

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

3 *Ricardo Santos David (FCU - Uniatlántico)*
4 *ricardosdavid@hotmail.com*

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.

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. Sobre o assunto, Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 21) destaca que:

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

34 Leda Verdiani Tfouni (2004, p. 20) faz uma distinção entre letra-
35 mento e alfabetização, onde é exposto que “Enquanto a alfabetização se
36 ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos,
37 o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sis-
38 tema escrito por uma sociedade”. No entanto, quanto à contribuição da

1 escola de ensino fundamental ao processo de ensino e aprendizagem da
2 língua portuguesa, gramáticos e linguísticas mostram-se favoráveis à
3 “convivência” entre o ensino de gramática e um planejamento de ativi-
4 dades linguísticas que proporcione um contato permanente e agradável
5 dos alunos com a maior variedade possível de textos.

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

11 Nessa perspectiva Mário Alberto Perini (2005 p. 29) destaca que:

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

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

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

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

34 Desta forma, através desse estudo visa demonstrar que é possível
35 ensinar gramática dentro de um contexto de didática do letramento nas
36 escolas, uma vez que os alunos podem e devem aprimorar sua escrita e
37 sua literatura, inclusive por questões gramaticais. Assim sendo, essa pes-
38 quisa tem como objetivo demonstrar que a própria escola passa por desa-
39 fios na compreensão do que é prioritário ensinar e como transmitir aos

1 alunos características da língua portuguesa que venham de encontro a
2 uma escrita perfeita. Para realização desse estudo, utilizei-me de pesquisa
3 bibliográfica, buscando em diferentes autores, informações que viessem
4 de encontro ao objetivo desse estudo.

5

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

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

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

14 Verdade e objetividade devem ser empregadas em nome de uma
15 alternativa libertadora, caso contrário, explorar e problematizar nossas
16 concepções de conhecimento e de verdade apenas equivale a um exercí-
17 cio de ginástica mental. Na teoria da educação, a terminologia foucaultiana
18 é aplicada diretamente às práticas educacionais modernas, a fim de
19 revelar como a microfísica do poder, tais como vigilância, exclusão, clas-
20 sificação, distribuição, totalização e regulamentação (através das práticas
21 de escrita, classificação e análise) permeiar o ambiente de aprendizagem.
22 As instituições de educação formal são fundamentais para a disciplina na
23 sociedade, uma vez que é onde governamentalidade e as técnicas e estrat-
24 égias de tecnologias disciplinares são nutridos. Estas tecnologias disci-
25 plinares que, por sua vez, permeado de outras instituições, formando as-
26 sim as grandes potências que definem a sociedade ocidental. (WOER-
27 MANN, 2012)

28

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

30 Conceitua-se texto a unidade linguística máxima, ou seja, o texto
31 é superior à oração, que está dotada de sentido e de uma mensagem com-
32 pleta. (QUECONCEITO, 2014). O texto possui como características a
33 existência de ideias diferentes que possuem coerência entre si e que con-
34 tribuem para a composição de uma ideia geral. Outra característica é a
35 coesão, com uma sequência de significados relacionados entre si, e por
36 fim, adequação, que leva o leitor a se interessar pelo texto.

1 O termo texto é derivado etimologicamente do vocábulo latino
2 “textus”, que significa alguma coisa tecida ou algo entrelaçado. Este en-
3 trelaçado define como texto uma serie de anúncios sistemáticos e previs-
4 tos de coerência dispostos a que sejam expressos de forma tanto oral co-
5 mo escrita. Comunicar uma mensagem de qualquer natureza, já seja ela
6 persuasiva, romântica, informativo, entre outros, é a verdadeira intenção
7 de um texto; por esse motivo um texto deve possuir sentido, para poder
8 ser compreendido por seu destinatário. O destinatário de um texto pode
9 ser uma ou várias pessoas de forma individual, podemos usar como
10 exemplo individual, uma carta, e um livro destinado ao público em geral
11 (destinatário massivo). (QUECONCEITO, 2014, verbete CONCEITO
12 DE TEXTO)

