

monta um retrato da classe toda, e visualiza com muita clareza a situação geral da classe e a situação específica de cada aluno.

### **ROTEIRO BÁSICO E DETALHADO DE CONTEÚDOS E AVALIAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

CRITÉRIOS	ALUNOS	
	Ana	Carla
<b>Conteúdos mais específicos da produção oral</b>		
1. Articula corretamente os fonemas.		
2. Procura pronunciar corretamente as palavras conhecidas, eliminando erros de ortopedia (ex. tó/cs/ico ou invés de tó/š/ico), de prosódia (ex. rubrica em lugar de rúbrica) e de híper-correção (ex. sorvete, em lugar de solvete).		
3. Ao falar, procurar adotar a entonação adequada à frase (interrogativa, afirmativa, exclamativa), superando o tom monótono.		
4. Utiliza recursos de entonação para expressar sentimentos (ternura, zanga, medo, etc.)		
5. Utiliza um ritmo adequado, sem atropelo e sem lentidão cansativa.		
6. Apresenta um fluxo adequado de oralidade, sem pausas desnecessárias.		
7. Apresenta um domínio vocabular compatível com a idade, o meio, etc., observando o uso adequado dos termos no seu discurso oral.		
8. Preocupa-se em enriquecer seu discurso oral com a incorporação adequada de novos termos.		
9. Procura adequar o vocabulário aos objetivos do texto e ao interlocutor.		
10. Expõe oralmente, com clareza, suas idéias.		
11. Apresenta suas idéias observando uma seqüência lógica.		
12. É objetivo nas suas exposições orais.		
13. Acrescenta detalhes às suas descrições e narrações, sem contudo perder a clareza do conteúdo que desenvolve.		
14. No discurso argumentativo, procura desenvolver argumentos com coerência e consistência.		
15. Distingue informações e idéias essenciais e acessórias no seu discurso oral, procurando fortalecer as primeiras.		

16. Evita expressões viciosas (repetições, gíria, jargões, lugares-comuns, termos de baixo-calão), salvo quando a narrativa assim o exigir.		
17. Observa concordância de gênero e número.		
18 Utiliza adequadamente os modos e tempos verbais, nos casos comuns.		
19. Observa a concordância verbal, nos casos comuns.		
20. Faz uso de citações, empregando com adequação os mecanismos do discurso direto e do discurso indireto.		
21. Participa dos debates, sabendo intervir no momento adequado, expondo com objetividade suas idéias, contra argumentando e estabelecendo relações pertinentes entre os argumentos.		
22. Elabora conclusões.		
23. Utiliza figuras de linguagem para enriquecer seu texto oral.		

### **ROTEIRO DETALHADO DE CONTEÚDOS E AVALIAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

<b>Conteúdos mais específicos da leitura e produção escrita</b>		
1. Reconhece as idéias contidas em alguns símbolos usuais.		
2. Cria símbolos em contextos diversos, compreendendo sua convencionalidade.		
3. Utiliza e interpreta formas variadas de representação (mímica, dramatização, desenho, etc.).		
4. Compreende a função do símbolo.		
5. Interpreta desenhos.		
6. Utiliza-se do desenho para representar suas idéias, compreendendo-o como uma forma de representação gráfica de imagens visuais.		
7. Compreende as funções da escrita.		
8. Estabelece distinção entre os símbolos da escrita e outros grafismos (desenho, logotipo, número, etc.).		
9. Reconhece as letras do alfabeto como sistema de representação gráfica de sinais sonoros, referenciada na linguagem oral, distinguindo a lógica do desenho da lógica da escrita, (buscando a relação oralidade-escrita).		
10. Reconhece o texto escrito como registro gráfico do texto oral, estabelecendo a relação oralidade-escrita.		
11. Identifica a direção da escrita (esquerda-direita, de cima para baixo), entendendo a convencionalidade do nosso código de escrita.		
12. Distingue letras e notações léxicas (acentos, til, trema, apóstrofo, cedilha e hífen) embora não saiba utilizar estas últimas adequadamente.		
13. Consegue discriminar as letras com traçado mais distinto.		
14. Consegue discriminar as letras com traçado muito parecido ou que se distinguem apenas pela posição ( <b>f, t, p, b, d</b> ).		

