Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I

4º Semestre

1ªEdição, 2005

Secretaria de Educação Especial
Secretaria de Educação a Distância
Ministério da Educação

Elaboração do Conteúdo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Jane Dalla Corte Monari
Professoras Pesquisadoras (Conteudistas)

Marta Azzolin
Acadêmica Colaboradora

Ana Paula Bopp Leke
Carla Marli Adiers Stefanello
Professoras Colaboradoras

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Luciana Pellin Mielniczuk *(Curso de Comunicação Social | Jornalismo)*
Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin
Professora Pesquisadora Colaboradora
Danúbia Matos
Iuri Lammel Marques
Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Cleidi Lovatto Pires
Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes
Profa. Eunice Maria Mussoi
Comissão

Revisão Textual

(Curso de Letras | Português)

Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua
Coordenação

Marta Azzolin
Acadêmica Colaboradora

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Técnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. André Krusser Dalmazzo
Coordenação

Paulo César Cipolatt de Oliveira
Técnico

André Schmitt da Silva Mello
Bruno da Veiga Thurner
Guilherme Escosteguy
Acadêmicos Colaboradores

Fotografia da Capa

Fotografias retiradas do
Banco de Imagens STOCK.XCHNG

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté
Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello
Técnica
Bruna Lora
Borin da Silva
Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

S585m Metodologia do ensino da língua portuguesa I : 4º semestre / [elaboração do conteúdo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.] ; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]].- 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2005.
80 p. : il. ; 30 cm.

1. Língua portuguesa 2. Ensino 3. Lingüística 4. Texto 5. Produção textual 6. Leitura I. Siluk, Ana Cláudia Pavão II. Azolin, Marta III. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial. IV. Título.

CDU: 806.90:37

Ficha catalográfica elaborada por
Maristela Eckhardt CRB-10/737
Biblioteca Central - UFSM

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad
Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota
Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis
Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima
Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior
Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante
Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin
Coordenadora de Planejamento Acadêmico
e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas
Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger
Diretor do CPD

Profa. Maria Alcione Munhoz
Diretora do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés
Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova
Diretor do Centro de Artes e Letras

**Coordenação da Graduação
a Distância em Educação Especial**

Prof. José Luiz Padilha Damilano
Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega
Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini
Coordenadora dos Pólos e Tutoria

Profa. Vera Lúcia Marostega
Coordenadora da Produção do Material do Curso

**Coordenação Acadêmica do Projeto de
Produção do Material Didático - Edital MEC/
SEED 001/2004**

Profa. Maria Medianeira Padoin
Coordenadora

Odone Denardin
Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis
Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto
Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto
Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA 05

UNIDADE A

AS TEORIAS LINGÜÌSTICAS E DE APRENDIZAGEM: DA CONCEPÇÃO MECANICISTA À INTERACIONISTA 07

1. A concepção mecanicista 09
2. Teoria Inatista 11
3. Teoria Interacionista 13
4. Estudos psicolingüísticos 14
5. Modelos Interacionistas de leitura I e II 22

UNIDADE B

HABILIDADES BÁSICAS DA COMUNICACAO LINGUÍSTICA: FALAR, OUVIR, LER E ESCREVER 31

1. Falar 33
2. Ouvir 39
3. Ler 41
4. Escrever 44

UNIDADE C

CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS METODOLOGIAS: LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA 47

1. Leitura 49
2. Produção Textual 53
3. Análise Linguistica 60

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas 70

Apresentação da Disciplina

METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I

4º Semestre

Ao desenvolver um livro didático para a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa do Curso de Graduação a distância de Educação Especial, procura-se apresentar, seguindo a proposta da disciplina, conteúdos que permitam aos alunos, futuros professores, visualizar possibilidades de aplicação da teoria à prática que irão enfrentar no desenvolvimento da profissão.
Desse modo, há que se ter claro que não existem metodologias específicas de ensino da Língua Portuguesa para alunos com necessidades educacionais especiais. Cada situação enfrentada, demanda de uma forma de atuação, de adaptações.
Portanto, os textos são apresentados em três unidades. A Unidade A aborda as teorias lingüísticas e de aprendizagem, partindo de uma visão mecanicista até uma visão interacionista. A Unidade B trata das quatro habilidades básicas da comunicação lingüística: falar, ouvir, ler e escrever. Na Unidade C apresentam-se estudos e aplicações de leitura, produção textual e análise lingüística.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de quarenta e cinco (45) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!

!	**Alerta** Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.
+	**Saiba Mais - Recomendação** Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.
	Conteúdos Relacionados Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.
	Atividades As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE A

AS TEORIAS LINGÜÌSTICAS E DE APRENDIZAGEM: DA CONCEPÇÃO MECANICISTA À INTERACIONISTA

Objetivos da Unidade

- Estudar as diferentes teorias lingüísticas e de aprendizagem.
- Conhecer e aplicar os modelos interacionistas de leitura.

Introdução

As teorias lingüísticas sempre estiveram juntas com as teorias de aprendizagem. Ao estudar o interacionismo, enquanto teoria de aprendizagem, não é difícil imaginá-lo, enquanto teoria lingüística, pois ambas as abordagens consideram a interação com o meio, como parte da aquisição da linguagem.

Desse modo, essa unidade irá tratar da relação entre as Teorias lingüísticas e de aprendizagem, considerando a evolução dos estudos que partiram de uma visão mecanicista, à teoria inatista, até a interacionista. Para tal, aborda os estudos psicolingüísticos, numa visão que abarca os fatores neuropsicológicos e psico-socio-afetvos da aprendizagem. Por fim, dá destaque aos modelos interacionistas de leitura.

Ao longo do tempo, o homem foi encontrando formas de explicar a aquisição da linguagem. Diversas teorias foram elaboradas com o intuito de explicar como os seres humanos aprendem ou adquirirem habilidades para ler e escrever. Essas teorias estão divididas em três grupos: a mecanicista, a inatista, a interacionista.

1 A concepção mecanicista

A concepção mecanicista, também chamada de behaviorista foi fundada John Watson o qual apregoa a psicologia como sendo a ciência do controle e da previsão. São nas palavras de Watson que encontramos a expressão da teoria behaviorista:

> Dêem-me uma dúzia de bebês sadios, bem constituídos e meu próprio mundo específico para educá-los e eu garanto que tomando qualquer um ao acaso posso treiná-lo para tornar-se qualquer tipo de especialista que eu queira - médico, advogado, artista, comerciante, chefe, e até mesmo mendigo e ladrão - independentemente de seus talentos, predileções, habilidades, vocações e raça de seus ancestrais (WATSON apud FREEDMAN, 1976, p. 5I in COBRA, 2003).