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

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

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

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

35

36 **4. O que é textualidade**

37 A textualidade é a propriedade que confere a um texto uma totali-
38 dade discursiva.

1 Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem
2 com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequencia de frases.
3 Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ullrich Dressler (1983) apon-
4 tam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer:
5 a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e
6 linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionali-
7 dade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fa-
8 tores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (KOCH,
9 2002, p. 05)

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

15 Os conhecimentos necessários à compreensão de um texto em sua
16 maioria não estão descritos no texto, por si mesmo o texto não significa,
17 mas o seu sentido está dado pela relação entre o que produz e o que rece-
18 be o texto, sendo que este último tem que deter conhecimentos necessá-
19 rios à sua interpretação. Portanto, coerente é o texto que possuindo uma
20 lógica interna, produz significados que são interpretados pelo leitor que
21 conhece as relações colocadas em jogo. De outro lado, coesão é uma ma-
22 nifestação da coerência ligada à linguística, que se constrói através de le-
23 xicais e gramaticais.

24 Coerência e coesão juntas promovem a inter-relação semântica
25 entre os elementos do discurso, e se expressam na conectividade textual.
26 Coerência, então é o nexa entre os conceitos e a coesão textual, ou seja, a
27 expressão desse nexa no plano da linguagem. A fala no texto não neces-
28 sariamente precisa de marcadores sintáticos específicos que denotem coe-
29 são. O nexa está no nível semântico-cognitivo, e não ao nível gramati-
30 cal. (KOCH, 2002). Assim, essencial para a textualidade é a relação coe-
31 rente das ideias entre si. Os fatores pragmáticos se encontram na fala, na
32 intenção de comunicar, no contexto da situação, nas características e
33 crenças do produtor e do receptor do texto. A intencionalidade como
34 fator pragmático realiza os objetivos que o produtor tem em mente numa
35 situação de comunicação, seja ela convencer ao leitor, impressioná-lo, in-
36 formá-lo ou outra. Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002) a
37 intencionalidade e a aceitabilidade foram classificadas por Robert-Alain
38 de Beaugrande e Wolfgang Ullrich Dressler (1983) como estando referi-
39 das aos protagonistas e ao ato comunicativo.

1 A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um
2 discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente
3 numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou im-
4 pressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc., e é ela que vai
5 orientar a confecção do texto. Em outras palavras, a intencionalidade diz res-
6 peito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo
7 de atuação comunicativa. (KOCH, 2002, p. 11)

8 Aceitabilidade diz respeito à expectativa do receptor de que o
9 texto tenha coerência, utilidade e relevância, que possa gerar novo co-
10 nhecimento ou cooperar com os objetivos do produtor. A comunicação
11 então será feita quando há um contrato de cooperação entre interlocuto-
12 res. Se há falhas na produção, a tolerância do receptor depende do grau
13 de conhecimento que possui do assunto.

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

19 A situacionalidade está na pertinência e relevância do texto quan-
20 to ao contexto. Trata-se da adequação do texto à situação sócio comuni-
21 cativa. (KOCH, 2002). O sentimento do discurso, para Ingedore Grun-
22 field Villaça Koch (2002) pode ser definido pelo contexto, e ele orienta a
23 produção e a recepção do texto. Conjugando-se a situacionalidade com a
24 intencionalidade e a aceitabilidade pode-se chegar a uma situação em que
25 o produtor não precisa explicitar o seu discurso, que podem ser dados pe-
26 lo contexto imediato ou mesmo preexistirem ao ato comunicativo. Dessa
27 conjunção resultaria a noção de coerência pragmática e a existência de
28 diferentes discursos.