15. Estabelece relações de oralidade-escrita, observando semelhanças e diferenças entre palavras, relacionando a diferença das palavras na oralidade e sua diferente representação gráfica (ex. saída – caída, fome-nome).			
16. Identifica diferenças de pronúncia de determinados vocábulos dos dialetos populares relativamente à língua padrão, procurando adequar o texto escrito à forma padrão (Ex. barde, balde).			
17. Estabelece relações de oralidade-escrita, identificando novas palavras resultantes de trocas de sílaba, acréscimo ou supressão de letras numa palavra dada.			
18. Estabelece relações entre palavras quanto a semelhanças e diferenças de oralidade/escrita, percebendo que sons iguais podem ter grafias iguais, bem como grafias diferentes; que grafias iguais podem corresponder a sons iguais bem como diferentes (Ex. <b>C</b> ena, <b>C</b> eleiro, <b>S</b> enhor – <b>B</b> ebida, <b>B</b> enedita, <b>B</b> elo – <b>S</b> ala, casa).			
19. Utiliza as letras do alfabeto nas tentativas de escrita, compreendendo o princípio alfabético da língua.			
20. Reconhece algumas letras do alfabeto e seu valor fonético (por exemplo, nas tentativas de escrita, utiliza com boa margem de acerto as letras do alfabeto correspondentes às vogais e as pertencentes ao conjunto das relações biunívocas (A-E-I-O-U; B-D-F-P-T-V., ou seja, reconhece famílias silábicas relativas às relações biunívocas (A, E, I, O, U, BA, BE, BI, BO, BU – DA, DE, DI, DO, DU, etc.).			
21. Distingue letras e sílabas, reconhecendo as famílias silábicas relativas às relações biunívocas (A, E, I, O, U, BA, BE, BI, BO, BU – DA, DE, DI, DO, DU, etc.).			
22. Nas tentativas de escrita demonstra compreender o valor posicional de determinadas letras, ainda que empregando-as incorretamente (L-M-N-S, etc.), ou seja, reconhece famílias silábicas relativas às relações de valor posicional (NA, NE, NI, NO, NU – AN, EN, IN, ON, UM, etc.).			
23. Nas tentativas de escrita demonstra compreender o caráter arbitrário de determinadas relações letra-fonema, reconhecendo que algumas letras podem representar mais de um fonema e vice-versa, ainda que empregando-as incorretamente (X, S, CH, C, K, Q, etc.) ou seja, reconhece famílias silábicas relativas às relações arbitrárias, a partir do fonema (/Z/: SA, SE, SI, SO, SU – ZA, ZE, ZI, ZO, ZU, XA, XE, XI, XO, XU; /Š/: CHA, CHE, CHI, CHO, CHU – XA, XE, XI, XO, XU, SHA, SHE, SHI, SHO, SHU, etc.)			
24. Compreende que embora haja diversas possibilidades de registro gráfico de determinados fonemas e diversos valores fonéticos para determinadas letras, só há uma forma correta de grafar o fonema em uma palavra dada.			