O maior seguidor de Watson, e conhecido como principal representante da teoria behaviorista é Burrhus Frederic Skinner, psicólogo americano e professor da Universidade de Harvard. Segundo ele, o meio em que vive determina o comportamento da criança.

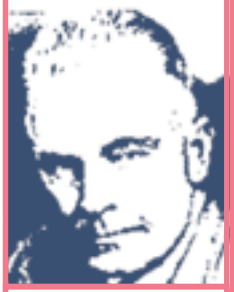
Guilherme Escosteguy

Figura A.1: Skniner

Para relembrar a teoria de Skinner, retome os Cadernos Didáticos das disciplinas Psicologia da Educação I e III.

Trata-se do conceito mecanicista da aprendizagem, o qual compreende que o ser humano nasce sem nenhum conhecimento, como uma "tábula rasa" e o adquire através da experiência, na qual se fundamenta todo o conhecimento e a própria mente. Dentro dessa concepção, a aprendizagem se dá pela repetição de associações entre as idéias, ou seja, para aprendermos algo novo, devemos associá-lo a alguma coisa que já conhecemos por outras experiências.

Na teoria de aquisição da linguagem existe o entendimento que o homem é motivado pelo desejo de prazer e pelo medo da dor (FREEDMAN, apud COBRA, 2003). Em uma versão mais simples, pode-se dizer que a criança aprende pelo reforço positivo, a recompensa a cada resposta correta. É o que Skinner entende por estímulo/resposta. A criança recebe um estímulo, quando lhe é oferecido algo que a dá prazer e ela procurará responder de forma a receber aquilo que a satisfaz.



Paulo César Cipolatt de Oliveira

John Watson, psicólogo americano fundador da corrente behaviorista dentro da Psicologia, nasceu em 1878. Watson concluiu em seus estudos, que o comportamento humano era sob muitos aspectos, semelhante ao comportamento animal. Com base nesta constatação e inspirado nas descobertas de Pavlov, criou dentro da Psicologia uma nova corrente, o Behaviorismo (Comportamentalismo). Segundo ele, o comportamento dos organismos complexos responde a situações de acordo com sua rede nervosa, a qual está condicionada pela experiência. Em 1913, ele publicou um artigo expondo suas idéias e estabelecendo as bases da nova corrente da psicologia, contrária à Psicanálise de Freud, que considerava fantasiosa. Desprezou também a hereditariedade como responsável por tipos de personalidade, que atribuía exclusivamente à experiência e ao condicionamento do comportamento. COBRA, R.Q. 20/04/2003 Disponível em http://www.cobra.pages.nom.br/ec-watson.html Acesso em 22 de novembro de 2005.

Paulo César Cipolatt de Oliveira

Figura A.2: A Teoria Behaviorista

Deste modo, a criança aprende a língua pela imitação e pela formação de hábitos, ou seja, ela ouve os sons, as palavras, gestos etc. e os imita. Dependendo da reação do adulto - positiva ou negativa - ela continua ou não praticando, formando ou não hábitos. Para os behavioristas, o simples imitar e memorizar formas "corretas" de linguagem faz com que a criança aprenda a língua-alvo. É o caso dos exercícios fechados - ou fórmulas fixas, geralmente apresentados em um curso de língua, seja materna ou não, e que solicitam o preenchimento de lacunas com respostas óbvias que se repetem várias vezes. Cita-se, por exemplo:

"Nice to _____ you!"

"Nice to _____ you too!".

Nessa perspectiva são apresentados exercícios fechados e exaustivamente repetidos, que fazem com que a criança internalize a forma correta de tanto fazer a mesma coisa. A aprendizagem é repetitiva e mecânica, e acontece através do treino.

Na visão behaviorista, o ensino da gramática acontece com ênfase nos exercícios repetitivos e na recapitulação da matéria, exigindo uma atitude receptiva e mecânica do aluno. Os conteúdos são organizados pelo professor, numa seqüência lógica, e a avaliação é realizada através de provas escritas e exercícios de casa.

Desse modo, é possível dizer que, embora a teoria behaviorista seja muito criticada nos dias atuais, ela continua viva nos bancos escolares, sendo responsabilidade do professor conhecer as teorias de aprendizagem para escolher o método mais adequado a ser usado em sala de aula.

2 Teoria Inatista

Contrapondo-se ao behaviorismo, surge Chomsky, que desenvolveu sua teoria baseada na concepção Inatista, ou seja, o saber é inato, o homem já nasce com o conhecimento. De um modo geral, a visão inatista defende que as capacidades básicas do ser humano (como personalidade, formas de pensar, comportamentos) são inatas, isto é, já se encontram prontas no momento do nascimento.

Guilherme Escosteguy

Figura A.3: Chomsky

Avram Noam Chomsky (7 de dezembro de 1928) é professor de Lingüística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, das iniciais em inglês). O seu nome está associado à criação da gramática ge(ne)rativa transformacional, abordagem que revolucionou os estudos no domínio da lingüística teórica. É também o autor de trabalhos fundamentais sobre as propriedades matemáticas das linguagens formais, sendo o seu nome associado à chamada Hierarquia de Chomsky. Os seus trabalhos, combinando uma abordagem matemática dos fenômenos da linguagem com uma crítica radical do behavio(u)rismo, em que a linguagem é conceitualizada como uma propriedade inata do cérebro/mente humanos, contribui decisivamente para o arranque da revolução cognitiva, no domínio das ciências humanas. Além da sua investigação e ensino no âmbito da Lingüística, Chomsky é também muito conhecido pelas suas posições políticas de esquerda e pela sua crítica da política externa dos Estados Unidos da América. Chomsky descreve-se a si mesmo como um socialista libertário havendo quem o

Com referência a aquisição da linguagem, os inatistas defendem que as crianças já vêm ao mundo programadas para falar. A linguagem se desenvolve naturalmente como outras funções biológicas (andar, ouvir). Até os sete anos sabe-se que as crianças dominam completamente a linguagem materna. O ambiente apenas contribui com a capacidade lingüística do ser humano, criando novas situações que proporcionam novas possibilidades de expressão.

Na visão de Richter (2000, p.25) os argumentos positivos referentes ao inatismo são:

- virtualmente todas as crianças aprendem sua língua materna em uma idade em que dificilmente seriam capazes de aprender algo tão complicado;

- as crianças aprendem bem sua língua materna, quer num ambiente estimulante e culto, quer num ambiente desumano e bocal. As diferenças ficam por conta do vocabulário, criatividade, refinamento dos usos, etc. Mas as estruturas da língua falada serão sempre as mesmas;

- a linguagem ouvida pelas crianças só consegue exemplificar parte das regras

Você Sabia?

