

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ALBETE FREITAS DE SOUSA

INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE
LINGÜÍSTICA

São Leopoldo

2009

ALBETE FREITAS DE SOUSA

INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE
LINGÜÍSTICA

Dissertação de Mestrado Profissional

Para obtenção do Grau de Mestre em
Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Educação Comunitária com Infância e
Juventude

Orientador: Remí Klein

Co-Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725i Sousa, Albet Freitas de
Inclusão social através da valorização da diversidade
Linguística / Albet Freitas de Sousa ; orientador Remí Klein ;
co-orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo :
EST/PPG, 2009.
62 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.
Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.
São Leopoldo, 2009.

1. Alfabetização – Brasil. 2. Linguística aplicada.
3. Marginalidade social – Brasil. I. Klein, Remí.
II. Brandenburg, Laude Erandi. III. Título.

ALBETE FREITAS DE SOUSA

INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE
LINGÜÍSTICA

Dissertação de Mestrado Profissional
Para obtenção do Grau de Mestre em
Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Educação Comunitária com Infância e
Juventude

Data:

Remí Klein - Doutor em Teologia - Faculdades EST

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - Faculdades EST

*A meu pai, Alberto Martins de Sousa, em memória,
com quem aprendi que para conseguir alcançar um objetivo é
preciso ter determinação;
a minha mãe, Maria de Lourdes, pela maneira com que
conduziu nossa educação;
a meus irmãos e a meus sobrinhos,
Lucas, Júnior, Henrique, Eduardo, Gabriel e Guilherme,
pois o único bem permanente que posso lhes oferecer é
mostrar o trajeto no caminho do bem;
a Robson, meu esposo, grande companheiro e amigo. Em
todos os momentos difíceis desta caminhada, quando precisei
reunir forças, ajudou-me a ter coragem para continuar.*

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível porque existiu a colaboração de verdadeiros amigos, aos quais desejo agradecer de maneira especial:

a Deus, por iluminar sempre meus caminhos;

a Ulysses, colega e amigo, por estar sempre me incentivando para a conclusão deste trabalho;

a Celidalva e Fátima, pelo incentivo nos momentos de dúvida;

a minha grande amiga Erivan, por nunca dizer não quando solicitada ajuda;

à Professora Gisela Streck, coordenadora do Mestrado Profissional e ao Professor Remí Klein, meu estimado orientador, por sua paciência e compreensão no desenvolvimento deste trabalho.

“Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica”.

(Marcos Bagno)

RESUMO

Este trabalho tenciona apresentar uma análise da exclusão social na escola, desenvolvendo uma abordagem desde os modelos de alfabetização mais diversificados e de épocas diversas, tomando como base a alfabetização e o letramento. Desenvolve, também, a importância da Lingüística e da Sociolingüística no estudo da educação formal, o papel do professor/educador na promoção do indivíduo para o acesso à norma culta para, dessa forma, possibilitar a inclusão social através da valorização da diversidade lingüística, propondo, então, um projeto de inclusão social - o Projeto de Nivelamento Lingüístico - para alunos do Ensino Superior da Faculdade de Ciências Educacionais - FACE.

Palavras-chave: lingüística; sociolingüística; exclusão social; inclusão social

ABSTRACT

This research presents an analysis of social exclusion in school, developing an approach of diversified literacy models over the times. It develops also the importance of Linguistics and Sociolinguistics in study of formal education, the teacher's/educator's role in individual's development for the access to official norm, making possible the social inclusion through the valorization of linguistic diversity, by proposing a project of social inclusion - the Project of Linguistic Leveling - for students of the Faculdade de Ciências Educacionais - FACE.

Key-words: linguistic, sociolinguistics, social exclusion, social inclusion

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O PROCESSO DA ESCOLARIZAÇÃO	13
1.1 Métodos de alfabetização	14
1.2 Método analítico-sintético	18
1.3 Método ideovisual de Decroly	19
1.4 Método de contos	19
1.5 O surgimento das cartilhas ou cartas de ABC	20
1.6 Método natural de Freinet	23
1.7 A metodologia de base lingüística ou psicolingüística	24
1.8 Método da palavração	27
1.9 O método natural	27
1.10 Método Paulo Freire	28
1.11 O perfil dos leitores muda com o tempo	30
1.12 No processo de alfabetização	31
1.13 A importância da escolha do método de alfabetização	32
1.14 O que é letramento	33
1.15 É possível diferenciar o apenas alfabetizado do letrado?	36
2 UM POUCO DE HISTÓRIA	39
2.1 Relação entre lingüística e sociolingüística	40
2.2 A diversidade lingüística	40
2.3 Legitimidade e variedade lingüística	41
2.4 Exclusão social, o que é?	45
2.5 A exclusão social no Brasil	45
2.6 A Sociolingüística na formação do educador	47
2.7 Linguagem, cultura e ideologia	49
3 NIVELAMENTO LINGÜÍSTICO ATRAVÉS DE PROJETO PEDAGÓGICO	52
PROJETO DE NIVELAMENTO LINGÜÍSTICO	54
3.1 Apresentação	54
3.2 Justificativa	54

3.3 Objetivos.....	55
3.4 Metas.....	55
3.5 Conteúdos a serem trabalhados.....	56
3.6 Estratégias de operacionalização.....	56
3.7 Investimento.....	56
3.8 Resultados.....	56
CONCLUSÃO.....	57
REFERÊNCIAS.....	59

INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema surgiu em função de se ter diagnosticado as dificuldades dos alunos da Faculdade de Ciências Educacionais – FACE, no trato com a língua culta desde o primeiro semestre, ou seja, desde sua entrada na instituição, pois se sabe que as dificuldades no uso da norma culta possuem origens diversas, que vêm desde a falta de base em função de uma má qualidade de ensino, até a influência do meio sociocultural em que vivem.

No Brasil, sabemos que em nossas escolas públicas, a maioria delas no interior, o ensino está nas mãos de profissionais sem habilitação, principalmente nas escolas de Ensino Fundamental, em que o professor, não raramente, possui apenas a oitava série, quando muito o Ensino Médio. Esse profissional, mesmo com boa vontade, não consegue desenvolver metodologias que trabalhem com sucesso o domínio da norma culta, respeitando a variedade lingüística trazida por seu aluno.

Esse não é o único problema que contribui para dificultar o domínio da norma culta. Existe, também, a influência do meio sociocultural de origem do aluno, que atua de forma determinante em sua linguagem, pois o aluno não chega à escola sem conhecer, sem usar a Língua Portuguesa, mas sim com a maneira de falar própria do seu ambiente, como diz José Luiz Fiorin, baseado em Marx e Engels: “a linguagem é um fenômeno extremamente complexo, que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, como social, físico fisiológico e psíquico”.¹ Assim, é possível perceber que a linguagem sofre influências sociais e determinantes na formação do indivíduo. E, continuando com o autor, a linguagem não está desvinculada da vida social, nem reduzida ao nível ideológico.

¹ FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998. p. 8.

A escola tem obrigação de oferecer ao educando as possibilidades de utilizar as variedades lingüísticas, dentro do seu idioma e assim valorizar, também, aquela que, diferente da norma culta, é utilizada no seu ambiente.

O trabalho de pesquisa começa através da observação dos alunos da FACE, em sala de aula, em conversas informais e fora de sala. Esse trabalho envolve também informações de professores observando suas práticas em sala de aula.

Através deste trabalho, espera-se compreender e valorizar a diversidade lingüística, fortalecer a auto-estima de nossos estudantes em suas relações interpessoais, assim como a ampliação da capacidade de leitura e interpretação, o que ocasionará maior participação em sala de aula, na pesquisa e na extensão.

1 O PROCESSO DA ESCOLARIZAÇÃO

Este capítulo trata das origens da educação, da trajetória dos métodos de alfabetização e, também, da questão do letramento na inserção do indivíduo na sociedade.

As origens da escola, segundo alguns estudiosos da Educação, como José Joaquín Brunner, diretor do Programa de Educação para a América Latina, começam com as escolas da Idade Média.² Na Europa, a escolarização começou com um pequeno número de escolas que funcionavam em mosteiros, onde eram educados poucos alunos. Lá funcionava um sistema de educação fechado, dominado pela religião. O objetivo maior era preparar sacerdotes para a Igreja, para instruir indivíduos que faziam parte do corpo de funcionários do Império de Carlos Magno e, muito raramente, alguns nobres guerreiros, pois o ofício destes era, na verdade, a guerra.

Nessa época, a Igreja exerce poder não somente jurídico e político, mas também no setor educacional, quando se estabelecem os princípios morais. A partir do século XII, a burguesia que começava a ascender socialmente na Europa Ocidental percebe a importância de dominar a leitura e a escrita. Isso faz com que os textos deixem de ser privilégio de religiosos e da nobreza e passem a ser lidos por essa nova categoria social. A chegada da imprensa por Gutemberg, junto com a Reforma Protestante iniciada por Lutero, quem primeiro traduziu a Bíblia para o alemão, veio a estimular a necessidade da leitura, pois os textos bíblicos eram de grande importância para o domínio e a transmissão da fé cristã.

² BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias**: esperanças ou incertezas? São Paulo, Cortez, 2004.

Em meio a todas as mudanças sociais que estavam ocorrendo nessa época, surgem as universidades administradas pela Igreja Católica. Em Portugal e na Espanha, os padres jesuítas exerciam bastante controle sobre essas instituições. Entre o século XVIII e o início do século XIX, dois fenômenos exerceram grande influência na Europa Ocidental – a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Essas duas revoluções provocaram grande mudança nas áreas social, política e econômica e atingiram o campo da educação, quando houve o rompimento da vida social e do setor educativo.

Com a Revolução Francesa, a educação passa a se dirigir também à educação da criança e, conseqüentemente, à alfabetização, que passa, assim, a ser disciplina escolar. No entanto, a alfabetização para o povo em geral só começa a acontecer com a chegada da Revolução Industrial.

No Brasil, durante o século XIX, existia uma pequena elite de brancos que, em sua maioria, era descendente de portugueses. O restante da população era composto de gente muito pobre. A situação dos brasileiros da época não era muito cômoda, pois, na prática, o povo não recebia educação básica, mas os filhos da classe dominante, em geral, eram alfabetizados em suas próprias casas e seguiam seus estudos em faculdades do Norte e do Sul do país ou seguiam para a Europa.

1.1 Métodos de alfabetização

A alfabetização por si só não tem condições de promover mudanças ou movimentos que atinjam a todos. No entanto, coloca-se como uma facilitadora. Há uma dicotomia entre o oral e o escrito: a escrita provoca a redução da representação da palavra, ou seja, a escrita aciona a intelectualidade, e a oralidade libera os sentidos atuando sobre o sensorial.

Uma questão significativa na evolução da história da alfabetização pode ser analisada na observação da evolução dos meios de comunicação, das formas não-verbais até a verbalização e a escrita, da evolução do nível simbólico ao gráfico e das formas de organização da escrita, seguindo pelo livro e pela imprensa tipográfica, chegando ao avanço produzido pelas novas tecnologias da comunicação e da informação.

No processo histórico de alfabetização, observa-se que há a necessidade de constatar um conceito próprio que envolve as práticas pedagógicas culturais que acontecem em função da política, do espírito social e econômico. Dessa forma, as metodologias foram se modificando e se adaptando através dos tempos.

Deve-se destacar que, em meio a todo processo de alfabetização, o conceito moderno de infância surgiu a partir do século XVII e, mesmo assim, não tão bem delimitado, com o entendimento próprio constituído da infância moderna. A propósito disso Jean Amós Comenius, em seu livro *Didática Magna*, obra que defende “ensinar tudo a todos”, entende a infância como mais um fator de encontrar a ordem do funcionamento da instituição escolar, mas sem a ela dedicar qualquer especificidade na delimitação de categorias pedagógicas em que não se percebe uma infância pedagógica.³ Segundo Gilda Rizzo,

[...] os métodos e processos de alfabetização evoluíram apenas superficialmente no que concerne ao ensino da leitura propriamente dita, pois estes continuaram, por todos estes anos, centrados exclusivamente na preocupação do ensino e memorização do código alfabético-fonético da língua (alfabetização natural).⁴

Por causa da visão que se tinha da gramática como algo pronto e acabado, havia, na verdade, um desconhecimento sobre linguagem e pensamento e a construção do conhecimento que foram totalmente responsáveis pelo fato de os métodos de ensino da leitura e da escrita envolverem apenas o alfabeto, suas combinações e produções de sons.