25. Ao tentar ler palavras com letra de valor fonético arbitrário, procura identificar os fonemas possíveis de serem representados por aquela letra e selecionar a pronúncia correta daquela palavra (ou seja, reconhece a escrita fixa dos fonemas arbitrários no interior de uma palavra dada, tentando identificar as alternativas possíveis e selecionar a provável).		
26. Ao tentar escrever palavras com letra de valor fonético arbitrário, procura identificar as letras possíveis para representar aquele fonema e selecionar a letra correta para a grafia daquela palavra (ou seja, reconhece a escrita fixa dos fonemas arbitrários no interior de uma palavra dada, tentando identificar as alternativas possíveis e selecionar a provável).		
27. Reconhece todos os valores fonéticos de cada uma das letras do alfabeto (inclusive todas as arbitrariedades).		
28. Faz a identificação global de certo número de palavras em textos trabalhados, embora não saiba escrevê-las.		
29. Nas tentativas de escrita, utiliza, ainda que com traçado rudimentar, em caixa alta, letras do alfabeto.		
30. Escreve com traçado legível.		
31. Lê palavras ou pequenos textos em caixa alta.		
32. Reconhece a mesma letra em caixa alta e cursiva.		
33. Lê palavras e pequenos textos em cursiva.		
34. Reconhece letras escritas em tipos diferentes.		
35. Utiliza-se, ainda que inadequadamente, dos sinais de acentuação, nas suas tentativas de escrita.		
36. Identifica a função fonética do acento agudo e do acento circunflexo.		
37. Acentua corretamente as palavras mais corriqueiras.		
38. Utiliza-se dos sinais de acentuação com boa margem de acertos.		
39. Compreende a função do til, e faz tentativas de empregá-lo nas suas produções escritas.		
40. Emprega o til com boa margem de acerto, nas palavras mais corriqueiras.		
41. Nas tentativas de escrever demonstra reconhecer a direção convencional da escrita.		
42. Nas tentativas de escrita, procura empregar a segmentação, ainda que o faça incorretamente.		
43. Nas tentativas de escrita, emprega a segmentação, com boa margem de acerto.		
44. Nas tentativas de escrita, emprega corretamente a segmentação quando se trata de palavras usuais		
45. Nas tentativas de escrita, só erra a segmentação em casos em que a própria característica da língua pode induzir a erro (Ex. “derrepente”).		
46. Demonstra reconhecer maiúsculas e minúsculas, empregando-as em suas tentativas de escrita, ainda que inadequadamente.		

47. Compreende o emprego da letra maiúscula, nos casos mais comuns, empregando-a adequadamente em palavras ou pequenos textos.		
48. Emprega adequadamente a letra maiúscula, mesmo em vocábulos menos comuns.		
49. Escreve pequenos textos, ainda que com pouca convencionalidade.		
50. Escreve pequenos textos com razoável convencionalidade.		
51. Na escrita de textos, faz tentativas de emprego de sinais de pontuação.		
52. Compreende a função do ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, utilizando-os com boa margem de acerto nas suas produções textuais.		
53. Faz tentativas de emprego da vírgula.		
54. Utiliza vírgula com alguma propriedade.		
55. Compreende a função da vírgula e a emprega com boa margem de acerto na sua produção de textos.		
56. Compreende a função dos dois pontos, empregando-o com boa margem de acerto.		
57. Compreende a função de reticências, empregando-as com razoável propriedade.		
58. Compreende a função do trema e o utiliza com razoável acerto na sua produção de textos.		
59. Identifica o hífen e faz tentativas de utilizá-lo nas situações mais corriqueiras em que esta notação léxica é requerida (alguns vocábulos compostos e no caso dos pronomes pessoais oblíquos, por exemplo).		
60. Escreve textos, valendo-se da competência lingüística adquirida no aprendizado da língua oral.		
61. Ao produzir seus textos, preocupa-se em adequá-los aos seus objetivos e interlocutores.		
62. Escreve textos, com unidade temática razoável.		
63. Escreve textos, com razoável organização das idéias (seqüência lógica).		
64. Na produção do texto, procura organizá-lo observando introdução, desenvolvimento e conclusão.		
65. Utiliza elementos coesivos para articular os elementos do texto (palavras, frases, períodos e parágrafos), buscando maior clareza e eliminando repetições desnecessárias.		
66. Procura superar determinadas marcas de oralidade no texto escrito, eliminando a repetição de determinadas expressões (e daí... e daí...).		
67. Procura eliminar repetições desnecessárias, valendo-se de sinônimos.		
68. Demonstra reconhecer marca de parágrafo, utilizando-a nas suas tentativas de escrita, ainda que inadequadamente.		