Outras publicações que fazem referência ao Inatismo:
CHOMSKY, Noam. Linguagem e mente. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
FARIA, Núbia Rabelo Bakker. Buscando os limites do dado na aquisição da linguagem. Disponível em <http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2nac_tema014.pdf>.
PINKER, Steven. O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v.2.
SOUZA, Solange Jobim e. Infância e Linguagem: Baktin, Vygotsky e Benjamin. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

gramaticais que elas acabam dominando;

- as crianças produzem enunciados bem-formados mesmo que nenhum adulto lhes aponte os "corretos" e os "incorretos";

- nenhum outro animal, mesmo treinado, consegue manipular um sistema de símbolos tão complexo como a linguagem de uma criança de três ou quatro anos.

Paulo César Cipolatt de Oliveira

Figura A.4: A teoria inatista

Na visão de Chomsky (1966), o professor não precisa se preocupar em "consertar" a fala das crianças ou em organizar gramaticalmente a linguagem oral, pois ao ingressar na escola, as classes gramaticais já fazem parte do conhecimento da criança. Ela consegue facilmente atribuir qualidades ou defeitos a determinado objeto ou pessoa (adjetivo), identifica os sujeitos das ações, percebe o tempo dos fatos e outros. A sistematização desse saber acontecerá naturalmente, com o aprimoramento do conhecimento lingüístico.

Na perspectiva inatista, a criança é sempre um falante nativo de uma determinada língua, ou seja, ela dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais. Neste sentido, podemos afirmar que a criança sempre utiliza a linguagem para fazer-se entender e o professor precisa colocar-se para propiciar esse entendimento.

3 Teoria Interacionista

A teoria interacionista nasceu como um contraponto ao inatismo, uma vez que os seres humanos são seres sociais, interagem com o meio e agem cooperativamente. Os interacionistas que mais se destacaram foram: Jean Piaget e Lev Seminovitch Vygostsky.

Para os interacionistas, desde o nascimento, as crianças estão interagindo com os adultos e com o meio, e ativamente incorporam novos conhecimentos, novas informações a sua bagagem de vida.

A consciência humana é produto de sua capacidade simbólica, produto de sua palavra. Através dela, os seres humanos formulam generalizações, abstrações e outras formas de pensar. Por meio das palavras é que os seres humanos dão significado a sua realidade. O indivíduo cresce e desenvolve o discurso de acordo com a idade e a experiência. A linguagem é tão importante na sofisticação cognitiva crescente das crianças quanto no aumento de sua afetividade social, uma vez que a linguagem é o meio pelo qual a criança e os adultos sistematizam suas percepções.

Neste sentido, é que os interacionistas defendem que a aquisição da linguagem se processa através de dois fatores: o programa mental que é inato ao educando e a linguagem produzida conjuntamente pelo aprendiz e um interlocutor, que já possui domínio da língua (RICHTER, 2000). As crianças aprendem a língua não só com o que ouvem, mas com os interações positivas advindas de sua própria fala.

A linguagem verbal não pode ser vista de maneira isolada, a parte da cognição humana. As crianças adquirem a linguagem fazendo relações com experiências concretas anteriores. Complementando esta idéia, Duarte Junior (1982) enfatiza que todo processo de aprendizado se processa sobre dois fatores: as vivências (o que é sentido) e as simbolizações que se manifestam através das palavras (o que é pensado).

Em qualquer língua, o aprendizado semântico depende dos símbolos e dos sentimentos que são subjacentes ao indivíduo. Além do mais, o crescimento é determinado mais pelas relações significativas do que pela complexidade das estruturas sintáticas. De acordo com RICHTER (2000, p.27) o desenvolvimento cognitivo se assenta sobre dois fatores:

> - os esquemas inatos ou preexistentes (adquiridos ou estruturados) de cognição, que respondem pelo crescimento da capacidade de interpretar e comunicar;
> - os esquemas inatos de aquisição da gramática, que respondem pelo crescimento da capacidade de perceber, processar e organizar a informação.

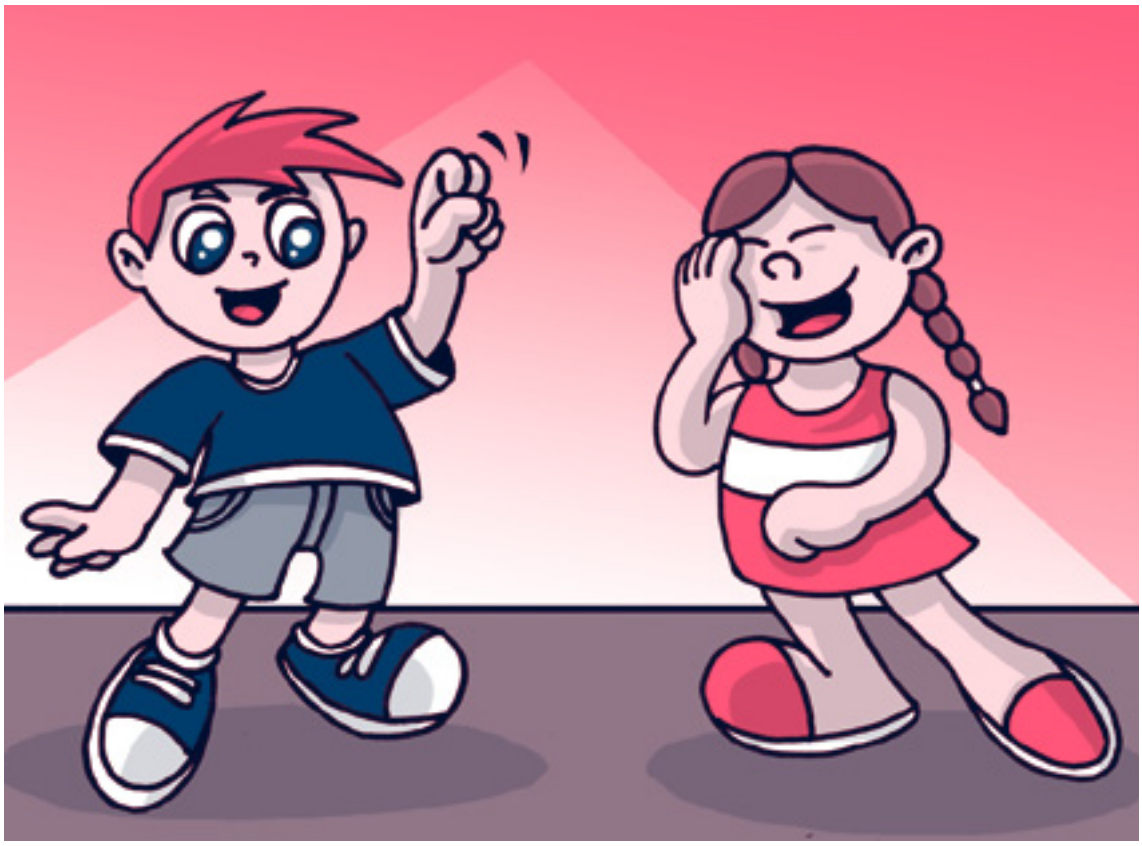
Assim, verifica-se que o aprendizado da linguagem vai além do pensamento cognitivo, na verdade ele está entrelaçado com o meio, com a cultura, com as vivências de cada indivíduo. Neste sentido é que Vygotsky, afirma que história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, mais do que isso, estão de tal forma intrincados, que um não seria o que é sem o outro.