Gilda Rizzo diz que, com Ferdinand Saussure, fundador da Lingüística, a investigação científica passou das línguas existentes às línguas em que se concebia relações abstratas, percebidas como meio de comunicação do pensamento e definidas como sistemas de relações determinados por suas propriedades internas, cujas possibilidades combinatórias se oferecem à verificação empírica que são as regras gramaticais, visto que a Lingüística é o estudo científico da linguagem humana e se baseia na observação dos atos, sem escolha de certo ou errado ditados por princípios éticos ou morais.⁵

³ COMENIUS, Jan A. **Didática magna**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

⁴ RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural**. São Paulo. Bertrand Brasil, 2005. p. 29.

⁵ RIZZO, 2005.

Nesse propósito, entende-se língua como um sistema de signos cuja composição deve ser entendida, em relação ao todo, de forma simultânea. A palavra não pode ser alguma coisa tão simplificada como sons isolados. É mesmo a representação de uma idéia emitida a partir de uma declaração sonora original e precisa.

Durante alguns anos, a alfabetização foi entendida como aquisição de uma técnica de codificação e decodificação que apresenta uma forma tradicional desvinculada de aspectos sociais, cognitivo de caráter individual, percebendo a escrita apenas como uma representação da linguagem oral. O valor e a importância eram atribuídos ao sistema processual e mecanizado de decifração e domínio de códigos.

As discussões que se formam historicamente em torno da alfabetização se organizaram em torno da eficácia dos processos sintético-analítico e analítico-sintético e dos métodos silábico, fônico e global. Esse entendimento só foi abandonado quando surgiram os estudos sobre a psicogênese da alfabetização. Assim, conhecer a história da alfabetização tem como objetivo principal permitir que o professor educador tenha consciência das várias metodologias e compreenda que as mudanças de rumo no pensamento sobre alfabetização alteram os modos de alfabetizar.

O método sintético é o mais antigo. Nele, a alfabetização consistia em: a) conhecer os nomes das letras; b) soletrar as sílabas; e c) pronunciar a palavra. Ele partia da memorização e da repetição. O que caracterizava a escrita era uma concepção pedagógica em que o texto não possuía pontuação, as palavras eram praticamente unidas e a ortografia ainda não era normatizada.

Esse método é característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em relação à leitura. A soletração não buscava dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto, pois trabalhava com palavras soltas. O maior objetivo da soletração é ensinar a combinatória de letras e sons. A leitura propriamente dita fica para uma segunda etapa. J. Barbosa relata que esse modelo de ensino durou toda a Idade Antiga até a Medieval.⁶ No entanto, Viard e Cherrier, autores de metodologias, sugeriram que

⁶ BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo. Cortez, 1990. p. 50.

fosse abandonada a soletração propondo para o aprendizado da leitura da sílaba após o conhecimento das letras do alfabeto. Os autores apontam que, no início do século XIX, com o aperfeiçoamento do método sintético, a ênfase do nome da letra é substituído pela ênfase do som.⁷

A divisão do método sintético é: a) alfabético: o aluno aprende as letras isoladamente, liga as consoantes às vogais, formando sílabas, e reúne as sílabas para formar as palavras, as frases e a idéia (o texto); b) fonético ou fônico: o aluno aprende a partir do som das letras e une o som da consoante ao som da vogal e pronuncia a sílaba formada; c) silábico: o aluno parte das sílabas para formar palavras.

Existem, ainda, tendências educacionais relacionadas a esses métodos presentes em propostas didáticas. Esses métodos privilegiam processos de decodificação que são as relações entre fonemas (sons ou unidades sonoras) e grafemas (letras ou grupos de letras) e uma progressão de unidades menores (letras, fonemas, sílabas) para unidades mais complexas (sílaba, palavra, texto). No entanto, esses métodos, quando utilizados como únicos, não contemplam as necessidades do indivíduo, apresentando falhas nas relações entre fala e escrita, semelhanças e diferenças e, considerando que valorizam mais a decodificação, o que resulta na descontextualização da escrita, comprometem seus usos e funções sociais, criando situações artificiais como simples treinamento de letras, fonemas ou sílabas.

Se analisarmos o aspecto das reações cerebrais, o indivíduo entende os símbolos gráficos de forma global, em outras palavras, compreende primeiro o todo e só posteriormente percebe o significado e analisa as partes. Portanto, os métodos sintéticos promovem o entendimento de partes isoladas, sem significado, dificultando a percepção e o entendimento.

Analisando a partir dos estudos lingüísticos, a linguagem oral e a linguagem escrita se formam num todo com as palavras se estruturando em frases, criando uma relação de dependência significativa em seqüência de fatos. Nessa procura da alfabetização significativa, alguns autores lançaram a idéia de que ler é mais

⁷ VIARD; CHERRIER apud BLOG DA FISA. Disponível em: <<http://blogdafisa.juliosilva.net/2008/11/alfabetizacao-e-letramento-mdulo-1.html>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

importante do que apenas decifrar palavras, de que seria mais importante o sentido que o som, enquanto outros defendiam a necessidade de a análise das palavras ocorrer mais precocemente. Surgia o método eclético, misto ou analítico-sintético.

1.2 Método analítico-sintético

Por volta de 1920, no Brasil, observou-se um verdadeiro conflito entre os defensores do método sintético contra os que acreditavam e praticavam o método analítico. Isso gerou calorosos debates, pois os educadores de ponta que defendiam o método analítico o consideravam superior ao método sintético. Toda essa discussão resultou na decisão de que se estabelecesse a liberdade de escolha nas escolas com relação ao ensino da escrita e da leitura a ser aplicado.

A partir dessas discussões e tomadas de decisão quanto ao método a ser aplicado no ensino, surge o chamado método analítico-sintético, que tem por princípio unir os conceitos dos dois métodos, utilizando a análise e a síntese, opondo-se, então, ao radicalismo de ser sintético ou analítico. Esse método analítico-sintético promove uma idéia global, pois parte do todo, mas valoriza no sintético o som, as sílabas, as palavras e as frases.

Contudo, o que se pode observar é que, na verdade, o que houve foi apenas uma inversão, já que não foi feita uma re-elaboração dos métodos e sim uma junção deles. Ambos partem da memorização e da mecanização. As crianças estão para eles como seres sem conhecimento externo, sem vivências, apenas objetos onde serão depositadas as letras, as sílabas, as palavras, as frases. Dessa forma, resulta numa limitação com relação à leitura, à escrita e à interpretação de textos que exijam uma posição crítica da criança, claro que na condição de criança.

A seqüência do processo de aprendizagem deve ser contrária à seqüência do método sintético, ou seja, a ordem do método analítico percebe a leitura como ato global e ideovisual, parte das unidades maiores para as unidades menores, seguindo a análise de decomposição. Leitura e escrita são desenvolvidas obedecendo à ordem de decomposição progressiva do material a partir de sentenças e palavras.

Historicamente, a abordagem analítica era desenvolvida desde o século XVII. No Brasil, começou a partir do século XIX, sob a influência dos europeus e dos

americanos. Esse método surge como oposição ao método sintético, mas só se consolida no século XX, com a proposta de Decroly. A necessidade é que motivou o interesse, surgindo o método ideovisual.

1.3 Método ideovisual de Decroly

Ovide Decroly propôs que o ensino se desenvolvesse por centros de interesse e não por matérias isoladas, como nas escolas tradicionais. Os conteúdos de língua materna, matemática, história, geografia, ciências etc., deveriam ser organizados a partir e em torno de um tema de interesse infantil. Em princípio, o programa escolar deveria incluir conhecimentos imediatamente ligados à criança: suas necessidades básicas (alimento, abrigo, proteção e ação) no meio em que vive. O estudo do meio incluía as relações entre a criança e a família, a escola, as plantas, os animais, o sol, a lua, etc. Nesses centros de interesses, segundo seu idealizador, a criança passava por três fases de pensamento: a observação, a associação e a expressão.

Decroly percebia a leitura como inseparável das atividades de expressão, de observação e de criação. Ele recomendava também o ensino globalizado de palavras significativas, valendo-se de jogos e materiais como caixinhas com etiquetas que continham produtos com açúcar, café, chocolate, sal, etc. A criança olhava a etiqueta, provava o produto e associava a escrita ao significado.

1.4 Método de contos

Método de contos é um dos métodos mais antigos. Começou a ser aplicado nos Estados Unidos no fim do século XIX. Consiste em iniciar o ensino da leitura a partir de pequenas histórias adaptadas, ou especialmente criadas pelo professor. O objetivo é explorar o grande prazer da criança em ouvir histórias para introduzi-la ao conhecimento da base alfabética da língua e ao gosto pela leitura.

Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. Segue com o reconhecimento das palavras, depois disso é que se alcança a etapa da divisão silábica e, finalmente, a composição de novas palavras

com as sílabas estudadas. O processo envolve a análise das partes maiores (o texto, as frases) para as partes menores (palavras e sílabas).

1.5 O surgimento das cartilhas ou cartas de ABC

Uma das razões de as metodologias estarem voltadas para a idéia de como ensinar está no fato de se desprezar as capacidades cognitivas do aprendiz e priorizar as habilidades perceptivas. Esses métodos foram implantados utilizando diversos materiais como, por exemplo, a cartilha ou carta de ABC, para alguns.

Iniciei minhas primeiras letras aos sete anos, usando uma carta de ABC. O resultado não foi muito satisfatório porque repeti duas vezes. Era uma verdadeira tortura. A professora pegava um pedaço de papel, rasgava do tamanho das letras, colocava em cima da página e mandava ler. O pior é que havia letras manuscritas, de imprensa, maiúsculas e minúsculas, uma salada de letras.⁸

Se pesquisarmos nos dicionários, a palavra cartilha possui vários significados: “carta para ensinar a ler”;⁹ “pequeno caderno que contém letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler, livro para aprender a ler”.¹⁰ No entanto, as diferenças encontram-se apenas no papel. Utilizando um estudo feito por L. Cagliari sobre as cartilhas que surgiram na Europa, é possível fazer uma rápida retrospectiva, para se perceber que os princípios foram os mesmos.

Jan Hus (1374/1315) apresentou o ABC de Hus como padrão para a língua tcheca, com frases de caráter religioso e na ordem do alfabeto; no século XVIII, aparecem as primeiras gravuras das letras iniciais, ou seja, um objeto para identificar a letra. Jan Amós Comenius (1592/1670) escreveu *Orbis sensualis pictus*. As lições vinham acompanhadas de gravuras com o objetivo de motivar as crianças a aprender a ler. Joseph Hamel, alemão, autor da obra *Ensino Mútuo*, descreve com detalhe um método de alfabetização em que o aluno aprende em aulas de 15

⁸ Cora Coralina apud CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo. Scipione, 1998. p. 82.

⁹ AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Aulete digital. Disponível em: <<http://www.auletedigital.com.br>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

¹⁰ FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

minutos com exercícios fáceis e em coro ao redor das lousas. O ensino é oferecido em classe e com isso é coletivo.¹¹

Com a Revolução Francesa, chegaram também os avanços para as escolas. O processo de alfabetização precisava acompanhar o calendário escolar e assim as cartilhas passaram a ser mais desenvolvidas. E o estudo foi dividido em lições, cada lição enfatizava um fato. O alfabeto passou a ser dominado pelo ensino silábico. Dessa forma, apresentando insignificativas mudanças, a cartilha passara a ser o modelo dos livros de alfabetização. Com o passar do tempo, surgiram cartilhas que misturavam o método sintético com o método analítico, surgindo o método misto.

Por volta do final do século XV, em Portugal, as “cartinhas” eram utilizadas como meio de alfabetização. Mais tarde, foram chamadas de cartilhas: pequenos livros onde se encontravam o abecedário, o silabário e as primeiras aulas de catecismo. Avançando na época, em 1987, século XX, a pedagoga Iracema Meireles lança o principal representante do método fônico, conhecido como *Casinha Feliz*, ainda em uso em alguns lugares como no Rio de Janeiro. Iracema acreditava na aprendizagem por meio do jogo, propondo que a sala de aula fosse um espaço de criatividade e de livre expressão das crianças. Fundou uma escola particular a que chamou de *Escola de Brinquedos*. Ali usava um teatrinho de bonecos para alfabetizar, tendo como método a sentencição (ensino por meio de frases e sentenças). Nessa época, começou a “personalizar as letras” e associá-las a figuras do universo infantil.¹²

Por conta da grande divulgação dos pensamentos construtivistas e interacionistas sobre alfabetização, com a chegada dos anos 1980, passa-se a questionar a necessidade dos métodos de alfabetização. O pensamento construtivista tem como princípio deslocar o eixo das discussões de “como se ensina” para “como se aprende” a língua escrita - lectoescritura - pois esse pensamento resulta das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Assim, o construtivismo chega como a “revolução conceitual”, pois entende que a construção da escrita se apóia em hipóteses espontâneas produzidas pelo aprendiz. Essas hipóteses têm como

¹¹ CAGLIARI, 1998.