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

38

1 5. *Os desafios da escola frente ao ensino da gramática e o entendi-*
2 *mento de como ensinar gramática nas instituições*

3 A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática, assim
4 como a escrita quando passa a ser ensinada porque a criança não sente
5 nenhuma necessidade real ou iminente delas (gramática e escrita), apenas uma
6 vaga ideia de suas utilidades. Se na escrita a criança passa a ser exigida de que
7 crie situações, tome consciência da estrutura sonora de cada palavra, disseque-
8 a e reproduza-a em símbolos alfabéticos, que devem ser anteriormente estuda-
9 dos e memorizados, organizando-os em palavras sequenciadas para formar
10 uma frase; no estudo da gramática a criança não aprende novas habilidades,
11 pois já conjuga e declina antes de entrar na escola. (RIBEIRO 2003, p. 12)

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

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

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

31 Isto ocorre por dois motivos. O primeiro envolve a negação tácita
32 das variedades linguísticas da língua portuguesa, como os dialetos que se
33 encontram, segundo Dino Fioravante Preti (2000), condicionados por va-
34 riáveis extralinguísticas geográficas e socioculturais. O segundo motivo
35 refere-se às propostas de ensino nas aulas de português que se encontram
36 direcionadas apenas ao ensino da gramática normativa, onde a maioria
37 dos professores trabalham conceitos de maneira pouco compreensiva.

38 Isso afrouxa a prioridade que se deveria dar ao trabalho com a produção e
39 recepção de textos nos diferentes contextos de uso, o que, decerto, exigiria *re-*
40 *flexão gramatical contextualizada* (aplicada ao uso). A favor do mito do le-

1 tramento está a crença de que a árdua tarefa de se dominar a gramática da líng
2 gua de maior prestígio social implica um trabalho mental cujo esforço elevaria
3 as potencialidades psíquicas do estudante, fosse qual fosse seu contexto lin-
4 guístico vivencial. (SANTOS, 2004, p. 125)

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

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

13 Dessa maneira:

14 [...] a escola passa a assumir um papel imprescindível como espaço social que
15 permite ao aluno a possibilidade de desenvolver plenamente a educação lin-
16 guística escolar – aquela que é sistematizada, formalizada em processos peda-
17 gógicos -, uma vez que o mesmo já domina a educação linguística mais ampla,
18 aquela iniciada em casa, no momento de aquisição da língua materna e que
19 deverá ser expandida ao longo da experiência enquanto usuário dessa língua.
20 (CANZIANI, 2009, p. 151)

21 Com base no pensamento acima, é função da escola de posicionar
22 firmemente no processo de ensino-aprendizagem da linguística, princi-
23 palmente em seu aprimoramento.

24 No entanto, é preciso que a instituição esteja atenta a internaliza-
25 ção da língua, combatendo práticas repressivas e discriminatórias capa-
26 zes de prejudicar o entendimento das variáveis linguísticas de cada
27 aprendiz.

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

32 O letramento e a aprendizagem de língua portuguesa são trabalhos
33 através de três variáveis essenciais: aluno, língua e o ensino. Para os *Pa-*
34 *râmetros Curriculares Nacionais*:

35 O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de apren-
36 der, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o
37 objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve
38 fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos
39 textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o

1 ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que
2 organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (PCN, 1997, p.
3 25)

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

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

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

17 – Dicotomia oralidade x escrita: as escolas possuem o costume de
18 ensinar a escrita como um registro regular e natural da fala, priorizando
19 sempre o ensino da oralidade do que a escrita. Assim, é preciso conside-
20 rar que ambas apresentam suas especificações e limitações sendo verda-
21 deiramente únicas para o processo de ensino-aprendizagem.

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

29 – Ensino de leitura x ensino de gramática: atualmente muitos es-
30 pecialistas incluem ao debate sobre a importância do letramento no ensi-
31 no do português a dúvida a respeito da função mais importante: ensinar os
32 aspectos gramaticais ou ensinar o aprendiz a ler e a escrever.

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

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

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

7 Para Délia Lerner (2002, p. 18):

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

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

17 – Ensino da língua culta x ensino da variedade linguística: para
18 entender esta relação é fundamental enfatizar que quando o aluno domina
19 a língua culta sem respeitar devidamente as variáveis linguísticas não
20 aproxima o aluno do letramento, podendo manter resultados negativos
21 como o bloqueio do aluno em relação a sua expressão oral e escrita; e a
22 aquisição de nível culto muito superficial, sendo que o aluno “pode sentir
23 vergonha de usar no meio “culto” sua própria variedade linguística, não
24 fica também à vontade em forçar naquele e em seu meio social um nível
25 de língua que de fato não incorporou”. (SANTOS, 2004, p. 124)

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

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

38 Os obstáculos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa em
39 se objetivar fazer com que o aprendiz incorpore outra variedade de língua
40 diferente do que aquele em que sua comunidade pratica, influencia as

1 metodologias utilizadas. Dessa maneira, a instituição escolar ainda não
2 tem conseguido oferecer ao aprendiz condições e atividades que aumen-
3 tem sua percepção em relação à variedade culta da língua.