A teoria interacionista e seus principais pesquisadores foram estudados nas disciplinas Psicologia da Educação I e III.

4 Estudos psicolingüísticos

A psicolingüística estuda as conexões entre a linguagem e a mente, pois ensina sobre a natureza e os processos de trabalho do cérebro, permitindo o entendimento de que o espírito humano trabalha por razões econômicas através de estruturas mentais. Enquanto disciplina autônoma começou a destacar-se nos anos 1950. Em alguma medida, seu aparecimento foi promovido pela insistência com que o lingüista Noam Chomsky defendeu, naquela época, que a lingüística precisa ser encarada como parte da psicologia cognitiva, mas há também outros fatores, notadamente o interesse crescente pela questão da aquisição da linguagem pelas crianças.

A linguagem diz respeito a um sistema constituído por elementos que podem ser gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, que são usados para representar conceitos de comunicação, idéias, significados e pensamentos. Nesta acepção, linguagem aproxima-se do conceito de língua. Numa outra acepção, linguagem refere-se à função cerebral que permite a qualquer ser humano adquirir e utilizar uma língua. Por extensão, chama-se linguagem de programação ao conjunto de códigos usados em computação. O estudo da linguagem é chamado lingüística, uma disciplina acadêmica introduzida por Ferdinand de Saussure, no início do século XX, e depois desenvolvida como ciência.



Paulo César Cipolatt de Oliveira

Figura A.5: A utilização da LIBRAS

No século XIX, a lingüística passa a ter força como uma ciência, adotando o método de estudos comparativos, no entanto, tal método esgotou-se no final do século XIX com o lingüista suíço considerado o pai da lingüística moderna, Ferdinad de Saussure (1857/1913). No método utilizado por Saussure, podemos analisar a língua de forma diacrônica ou sincrônica, sendo que a primeira estuda a evolução histórica da língua e a segunda toma como objeto de estudo um dado momento da evolução. O estudo da língua é parte essencial da lingüística, por seu valor social e coletivo.

Stefanello (2003) argumenta que para adquirir fluência e desenvoltura na aquisição de uma língua, de nada adianta exercitar a compreensão de cada palavra isolada, se não for praticado o hábito de focalizar a visão mais ampla e panorâmica. Tanto o detalhe quanto o global são importantes, entretanto as estratégias mentais utilizadas para a compreensão global e a minúcia é que são diferentes.

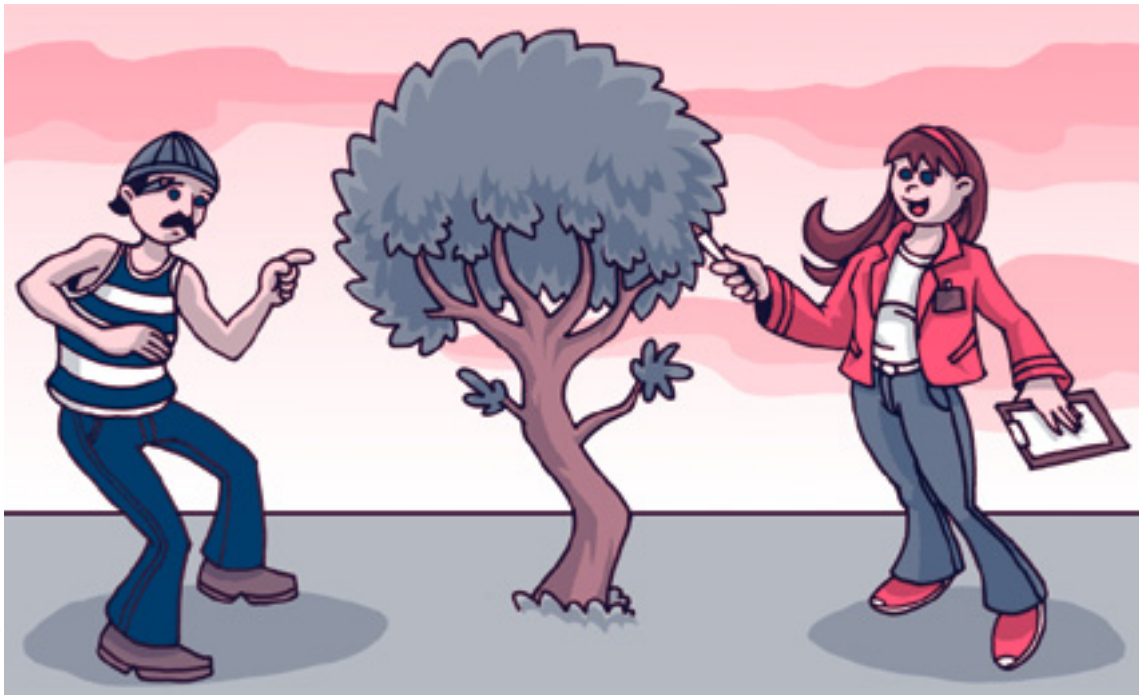
Uma pessoa fluente sempre poderá, a qualquer tempo, melhorar o conhecimento formal, a gramática, o vocabulário e a escrita, porém, é importante exercitar a capacidade de entender e de se fazer entender também, através da linguagem corporal, do tom de voz e do contexto.

De Greve e Van Passel (1975), através de estudos baseados na psicolingüística, apresentam um exemplo da percepção humana através do funcionamento estruturo-global do cérebro.