¹² ZACARIAS, Vera L. C. F. Z. Movimentos de alfabetização: um mundo de leitores. **Mente e cérebro**. Disponível em: <www.vivermentecerebro.com.br>. Acesso em: 27 mar. 2009.

base os conhecimentos prévios, as assimilações e as generalizações das crianças, e dependem das interações dessas crianças com os outros e com o uso da leitura e da escrita.

Com o surgimento do construtivismo, o professor passou a atuar como mediador da aprendizagem da criança para possibilitar a ela questionar e desenvolver atividades que possam levá-la a questionar, comparar, refletir e elaborar novas hipóteses lingüísticas. No entanto, não se pode esquecer que o professor que trabalha com o pensamento construtivista precisa conhecer os processos psicolingüísticos pelos quais passa uma criança ao aprender a ler e escrever. Vale ressaltar que, antes dos estudos da psicogênese, as crianças aprendiam ou não a ler e escrever sem que o professor entendesse suas hipóteses e dificuldades ao longo do trajeto. O professor precisa entender e conhecer as concepções das crianças a respeito da língua escrita para que possa atuar como um verdadeiro mediador.

Sob esse ponto de vista, o trabalho de Emília Ferreiro e de seus colaboradores se tornou uma das mais valiosas contribuições para a alfabetização, ao considerar a escrita como a representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Portanto, considera a criança como um sujeito do seu conhecimento, interagindo com o mundo de forma produtiva e positiva com a alfabetização. Isso mudou de forma radical as concepções que existiam há séculos.

As investigações de Emília Ferreiro e de seus colaboradores demonstram que, ao contrário do que se pensava, a questão crucial da educação inicial é de maneira conceitual e não perceptual. De outra forma, a mão quando escreve e o olho quando lê estão sob o comando do cérebro que pensa sobre a escrita, e essa escrita existe no seu meio social em que está em contato com ações que estão envolvidas de alguma forma em práticas sociais de leitura e escrita.

Não se deve, no entanto, entender que o construtivismo utiliza como proposta de aprendizagem permitir que a criança aprenda sozinha, pois o professor estará sempre ao lado da criança na função de mediador, isso não é abandono. A criança é o sujeito da aprendizagem mediada pelo professor e o objeto é a língua e a linguagem escrita.

1.6 Método natural de Freinet

Célestin Freinet (1896-1966) foi um educador francês cuja obra é de grande importância teórica, prática, social e política. Foi professor primário e pôs em prática as idéias que divulgou, criou cooperativas de professores, escreveu livros, editou revistas. Em sua luta pela educação, também se envolveu com o partido socialista e foi perseguido por suas posições de esquerda e por introduzir inovações em escolas rurais, nos pequenos povoados do interior da França, onde a população optava pela pedagogia tradicional.

Freinet possuía grande influência sobre os educadores progressistas que lutavam pela renovação da escola e também estavam em contato com professores de outros países através de correspondências, publicações de livros e revistas. Assim, criou-se uma rede de escolas freinetianas que se estabeleceu em vários países. No Brasil, o pensamento seu pensamento tem sido divulgado mais em escolas particulares do que em escolas públicas.

A pedagogia de Freinet consistia em estimular a reflexão, a criatividade, o trabalho, a cooperação e a solidariedade. Para ele, a inteligência, o gesto e a sensibilidade devem ser desenvolvidos através da livre expressão, do trabalho manual e da experimentação. Na justificativa da escolha do texto como unidade para o ensino da língua, recorria a Decroly:

As recentes descobertas psicológicas e pedagógicas, nomeadamente desde trabalhos do Dr. Decroly, revelaram o poder da globalização. A maior parte das crianças - se não for a genialidade - vê o todo antes de distinguir o pormenor [...] Admite-se hoje oficialmente que o ensino racional e científico da leitura possa realizar-se a partir não do elemento constitutivo, mas do conjunto, do complexo de que nem sempre é necessário distinguir os elementos.¹³

O autor condenava de forma radical o uso de cartilhas ou cartas de ABC, pois entendia que o estímulo à criatividade levava a criança a escrever textos livres que eram lidos para os colegas e para a turma, fazia a escolha do texto e as próprias crianças faziam a impressão em um equipamento manual. De acordo com o entendimento de Freinet, no Método Natural, a criança conseguiria ler e escrever se com ela fossem trabalhados textos relacionados com suas experiências.

¹³ FREINET, Célestin. **O método natural I**: a aprendizagem da língua. Lisboa. Estampa, 1977. p. 47.

Pelo método natural, a criança consegue ler, sem lição especial, e sem b-a-ba, pela vida, pelo meio escolar, e social, servida e refletida pela imprensa, pela correspondência, pelo desenho, e pela expressão sob todas as suas formas. Suprimimos assim as fastidiosas sessões de repetição que os educadores usam tanto com os alunos; dominamos o sentimento de impotência da criança que aprende muito cedo a traduzir em textos impressos o seu próprio pensamento.¹⁴

Entende-se que, pelo Método Natural, a criança se familiariza com a escrita por imersão na própria escrita, na medida em que a criança interage com os textos, ouve histórias, desenha, faz tentativas de escritas. Conclui-se que a criança aprende a ler, lendo, a escrever, escrevendo. Assim, nesse método não se trabalha com fases e etapas, como em outros métodos de alfabetização.

Freinet entende que para se desenvolver o ensino da língua materna é necessário desenvolver situações sociais de uso da leitura e da escrita. Para isso, ele praticou com as crianças a imprensa escolar, a correspondência entre alunos de diferentes turmas ou escolas, o jornal escolar, etc. Dessa forma, percebe-se que o autor compreendia que a leitura e a escrita possuem um significado social e existem para servir o ser humano em suas lutas, em seu trabalho e na expressão de suas idéias. Sua proposta era que o aluno na mais tenra idade escrevesse e lesse para entrar em relação com os outros.

1.7 A metodologia de base lingüística ou psicolingüística

Essa metodologia propõe que, a partir da base lingüística e psicológica, a criança aprenda a ler através de orações. Essa concepção surgiu nos anos 1970, por um grupo de professores do Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, coordenado pela professora Helena Gryner. As premissas do método são: “respeitar a fase de desenvolvimento cognitivo e afetivo em que a criança se encontra e tornar o aluno sujeito do processo, cabendo sempre a ele e iniciativa e a descoberta”.¹⁵ Independentemente do nível sócio-econômico-cultural, a criança, de acordo com o método, possui a competência lingüística para perceber as regras que presidem as combinações nos diversos níveis da língua com a qual está em contato. Na alfabetização, a criança vai pela primeira vez encarar a língua com objeto de estudo e ganhar consciência de regras que já havia

¹⁴ FREINET, 1977, p. 57.

¹⁵ GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Laboratório de Currículos. Departamento de Educação. Niterói: Imprensa Oficial, 1979. p. 13.

internalizado. Assim, explica-se a preferência pela alfabetização através das frases e orações.

Ninguém fala por palavras isoladas. Saber uma língua é conhecer as possibilidades de arranjo de sons, de palavras ou frases, ou seja, é conhecer as estruturas lingüísticas e suas regras.¹⁶

Entende-se que a criança já consegue se comunicar através da língua oral e, mesmo antes de entrar na escola, é capaz de expressar suas idéias e seus sentimentos verbalmente como fazer pedidos, fazer perguntas, contar casos e até mesmo questionar. Esse método coloca em ênfase os saberes da criança e procura torná-la consciente das operações sintáticas que pode realizar a partir de uma oração. A criança pode fazer substituições através de uma idéia gerada, como por exemplo: “Eu comi uma maçã” e substituir: “comi uma banana”, “comi um figo”.

Com esse método, o processo de alfabetização deve começar pela produção e pelo reconhecimento de frases sugeridas pela própria criança, pois a leitura “é mais que uma aquisição de hábitos automáticos”¹⁷ e realmente não se pode falar em leitura sem a compreensão do texto. Assim, para compreender um texto, não basta entender as palavras isoladas e sim fazer a relação entre elas.

A língua é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de cada um deles resulta tão-somente da presença simultânea de outros. O significado de uma frase não é a soma dos significados das palavras que a compõem. A frase é uma estrutura, cujo significado é dado pelo valor de cada um dos elementos mais a posição que eles ocupam em relação a todos os outros do conjunto.¹⁸

Nesse método, para iniciar a alfabetização, a professora seleciona orações produzidas pela criança, mas essas orações devem conter palavras escolhidas para atender aos critérios: 1) dificuldade: começar pelo mais fácil em matéria de relações letra-som e de padrões silábicos. As primeiras palavras-chave apresentadas devem ser formadas de fonemas como /b/, /p/, /d/, /t/, /v/, e/f/, representados pelas letras b, p, d, t, v, e f, que têm o mesmo som, independente da posição da palavra. São os casos em que há uma relação biunívoca entre os fonemas e os grafemas. Quanto ao tipo de sílaba, o mais fácil é o mais comum, ou seja, consoante-vogal (como em

¹⁶ GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1979, p. 11.

¹⁷ GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1979, p. 14.

¹⁸ GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1979, p. 14.

pa, da, va, etc.); padrões silábicos mais complexos virão pouco a pouco; 2) alternância entre o fácil e o difícil: o método recomenda que não se deixe para a etapa final do processo de alfabetização as chamadas dificuldades ortográficas. As letras que podem apresentar mais de um som, dependendo do contexto – como s, m, l, x e outras – devem ser alternadas com aquelas consideradas mais fáceis; 3) produtividade: consiste em fazer a seleção das palavras-chave que, depois de desmembradas em sílabas, permitam formar um bom número de palavras novas.

A aplicação do método é dividida em unidades didáticas. Uma unidade é um conjunto integrado que inicia pela criação de um clima propício à expressão verbal, continuando pela seleção das frases, das palavras-chave e de estratégias para reconhecimento das relações entre sons e letras. Concluída uma unidade, inicia-se outra com novas orações, assim como com outras palavras-chave.

A primeira etapa é a produção do tema, a partir de situações colhidas do cotidiano em forma de histórias, fábulas visitas e passeios, jogos e brincadeiras, também eventos e projetos da escola. A professora, observando a forma como os alunos se expressam, escolhe as orações a serem trabalhadas.

Na seleção das frases e palavras-chave, o número de palavras deve ficar em torno de 6 a 7, quando é apenas uma oração, ou de 9 a 11, se forem duas orações. Na escrita das frases selecionadas no quadro de giz, usando-se a letra script ou bastão, que é um tipo de letra de imprensa simplificada. A leitura natural e fluente das frases deve seguir num ritmo que permita apontar cada palavra, usando a pronúncia natural. A análise da frase como um todo, por meio de operações sintáticas orais, tem por objetivo salientar a criatividade da linguagem, incentivar o diálogo na sala de aula, encaminhar a criança para a busca do significado daquilo que lê. No reconhecimento das palavras-chave em outros contextos, as crianças identificam as palavras-chave criadas por elas e escritas no quadro pela professora, ou apresentadas em folhas de exercícios.

Dando seqüência às etapas das unidades didáticas, vem a descoberta de semelhanças e diferenças gráficas e auditivas entre as palavras. Nas atividades de discriminação visual das palavras-chave, devem ser utilizados cartões, jogos e desenhos que permitam memorizar a grafia, comparar palavras semelhantes e diferentes, etc. Para discriminação auditiva, solicita-se aos alunos que digam

palavras que comecem com a mesma sílaba inicial - ou que tenham a mesma sílaba medial e final. É importante que a sílaba a ser discriminada permaneça ligada ao todo (a palavra) da qual faz parte. Devem-se montar os paradigmas das palavras, apresentando-as em colunas de forma que as sílabas permaneçam iguais, fiquem umas embaixo das outras e, por fim, marcar com um traço as sílabas iguais ou envolvê-las com um círculo.

Seguindo essas etapas, chega-se à etapa da formação de novas palavras para a recomposição de sílabas e fonemas das palavras-chave, e para alcançar a etapa da produção oral e escrita de novas frases.

