

1 **UM NOVO PONTO DE VISTA:**
2 **COMO SE APRENDE OU NÃO GRAMÁTICA NA ESCOLA**

3 *Ricardo Santos David* (FCU; UNIATLANTICO)

4 ricardosdavid@hotmail.com

5
6 **RESUMO**

7 **Avaliando os desafios que a escola tem passado, ao ensinar a língua portuguesa**
8 **aos alunos, de modo que eles saibam como usar as palavras de maneira adequada, e**
9 **sejam capazes não apenas de interpretar textos, mas escrever com perfeição. Torna-se**
10 **relevante pesquisar sobre até que ponto a gramática se torna um fator essencial de ser**
11 **aprendido na escola. Existem muitos estudos que diferem em opiniões em relação ao**
12 **assunto. Mas esse artigo tem como objetivo demonstrar que a própria escola passa por**
13 **desafios na compreensão do que é prioritário ensinar e como transmitir aos alunos ca-**
14 **racterísticas da língua portuguesa que venham de encontro a uma escrita perfeita. Pa-**
15 **ra realização desse assunto, utilizei-me de pesquisa bibliográfica, buscando em dife-**
16 **rentes autores, informações que viessem de encontro ao objetivo desse estudo.**

17 **Palavras-chave:** Língua portuguesa. Gramática. Aprendizado.

18
19 **1. Introdução**

20 Em muitas pesquisas de especialistas no ensino de língua portu-
21 guesa sobre o ensino de gramática nas escolas, encontramos várias opini-
22 ões a respeito de o mercado editorial estar oferecendo vasta produção de
23 livros didáticos, destinados aos primeiros anos do ensino fundamental,
24 que partem em defesa do letramento como solução para os problemas de
25 ensino e aprendizagem de leitura e escrita e, em parte, do fracasso esco-
26 lar.

27 Sobre o assunto Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 21), diz que

28 [...] O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura
29 e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um con-
30 junto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995). Distri-
31 bui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A
32 alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da
33 instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compre-
34 ende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. [...]

35 Leda Verdiani Tfouni (2004, p. 20) faz uma distinção entre letra-
36 mento e alfabetização, onde é exposto que “Enquanto a alfabetização se
37 ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos,

1 o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sis-
2 tema escrito por uma sociedade”.

3 No entanto, quanto à contribuição da escola de ensino fundamen-
4 tal ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, gramáti-
5 cos e linguísticas mostram-se favoráveis à “convivência” entre o ensino
6 de gramática e um planejamento de atividades linguísticas que proporci-
7 one um contato permanente e agradável dos alunos com a maior varieda-
8 de possível de textos.

9 Vários estudos, sobre o ensino da gramática inferem que esse dis-
10 curso se mostra dicotômico, pois o professorado parece reconhecer a di-
11 ficultade do uso e do ensino da língua e, simultaneamente, clama por
12 uma revisão de ensino gramatical. E, no final das contas, pouco se ensina
13 e menos ainda se aprende.

14 Nessa perspectiva, Mário Alberto Perini (2005 p. 29) escreve que

15 O estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocí-
16 nio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e
17 pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é
18 uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de
19 descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura
20 de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese
21 dada. Nesse sentido a gramática tem imensas potencialidades como instru-
22 mento de formação intelectual.

23 No entanto, o autor alerta ao fato de que muitos professores ainda
24 reduzem seus planejamentos a propostas, unicamente, de atividades de
25 gramática. Esse equívoco, além de empobrecer a contribuição da escola
26 ao desenvolvimento cognitivo do aluno, favorece visões errôneas sobre a
27 importância do ensino de aspectos gramaticais nas aulas de língua portu-
28 guesa.

29 Neste contexto, Maria Helena de Moura Neves (2002 p. 226) des-
30 taca a relação entre um bom desempenho linguístico e a importância da
31 gramática no ensino de língua:

32 [...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de
33 estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em
34 peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os
35 enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de in-
36 terlocação. E tudo isso se integra na gramática.