> Olhando pela janela, vejo uma árvore. Não observo cada parte desta árvore, não distingo cada galho nem cada folha, ainda que cada uma destas partes menores se reflita na retina do meu olho como numa película fotográfica. De saída surge a pergunta: por que vejo esta árvore como um conjunto e não como a soma de folhas e de galhos tomados individualmente? Eis a grande pergunta. A resposta dos psicólogos contemporâneos é, a grosso modo, a seguinte: já vi antes um certo número de vezes esta árvore ou outras árvores, de modo que adquiri o hábito de percepção que me faz ver um conjunto de folhas ou de galhos como uma síntese, como uma das estruturas da natureza, ou seja como uma árvore. Graças a esta faculdade de síntese, o espírito humano simplifica o seu trabalho: não se detém na massa de elementos constitutivos, mas particulares que registra; ao invés disso reconhece o fenômeno global do conjunto, e no caso, da árvore (DE GREVE E VAN PASSEL, 1975 , p.43).

Lingüística é o estudo científico da linguagem humana. Um lingüista é alguém que se dedica a esse estudo.

Para saber mais sobre Ferdinand de Saussure e sua teoria, retome o Caderno Didático da disciplina Língua, Cultura e Identidade e leia: ILARI, R. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Org) Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos. v3. São Paulo: Cortez, 2004. p.55-67.



Paulo César Cipolatt de Oliveira

Figura A.6: As diferentes percepções humanas

Os autores citados formularam alguns princípios baseados nos estudos psicolingüísticos, segundo os quais devem se processar o ensino de uma segunda língua.

> Deve apresentar-se sempre o material lingüístico em situação para que se perceba os conjuntos lingüísticos desconhecidos através da estrutura de conjuntos conhecidos, lingüísticos ou outros. Além do mais, se esta situação for relacionada com certas necessidades dos alunos, este procedimento criará uma certa motivação, muito favorável à aprendizagem. Deve-se fazer a apresentação segundo o método estruturo-global, isto é, deve-se ligar cada conjunto lingüístico, fonético ou sintático a um conjunto conceitual de maneira a constituir uma mensagem autêntica. Isto implica que a apresentação não pode, em hipótese alguma, se limitar a fenômenos isolados nem a palavras isoladas. (Id. Ibidem., p.49)

Desse modo, por meio de estudos psicolingüísticos é possível compreender porque, muitas vezes, se consegue ler uma palavra mesmo com a falta de algumas letras. Então, também se pode entender uma frase onde há palavras cujo sentido se desconhece, sabendo administrar o desconhecido. Isto é, sempre haverá uma palavra, uma expressão que não dá para entender na frase, mas focalizando o geral, concentrando o entendimento para o que já é conhecido, pela dedução e conhecimento prévio se entenderá o todo, relegando para o segundo plano o resto sem comprometimento no entendimento global do texto. E, isto se faz geralmente com o hemisfério direito do cérebro.

No entanto, percebe-se que são muitos os fatores que interferem na aquisição da linguagem, e que fazem parte dos estudos psicolingüísticos, complementando-os, podendo ser destacados em dois grupos: os Neuropsicológicos e os Psico-Sócio-Afetivos.

Fatores Neuropsicológicos

> Está claro que o pensamento e a linguagem possuem origens biológicas separadas; que examinamos, mapeamos o mundo e reagimos a ele antes de aprender uma língua; e que existe uma enorme esfera de pensamento - nos animais ou nos bebês - muito antes da emergência da língua (...) Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno. (SACKS, 1998, p. 52).

A aquisição da linguagem ocorre com o desenvolvimento de metacircuitos a partir da estimulação sensorial relacionada com a linguagem externa, como a audição da fala e das entonações, e observação de expressões faciais, gestuais e corporais pelo bebê diante dos cuidadores.

Bruno da Vega Thurner

Figura A.7: O desenvolvimento da linguagem

Metacircuitos são "caminhos" formados pela interconexão de neurônios. Para Warpechowski (2004, p. 3): "Da Neuropsicologia trazemos o conceito de metacircuito, o qual explica que a estimulação constante de dadas regiões cerebrais constrói vias neuronais dentro do cérebro. Qual um córrego constantemente irrigado até tornar-se um rio, tais vias se fortalecem e se fixam, facilitando a recepção de novos estímulos, retroalimentando o processo."

Você Sabia?

Segundo Piaget (1970), a cognição humana desenvolve-se com rapidez até mais ou menos 16 anos e a partir daí menos rapidamente. Algumas mudanças são críticas; outras mais graduais e de detecção difícil. De zero a dois anos, fase sensório-motora; de dois a sete anos, fase pré-operacional; de sete a onze anos, fase operacional completa; e de onze a dezesseis anos, fase operacional formal - decisiva e caracterizada por abstração e pensamento formal que transcende a experiência concreta. Adolescentes e adultos podem receber eventual ajuda das explicações gramaticais e do pensamento dedutivo lógico. Já as crianças aprendem uma língua sem a ajuda do pensamento formal operativo

Esses metacircuitos passarão, justamente, pelas regiões corticais (pelo Giro de Brocca e pela Área de Wernik), mas a linguagem não depende exclusivamente delas. Uma série de áreas associativas se intercomunicam, ligando as regiões (ditas) "da fala" com muitas e muitas outras regiões cerebrais, como aponta Machado (1988, p.222),

> Modernamente, não se aceita mais a existência de centros da linguagem como compartimentos corticais estanques. A linguagem é fenômeno altamente complexo que envolve territórios corticais muito amplos. O fato de que lesões de algumas áreas corticais associam-se com maior freqüência a certos tipos de afasia, indica que os fenômenos da linguagem exigem a integridade de circuitos que passam por esta área, sem excluir a participação de outras áreas.

Esse processo de desenvolvimento de metacircuitos ocorre com mais eficiência durante a infância, especificamente do zero aos seis anos de idade. Conforme estudadas nas disciplinas Psicologia da Educação I e III, as fases sensório-motora (0-2) e pré-operacional (2-7), estabelecidas por Piaget são importantes, uma vez que suas características mostram as vantagens que uma criança tem de aprender a língua.

Segundo Warpechowski (2004, p.2):

> Existe uma espécie de prazo biológico para que determinadas tarefas sejam executadas com eficiência. Chamados de "janelas", esse prazo tem a ver com o desenvolvimento maturacional do sistema nervoso. Antes se acreditava que, fechada determinada janela, o sujeito já não mais poderia desenvolver determinada habilidade. Hoje se sabe que o cérebro é bem mais plástico do que se acreditava outrora e que, embora a janela tenha se fechado, é possível desenvolver novas habilidades. O que ocorre é que, após o período maturacional ter se fechado, tal aprendizado se dá de forma menos eficaz: mais difícil, menos consistente e cheio de lacunas. Assim ocorre com a aquisição da linguagem.