69. Compreende a lógica do uso do parágrafo, segmentando o texto com alguma margem de acerto.		
70. Compreende a lógica do uso do parágrafo, segmentando adequadamente o texto num grau maior de complexidade.		
71. Elimina marcas de oralidade no texto escrito.		
72. Elimina redundâncias no texto escrito.		
73. Observa, na sua produção textual escrita, flexões de gênero e de número, buscando a concordância nominal.		
74. Observa a concordância verbal nos seus textos escritos, com boa margem de acerto.		
75. Utiliza adequadamente os modos e tempos verbais.		
76. Faz uso dos mecanismos de citação – discurso direto e indireto – ainda que não dominando sua forma convencional.		
77. Observa as normas do uso do discurso direto, valendo-se corretamente do verbo dicendi, dois pontos e parágrafo.		
78. Compreende a flexão dos verbos dicendi na passagem do discurso direto para o discurso indireto.		
79. Compreende a função dos sinais de acentuação, ainda que os utilize arbitrariamente.		
80. Utiliza adequadamente os sinais de acentuação, nos casos mais comuns.		
81. Utiliza adequadamente os sinais de acentuação.		
82. Utiliza as notações léxicas, ainda que arbitrariamente.		
83. Utiliza as notações léxicas, com boa margem de acerto.		
84. Compreende a diferença entre sentido denotativo e sentido conotativo.		
85. Utiliza figuras de linguagem na sua produção textual.		
86. Procura expor suas idéias com originalidade e elegância, evitando recorrer a chavões, expressões de lugar-comum, gírias e termos de baixo calão (salvo em casos especiais, como quando caracterizam um personagem, por exemplo).		
87. Identifica especificidades dos textos descritivo, narrativo e dissertativo, procurando utilizar-se dos recursos próprios de cada forma textual.		
88. Identifica especificidades dos textos didático, informativo, argumentativo, epistolar, jornalístico, publicitário, etc., procurando utilizar-se dos recursos próprios de cada tipologia textual.		
89. Distingue prosa e poesia, reconhecendo características que as diferenciam e procurando utilizá-las em seus textos.		
90. Na produção de textos descritivos e narrativos, procura enriquecê-los com informações complementares, sem no entanto, perder a objetividade e sem incorrer em incoerência.		
91. Distingue, no texto, idéias ou informações centrais e secundárias.		
92. Tem noção de argumentação.		
93. No texto argumentativo, procura desenvolver argumentos consistentes e suficientes, sem incorrer em incoerência.		

<b>Conteúdos mais específicos da interpretação de textos orais</b>		
1. Compreende as idéias e argumentos de outrém.		
2. Analisa a coerência e pertinência das idéias e argumentos de outrém.		
3. Analisa criticamente as idéias e argumentos de outrém.		
4. Distingue as informações, idéias e argumentos essenciais e acessórios no discurso de outrém.		
5. Reproduz com razoável propriedade as idéias veiculadas no texto de outrém.		
6. Identifica a temática de um discurso, distinguindo-a do enredo.		
7. Identifica, no texto de outrém, incorreções lingüísticas.		
8. Identifica, no texto de outrém, inadequações de fluxo, de ritmo, de entonação.		
9. Identifica, no texto de outrém, inadequações lexicais.		
10. Identifica, no texto de outrém, inadequações de ordenação lógica das idéias.		
11. Identifica, no texto de outrém, o emprego de vocábulos que lhe são desconhecidos e preocupa-se em conhecer seu sentido.		

<b>Conteúdos mais específicos de interpretação de textos escritos</b>		
1. Compreende as idéias e argumentos de outrém.		
2. Analisa a coerência e pertinência das idéias e argumentos de outrém.		
3. Analisa criticamente as idéias e argumentos de outrém.		
4. Distingue as informações, idéias e argumentos essenciais e acessórios no discurso de outrém.		
5. Reproduz com razoável propriedade as idéias veiculadas no texto de outrém.		
6. Identifica a temática de um discurso, distinguindo-a do enredo.		
7. Identifica, no texto de outrém, incorreções gráficas e lingüísticas.		
8. Identifica, no texto de outrém, inadequações lexicais.		
9. Identifica, no texto de outrém, inadequações de ordenação lógica das idéias.		
10. Identifica, no texto de outrém, o emprego de vocábulos que lhe são desconhecidos e preocupa-se em conhecer seu sentido.		

EXEMPLOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO DE ALUNOS  
EM PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO  
FICHA 1

VEA  
EUCROCVOSE  
VÑACI LUISA

VERA  
EU QUERO QUE VOCÊ VENHA AQUI.  
LUÍSA

A partir da produção acima, cujo conteúdo o professor teria que perguntar ao aluno (pedir para o aluno ler o que escreveu) seriam registrados como conteúdos já dominados, os abaixo relacionados, entre outros:

8. Estabelece distinção entre os símbolos da escrita e outros grafismos (desenho, logotipo, número, etc.).
9. Reconhece as letras do alfabeto como sistema de representação gráfica de sinais sonoros, referenciada na linguagem oral, distinguindo a lógica do desenho da lógica da escrita, (buscando a relação oralidade-escrita).
10. Reconhece o texto escrito como registro gráfico do texto oral, estabelecendo a relação oralidade-escrita.
11. Identifica a direção da escrita (esquerda-direita, de cima para baixo), entendendo a convencionalidade do nosso código de escrita.
12. Distingue letras e notações léxicas (acentos, til, trema, apóstrofo, cedilha e hífen) embora não saiba utilizar estas últimas adequadamente.
13. Consegue discriminar as letras com traçado mais distinto.
14. Consegue discriminar as letras com traçado muito parecido ou que se distinguem apenas pela posição ( <b>f, t, p, b, d, v, u</b> ).
19. Utiliza as letras do alfabeto nas tentativas de escrita, compreendendo o princípio alfabético da língua.
20. Reconhece algumas letras do alfabeto e seu valor fonético (por exemplo, nas tentativas de escrita, utiliza com boa margem de acerto as letras do alfabeto correspondentes às vogais e as pertencentes ao conjunto das relações biunívocas (A-E-I-O-U; B-D-F-P-T-V., ou seja, reconhece famílias silábicas relativas às relações biunívocas (A, E, I, O, U, BA, BE, BI, BO, BU – DA, DE, DI, DO, DU, etc.).
29. Nas tentativas de escrita, utiliza, ainda que com traçado rudimentar, em caixa alta, letras do alfabeto.

30. Escreve com traçado legível.
39. Compreende a função do til, e faz tentativas de empregá-lo nas suas produções escritas.
41. Nas tentativas de escrever demonstra reconhecer a direção convencional da escrita.
49. Escreve pequenos textos, ainda que com pouca convencionalidade.
60. Escreve textos, valendo-se da competência lingüística adquirida no aprendizado da língua oral.
63. Escreve textos, com razoável organização das idéias (seqüência lógica).
74. Observa a concordância verbal nos seus textos escritos, com boa margem de acerto.
75. Utiliza adequadamente os modos e tempos verbais.
88. Identifica especificidades dos textos didático, informativo, argumentativo, epistolar, jornalístico, publicitário, etc., procurando utilizar-se dos recursos próprios de cada tipologia textual.

Esta proposta encontra-se aberta às considerações dos professores e, sobretudo, às adequações que a prática pedagógica cotidiana forem indicando como necessárias.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- GNERRE, M. Linguagem e poder. In **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa**. Vol. IV, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1978.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel/PR: ASSOESTE; Campinas: UNICAMP, 1984.
- KLEIN, L. R. e SHAFASCHEK, R. Alfabetização. In **Currículo Básico para a Escola Pública**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 1990.
- KLEIN, L. R. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa**. Col. Cadernos da Escola Guaicuru. Vol. 5. Campo Grande/MS: Guaicuru/SEED, 2000.
- KLEIN, L. R. Considerações teórico-metodológicas sobre alfabetização. In **Tempo de Alfabetizar: Fundamentos teórico-metodológicos**. Campo Grande/MS: Ed. Guaicuru/SEED, 1996.
- LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In **Curso de Psicologia Geral**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MARX, K. **O Capital**. Livro 1, vol. 1. São Paulo: DIFEL, 1982. 8ª. Edição.
- \_\_\_\_\_ e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Vol.I. (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1982.
- SPIRKINE e YAKHOT. O pensamento, a língua e a linguagem. In **O materialismo dialéctico**. Lisboa: Estúdios Cor, 1975.