37 Desta forma, através desse estudo visa, demonstrar que é possível
38 ensinar gramática dentro de um contexto de didática do letramento nas
39 escolas, uma vez que os alunos podem e devem aprimorar sua escrita e

1 sua literatura, inclusive por questões gramaticais. Assim sendo, essa pes-
2 quisa tem como objetivo demonstrar que a própria escola passa por desa-
3 fios na compreensão do que é prioritário ensinar e como transmitir aos
4 alunos características da língua portuguesa que venham de encontro a
5 uma escrita perfeita. Para realização desse estudo, utilizei-me de pesquisa
6 bibliográfica, buscando em diferentes autores, informações que viessem
7 de encontro ao objetivo desse estudo.

8

9 **2. O ensino da língua portuguesa**

10 O ensino de língua portuguesa deve estar conectado com as novas
11 tecnologias e com a pragmática. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educa-
12 ção é delineado o campo de atuação da educação em que a

13 educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida fami-
14 liar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesqui-
15 sa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifesta-
16 ções culturais. (BRASIL, 1996, art 1º)

17 Verdade e objetividade devem ser empregadas em nome de uma alternati-
18 va libertadora, caso contrário, explorar e problematizar nossas concepções de
19 conhecimento e de verdade apenas equivale a um exercício de ginástica men-
20 tal. Na teoria da educação, a terminologia foucaultiana é aplicada diretamente
21 às práticas educacionais modernas, a fim de revelar como a microfísica do po-
22 der, tais como vigilância, exclusão, classificação, distribuição, totalização e
23 regulamentação (através das práticas de escrita, classificação e análise) per-
24 mear o ambiente de aprendizagem. As instituições de educação formal são
25 fundamentais para a disciplina na sociedade, uma vez que é onde governa-
26 mentalidade e as técnicas e estratégias de tecnologias disciplinares são nutri-
27 dos. Estas tecnologias disciplinares que, por sua vez, permeado de outras insti-
28 tuições, formando assim as grandes potências que definem a sociedade oci-
29 dental. (WOERMANN, 2012)

30

31 **3. O trabalho com o texto**

32 Conceitua-se texto a unidade linguística máxima, ou seja, o texto
33 é superior à oração, que está dotada de sentido e de uma mensagem com-
34 pleta. (Cf. QUECONCEITO, 2014)

35 O texto possui como características a existência de ideias diferen-
36 tes que possuem coerência entre si e que contribuem para a composição
37 de uma ideia geral. Outra característica é a coesão, com uma sequência
38 de significados relacionados entre si, e por fim, adequação, que leva o
39 leitor a se interessar pelo texto.

1 O termo texto é derivado etimologicamente do vocábulo latino “textus”,
2 que significa alguma coisa tecida ou algo entrelaçado. Este entrelaçado define
3 como texto uma série de anúncios sistemáticos e previstos de coerência dis-
4 postos a que sejam expressos de forma tanto oral como escrita. Comunicar
5 uma mensagem de qualquer natureza, já seja ela persuasiva, romântica, infor-
6 mativo, entre outros, é a verdadeira intenção de um texto; por esse motivo um
7 texto deve possuir sentido, para poder ser compreendido por seu destinatário.
8 O destinatário de um texto pode ser uma ou várias pessoas de forma individu-
9 al, podemos usar como exemplo individual, uma carta, e um livro destinado ao
10 público em geral (destinatário massivo). (QUECONCEITO, 2014, s.v. Concei-
11 to de texto).

12 Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) pode-se definir
13 o texto ou discurso como:

14 (...) ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de
15 uma unidade sócio comunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada um
16 texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificá-
17 vel num dado jogo de atuação sócio comunicativa. Tem papel determinante
18 em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem
19 para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um
20 emprego normal da língua. (KOCH, 2002, p. 04)

21 Os fatores que contribuem para a construção e o sentido do texto
22 são enunciados por Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) como sen-
23 do: as Intenções do produtor do artigo ao escrever, o jogo de imagens
24 mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro
25 com relação ao si mesmo e ao tema do discurso, e o espaço de percepção
26 visual e acústica comum quando há comunicação face a face.

27 Duas propriedades básicas no conteúdo são o contexto sociocultu-
28 ral e o fato de que o texto constitui uma unidade semântica, ou seja, ele é
29 visto como um todo significativo. Os fatores que contribuem para essa
30 totalidade, material são a coerência e a coesão textual. A pesquisa deve
31 ser avaliada, segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) por um
32 viés pragmático, outro semântico-conceitual e sob o ponto de vista for-
33 mal, que indica a sua coesão.