Tal citação vai ao encontro de Richter (2000), que apresenta o conceito de momento crítico para a aquisição de fonemas. O autor fortalece as idéias acima ao afirmar que, antes da conclusão do processo de lateralização e setorização do cérebro (de 0 a 5 anos de idade), a aquisição de novos fonemas pelo sujeito ocorre de maneira quase ilimitada, decaindo na medida em que avança o desenvolvimento biológico, até perder-se quase que completamente, do ponto de vista fonético, após a puberdade.

Sacks (1998) cita algumas pesquisas realizadas sobre a aquisição da língua de sinais, que tem as mesmas implicações neurocognitivas que qualquer língua falada, e que apontam para as dificuldades e déficit de aprendizagem lingüística para sujeitos após os cinco anos de idade, corroborando assim com a tese de que o aprendizado lingüístico precoce é mais eficiente do que o tardio. Isso não quer dizer que não haja aprendizado tardio, mas apenas que este traz em si algumas lacunas não encontradas no precoce (LEKE, 2004).

Acreditava-se durante décadas que havia uma importância funcional maior do hemisfério cerebral esquerdo do que do direito, na aquisição da linguagem. O que os estudos mais atualizados vieram comprovar, no entanto, é que ambos são importantes e trabalham conjuntamente para esta função, embora com estratégias e especificações determinadas. Em um primeiro momento, o hemisfério direito acolhe a língua em aprendizado e,

posteriormente, repassa para o hemisfério esquerdo, onde fica registrada e utilizada de maneira funcional.

Para Leke (2004) esse processo acontece de forma semelhante durante toda a vida. No entanto, à medida que as "janelas" são fechadas, pode-se dizer, analogicamente, que menos espaço há para a aquisição efetiva de novos idiomas em um sentido mais amplo. O cérebro tendo fixado as normatizações da língua materna, filtrará os novos idiomas a partir das normas já internalizadas. Por outro lado, se a criança for exposta precocemente a uma segunda língua, esta poderá ser internalizada de forma semelhante à língua materna e se desenvolvendo em amplo espectro.

Ao estimular os centros nervosos de linguagem, estimula-se, em cadeia, outros centros, causando um desenvolvimento cerebral múltiplo, não apenas restrito. Tal aquisição desperta as capacidades lingüísticas do hemisfério esquerdo, ao passo que sua privação, total ou parcial, gera efeitos de retardo no desenvolvimento global deste hemisfério. Cudworth (apud CHOMSKY, 1966), exemplifica o desenvolvimento de funções múltiplas, a partir de um processo de aprendizado restrito, relatando ter observado que sujeitos expostos precocemente a novos idiomas desenvolvem outras habilidades afetivas e sociais, além de maior fluência em seu próprio idioma.

Portanto, do ponto de vista neuropsicológico, derruba-se o mito de que o aprendizado de uma segunda língua prejudica o desenvolvimento da língua materna. Ao contrário, o que se tem apontado é justamente o efeito potencializador do novo aprendizado sobre o que já foi aprendido.

Fatores Psico-Sócio-Afetivos

Dentro dos estudos psicolingüísticos, observa-se ainda que fatores psico-sócio-afetivos afetam diretamente o aprendizado da língua. Dominar uma língua é muito mais que aprender suas formas e saber usá-las. A aquisição de uma língua requer a mobilização de ambos os hemisférios cerebrais. Widdoson (apud RICHTER, 2000, p.105) ilustra o quão complexo é a aprendizagem de uma língua, pois não se aprende só a formar frases e falar corretamente, é mais que isso, aprende-se a comunicar. A aprendizagem de uma língua está para além da gramática, está na comunicação em um contexto específico.

No que diz respeito à linguagem e pensamento, nota-se uma estreita relação entre as teorias de Vygotsky (2000) e Piaget (1970), pois ambos acreditam que o significado das palavras é o resultado da união do pensamento com a linguagem. Quanto ao aspecto social, tanto Piaget, como Vygotsky, o consideram primordial para o desenvolvimento cognitivo, embora com enfoques diferentes.

De acordo com Piaget (1970), a criança na fase sensório-motora não reflete o conhecimento que tem do real. Mesmo que não expresse a percepção do mundo através de palavras, há uma intensa interação com os acontecimentos e com as pessoas ao seu redor. Tal interação acontece na medida em que, a criança, para apreender o significado das coisas necessita de uma ação sobre o mundo. Nota-se aqui as idéias comuns de Piaget e Vygotsky: o pensamento antes da linguagem.

Para exemplificar esse conceito comum a ambos os autores, recorre-se ao exemplo de Faria (1997), sobre o aprendizado da palavra

Você Sabia?

Embora inconsciente, o aprendizado de uma língua é uma tarefa prodigiosa - mas, apesar das diferenças de modalidade, a aquisição da ASL [NM: American Sign Language] por crianças surdas tem semelhanças notáveis com a aquisição da língua falada por uma criança ouvinte. De maneira específica, a aquisição da gramática parece idêntica, ocorrendo de modo relativamente súbito, como uma reorganização, uma descontinuidade no pensamento e desenvolvimento, quando a criança passa dos gestos para a língua, da indicação ou gesticulação pré-lingüística para um sistema lingüístico totalmente regido pela gramática: isso ocorre na mesma idade (aproximadamente 21 a 24 meses) e da mesma maneira, quer a criança fale, quer use a língua de sinais (SACKS, 1998, p.102).

"bico". Para o bebê, tal vocábulo não contém nenhum significado. Ao tomar contato com o objeto "bico" através da visão, tato, paladar, olfato e audição, associando tal experiência com a pronúncia de "bico", tal vocábulo será internalizado como representativo da experiência com o objeto. No entanto, transcendendo ao exemplo, pode-se afirmar que isso será válido para qualquer vocábulo a ser associado à experiência: "chupeta".

Antes de adquirir a linguagem, a criança, não separa o significante e o significado. Este é um dos fatores que facilitam a aquisição de uma segunda língua nesta fase, pois a criança ainda não tem os signos lingüísticos de sua língua materna estabelecidos. Portanto ao ouvir uma palavra na língua alvo não haverá a tradução para língua materna. A apreensão do significado se dá através da ação sob o objeto e não pela tradução dos signos (LEKE, 2004).