4 *Textos didáticos x textos vivos*: a interpretação de textos nas esco-
5 las também apresenta falhas em relação ao nível de letramento em que se
6 deseja alcançar, sendo que a maioria dos textos didáticos usados para o
7 ensino da leitura e da escrita não são obras voltadas para os aspectos cul-
8 turais e sociais do aluno.

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

14 Ao analisar os conflitos propostos por Janete Santos (2004), en-
15 tende-se que é possível ampliar esse conhecimento internalizado da lín-
16 gua portuguesa, visto que o aprendiz apresenta inúmeras fases de aprendi-
17 zado segundo os períodos de escolaridade. O letramento da língua por-
18 tuguesa contribui com a orientação do aluno em relação a linguagem uti-
19 lizada pelos diversos grupos sociais.

20 Essa formação permitirá ao estudante aprender as convenções que carac-
21 terizam os diferentes gêneros textuais, perceber e adequar-se às variações lin-
22 güísticas, além de ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enun-
23 ciador, identificando as posições ideológicas presentes no discurso. (CANZIA-
24 NI, 2009, p. 152)

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

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

34 35 **6. Considerações finais**

36 Percebe-se que a simples menção da valorização do “espaço” da
37 gramática nos estudos de língua e linguagem incomoda muitos professo-

1 res que acreditam que essa postura desmerece os avanços dos estudos
2 linguísticos e a importância dos conceitos de texto, discurso e variação
3 linguística, entre outros.

4 Através deste estudo pode analisar que é comum professores não
5 conseguirem diferenciar o processo de alfabetização do processo de le-
6 tramento, sendo que a alfabetização envolve o ensino da gramática e suas
7 normas cultas. Por sua vez, o letramento se encontra voltado para as ha-
8 bilidades da escrita de cada aprendiz sobre os grupos sociais que os
9 mesmos se relacionam, havendo melhor aproveitamento da comunicação
10 entre os indivíduos.

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

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

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

27

28

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

29 BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ullrich. In-
30 troduction to text linguistics. London and New York: Longman Linguis-
31 tics Library, 1981.

32 BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais:*
33 ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação
34 Média e Tecnológica, 1999.

35 CANZIANI, Tatiana de Medeiros. *O letramento no ensino de língua por-*
36 *tuguesa: estratégias para a formação do cidadão.* (2009).

- 1 KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do*
2 *texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- 3 LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessá-*
4 *rio*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 5 LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade: por uma nova concepção da*
6 *língua materna*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- 7 MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de re-*
8 *textualização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- 9 NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise,*
10 *ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.
- 11 PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo:
12 Ática, 2005.
- 13 SANTOS, Janete. Letramento, variação linguística e ensino de portu-
14 guês. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, vol. 05, n. 01, p. 119-
15 134, jul./dez.2004. Disponível em:
16 <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurs
17 [o/article/view/304/320](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurs)>
- 18 TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez,
19 2004.
- 20 WOERMANN, Minka. Interpreting Foucault: an evaluation of a Foucau-
21 ldian critique of education. *South African Journal of Education*, Pretoria,
22 vol. 32, n. 01, p. 111-120, 2012. Disponível em:
23 <http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-
24 [01002012000100009](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-)>.
- 25 ZUANETTI, Patrícia Aparecida; CORRÊA-SCHNEK, Andréa Pires;
26 MANFREDI, Alessandra Kerli da Silva. Comparação dos erros ortográ-
27 ficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com de-
28 sempenho médio nesta habilidade. *Revista da Sociedade Brasileira Fono-*
29 *audiologia*, vol. 13, n. 3, p. 240-245, 2008. Disponível em:
30 <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a07v13n3.pdf>>.