34 35 **4. O que é textualidade**

36 A textualidade é a propriedade que confere a um texto uma totali-
37 dade discursiva:

38 Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que
39 um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Beaugrande e
40 Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um
41 discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material

1 conceitual e linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situ-
2 acionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os
3 fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (KOCH,
4 2002, p. 05)

5 A coerência é um fator fundamental para a textualidade, pois ela é
6 o resultado da configuração que irão assumir os conceitos e relações sub-
7 jacentes ao texto propriamente dito. Envolve aspectos semânticos, cogni-
8 tivos e lógicos, pois a coerência depende da partilha que é feita dos co-
9 nhecimentos entre os interlocutores.

10 Os conhecimentos necessários à compreensão de um texto em sua
11 maioria não estão descritos no texto, por si mesmo o texto não significa,
12 mas o seu sentido está dado pela relação entre o que produz e o que rece-
13 be o texto, sendo que este último tem que deter conhecimentos necessá-
14 rios à sua interpretação. Portanto, coerente é o texto que possuindo uma
15 lógica interna, produz significados que são interpretados pelo leitor que
16 conhece as relações colocadas em jogo.

17 De outro lado, coesão é uma manifestação da coerência ligada à
18 linguística, que se constrói através de lexicais e gramaticais.

19 Coerência e coesão juntas promovem a inter-relação semântica
20 entre os elementos do discurso, e se expressam na conectividade textual.
21 Coerência, então é o nexa entre os conceitos e a coesão textual, ou seja, a
22 expressão desse nexa no plano da linguagem. A fala no texto não neces-
23 sariamente precisa de marcadores sintáticos específicos que denotem coe-
24 são. O nexa está no nível semântico-cognitivo, e não ao nível gramati-
25 cal. (KOCH, 2002). Assim, essencial para a textualidade é a relação coe-
26 rente das ideias entre si. Os fatores pragmáticos se encontram na fala, na
27 intenção de comunicar, no contexto da situação, nas características e
28 crenças do produtor e do receptor do texto.

29 A intencionalidade como fator pragmático realiza os objetivos que
30 o produtor tem em mente numa situação de comunicação, seja ela con-
31 vencer ao leitor, impressioná-lo, informá-lo ou outra. Segundo Ingedore
32 Grunfeld Villaça Koch (2002) a intencionalidade e a aceitabilidade fo-
33 ram classificadas por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich
34 Dressler (1983) como estando referidas aos protagonistas e ao ato comu-
35 nicativo.

36 A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um
37 discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente
38 numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou im-
39 pressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc., e é ela que vai

1 orientar a confecção do texto. Em outras palavras, a intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa. (KOCH, 2002, p. 11)

4 Aceitabilidade diz respeito à expectativa do receptor de que o
5 texto tenha coerência, utilidade e relevância, que possa gerar novo conhecimento ou cooperar com os objetivos do produtor. A comunicação
6 então será feita quando há um contrato de cooperação entre interlocutores. Se há falhas na produção, a tolerância do receptor depende do grau
7 de conhecimento que possui do assunto.
8
9

10 O produtor sabe da existência dessa tolerabilidade e conta com ela, assim
11 como conta a capacidade de pressuposição e inferência do receptor. Essa
12 “cumplicidade” do receptor para com o texto é que possibilita que a produção não seja tarefa excessivamente difícil e tensa e, assim, viabiliza o jogo
13 comunicativo. (KOCH, 2002, p. 12)
14

15 A situacionalidade está na pertinência e relevância do texto quanto
16 ao contexto. Trata-se da adequação do texto à situação sócio comunicativa. O sentimento do discurso, para Ingedore Grunfeld Villaça Koch
17 (2002) pode ser definido pelo contexto, orientando a produção e a recepção do texto. Conjugando-se a situacionalidade com a intencionalidade e
18 a aceitabilidade pode-se chegar a uma situação em que o produtor não precisa explicitar o seu discurso, que podem ser dados pelo contexto
19 imediato ou mesmo preexistirem ao ato comunicativo. Dessa junção resultaria a noção de coerência pragmática e a existência de diferentes
20 discursos.
21
22
23
24