Além da idade, existem fatores psicológicos que influenciam na aprendizagem da língua, como a inteligência; aptidão; personalidade (incluindo: auto-estima, inibição, ansiedade, empatia, extroversão, motivação e audácia ou iniciativa); estilos de aprendizagem e atitudes sócio culturais (RICHTER, 2000).

Algumas vantagens no aprendizado de uma língua são observadas a partir de fatores afetivos, pois as crianças não são tão críticas em relação aos seus erros quanto os adultos, o que gera uma maior autoconfiança e faz com que não haja tanta inibição, por parte do aprendiz. Para que ocorra a aprendizagem, torna-se necessária a exposição do aluno, tanto para o professor, como para os colegas. A criança tem menos vergonha de errar e de manifestar suas dúvidas, não sendo tão consciente de si própria como é um adolescente e o adulto.

Nota-se também, além dos fatores afetivos, que o "ego lingüístico" (RICHTER, 2000) infantil é mais flexível, uma vez que aprender uma língua diferente do seu contexto social não representa uma ameaça. Nesta idade, ainda não há uma total identificação com um ou outro idioma. Tais fatores tornam as crianças mais espontâneas e menos preocupadas com o processo de aprendizagem em si.

Traços de personalidade devem ser igualmente observados quando da aquisição de uma língua. No entanto, não se pode afirmar que tais traços de personalidade sejam decisivos por si só, até porque o ensino de línguas depende de uma série de fatores que ocorre simultaneamente. O que se pode constatar, por meio de observação em sala de aula, é que a personalidade pode contribuir positiva ou negativamente, mas não impede que o aluno aprenda.

Tendo com base a experiência em sala aula, observa-se que dentre os fatores acima mencionados por Richter (2000), os que mais poderiam interferir na aprendizagem são motivação, iniciativa e inibição. Uma vez que o aluno esteja motivado, seja pela demanda externa, ou pelo desejo de aprender, terá mais sucesso, na aquisição de uma língua. Cordiè (1997, p.119), remete-se a Piaget: "Piaget tinha total consciência de que a criança que ele observava, tinha afetos e emoções, contudo para ele, o afetivo intervinha como fator energético, princípio de motivação cognitiva".

A iniciativa está diretamente ligada com a disposição de correr riscos na aprendizagem da língua. O aprendiz que tem iniciativa, não tem medo de errar, tendo mais chances de testar e

Você Sabia?

De acordo com Faria (1975, p. 209) "a linguagem fornece o protótipo de um sistema de significantes distintos, uma vez que na conduta verbalizada o significante é constituído pelos signos coletivos que são as palavras, enquanto o significado é fornecido pela significação das palavras, ou seja, pelos conceitos(...)".

de criar, a partir do que lhe foi ensinado. Desse modo, a inibição relaciona-se com o medo de exposição e com a auto-estima do sujeito, podendo-se constatar que fatores psico-sócio-afetivos influenciam diretamente sobre a aprendizagem do indivíduo.

5 Modelos Interacionistas de leitura I e II

No percurso da história, podemos classificar a existência de três modelos de leitura, que acompanham as teorias lingüísticas e de aprendizagem: a Comportamentalista (estruturalista), a Psicolingüística (gerativo-transformacional) e a Interacionista (sociolingüística).

Direcionaremos o enfoque para o modelo interacionista de leitura, uma vez que, a partir dos meados dos anos sessenta, surge um novo interesse, por parte dos lingüistas, em desvendar a rede de interações do cérebro humano. Contrapondo-se à psicolingüística surge a sociolingüística.

Apoiando-se em Braggio (1992) a Teoria interacionista de leitura pode ser classificada nos modelos I e II. A teoria interacionista I tem suas raízes teóricas na sociolingüística e na Teoria dos Esquemas de Rumelhart (1980). Já, a teoria interacionista II tem sua concepção fundamentada nos escritos de Goodman e Goodman (1978), no qual a comunicação e função são as palavras que norteiam o ato de ler e escrever.

Modelo de Leitura Interacionista I

A sociolingüística se preocupa com as relações entre os dados lingüísticos e os fenômenos socioculturais, questionando:

> Como e por que a organização social do uso da língua e o comportamento com relação à língua se tornam seletivamente diferentes nas mesmas relações ou comunidades sociais em duas diferentes ocasiões [...] Como e por que duas relações ou comunidades sociais anteriormente semelhantes chegaram a uma organização social bastante diferente do uso da língua e comportamento com relação à língua (FISHMAN, 1972, apud BRAGGIO, 1992, p. 28).

A assertiva acima denota que a sociolingüística trata dos elementos constitutivos da linguagem, fala ou desempenhos, que não foram trabalhados nas teorias Comportamentalista e Psicolingüística. Desse modo, a sociolingüística "assume a heterogeneidade e a diversidade lingüística, buscando formas de descrever, sistematizar e explicar os usos completos da linguagem por falantes reais em comunidades heterogêneas de fala" (BRAGGIO, 1992, p. 28).

Os estudos sociolingüísticos tendem a centrar o foco de seus estudos em pequenos grupos (microsociolinguistica) e nas instituições mais significativas da sociedade estudada (macrosociolinguistica). Para Peñalosa (1981), também faz parte da sociolingüística a etnografia da comunicação, que examina as funções que a língua desempenha na sociedade e a maneira pela qual as pessoas usam a língua para preencher determinadas funções dentro da sociedade.

Portanto, os estudos sociolingüísticos têm uma maior compreensão da natureza da linguagem, do falante, e da interação com seu meio, oportunizando a expansão e o entendimento dos fenômenos lingüísticos.

Tendo como pressuposto que a construção do conhecimento é um processo dinâmico de

permanente interação social, a psicologia cognitiva, ao que se refere ao estudo da leitura, encontrou na Teoria dos Esquemas alguns significados importantes para explicar como o conhecimento é adquirido, organizado, armazenado e representado na memória ao longo do tempo.

Para Rumelhart (1981, apud BRAGGIO, 1992, p. 42) a Teoria dos Esquemas pode ser definida como uma teoria sobre o conhecimento.

> Um esquema, então, é uma estrutura de dados para representar os conceitos genéricos armazenados na memória. Há esquemas representando nosso conhecimento sobre todos os conceitos: aqueles subjacentes a objetos, situações, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüências de ações. Um esquema contém, como parte de sua especificação, uma cadeia de inter-relações que normalmente acreditamos serem mantidos entre os constituintes em questão.