1.8 Método da palavrção

Esse método parte do ensino das primeiras letras, a partir de palavras-chave retiradas de uma frase ou texto mais extenso. Essas palavras são desmembradas em sílabas, re combinadas entre si para formar novos vocábulos. Os professores utilizam palavras-chave e famílias silábicas, mas criam atividades que enriquecem e diversificam o trabalho com narração de histórias, canções e jogos, assim como a diversificação da tipologia dos textos apresentados às crianças, que passam a incluir poesia, letras de música, etc.

1.9 O método natural

Apesar de ter o mesmo nome do método de Célestin Freinet, o método natural de Heloísa Marinho distingue-se do primeiro por suas bases teóricas e por se tratar de uma proposta estruturada com fases de aplicação nitidamente ordenadas. Esse método parte dos conceitos da psicologia da forma (Gestalt) e apóia-se em John Dewey, Decroly e outros escolanovistas que ressaltam a importância da atividade da criança no processo de ensino aprendizagem. É um método misto que possui estratégias didáticas retiradas de diversas fontes, formando um todo bem estruturado. Com esse método, a professora Heloísa Marinho pretendeu conciliar as vantagens dos métodos globais – “formação de habilidades de leitura inteligente”¹⁹ – com os métodos fônicos – que dirigem a atenção da criança para a dimensão sonora

¹⁹ RIZZO, Gilda; LEGEY, Eliane. **Fundamentos e metodologia da alfabetização Método Natural**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.p. 5.

da língua, habilitando estruturas visuais e auditivas, palavras dentro de estruturas lingüísticas maiores: frases, sentenças: história sempre enquanto e como processo de comunicação de idéias.²⁰

A proposta de Marinho era tornar a criança capaz de “ler e organizar sentenças e pequenos textos com o sentido ideativo”, assim como “extrair a idéia contida num grupamento e palavras conhecidas”. Ela aboliu a cartilha, recomendando que os primeiros exercícios fossem apresentados em folhas soltas que, reunidas, chamou de pré-livro. Criou ou adaptou materiais didáticos que tiveram amplo uso como o quadro de pregas, cartões-relâmpago, visor fonético, tabuleiro de sons, trilho, bolsinha de leitura, bloquinho mágico e outros.²¹ Enfatizou a importância das atividades diversificadas, lúdicas, criadoras e livres, assim como o manuseio de materiais e objetos.

São cinco os passos da aplicação do método:

- 1) A professora deve usar abundantemente a escrita, registrando na presença dos alunos os fatos ocorridos em sala de aula ou os comentários feitos pelas crianças. Ela deve escrever bilhetes, convites e avisos para os pais;
- 2) Estimular a percepção dos sons iniciais e finais de palavras ditas oralmente, utilizando técnicas e materiais que permitam descobrir semelhanças e diferenças entre sons, através da comparação, porém “sem romper o todo oral da melodia da palavra e sem destruir a seu significado”;²²
- 3) Formar um vocabulário básico de 30 a 40 palavras (apenas substantivos e verbos) que a criança deve aprender a reconhecer globalmente, em sentenças e pequenos textos, em qualquer posição que se encontre no texto;
- 4) Levar a criança a descobrir o som dentro da palavra e associá-lo à letra. Os recursos didáticos dessa fase são denominados “análise estrutura” (dizer a palavra para destacar os sons ao mesmo tempo em que vê a sua forma gráfica) e “análise comparativa” (levar a associar os sons às letras que os representam);
- 5) Estimular a criança a ler e escrever palavras novas com compreensão e rapidez, incentivando a leitura como fonte de informação e de prazer e a escrita como instrumento de registro de idéias e de comunicação.

1.10 Método Paulo Freire

A proposta de Paulo Freire também se classifica com palavração, mas possui a diferença de que as palavras geradoras (palavras-chave) apresentadas aos

²⁰ CARVALHO, Marilene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 42-43.

²¹ RIZZO; LEGY, 1990, p. 3-4.

²² RIZZO; LEGY, 1990, p. 57.

adultos analfabetos são pesquisadas no universo vocabular deles próprios e devem estar relacionadas com temas geradores de discussões sobre aspectos da vida política e social do Brasil e, além disso, propiciar a produção de um grande número de palavras novas (pela combinação de sílabas das palavras-chave).

Paulo Freire é o educador brasileiro mais conhecido no exterior por sua contribuição à teoria e à prática da educação de jovens e adultos. Os conceitos de pedagogia do oprimido, conscientização, educação libertadora, educação bancária e outros livros, elaborados por Freire ao longo de sua vida dedicada à educação numa reflexão seguida de ação, são aplicados por professores de vários países que trabalham com educação popular.²³

Para Freire, o analfabeto adulto, mesmo não tendo instrução escolar, participava do mundo do trabalho e da cultura e também possuía um legado de experiência e conhecimento do mundo. Entretanto, oprimido pelas condições de vida miserável, era deixado à margem da vida política, sem ter direito sequer ao voto (concedido apenas pela Constituição Federal de 1988)²⁴. A alfabetização poderia ser um instrumento de conscientização, ou seja, utilizada para que o indivíduo despertasse para o conhecimento de seus direitos políticos, sociais e econômicos.

A expressão “círculo de cultura”, criada por Freire, teve o objetivo de designar ao mesmo tempo o lugar onde se dava a alfabetização de adultos e o novo modo de conduzi-la. No lugar de um professor, um coordenador, quase sempre um jovem estudante secundarista ou universitário a quem competia “coordenar, jamais influir ou impor”.²⁵

Os passos desse método são:

1) Para planejar um trabalho de alfabetização em determinada área, faz-se necessário o levantamento do universo vocabular da população, selecionando um grupo de 17 a 20 palavras de uso freqüente, relevantes para a população e que apresentem as combinações básicas dos fonemas e padrões silábicos. São estas as palavras geradoras que irão constituir os pontos de partida de debates entre os participantes dos círculos de cultura;

²³ CARVALHO, 2005, p. 42-43.

²⁴ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 mar. 2009.

²⁵ CARVALHO, 2005, p. 43-44.

2) Para dar início à alfabetização, o coordenador do círculo de cultura deve apresentar algumas imagens (slides ou cartazes) que propiciem o debate sobre as noções de cultura e trabalho. Essas imagens representam o produto do trabalho dos homens sobre a matéria da natureza: suas ferramentas utensílios de uso diário, suas moradias. O objetivo é fazer com que os alunos reconheçam a si próprios como criadores de cultura;²⁶

3) Para ensinar as relações entre letras e sons, o ponto de partida é a palavra geradora, que é decomposta em sílabas. Em seguida, é apresentada a ficha de descoberta, em que aparecem as famílias silábicas correspondentes. Por exemplo, utilizando a palavra favela forma-se a ficha: fa, fe, fi, fo, fu / va, ve, vi, vo, vu / la, le, li, lo, lu. Com essas sílabas, são formadas novas palavras como: fala, fava, vela, vila, lava, leva, luva, etc.

O aspecto central desse método é o diálogo como elemento de comunicação entre os seres humanos, em outras palavras, ele objetiva ativar a consciência para transformar o mundo. Trabalha com a crença de que o povo oprimido e explorado é capaz de pensar sobre a realidade social e optar pela necessidade de transformação. Uma das grandes contribuições de Paulo Freire foi demonstrar as relações entre analfabetismo, política, dominação e libertação, pioneiro da alfabetização e da pedagogia críticas.

1.11 O perfil dos leitores muda com o tempo

A sociedade muda com o tempo, assim também mudam os leitores que se adaptam aos meios sociais e à escola. O fato de saber assinar o nome possibilitava ao cidadão votar, transformando-se em eleitor, o que não lhe dava condições de participar da vida em sociedade como alfabetizado. Até o final da Segunda Guerra Mundial, mais da metade da população do Brasil era analfabeta e vivia na zona rural.

A industrialização e a formação urbana cresciam rapidamente a partir da década de 1950. Entretanto, apesar desse crescimento urbano e do esforço do Governo Federal em fazer campanhas de alfabetização para jovens e adultos, os índices de analfabetismo continuavam muito altos, principalmente na zona rural. O objetivo maior era ensinar a decifrar palavras e frases simples.²⁷

O Brasil chegou ao século XXI com aproximadamente vinte milhões de analfabetos, além daqueles que sabem apenas algumas noções de palavras e

²⁶ CARVALHO, 2005, p. 43-44.

²⁷ CARVALHO, 2005.

frases, mas que não conseguem reproduzir a idéia de um texto. Consciente dessa problemática, a sociedade espera que trabalhadores da zona urbana possam apresentar o mínimo de condições para ler e entender conteúdos que constam em avisos, instruções etc. Por outro lado, as pessoas designadas para funções mais qualificadas devem ser capazes de dominar a leitura e a escrita com o objetivo de, também, transmitir informações, para comunicar-se e aí está a responsabilidade da instituição pública de educação, a escola, que deve oferecer oportunidades de alfabetização para todos, sem distinção.

1.12 No processo de alfabetização

A professora que trabalha com turma de alfabetização assume uma responsabilidade de transformar aquele aluno ou aquela aluna em alguém alfabetizado. Toda a sociedade está atenta aos resultados do trabalho daquela professora. E esse resultado reflete na sua conduta social como profissional competente ou não. A professora, na sala de aula, assume várias funções como a de mãe, a de psicóloga e a de juíza; aquela em quem o aluno confia para resolver de forma justa e honesta problemas de ordem interpessoais de antipatias e conflitos na classe. Somada a todas essas atividades, a função de ensinar a ler e escrever.

Porém, pode-se perceber no processo de alfabetização que as teorias e os métodos de alfabetização, tanto em cursos que chamamos de cursos normais quanto em cursos de nível superior em faculdade de educação, possuem uma lacuna sobre questões importantes no que se refere à prática, pois esses profissionais, muitas vezes por necessidade, utilizam-se do chamado senso comum para resolver um problema do cotidiano, já que, por falta de um conhecimento mais profundo da teoria, lhes falta segurança para atuar conforme pensamento ou proposta de determinado ou determinados teóricos, então optam por sua experiência de ensino.

Durante a década de 1980, o construtivismo ocupou lugar de destaque na educação e até hoje é considerado como um fator importante na formação inicial e continuada. Entretanto, essa proposta de Emília Ferreiro, apesar de oferecer instrumentos determinantes para a alfabetização do educando como sujeito do seu conhecimento, deixa a cargo da didática a responsabilidade de promover a

metodologia da alfabetização. Dessa forma, os professores precisaram estudar os fundamentos teóricos da proposta construtivista somados aos conhecimentos de didática, para aplicar na prática e assim torná-los efetivos. Contudo, não se deve pensar que a metodologia é a questão mais importante quando se refere à alfabetização, mas se a proposta de alfabetização é feita com base no construtivismo ou não, faz-se necessário o conhecimento sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não expor de forma que precise criar métodos milagrosos para alfabetizar, o que não exclui, de forma, alguma, o lugar da criatividade e da invenção, pois todos os envolvidos resultam em construir o conhecimento, guardadas as proporções.

Ao longo dos anos muitos métodos foram experimentados, em contextos e circunstâncias diferentes, o que ocasionava resultados diferentes. F. Smith, estudioso da leitura a partir da perspectiva psicolinguística, diz que todos os métodos, mesmo que pareçam absurdos, com alguma criança ou em algum momento deram certo e conseguiram alfabetizar, evidenciaram que não há método totalmente eficaz. E o autor entende que devem existir condições básicas para alguém aprender a ler que são: “1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno; 2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia”.²⁸ Assim, a professora é quem deve assumir o papel de guia esclarecido e deve também escolher o método que lhe parecer mais adequado para seus alunos.

1.13 A importância da escolha do método de alfabetização

A produção de conhecimento teórico-prático seguiu decrescendo aos poucos, mesmo existindo algumas propostas didáticas alternativas. Borges (1998) apresenta duas possibilidades que possam ajudar a entender o desinteresse científico em relação às metodologias: 1) a insuficiência dos métodos sintéticos ou analíticos diante de uma crescente demanda de alunos que se apresentavam à escola para a alfabetização; 2) a popularização da teoria construtivista de Emília Ferreiro, que deslocou o interesse da alfabetização de como ensina para como se

²⁸ SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 12.

aprende.²⁹ Isso provocou mudanças importantes nos paradigmas de pesquisa e nos temas abordados pelos teóricos. Dessa forma, a pesquisa e as publicações sobre métodos foram para o segundo plano e ficou quase que ausente da produção acadêmica no período da década de 1990.