25 A coerência pragmática é a necessidade de se reconhecer o texto
26 ou o discurso como emprego normal da linguagem num determinado contexto. A praxe define de certa forma a intenção comunicativa, pois há
27 convenções que regem o funcionamento da linguagem na vida social e que determinam qual discurso é mais adequado a certo ato comunicativo.
28 Assim, Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) conclui que a unidade textual se constrói a partir do aspecto sócio comunicativo, pelos fatores
29 pragmáticos e pelos aspectos semânticos (de coerência) e formal (coesão).
30
31
32
33

34 35 **5. Os desafios da escola frente ao ensino da gramática e o entendimento de como ensinar gramática nas instituições**

37 A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática”, assim como a escrita quando passa a ser ensinada porque a criança não sente nenhuma necessi-
38
39

1 dade real ou iminente delas (gramática e escrita), apenas
2 uma vaga ideia de suas utilidades. Se na escrita a crian-
3 ça passa a ser exigida de que crie situações, tome consci-
4 ência da estrutura sonora de cada palavra, disseque-a e
5 reproduza-a em símbolos alfabéticos, que devem ser an-
6 teriormente estudados e memorizados, organizando-os
7 em palavras sequenciadas para formar uma frase; no estu-
8 do da gramática a criança não aprende novas habilida-
9 des, pois já conjuga e declina antes de entrar na escola.
10 (RIBEIRO 2003, p. 12)

11 Segundo o *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portu-
12 guesa*, desde o começo dos anos 80, o ensino desta língua se tornou alvo
13 dos intensos debates acerca dos órgãos competentes responsáveis por de-
14 senvolver melhores políticas educacionais para o país. Essas discussões
15 revelaram que o fracasso escolar é proveniente da má formação da leitura
16 e da escrita, sendo que os níveis de repetência estão associados com as
17 dificuldades dos alunos em adquirirem o devido conhecimento.

18 É no primeiro ano e no sexto ano do ensino fundamental que há o
19 maior nível de repetência, sendo que no primeiro ano o motivo envolve
20 problemas de alfabetização, e no sexto ano os alunos não conseguem uti-
21 lizar a linguagem de maneira eficaz, essencial para o desenvolvimento
22 dos aprendizes até o nono ano.

23 Janete Santos (2004, p. 122) faz menção ao mito do letramento,
24 onde há “esse falseamento todo que se tem acerca do domínio ou uso da
25 escrita por um grupo social, ou de seus reflexos na sociedade”. A autora
26 ainda afirma que o letramento influencia positivamente do processo de
27 ensino-aprendizagem da língua materna, porém a realidade educacional
28 não consegue transpor os conhecimentos do letramento para as práticas
29 de alfabetização.

30 Isto ocorre por dois motivos. O primeiro envolve a negação tácita
31 das variedades linguísticas da língua portuguesa, como os dialetos que,
32 segundo Dino Preti (2000), se encontram condicionados por variáveis ex-
33 tralinguísticas geográficas e socioculturais. O segundo motivo refere-se
34 às propostas de ensino nas aulas de português que se encontram direcio-
35 nadas apenas ao ensino da gramática normativa, onde a maioria dos pro-
36 fessores trabalham conceitos de maneira pouco compreensiva:

37 Isso afrouxa a prioridade que se deveria dar ao trabalho com a produção e
38 recepção de textos nos diferentes contextos de uso, o que, decerto, exigiria *re-*
39 *flexão gramatical contextualizada* (aplicada ao uso). A favor do mito do le-
40 tramento está a crença de que a árdua tarefa de se dominar a gramática da lín-
41 gua de maior prestígio social implica um trabalho mental cujo esforço elevaria

1 as potencialidades psíquicas do estudante, fosse qual fosse seu contexto lin-
2 guístico vivencial. (SANTOS, 2004, p. 125)

3 O ensino da língua materna está associado com o desenvolvimen-
4 to dos potenciais de leitura, escrita e oralidade do aprendiz, já que após a
5 escolarização, os alunos precisarão desses elementos para manter rela-
6 ções sociais relevantes e satisfatórias.

7 Assim, as dificuldades dos professores em ensinar devidamente a
8 língua é desenvolver estratégias que possam aumentar a percepção dos
9 alunos para a importância da leitura e da escrita em suas vidas e quando
10 utilizadas de maneira correta possam render resultados satisfatórios.

11 Dessa maneira:

12 [...] a escola passa a assumir um papel imprescindível como espaço social que
13 permite ao aluno a possibilidade de desenvolver plenamente a educação lin-
14 guística escolar – aquela que é sistematizada, formalizada em processos peda-
15 gógicos -, uma vez que o mesmo já domina a educação linguística mais ampla,
16 aquela iniciada em casa, no momento de aquisição da língua materna e que
17 deverá ser expandida ao longo da experiência enquanto usuário dessa língua.
18 (CANZIANI, 2009, p. 111)

19 Com base no pensamento acima, é função da escola de posicionar
20 firmemente no processo de ensino-aprendizagem da linguística, princi-
21 palmente em seu aprimoramento. No entanto, é preciso que a instituição
22 esteja atenta a internalização da língua, combatendo práticas repressivas
23 e discriminatórias capazes de prejudicar o entendimento das variáveis
24 linguísticas de cada aprendiz.

25 Os objetivos da escola considerando a necessidade do letramento
26 no ensino da língua portuguesa envolvem capacitar seus alunos para a
27 escolha correta das melhores expressões que possam caracterizar deter-
28 minadas situações de acordo com seus aspectos sociais e culturais.

29 O letramento e a aprendizagem de língua portuguesa são trabalhos
30 através de três variáveis essenciais: aluno, língua e o ensino.

31 Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

32 O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de apre-
33 nder, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o
34 objeto de conhecimento, é a língua portuguesa, tal como se fala e se escreve
35 fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos
36 textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o
37 ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que
38 organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (PCN, 1997, p.
39 25)

1 Esta mediação, citada pelo *Parâmetros Curriculares Nacionais*
2 como a atividade fundamental para o planejamento, a implementação e a
3 coordenação das práticas pedagógicas, possui a missão de desenvolver,
4 apoiar e orientar as ações e reflexões de cada aprendiz, considerando as
5 propostas didáticas da instituição escolar e o esforço do aluno.

6 Apesar de várias considerações positivas a respeito do letramento
7 e suas implicações no ensino de língua portuguesa, é possível considerar
8 que até agora muitos especialistas da área também não chegaram a um
9 consenso a respeito das práticas mais eficazes para o ensino da língua
10 materna.

11 Partindo desta visão, Janete Santos (2004) considera a existência
12 de alguns pontos de conflito no ensino do português das instituições edu-
13 cacionais, estando associadas com as relações abaixo:

14 a) Dicotomia oralidade x escrita: as escolas possuem o costume de ensinar
15 a escrita como um registro regular e natural da fala, priorizando sempre o en-
16 sino da oralidade do que a escrita. Assim, é preciso considerar que ambas
17 apresentam suas especificações e limitações sendo verdadeiramente únicas pa-
18 ra o processo de ensino-aprendizagem.

19 O ideal é que as escolas pudessem romper esta barreira em que há
20 a dissociação desses dois elementos, sendo preciso tratar tanto a oralida-
21 de quanto a escrita como essenciais para o letramento e a alfabetização
22 do aprendiz. Luiz Antônio Marcuschi (2001) revela que a oralidade pode
23 partir da escrita, sendo possível lidar com essas duas modalidades de
24 maneira a identificar suas diferenças e garantir o pleno domínio da língua
25 portuguesa.

26 b) Ensino de leitura x ensino de gramática: atualmente muitos especialis-
27 tas incluem ao debate sobre a importância do letramento no ensino do portu-
28 guês a dúvida a respeito da função mais importante: ensinar os aspectos gramati-
29 cais ou ensinar o aprendiz a ler e a escrever.

30 Neste sentido Celso Pedro Luft (2003) considera a gramática co-
31 mo o elemento base para a sustentação da língua e de suas variáveis lin-
32 guísticas. Para o autor, o domínio da língua exige que o aluno compreenda
33 sua gramática, assim como suas outras possibilidades.

34 As escolas de hoje ainda deixam a desejar na contextualização do
35 ensino de gramática, havendo a seguinte dúvida:

36 como ensinar a ler e a escrever sem discutir a gramática e como ensinar gra-
37 mática sem ser dentro da prática real, funcional, da língua, quer falada, quer
38 escrita? Parece ser este um dos pontos de conflito entre ensino escolar e uso
39 pragmático da escrita. (SANTOS, 2004, p. 122)

1 Para Délia Lerner (2002, p. 18),

2 O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam
3 práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que
4 permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde inter-
5 pretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilida-
6 des que é necessário assumir.