Observando as condições das escolas brasileiras, Marlene Carvalho propõe que, quando a professora for escolher um método, busque responder às seguintes questões: qual é a concepção de leitura e de leitor que sustenta o método? Estão combinados os objetivos de alfabetizar e letrar, ou seja, a preocupação de ensinar o código alfabético é tão presente quanto o objetivo de desenvolver a compreensão da leitura? São previstas maneiras de sistematizar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons? Há interesse de motivar os aprendizes a gostar de ler? A fundamentação teórica é conhecida e faz sentido? As etapas ou os procedimentos de aplicação soam coerentes com os fundamentos do método? O material didático é acessível, simples e de baixo custo? Há evidências de que o método foi experimentado com êxito em um número significativo de turmas, em contextos escolares diferentes? O que fazem professores e pesquisadores sobre a aplicação e os resultados?³⁰ Ainda segundo Carvalho, se as respostas forem satisfatórias, aí então há a possibilidade de o método escolhido e bem aplicado obter resultado positivo.

1.14 O que é letramento

Letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, por volta dos anos 80 do século XX. Ela surge no discurso de especialistas dessas áreas. Essa palavra ainda causa estranheza a muitos, pois alguns ainda confundem com alfabetização, ou seja, entendem como o mesmo significado. Alfabetização ou alfabetizado, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é “aquele que sabe ler” (e escrever); letrado, segundo o mesmo dicionário, é aquele “versado em letras, erudito”, e iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários”.³¹ A palavra “letramento” não aparece no dicionário

²⁹ BORGES, Tereza Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**: alternativas metodológicas. Campinas: Papyrus, 1998.

³⁰ CARVALHO, 2005.

³¹ FERREIRA, 1997.

Aurélio. Entretanto ela é registrada no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete.³²

O verbete “letramento” remete à forma verbal “letrar”, que é um verbo transitivo direto que se conceitua como “investigar soletrando” e, como forma pronominal, “letrar-se”, com o significado de “adquirir letras ou conhecimentos literários”. Esses significados se distanciam bastante do que hoje se entende por letramento.

O significado de letramento, como hoje se entende, vem da palavra inglesa “literacy” que surge do latim “littera” (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, ou seja, “literacy” é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.³³ Nessa concepção, está a idéia de que a escrita traz resultados nas áreas sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e lingüísticas, quer para o grupo social em que esteja inserida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: o aprender a ler e escrever individualmente.

Refletir sobre a questão é muito significativo do ponto de vista de entender que a palavra alfabetismo, “estado ou qualidade de alfabetizado”, enquanto seu contrário, analfabetismo, “estado ou condição de analfabeto”, é termo de conhecimento e compreensão de todos. O que chama atenção é que alfabetizado é aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu a condição ou o estado de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. O analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadãos, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas, isto é, centradas na escrita.

Sabemos que sempre se referiu àquele que não sabia ler e escrever como analfabeto, mas àquele, cujo estado ou condição é de quem sabe ler e escrever e atende de forma adequada às demandas sociais pelo uso diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só há pouco tempo se configurou como realidade em nossa sociedade.

³² AULETE, 2009.

³³ BLOG DA FISA, 2009.

Antes, nosso problema era apenas configurar o estado ou a condição de analfabeto, ficava em aberto o entendimento de quem dominava a leitura e a escrita. Dessa forma, era satisfatório o uso do termo analfabeto para designar seu oposto. Termos como alfabetismo ou letramento não pareciam importantes ou necessários existirem.

O termo letramento se fez necessário a partir do momento em que passamos a enfrentar uma nova realidade em que não se deve apenas ler e escrever. É importante e necessário fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz. Por isso, surgiu a termo letramento.

Um fato que indica o aparecimento da palavra letramento, mas não de maneira radical, foi a alteração do critério utilizado pelo Censo Demográfico para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados. Durante muitos anos, era considerado analfabeto aquele que não sabia ler e escrever o próprio nome, ou seja, observa-se apenas se o indivíduo conseguia codificar o próprio nome. Nos últimos anos, para saber se o indivíduo sabe ler e escrever depende da resposta à pergunta: “sabe ler e escrever um bilhete?” Define-se assim alguém que sabe ler e escrever ou não, alguém alfabetizado ou analfabeto. Mesmo considerando essa prática ainda muito limitada, entendemos que há uma tentativa de avaliação da condição de letrado, não apenas se o indivíduo sabe ler ou escrever.

Em países desenvolvidos, a avaliação do nível de letramento e da alfabetização é feita não apenas da presença ou não da capacidade de ler e escrever. Entende-se que o indivíduo adquire a capacidade de ler e escrever tomando por parâmetro o número de anos de escolaridade de cada um na escola (a partir de 4 anos). O propósito é que a escola, a partir de 4 anos, possibilite ao indivíduo não apenas a aquisição de ler e escrever, mas também os usos e as práticas sociais da leitura e da escrita. Esses países estão interessados em avaliar o nível de letramento da população e não o índice de alfabetização, o que é verificado através de censos por amostragem quanto ao uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita em suas práticas sociais e de que modo as apropriam.

Percebe-se bem mais clara a diferença entre alfabetização e letramento na área das pesquisas em Educação, em História, em Sociologia e em Antropologia. As

pesquisas que se voltam para o estudo de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por idade, sexo, região, etc.) ou que avaliam o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre alfabetização; as que buscam identificar os usos e as práticas sociais da leitura e da escrita em determinado grupo social (comunidade de nível socioeconômico desfavorecido, crianças ou entre adolescentes) através de documentos e outras fontes (épocas diferentes, regiões diferentes, etc.) são pesquisas sobre letramento.

De acordo com Magda Soares, pode-se definir a partir do conceito de letramento que um indivíduo é letrado mesmo não dominando a leitura e escrita, ou seja, sendo analfabeto, se ele conseguir ler de alguma forma.³⁴ Dessa forma, quem é analfabeto e marginalizado social e economicamente, mas vive em um meio onde a leitura e a escrita têm presença forte, é, de alguma forma, uma pessoa letrada, pois faz uso da escrita e se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita - se interessa por ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado; recebe cartas que outros lêem para ele; dita cartas para que alguém alfabetizado escreva, observando a estrutura própria da língua escrita; solicita que alguém leia avisos, etc. Assim também acontece com a criança que ainda não aprendeu a ler e escrever, mas já folheia livros, finge lê-los, ouve histórias, brinca de escrever e está rodeada de material escrito: ela já penetrou no mundo do letramento e, de certa forma, já é letrada.

1.15 É possível diferenciar o apenas alfabetizado do letrado?

A resposta a essa pergunta é muito difícil. Magda Soares entende que o letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes: a leitura e a escrita.³⁵ Cada um desses fenômenos é muito complexo, já que é também constituído de multiplicidades de habilidades e conhecimentos. Como, por exemplo, ler é o conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde a simples decodificação de sílabas e palavras até o ato de conseguir ler um livro. Há um sentido de continuidade. Então, em que ponto a pessoa é considerada alfabetizada ou letrada com relação à leitura?

³⁴ SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

³⁵ SOARES, 1998.

No que diz respeito à escrita, o ato de escrever também se constitui num conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde a simples ação de escrever o próprio nome até a capacidade de redigir um texto longo e estar apto a escrever um texto argumentativo que defenda seu ponto de vista. Assim como o ato de ler, no ato de escrever também existe um sentido de continuidade. E, então, a mesma pergunta: em que ponto, difere-se a pessoa alfabetizada da pessoa letrada?

Um entendimento é que existem vários tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do indivíduo, de seu meio e, também, de seu contexto sociocultural.

Nas eleições de 1996, o Jornal Folha de São Paulo publicou, no dia 19 de julho, uma matéria que trazia como manchete “Candidaturas são impugnadas após teste de alfabetização”.³⁶ Em Bauru, estado de São Paulo, os candidatos foram submetidos ao teste porque não possuíam o Ensino Fundamental completo e apresentaram dificuldade no preenchimento dos formulários. Eles foram reprovados, segundo a matéria, porque não conseguiram expor, através da escrita, um pensamento lógico e não conseguiram ler e interpretar um texto. A reprovação foi feita sob a alegação de que, se eleitos, teriam que lidar com documento e leis que necessitariam de leitura e interpretação.

Vamos entender porque o juiz julgou os candidatos analfabetos: uma razão é porque os candidatos possuíam apenas o Ensino Fundamental incompleto. A outra é porque os candidatos mostraram dificuldade no preenchimento dos documentos para o registro de suas candidaturas. A conclusão a que se chega é que alfabetizado, para o juiz, seria aquela pessoa que possui o Ensino Fundamental completo e preenche formulários sem dificuldade.

Continuando com o episódio, no dia 28 de agosto, o Jornal Folha de São Paulo publicou a notícia com a manchete: “Reprovados em teste escolar vão concorrer”.³⁷ O tribunal Regional Eleitoral usou o conceito de alfabetização que está no Dicionário Aurélio para contradizer o conceito de alfabetizado apresentado pelo

³⁶ Candidaturas são impugnadas depois de teste de alfabetização. **Folha de São Paulo**, ed. 24.579, sexta 19 jul. 1996. p. 1-8.

³⁷ Reprovados em teste escolar vão concorrer. **Folha de São Paulo**, ed. 24.619, quarta 28 ago. 1996, p. 1-5.

juiz. Neste dicionário, analfabeto é aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever. Assim, o TRE entendeu que os candidatos sabiam ler e escrever, considerando que estudaram algumas séries do Ensino Fundamental, mesmo tendo apresentado dificuldades no preenchimento dos formulários de candidatura. Portanto, não eram analfabetos.

Há, portanto dois entendimentos diferentes do que seja alfabetização: o juiz, na verdade, estava avaliando o nível de letramento, mesmo não tendo noção do que seja letramento, pois estava preocupado com a prática social da leitura e da escrita que eles deveriam ter; o TRE avaliou apenas a alfabetização dos candidatos, não considerando seu nível de letramento em suas habilidades de leitura e escrita. O que podemos observar nesse acontecimento é que existem diversos conceitos de alfabetização, variando de acordo com a situação, o contexto ou o grupo social. Percebemos, também, que o termo letramento é pouco conhecido pela sociedade.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA

Este capítulo apresenta um pouco da história da Lingüística, versa sobre a relação entre Lingüística e a Sociolingüística, faz esclarecimentos sobre a exclusão social e também sobre a importância da Sociolingüística na formação do educador.

Para as ciências da linguagem, não existe erro na língua. Se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação lingüística cumpre essa função plenamente. A noção de "erro" se prende a fenômenos sociais e culturais, não estão incluídos no campo de interesse da Lingüística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua "em si mesma", em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Para analisar as origens e as conseqüências da noção de "erro" na história das línguas, será preciso recorrer a outra ciência, necessariamente interdisciplinar, a Sociolingüística, entendida aqui em sentido muito amplo como o estudo das relações sociais intermediadas pela linguagem.

A noção de "erro" em língua nasce, no mundo ocidental, junto com as primeiras descrições sistemáticas de uma língua, a língua a grega, empreendidas no mundo de cultura helenística, particularmente na cidade de Alexandria, no Egito, o mais importante centro de cultura grega no século III a. C. Como a língua grega tinha se tornado o idioma oficial do grande império formado pelas conquistas de Alexandre Magno (356-323 a.C.) surgiu a necessidade de normalizar essa língua, ou seja, de criar um padrão uniforme e homogêneo que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para se transformar em um instrumento de unificação política e cultural.

Data desse período o surgimento daquilo que hoje se chama, nos estudos lingüísticos, de Gramática Tradicional - um conjunto de noções acerca da língua e

da linguagem que representou o início dos estudos lingüísticos no Ocidente. Sendo uma abordagem não-científica, nos termos modernos de ciência, a Gramática Tradicional combinava intuições filosóficas e preconceitos sociais.

2.1 Relação entre lingüística e sociolingüística

O mundo globalizado exige uma abertura que ultrapassa as esferas socioeconômicas. Na verdade, é pela Linguagem que os seres humanos interagem nos espaços sociais. Para o pensador francês Louis-Jean Calvet, a importância decisiva na relação entre o ser humano e a língua deve ser dada ao ser humano. Isso porque

não são os homens que existem para servir às línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens. Dessa perspectiva decorre que a investigação sobre o ensino de uma língua necessita considerar que os falantes das línguas são, ao mesmo tempo, indivíduos e comunidades lingüísticas, porque as línguas são fenômenos individuais e coletivos ao mesmo tempo [...] 94% dos países do mundo, inclusive o Brasil, são plurilingües.³⁸

O estudo da Lingüística se volta para a língua em seu uso nas comunidades de fala, com atenção para um tipo de investigação relacionada a situações lingüísticas e sociais. A Sociolingüística é uma subárea da lingüística. A Lingüística como ciência é um espaço interdisciplinar, que está entre a língua e a sociedade priorizando os empregos lingüísticos concretos, em particular os de caráter diversificado, visto que todas as línguas apresentam um dinamismo próprio.

2.2 A diversidade lingüística

Há formas distintas que se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e da morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático discursivo, sendo o Brasil um exemplo.

Exemplificando, podemos dizer que, no sul do país, o pronome “tu” é o tratamento mais usado quando o falante interage com o ouvinte, enquanto em outras

³⁸ PESSOA, Maria do Socorro. Concepções de Linguagem e Políticas Lingüístico-Culturais: aproximações e/ou afastamentos na Educação Lingüística. **Língua Portuguesa e integração**. 27 set. 2007. p. 01-02. Disponível em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/8_Maria_Socorro_Pessoa.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2009.

regiões do país se evidencia a presença de marcas de concordância nominal e verbal como em “as meninas saíram” alternam-se com as marcas “as menina saiu”, em que o plural em alguns termos se faz ausente. Outra realização é o “pranta” com “planta”, havendo a troca do “l” pelo “r”. Ou em construções sintáticas como “eu vi ele” por “eu o vi”, “eu vou na praia”, por “eu vou à praia”, “o português ele é muito difícil”, “o português é muito difícil”. São apenas alguns exemplos que servem para demonstrar a variabilidade lingüística que existe em todas as línguas naturais humanas.

A Sociolingüística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido de que os usos e estruturas lingüísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemática e estatisticamente previsíveis.³⁹

Assim, a Sociolingüística não determina juízo de valor e sim a variedade de expressão para se manter a comunicação, observando também vários fatores que interferem no uso de termos pelo falante, como, por exemplo, o nível de escolaridade, a faixa etária, a região, etc. O falante, em geral, faz uso de termos lingüísticos de forma espontânea e a partir de sua vivência, pois essas variáveis⁴⁰ agem de dentro para fora. Cabe à Sociolingüística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm um efeito positivo ou negativo com relação aos usos lingüísticos alternativos e assim prever um comportamento regular e sistemático. Dessa forma, entende-se que a variação e a mudança são contextualizadas, construindo uma organização de origens e níveis diversos.

2.3 Legitimidade e variedade lingüística

Na observação científica sobre a ação lingüística, considera-se todas as manifestações legítimas e previsíveis. Mesmo não considerando ou fazendo juízo de valor, os padrões lingüísticos são submetidos a uma avaliação social positiva ou

³⁹ MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). **Introdução à sociolingüística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 09-10.

⁴⁰ O conceito “variável” pode significar fenômeno em variação e grupo de fatores.

negativa e, por conta dessa análise ou aceitação, pode-se determinar a inserção do falante na escala social.

São temas de interesse da Sociolingüística a estigmatização e a mobilidade social. As estruturas de maior valor de mercado que recebem avaliação positiva possuem um alto grau de monitoramento e letramento. Maior domínio no planejamento lingüístico é, em geral, pressuposto à produção de formas de prestígio e disposição adequada para dissolver os estigmas sociolingüísticos na fala ou na escrita. Os sociolingüistas fazem a análise dessas relações, e o preconceito lingüístico tem sido muito debatido, já que ainda predominam as práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas em que o que é falado ou escrito está certo ou errado, observando-se como referência o padrão da norma culta, sem observar, muitas vezes, o contexto e as circunstâncias em que foi utilizada a expressão lingüística.

As línguas geralmente apresentam uma diversidade em que o falante adquire primeiro as variantes informais e, no processo sistemático e seqüencial, é possível a apropriação de normas e padrões lingüísticos mais formais, e assim aproximar-se das variedades cultas e da tradição literária.

As línguas possuem variantes mais prestigiadas que outras. Nesse sentido, a Sociolingüística atua de forma a contribuir no combate ao preconceito lingüístico e de entender a noção de errado e certo, na busca de descrever o padrão real que a escola investe para valorizar uma variedade lingüística e desprestigiar outras.

É importante registrar que o pressuposto básico do estudo da variação do uso da língua é o de que há diversidade lingüística, assim como a homogeneidade, o que não se considera aleatório, mas regida por padrões e regras, ou seja, são condições ou regras que obrigam ou induzem o falante a fazer uso de formas dentro de determinados contextos e circunstâncias, que funcionam para favorecer ou desfavorecer variavelmente e com pesos específicos, a depender da situação apresentada.

Porém, dado o pressuposto básico, deve ser possível identificar uma série de categorias independentes que influenciam neste uso. Estas categorias podem ser internas ao sistema lingüístico ou externas a ele. No primeiro caso teremos fatores estruturais, por exemplo, o ditongo /oi/ se usa menos quando o segmento seguinte é palatal (peixe) do que quando é alveolodental (peito); no segundo caso teremos fatores sociais, por

exemplo, as pessoas com formação superior usam mais concordância nominal e verbal do que os analfabetos.⁴¹

Assim, considera-se para o uso do falante tanto as influências lingüísticas externas quanto as internas, visto que em alguns contextos, no que diz respeito aos fatores sociais, os que mais influenciam são o sexo, a idade, o nível socioeconômico e a formação escolar, sem esquecer a influência que a mídia exerce sobre a atuação do falante, como a televisão, a imprensa e também o mercado de trabalho. É preciso ser levado em conta a matriz social que é de sua propriedade como, por exemplo, o uso da forma de tratamento, o status social, a diferença de idade entre o falante e o interlocutor, como também o grau de formalismo entre eles.

Já é sabido que a variação lingüística é uma das características universais das línguas naturais que convivem com força de estabilidade. Parece caótica e/ou aleatória o que se pode chamar de face heterogênea da língua, mas ela é na verdade regular, sistemática e previsível, pois o uso é controlado por variáveis estruturais e sociais, que podem ser agentes internos ou externos ao sistema lingüístico.

Chamam-se variáveis externas ou não-lingüísticas os marcadores regionais predominantes em comunidades identificados geograficamente. Mas as variáveis lingüísticas ou não-lingüísticas não possuem ação isolada, atuam em um conjunto complexo de relação e correlação que valorizam o emprego de determinadas formas, em detrimento de outras, isto é, agentes que possuem alto grau de escolaridade, dominam a escrita, que possuem também nível socioeconômico elevado, concorrem para a manutenção na fala e na escrita das variedades mais prestigiadas, deixando evidente a existência do padrão popular e do padrão culto.

Para Chambers, o fator classe social é o aspecto que mais marca lingüisticamente os países industrializados, por ser entendida com base em indicadores ocupacionais, educacionais e econômicos e diz ainda que, nos círculos mais determinados, existem as redes sociais da família, da vizinhança, do clube, ou em qualquer local de identidade, considerando que também se pode demarcar classe social, como localidade, tipo de casa e outras referências que possam

⁴¹ NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). **Introdução à sociolingüística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-16.

identificar o uso de determinada forma lingüística ou determinado conjunto lingüístico.⁴²

No Brasil, os primeiros estudos no âmbito do Programa de Estudos sobre os Usos da Língua tentam fazer uma correlação entre as formas mais prestigiadas e as menos prestigiadas a partir de variáveis como bens materiais, bens culturais e origem social. Com isso, caracterizou-se que o usuário da língua percorre um eixo vertical da estratificação social durante a qual a língua é uma propriedade no conjunto de propriedades que fazem a composição final do patrimônio social de uma pessoa.

A busca de variáveis sociais não convencionais para o entendimento da variação lingüística numa sociedade tão complexa como a brasileira, em que a categorização por classe social segundo parâmetros como renda, local de moradia, escolarização e profissão não é claramente delimitada, tem motivado o controle de aspectos mais sutis da ambientação material e cultural do indivíduo e do seu grau de integração aos valores vinculados aos meios de comunicação de massa. Concebidas na forma de escalas que controlam a relação quantitativa e qualitativa dos falantes com os produtos culturais (como mídia televisiva e escrita, cinema, teatro e outros) sua posse de bens materiais disponíveis no mundo moderno (apartamentos, carros, telefones, viagens etc.) e suas expectativas em relação ao futuro, variáveis como bens materiais, bens culturais e motivação vêm insinuando uma ou outra forma de exame de variação sociolingüística. [...] Conjugadas com as variáveis mais convencionais, como idade, sexo e escolarização, essas variáveis mais refinadas permitem detectar tendências divergentes no interior da mesma comunidade de fala. [...] Revela-se, portanto, estreita correlação entre a complexidade social e os processos de variação.⁴³

Para os autores, as variáveis como idade, sexo e escolarização são importantes e também determinam o uso de formas, porquanto influenciam nas experiências do indivíduo. O usuário da língua que pertence a determinada geração possui variáveis que o identificam como, por exemplo, alguém que viveu a década de 1970 usa termos como “senhor”, “senhora” ao se dirigir a outra pessoa mais velha, enquanto a geração mais nova, na mesma situação, utiliza o pronome de tratamento “você”. Assim acontece com as variáveis relacionadas ao sexo/gênero, em que os termos utilizados pelo homem, em geral, diferenciam-se daqueles utilizados pela mulher. Quanto à escolarização, de acordo com os autores, pode-se confirmar que aquele que tem acesso à escola - educação formal - utiliza variáveis

⁴² CHAMBERS apud BRAGA; MOLLICA 2003, p. 30.

⁴³ PAIVA, M. C.; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Retrospectiva sociolingüística: contribuições do PEUL. **Delta**: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 201-232, 1999. p. 220-221.

mais elaboradas do que os que não têm acesso à educação formal. Entretanto, deve-se considerar que para essas diferenciações existem outras variáveis que influenciam as variáveis citadas e que não são tão sutis. Elas estão relacionadas à origem do indivíduo, classe social, etc. Dessa forma, devem ser consideradas como indicadores, fatores e barreiras para a exclusão social. Ao que tudo indica, há um consenso de que condições subumanas ou mesmo desumanas no que diz respeito à moradia, à saúde e à educação são as barreiras inamovíveis que impedem o indivíduo de exercer sua cidadania de forma plena, mesmo que os indicadores sociais do último censo demográfico apontem para uma situação mais positiva em relação às condições sociais dos brasileiros.

2.4 Exclusão social, o que é?

Entende-se como exclusão social a privação de algo. Em termos sociais, diz respeito a um grupo que não tem acesso a bens produzidos pela sociedade como, por exemplo, um grupo que não tem acesso à escola de qualidade ou à saúde, ao emprego formal, à segurança pública, etc. Assim, considera-se que o indivíduo que pertence a esses grupos não possui voz ativa na sociedade, o que o leva à condição de sub-cidadão. No Brasil, a exclusão social está concentrada, segundo o Censo Demográfico de 2000, nas regiões Norte e Nordeste, no que diz respeito à classe social, etnia, gênero e região.⁴⁴

2.5 A exclusão social no Brasil

O termo exclusão social, de origem francesa, toma vulto a partir do livro *Les Exclús* (1974), de autoria de Lenoir, que define os excluídos como aqueles indivíduos concebidos como resíduos dos trinta anos gloriosos de desenvolvimento. Seguindo as idéias de Lenoir, o estudioso brasileiro Hélio Jaguaribe, em meados de 80, prevê, a partir da pobreza crescente, a exclusão de contingentes humanos e a define como resultado da crise econômica que se inicia em 1981-83. Para este autor, a exclusão assume as feições da pobreza. O escritor e político brasileiro Cristovam Buarque (in Nascimento, 1996), seguindo a mesma perspectiva de compreensão, ao analisar a crise econômica, publica escritos (1991, 1993 e 1994) que chamam a atenção para a ameaça à paz social. Segundo Buarque, a exclusão social passa a ser vista como um processo presente, visível e que ameaça confinar grande parte da população num “apartheid” informal, expressão que dá lugar ao termo “apartação social”. Para ele, fica evidente

⁴⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico de 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo>>. Acesso em 04 mai. 2009.

a divisão entre o pobre e rico, em que o pobre é miserável e ousado enquanto o outro se caracteriza como rico, minoritário e temeroso.⁴⁵

É possível remontar a exclusão social à sociedade greco-romana. Nestas sociedades, escravos, mulheres e estrangeiros eram excluídos. No entanto, essa realidade era considerada um fenômeno natural. Com as crises econômicas que atingem o mundo contemporâneo, a pobreza toma outra proporção, dando visibilidade de substância ao conceito de exclusão social. Nas últimas décadas do século XX, os efeitos da globalização agravam situações de exclusão social, como o desemprego. Todas as pessoas que não conseguem se inserir no mercado de passaram a ser socialmente excluídas. A partir de então, esse tema torna-se importante nos meios acadêmicos e políticos.