7 A língua escrita é considerada tão importante, que é uma das prin-
8 cipais metas do ambiente escolar, já que permite que o aluno possa do-
9 minar a linguagem escrita, proporcionando melhores oportunidades para
10 adquirir o conhecimento e se expressar melhor.

11 Ensino da língua culta x ensino da variedade linguística: para en-
12 tender esta relação é fundamental enfatizar que quando o aluno domina a
13 língua culta sem respeitar devidamente as variáveis linguísticas não
14 aproxima o aluno do letramento, podendo manter resultados negativos
15 como o bloqueio do aluno em relação a sua expressão oral e escrita; e a
16 aquisição de nível culto muito superficial, sendo que o aluno “pode sentir
17 vergonha de usar no meio 'culto' sua própria variedade linguística, não fi-
18 ca também à vontade em forçar naquele e em seu meio social um nível
19 de língua que de fato não incorporou”. (SANTOS, 2004, p. 124)

20 Neste sentido, Patrícia Aparecida Zuanetti, Andréa Pires Corrêa-
21 Schnek e Alessandra Kerli da Silva Manfredi (2008, p. 241) relatam o
22 desafio enfrentado pelas crianças no processo de entendimento da orto-
23 grafia:

24 Assim, após o entendimento do princípio alfabético de escrita, a criança
25 se depara com um novo desafio: a aprendizagem das regras ortográficas. Pri-
26 meiramente, a criança trabalha com a hipótese de uma regularidade absoluta
27 entre fonema e grafema. Aos poucos a criança começa a compreender que as
28 relações grafofônicas não são apenas de natureza biunívoca (cada letra corres-
29 ponde a um som e cada som corresponde a uma letra), começando então a
30 problematizar a grafia das palavras. Escrever ortograficamente, portanto, irá
31 exigir da criança diferentes níveis de conhecimento e habilidades cognitivas.

32 Os obstáculos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa em
33 se objetivar fazer com que o aprendiz incorpore outra variedade de língua
34 diferente do que aquele em que sua comunidade pratica, influencia as
35 metodologias utilizadas. Dessa maneira, a instituição escolar ainda não
36 tem conseguido oferecer ao aprendiz condições e atividades que aumen-
37 tem sua percepção em relação a variedade culta da língua.

38 Textos didáticos x textos vivos: a interpretação de textos nas esco-
39 las também apresenta falhas em relação ao nível de letramento em que se

1 deseja alcançar, sendo que a maioria dos textos didáticos usados para o
2 ensino da leitura e da escrita não são obras voltadas para os aspectos cul-
3 turais e sociais do aluno.

4 Os textos vivos, ou seja, aqueles que abordam o cotidiano do alu-
5 no devem ser incluídos do ensino da língua portuguesa, pois contribuí-
6 ram significativamente para com o letramento dos educandos, havendo a
7 verdadeira intenção de comunicação através das expressões que permi-
8 tam o total entendimento.

9 Ao analisar os conflitos propostos por Janete Santos (2004), en-
10 tende-se que é possível ampliar esse conhecimento internalizado da lín-
11 gua portuguesa, visto que o aprendiz apresenta inúmeras fases de apren-
12 dizado segundo os períodos de escolaridade. O letramento da língua por-
13 tuguesa contribui com a orientação do aluno em relação à linguagem uti-
14 lizada pelos diversos grupos sociais.

15 Essa formação permitirá ao estudante aprender as convenções que carac-
16 terizam os diferentes gêneros textuais, perceber e adequar-se às variações lín-
17 güísticas, além de ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enun-
18 ciador, identificando as posições ideológicas presentes no discurso. (CANZIA-
19 NI, 2009, p. 112)

20 O desenvolvimento do aprendiz e a compreensão da língua portu-
21 guesa permite que o mesmo possa construir novos enunciados em sua
22 língua materna, propiciando ao aluno o alcance de níveis maiores de le-
23 tramento e conseqüentemente de habilidades linguísticas, imprescindí-
24 veis para sua formação enquanto cidadão.