A discussão sobre exclusão social, de acordo com Gary Rogers (In Dupas, 1999), apareceu na Europa com o crescimento da pobreza urbana, e sua orientação varia de acordo com as conjunturas políticas e econômicas das sociedades. Silver (in Dupas, 1999), tentando entender a problemática da integração social na Europa e nos Estados Unidos, seleciona três paradigmas, ligando cada um deles a uma filosofia política. Assim, o paradigma da “solidariedade” estaria associado ao republicanismo, sendo a exclusão vista como quebra de vínculo entre o indivíduo e a sociedade. Nesse paradigma cabe ao Estado a obrigação de ajudar na inclusão dos indivíduos. No da “especialização”, associado ao liberalismo, a exclusão se refere à discriminação. Nesse caso, o Estado deve garantir o trânsito do excluído nas categorias sociais. No paradigma do “monopólio”, ligado a social-democracia a exclusão seria explicada pela formação de monopólios de grupos sociais.⁴⁶

A exclusão social é secular. A compreensão sobre a condição da exclusão social é fundamentada na diferença. É sabido que o fenômeno da exclusão atinge os diferentes segmentos da sociedade. É também notório que a exclusão não é provocada unicamente pelo setor econômico, embora se admita que este é um dos principais pilares de sustentação desse fenômeno. A exclusão é gerada nos meandros do econômico, do político e do social, tendo desdobramentos específicos nos campos da cultura, da educação, do trabalho, das políticas sociais, da etnia, da identidade e de vários outros setores.

Em contraponto à exclusão social, está a inclusão social, que é uma ação que combate a exclusão social, geralmente ligada a pessoas de classe social, nível

⁴⁵ FISCHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. Gênero e exclusão. **Trabalhos para Discussão**, n. 113, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.fudaj.gov.br/tpd/11.html>>. Acesso em: 05 jan. 2009.

⁴⁶ FISCHER; MARQUES, 2001.

educacional, minorias raciais entre outros grupos que não têm acesso a várias oportunidades. Inclusão social é oferecer aos mais necessitados oportunidades de participar da distribuição de renda do país, dentro de um sistema que beneficie a todos e não somente a uma camada da sociedade. A inclusão social é um processo para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios mobiliários e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas.

O processo de inclusão vem sendo aplicado em cada sistema social. Assim, existe a inclusão na educação, no lazer, no transporte, etc. Quando isso acontece, podemos falar em educação inclusiva, no lazer inclusivo, no transporte inclusivo e assim por diante. Uma outra forma de referência consiste em dizer, por exemplo, “educação para todos”, “lazer para todos” e “transporte para todos”. Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a educação inclusiva, a sociedade inclusiva.

2.6 A Sociolingüística na formação do educador

Em termos lingüísticos, o falante nativo de sua língua traz consigo a competência gramatical e comunicativa antes de ingressar na educação formal. No entanto, o estágio de alfabetização vai lhe exigir uma aprendizagem específica do código escrito em sua língua materna, qualquer que seja seu perfil sociolingüístico.⁴⁷ Segundo Magda Soares, a etapa da alfabetização constitui a apropriação de uma tecnologia, que exige dos docentes conhecimentos específicos de Lingüística.⁴⁸

Vale ressaltar que o aluno, falante nativo, já traz consigo um saber de sua língua que lhe capacita a comunicação de forma totalmente satisfatória. Assim, nesse conhecimento, inclui-se a variedade que lhe é própria, seja rural ou urbana. Essa questão é fundamental, pois o alfabetizador em formação precisa ter a consciência de que os alfabetizandos possuem uma linguagem oral, prestigiada ou

⁴⁷ BORTONI-RICARDO, S. M. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, v. 12, p. 82-94, 1994.

⁴⁸ SOARES, 1998.

não prestigiada, que deve ser respeitada e, a partir daí, fazer-SE a inclusão escolar, respeitando as variedades.

O alfabetizador necessita, então, saber que o sistema silábico-alfabético do português não é biunívoco, visto que a relação grafema-fonema não se aplica em todos os casos. Ele deve conhecer bem tanto as similaridades do sistema, os casos ortográficos direcionados por regras, quanto aqueles cuja convenção é totalmente aleatória. Para tanto, faz-se necessário um conhecimento amplo em Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe. Sua formação também não pode dispensar o conhecimento acerca do princípio da heterogeneidade inerente das línguas naturais humanas, que lhe permite admitir a variação e a mudança, as variedades dos alunos, respeitando-as como legítimas e a identificar os vestígios da fala na escrita. Nesse caso, é preciso aprofundar a noção de “erro”, seja decorrente do desconhecimento do uso adequado de letras correspondendo a grafemas (em muitos casos, dependendo do contexto) seja proveniente de processos de variação na fala. Para analisar as dificuldades dos alunos, portanto, o alfabetizador deve passar a relativizar a dicotomia certo/errado, proveniente da tradição normativa, e lançar mão de outras explicações, valendo-se de estudos sociolingüísticos.⁴⁹

A existência da variação e da mudança na língua falada, que pode ter repercussões na escrita, constitui assim noção crucial para o alfabetizador trabalhar criteriosamente os obstáculos comuns aos aprendizes iniciantes da escrita sem o juízo de valor. É indispensável apropriar-se do conceito de que a variação consiste na coexistência de duas ou mais formas que correspondem ao mesmo significado, que se manifestam por força de características regionais, de gênero, de grupos e sociais das comunidades de fala.⁵⁰ Conseqüentemente, o processo inevitável de avaliação positiva ou negativa de formas lingüísticas deve preparar o alfabetizador para respeitar as variantes, ampliando explicações sobre a existência de marcas estilísticas e de identidades sociais no discurso, tanto quanto oferecer subsídios para lidar melhor com as eventuais discriminações (exclusão) entre os alunos da classe.

Entender que os sistemas lingüísticos naturais mudam significa que as línguas apresentam alternâncias de usos de modo sistemático. Vários autores

⁴⁹ BRAGA; MOLLICA, 2003.

⁵⁰ BRAGA; MOLLICA, 2003.

destacaram como pressuposto teórico central da Sociolingüística o caráter ordenado e social da variação e da mudança de uma língua numa comunidade de fala. É importante para o alfabetizador a compreensão de que as variáveis que caracterizam a influência da fala no processo de alfabetização estão relacionadas ao efeito de fatores lingüísticos e não lingüístico, a exemplo do grau de formalidade do discurso, que age significativamente quando o indivíduo estabelece parâmetros para falar e escrever “certo” e “errado”. Há que se levar em conta também diferenças clássicas entre fala e escrita, como já destacara Maria Mollica.⁵¹

Assim, com base em fundamentação teórica na Lingüística e, em especial, na Sociolingüística, os alfabetizadores encontram também referencial para compreender os fenômenos morfossintáticos do da Língua Portuguesa, como a variação na concordância nominal e na concordância verbal, que se sujeitam igualmente a efeito de fatores sociais e estruturais, como todos os fenômenos variáveis.

2.7 Linguagem, cultura e ideologia

“Linguagem é um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer”,⁵² ou seja, linguagem é todo sistema organizado de sinais que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não-verbal expressam sentidos e, para isso, utilizam-se de signos. O conceito de cultura é bastante complexo. Em uma visão antropológica, ele pode ser definido como a rede de significados que dão sentido ao mundo que cerca um indivíduo, ou seja, à sociedade. Essa rede engloba um conjunto de diversos aspectos, como crenças, valores, costumes, leis, moral, línguas, etc.

Numa visão mais ampla, ideologia é a ciência que trata da formação e origem das idéias. Trabalha com o conjunto de idéias, crenças e doutrinas próprias de uma sociedade, de uma época ou de uma classe, e que são produto de uma situação histórica e das aspirações dos grupos. Partindo dessas observações, é

⁵¹ BRAGA; MOLLICA, 2003.

⁵² CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985. p. 110.

possível entender que existe uma diversidade de cultura e de linguagem e que não há uma melhor ou superior a outra, apenas são diferentes, como a cultura indígena em relação à cultura européia. Entretanto, o que existe é uma ideologia de classes que, numa situação de desigualdade social, uma procura se tornar superior às outras, em detrimento de outra ou outras. Como exemplo, usa-se a desigualdade social para manter a ideologia de que, em relação à linguagem, se estabelece uma variedade padrão utilizada pela camada socialmente privilegiada, como “correta” e todas as demais como “incorretas”.

A escola, como instituição a serviço da sociedade, assume e valoriza a variedade padrão das classes dominantes. Dessa forma o aluno oriundo das camadas ou classes dominadas encontra padrões lingüísticos e culturais diferentes de seus padrões. Esses novos padrões são apresentados ao aluno como os unicamente “corretos”, em detrimento daqueles que ele traz, ignorados e desprezados pela escola. Magda Soares pergunta:

Por que o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas? Serão esses alunos menos aptos, menos inteligentes que os alunos provenientes das classes dominantes, socioeconomicamente favorecidas?⁵³

Entende-se que a resposta é bem clara, pois a escola existe para corroborar a ideologia das classes dominantes e não para favorecer as classes desfavorecidas. Dessa forma, o aluno que não se adaptar à nova ordem não obterá sucesso social e, conseqüentemente, será reprovado.

Mesmo sabendo que chegou a existir a proposta de estudo concentrada em uma suposta “teoria da deficiência lingüística”,⁵⁴ que explicaria as causas do fracasso escolar das camadas populares, pesquisas sociolingüísticas apontam para o caminho de que ser diferente da linguagem socialmente prestigiada, não é inferior nem deficiente. O que deve ser feito então? Responde Marcos Bagno:

Da parte do professor em geral, e do professor de língua em particular, essa mudança de atitude deve refletir-se na não-aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho: a norma culta [...] Do ponto de vista teórico, esta nova postura

⁵³ SOARES, 1998, p. 11.

⁵⁴ Falta de condições de aprender a estrutura da norma padrão.

pode se simbolizada numa simples troca de sílaba. Em vez de rePEtir alguma coisa, o professor deveria reFLetir sobre ela.⁵⁵

Assim, o professor deve ter consciência de seu papel como educador/formador de cidadão e no trabalho com a auto-estima de seus alunos, não se limitando apenas em ser transmissor de formas, mas aquele que reflete sobre as variedades existentes em sala de aula e valorizá-las.

⁵⁵ BAGNO. Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2006. 42-43.

3 NIVELAMENTO LINGÜÍSTICO ATRAVÉS DE PROJETO PEDAGÓGICO

Este capítulo apresenta o projeto de nivelamento lingüístico, proposto para auxiliar o aluno no uso da norma culta e na valorização da diversidade lingüística. Alguns alunos que chegam à Faculdade de Ciências Educacionais de Valença - FACE, principalmente para o curso de Letras, procuram os professores para expor suas dificuldades e expectativas com relação ao que o curso de Letras no que ele poderá oferecer, com relação ao uso da Língua Portuguesa. Dizem que possuem dificuldades na escrita e na fala no que diz respeito ao uso da norma culta e aportam suas esperanças no curso de Letras para superar o que eles chamam de problemas com a Língua Portuguesa.

Quando foi elaborado o projeto de nivelamento lingüístico, pensou-se em auxiliar os alunos da FACE que necessitavam de aprimoramento no uso da norma culta, mas sem fazer discriminação às variedades lingüísticas trazidas e utilizadas por eles.

Hoje já está em ação este projeto e muitos alunos já se beneficiaram com esta iniciativa. Os alunos relatam em conversas informais que o curso de nivelamento lingüístico os ajudou a perceber que não existe o uso errado ou certo da Língua Portuguesa, mas a adequação dos termos e textos ao momento e às circunstâncias adequados.

Este capítulo apresenta uma proposta para a inclusão social através da valorização da diversidade lingüística dos alunos da FACE, o que será denominado de Projeto de Nivelamento Lingüístico.

Sabe-se que a diversidade lingüística acontece desde quando existem as diferenças sociais, o que provocou a discriminação e o preconceito lingüístico para indivíduos pertencente às camadas populares que resultou em processo de

exclusão social ao longo do tempo. Aqueles que não dominavam a norma culta estabelecida por indivíduos pertencentes às camadas privilegiadas não sabiam falar a língua. Portanto, eram desprestigiados na sociedade, “não possuíam voz ativa”.

Assim se consolidou esse processo de discriminação, principalmente na escola, desde o ensino nas séries iniciais até o ensino de nível superior. Os alunos pertencentes às camadas menos prestigiadas da sociedade, vítimas do chamado fracasso escolar, quando conseguem chegar ao Ensino Superior optam por cursos com menor concorrência como, por exemplo, os cursos de licenciatura, pois estão em desvantagem em relação aos alunos pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade.

A partir do momento em que se percebeu a dificuldade dos estudantes da FACE no trato com a norma culta, desde sua entrada na Instituição, pensou-se em elaborar um projeto que atendesse às necessidades e expectativas desses alunos, pois se sabe que essas dificuldades têm origem diversa, desde a falta de base em função de uma má qualidade de ensino, como também a influência do meio sociocultural em que vivem.

Existem alunos com problemas emocionais de fala, dificuldade em expressar em público, principalmente em virtude do temperamento introvertido e da timidez, como conseqüência de uma educação, talvez, autoritária em suas famílias ou escolas. 95% dos alunos da FACE são das classes menos favorecidas, sendo filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos. Alunos que, muitas vezes, estudaram em classes multisseriadas com professores leigos na zona rural, e que trazem os ranços e avanços do ambiente e do meio em que vivem.

Apesar de a norma culta ter maior valor, ser mais prestigiada na sociedade, a sociedade tem a responsabilidade de acolher o dialeto trazido pelo aluno, pois é função social dela, também, orientar o aluno para auxiliá-lo no domínio da norma culta e libertá-lo da exclusão social.

Os alunos pertencentes às classes populares fazem uso da língua materna, mas não dominam a norma culta. Portanto, quando o indivíduo passa a pertencer ao núcleo escolar, a escola deve possibilitar que ele mesmo faça sua própria transposição na linguagem, compreendendo as situações e o contexto em que se encontra.

Assim, esse projeto visa auxiliar o aluno que não recebeu o apoio escolar nas séries de Ensino Fundamental e Médio e que conseguiu ingressar no Ensino Superior para que ele consiga atingir a ascensão social no meio acadêmico e na sociedade como um todo. A partir dessa proposta, entende-se que o acesso à norma culta se fará no momento em que a língua for trabalhada em sua diversidade lingüística, tanto em sua forma oral quanto escrita, observando as dificuldades psíquicas, pedagógicas e sociais que são levadas para o âmbito escolar.

PROJETO DE NIVELAMENTO LINGÜÍSTICO

3.1 Apresentação

Este projeto se destina ao trabalho de nivelamento lingüístico dos estudantes que apresentaram dificuldades, diagnosticadas no início do semestre ou no transcorrer de sua formação. Trata-se de um projeto, também, de intervenção, cuja finalidade é de aproximar as condições de estudos dos estudantes, que já estão no processo, aos objetivos esperados pelos cursos da Faculdade de Ciências Educacionais – FACE. Tanto no que se refere ao confronto com as dificuldades de aprendizagem como na superação das barreiras que impedem o domínio da norma culta e da postura acadêmica adequada ao atendimento do perfil profissional dos egressos esperados pelo curso.

3.2 Justificativa

A Faculdade de Ciências Educacionais tem diagnosticado a dificuldade dos estudantes ingressos nos cursos de graduação no trato com língua culta desde o primeiro semestre do curso. Entretanto, sabe-se que essas dificuldades têm origem diversa, desde a falta de base em função de má qualidade de ensino, como também influência do meio sociocultural em que vivem.

Encontramos alguns alunos com problemas emocionais da fala. Problemas de se expressar em público, principalmente em virtude de temperamento introvertido. Timidez em função de uma criação autoritária no ambiente familiar. 95% dos alunos são da classe baixa e média baixa, desta forma trazem ranços e avanços do ambiente e do progresso familiar. São trabalhadores, na sua maioria, daí a opção

por cursos noturnos. 70% dos alunos têm ou tiveram experiência em sala de aula na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Portanto, trazem a experiência, apesar de forte traço do senso comum e de uma leitura, muitas vezes, ingênua da função social da educação.

Por se tratar de cursos de graduação, nos quais a Língua Portuguesa é trabalhada nas disciplinas em suas diversas nuances e transversalmente em todas as disciplinas, esperou-se que os estudantes ao entrarem em contato com o clima acadêmico, as solicitações de leituras e o contato direto com as disciplinas, já no primeiro semestre, adquirissem, a partir daí, algumas habilidades com o trato com a norma culta. Desde que, os professores passaram a trabalhar de forma a conseguirem sanar o problema. Apesar dessas ações, constatou-se, entretanto, que alguns estudantes não conseguiram alcançar plenamente os objetivos.

Portanto, a partir do exposto, faz-se necessário um trabalho mais focalizado, nos primeiros semestres. A proposta é trabalhar a estrutura escrita, falada e expressa da Língua Portuguesa, assim como as dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles mediante a parceria com psicopedagogia. Mas esse trabalho não se esgota nesta ação de intervenção e nivelamento, devendo ser uma constante preocupação de todas as disciplinas do curso, principalmente as disciplinas da Língua Portuguesa.

3.3 Objetivos

- Desenvolver a competência de leitura, interpretação e escrita a fim de facilitar as leituras críticas e uma escrita sintética;
- Atuar na zona de desenvolvimento proximal no sentido de evoluir a aprendizagem do estudante;
- Possibilitar que os alunos no primeiro semestre se familiarizem com a norma culta, possibilitando o fortalecimento das relações e do diálogo;
- Trabalhar as dificuldades de aprendizagem de cunho diversas, visando prepará-lo para maior controle do emocional, autodomínio e elevação da auto-estima.
- Valorizar os dialetos trazidos pelos estudantes da FACE.

3.4 Metas

- O trabalho de nivelamento será oferecido semestralmente, podendo participar alunos de todos os semestres;

- Ao final de cada semestre alcançar 100% dos estudantes diagnosticados no processo que apresentam dificuldades.

3.5 Conteúdos a serem trabalhados

- Língua Portuguesa;
- Psicopedagogia.

3.6 Estratégias de operacionalização

- Fazer diagnóstico das dificuldades na seleção e na sala;
- Identificar os estudantes na sala com o apoio dos professores;
- Convidar os estudantes que apresentam dificuldades para uma reunião de mobilização para solução do problema;
- Negociar com os estudantes encontros nos horários opostos às aulas do curso;
- Implementar uma metodologia focada na reconstrução dos conhecimentos a partir do senso comum e experiências;
- Contextualizar as descobertas, as possibilidades de aprendizagem e resgate da identidade pessoal, transformando os encontros em verdadeiros laboratórios de aprendizagem;
- Trabalhar de forma cooperativa e interdisciplinar, mediante fortalecimento das ações nas áreas de Língua Portuguesa e Psicopedagogia. Para tanto, será realizado um trabalho compartilhado, na mesma sala, a fim de se identificar as necessidades de intervenções grupais e atendimento individual;
- Praticar a auto-avaliação durante o curso, a fim de que os estudantes planejem seus estudos, confrontem suas limitações e aceitem o desafio de vencer as barreiras lingüísticas, culturais ou os medos psicológicos e emocionais existentes;
- Avaliar, acompanhar e orientar o desenvolvimento dos estudantes durante e após o semestre de nivelamento.

3.7 Investimento

- Sem ônus para o estudante.

3.8 Resultados

- Perfis compatíveis com o esperado;
- Fortalecimento da auto-estima e das relações interpessoais;
- Capacidade de leitura e interpretação, logo maior participação na sala de aula, na pesquisa e na extensão.

CONCLUSÃO

Com base no desenvolvimento dos trabalhos de aplicação do Projeto de Nivelamento Lingüístico, concluímos que nossos alunos se adaptaram de forma satisfatória e entenderam a necessidade de adquirir domínio da norma culta com muita facilidade. Isso aconteceu pelo fato de se ter aplicado a metodologia adequada, pois antes de começar as atividades de nivelamento, foi feito o diagnóstico das dificuldades no trato da norma culta como, por exemplo, em sala de aula, cada professor deveria observar as dificuldades de seus alunos em determinada modalidade de expressão, oral ou escrita. Outra maneira de diagnosticar foi a conversa informal com os alunos para perceber as necessidades deles para o domínio da norma padrão. Além dessas iniciativas, houve a atitude dos estudantes de nos procurar para propor que fosse elaborado algum projeto nesse âmbito, pois eles mesmos reconheciam suas carências lingüísticas .

Para que tudo ocorresse da forma mais democrática possível e pudesse atender a todos os interessados, foram negociados horários de encontros diversificados, compatíveis com os horários livres dos estudantes, já que nossa clientela é formada de estudantes trabalhadores. Então distribuimos três horários aos sábados, depois do horário comercial, depois do meio-dia.

Desenvolvemos nosso trabalho de forma cooperativa e interdisciplinar, mediando as ações na área de Língua Portuguesa e também de Psicologia, para sanar não somente as dificuldades no uso da língua, mas também atender às necessidade de caráter psicológico e emocional, pois sabemos que muitas das dificuldades com o uso da norma culta advêm de problemas de transtorno de linguagem como dilexia, alexia, dislalia, disgrafia, etc.

Ao final do curso, ou seja, ao final das seis semanas de trabalhos intensos, de muita troca de experiências, definimos, em conjunto, professores e alunos, como seria nossa avaliação. Então avaliamos de forma bastante positiva, pois concluímos que houve o desenvolvimento e enriquecimento do uso das variedades lingüísticas, respeitando o momento e circunstância das variedades, sem discriminações e preconceitos.

Os resultados foram perfis compatíveis com a proposta do projeto, ou seja, aquisição do domínio da norma culta e respeito às demais variedades lingüísticas, fortalecimento da auto-estima e das relações interpessoais, e desenvolvimento da capacidade de concentração, leitura e interpretação. Logo, houve uma maior participação em sala de aula e em atividades extra-classe

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Aulete digital. Disponível em: <<http://www.auletedigital.com.br>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2006.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo. Cortez, 1990.

BORGES, Tereza Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**: alternativas metodológicas. Campinas: Papyrus, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, v. 12, p. 82-94, 1994.

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias**: esperanças ou incertezas? São Paulo, Cortez, 2004.

Candidaturas são impugnadas depois de teste de alfabetização. **Folha de São Paulo**, ed. 24.579, sexta 19 jul. 1996. p. 1-8.

CARVALHO, Marilene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

COMENIUS, Jan A. **Didática magna**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

Cora Coralina apud CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo. Scipione, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FIORIM, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

FISCHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. Gênero e exclusão. **Trabalhos para Discussão**, n. 113, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.fudaj.gov.br/tpd/11.html>>. Acesso em: 05 jan. 2009.

FREINET, Célestin. **O método natural I**: a aprendizagem da língua. Lisboa. Estampa, 1977.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Laboratório de Currículos. Departamento de Educação. Niterói: Imprensa Oficial, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico de 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo>>. Acesso em 04 mai. 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). **Introdução à sociolingüística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). **Introdução à sociolingüística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

PAIVA, M. C.; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Retrospectiva sociolingüística: contribuições do PEUL. **Delta**: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 201-232, 1999.

PESSOA, Maria do Socorro. Concepções de Linguagem e Políticas Lingüístico-Culturais: aproximações e/ou afastamentos na Educação Lingüística. **Língua Portuguesa e integração**. 27 set. 2007. Disponível em:

<http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/8_Maria_Socorro_Pessoa.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2009.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 mar. 2009.

Reprovados em teste escolar vão concorrer. **Folha de São Paulo**, ed. 24.619, quarta 28 ago. 1996, p. 1-5.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural**. São Paulo. Bertrand Brasil, 2005.

RIZZO, Gilda; LEGEY, Eliane. **Fundamentos e metodologia da alfabetização Método Natural**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIARD; CHERRIER apud BLOG DA FISA. Disponível em: <<http://blogdafisa.juliosilva.net/2008/11/alfabetizacao-e-letramento-mdulo-1.html>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

ZACARIAS, Vera L. C. F. Z. Movimentos de alfabetização: um mundo de leitores. **Mente e cérebro**. Disponível em: <www.vivermentecerebro.com.br>. Acesso em: 27 mar. 2009.