25 Diante disso, a escola mantém seu papel de socializar o aluno,
26 fomentando recursos para que o letramento seja ensinado constantemente
27 e sem haver interrupções através de práticas didáticas que envolvem a
28 leitura, a escrita e a oralidade, mantendo todas integradas e otimizadas.

29

30 **6. Considerações finais**

31 Percebe-se que a simples menção da valorização do “espaço” da
32 gramática nos estudos de língua e linguagem incomoda muitos professo-
33 res que acreditam que essa postura desmerece os avanços dos estudos
34 linguísticos e a importância dos conceitos de texto, discurso e variação
35 linguística, entre outros.

36 Através deste estudo pode analisar que é comum professores não
37 conseguirem diferenciar o processo de alfabetização do processo de le-

1 tramento, sendo que a alfabetização envolve o ensino da gramática e suas
2 normas cultas. Por sua vez, o letramento se encontra voltado para as ha-
3 bilidades da escrita de cada aprendiz sobre os grupos sociais que os
4 mesmos se relacionam, havendo melhor aproveitamento da comunicação
5 entre os indivíduos.

6 O letramento do aprendiz permite a identificação das variedades
7 linguísticas, assim como os registros da língua oral, principalmente
8 quando os indivíduos precisam manter uma linguagem e escrita precisa
9 para alcançar os resultados de comunicação pretendidos.

10 Neste sentido, o letramento pode ser considerado o segmento mais
11 amplo da alfabetização, pois possui a função de desenvolver melhores
12 práticas de leitura e escrita, aumentando o potencial de comunicação do
13 indivíduo. Podendo ser utilizado como um método para ampliação do en-
14 sino de gramática nas escolas.

15 No entanto, para que isto seja possível é imprescindível que as
16 instituições escolares mantenham suas propostas pedagógicas de alfabe-
17 tização integradas com as práticas de letramento e gramática, juntas, as-
18 segurando que o aluno se mantenha acima dos níveis de alfabetização,
19 responsável pela melhoria de suas práticas sociais e culturais. Assim, en-
20 tende-se que quanto maior for seu potencial de letramento, maior serão
21 seus conhecimentos a respeito da escrita e variáveis linguísticas.

22 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

24 BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *In-*
25 *troduction to text linguistics*. London: Longman, 1983.

26 BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais:*
27 *ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação
28 *Média e Tecnológica*, 1999.

29 CANZIANI, Tatiana de Medeiros. *O letramento no ensino de língua por-*
30 *tuguesa: estratégias para a formação do cidadão*. IX Congresso Nacional
31 de Educação e III Encontro Sulbrasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de
32 outubro de 2009, PUCPR, 2009, p. 1149-1157. Disponível em:
33 http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2046_191
34 [7.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2046_191).

35 KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do tex-*
36 *to*. São Paulo: Cortez, 2002.

- 1 LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- 2
- 3 LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade: por uma nova concepção da*
4 *língua materna*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- 5 MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de re-*
6 *textualização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- 7 NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise,*
8 *ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.
- 9 PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo:
10 Ática, 2005.
- 11 PRETI, Dino. *Sociolinguística e os níveis da fala*. São Paulo: Edusp,
12 2000.
- 13 QUECONCEITO. *Conceito de texto*. Disponível em:
14 <<http://queconceito.com.br>>.
- 15 SANTOS, Janete. Letramento, variação linguística e ensino de portu-
16 guês. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, vol. 5, n. 1, p. 119-
17 134, jul./dez. 2004.
- 18 TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez,
19 2004.
- 20 WOERMANN, Minka. Interpreting Foucault: an evaluation of a Fou-
21 cauldian critique of education. *South African Journal of Education*, Pre-
22 toria, vol. 32, n. 01, p. 111-120, 2012. Disponível em:
23 <<http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v32n1/v32n1a09.pdf>>.
- 24 ZUANETTI, Patrícia Aparecida; CORRÊA-SCHNEK, Andréa Pires;
25 MANFREDI, Alessandra Kerli da Silva. Comparação dos erros ortográ-
26 ficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com de-
27 sempenho médio nesta habilidade. *Revista da Sociedade Brasileira de*
28 *Fonoaudiologia*, vol. 13, n. 3, p. 240-245, 2008. Disponível em:
29 <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a07v13n3>>.