Para o autor, os esquemas podem ser vistos como blocos de construção do conhecimento, que são os elementos sobre os quais os dados lingüísticos e não lingüísticos são interpretados, sendo construídos por meio de interações. Todo ser humano interage com o ambiente, dentro de um contexto sóciocultural, isto é, todas as pessoas possuem esquemas baseados em suas experiências sócioculturais.

Na Teoria dos Esquemas, a leitura tem como objetivo principal em sua análise, a interação entre o leitor e o texto. Adams e Collins (1985, apud BRAGGIO, 1992, p. 43) argumentam que essa interação visa: "especificar como o conhecimento do leitor interage e molda a informação sobre a escrita e como aquele conhecimento deve ser organizado para corroborar a interação."

Bruno da Vega Thurner

Figura A.8: A teoria dos esquemas

Verifica-se, então, que uma criança ao ler um texto desconectado de sua realidade cultural, não compreenderá, por inteiro, a mensagem emitida pelo escritor. Isso decorre que, para compreendermos um texto, além do conhecimento da língua e das interpretações subjacentes à sua visão de mundo, a criança utiliza-se de outras estratégias cognitivas no ato da leitura. Essas estratégias estão diretamente ligadas à Teoria dos Esquemas fazendo com que o leitor aprenda, a partir do estabelecimento de relações, com o contexto em que vive, inferindo sobre o que está escrito.

Para fazer inferência, o leitor precisa trazer em sua bagagem algum conhecimento sobre o conteúdo tratado no texto, as características sócio-culturais são levadas em conta, no momento de estabelecer as relações sobre os fatos.

Portanto, dentro de uma concepção interacionista de leitura, é através do processo de inferenciamento, que ocorre a compreensão da leitura.

Uma das conseqüências da utilização de experiências e conhecimentos passados e de inferências para compreender um texto é de que existe mais de que uma leitura do texto, isto é, uma reprodução o texto que pode ser menos fidedigna ao escritor. O texto pode ser modificado e novos elementos podem ser neles introduzidos. Logo, várias interpretações de um texto são possíveis (BRAGGIO, 1992, p. 45).

Na prática de ensino destacam-se duas correntes, tendo como base a teoria de esquemas. A primeira argumenta que as crianças chegam à escola com alguns esquemas prontos, baseados em suas experiências de vida, os quais poderão ser transformados e ampliados. A segunda corrente aponta que, desde o início da alfabetização, o texto em sua totalidade, é o principal objeto a ser trabalhado, pois pequenos fragmentos de língua, ou seja, frases curtas, soltas e fora do contexto, tornam o processo de inferenciamento mais difícil.

Tendo como base essas correntes, Braggio (1992), recomenda que a criança deve interagir e ser exposta a diferentes tipos de textos, contextualizados ou não; conhecer outras normas culturais, que não as suas; compreender no texto as relações de causa e efeito; ser aclarado sobre assuntos desconhecidos no texto; utilizar conhecimentos prévios para dar significado ao texto e para produzir novos textos; e, ser incentivado a fazer inferências .

Modelo Interacionista de Leitura II

O Modelo Interacionista de Leitura II se fundamenta nos prescritos de Goodman e Goodman, onde comunicação e função são as referências chaves do ato de ler e escrever. Os autores deixam claro a necessidade de visualizar a linguagem escrita sobre o ponto de vista da comunicação. Para os Goodman (1976, apud BRAGGIO, 1992, p.57) "é o propósito comunicativo que motiva o desenvolvimento da linguagem e que move as crianças em direção à língua que as circunda".

Denota-se que aprendizagem da linguagem oral ou escrita é motivada pela necessidade de se comunicar, entender e ser entendido. As crianças estão sempre a procura de significados que as levem a compreender e se comunicar.

Para expandir a escrita e a leitura, tem-se como referência as sete funções da linguagem propostas por Halliday (apud BRAGGIO, 1992, p.58):

FUNÇÃO	EXPERIÊNCIA E ATIVIDADES
Instrumental Eu quero	Brincar de loja, estação de trem/ônibus, posto de gasolina, etc. Trabalhar com latas, caixas, posters, moedas, papel-moeda, selos, etc. Colagens com figuras com títulos, por exemplo. Trabalhar com lista de atividades do dia, centros de interesse, etc. Ordens para suprir materiais na classe: coisas que eu preciso, etc.
Regulatória Faça como eu digo	Sinais Direções Regras para tomar conta de animais, plantas, etc.
Interacional Eu e você	Notas do professor para as crianças no quadro ou individualmente. Correio de classe: encorajando a escrita entre os companheiros, entre os alunos e os professores e pessoas da comunidade ou de fora da comunidade. Jogos envolvendo o uso de leitura, etc.
Pessoal Aqui estou eu	Livros sobre a criança e a família, fotografias com títulos para serem arranjados. Histórias da experiência da criança ditadas ao professor com personagem para se identificar, escritas pelo aluno (na escrita que ele tiver) e comentadas pelo professor, diários, etc.
Heurística Diga-me porque	Caixa de questões. Livros sobre conceitos diversos. Experimentos da ciência. Receitas. Instruções para fazer coisas, etc.
Imaginativa Vamos fingir	Contar histórias. Dramatizar as histórias lidas. Criar histórias e dramatizar. Ler revistinhas, livros de histórias com discos. Escrita "inventada", etc.
Informacional Tenho algo para dizer-lhe	Mensagens no quadro. Boletins, notas aos alunos, assemelhando-se às notas enviadas aos pais, livros de conceitos para pesquisa, jornalzinho de classe, jornal do tempo, etc.

Figura A.9: Funções da linguagem (HALLIDAY, apud BRAGGIO, 1992, p.58)

Bruno da Veiga Thurner

Figura A.10: As funções da linguagem

Além das funções da linguagem demonstradas acima, observa-se a necessidade de uma constante preocupação com as variedades lingüísticas, decorrentes do contexto sócio-cultural da criança..

A partir de 1977, a palavra interação passa a ser ainda mais valorizada. Nos escritos de Goodman (apud BRAGGIO, p.60, 1992), aparece a definição de leitura, segundo esta perspectiva:

> O leitor interage com um autor através do texto para construir significados. Isto significa que há uma interação entre pensamento e linguagem... [e de que] ...a leitura depende do uso de estratégias para compreender, isto é, construir significados e interação com textos.

A assertiva acima está intrinsecamente relacionada ao processo interacional da leitura, aquele em que o leitor interage com o texto, no sentido abordado pela teoria dos esquemas. Desta forma, o texto é impregnado de significados, ao quais estão no próprio corpo do texto e na cabeça do leitor.

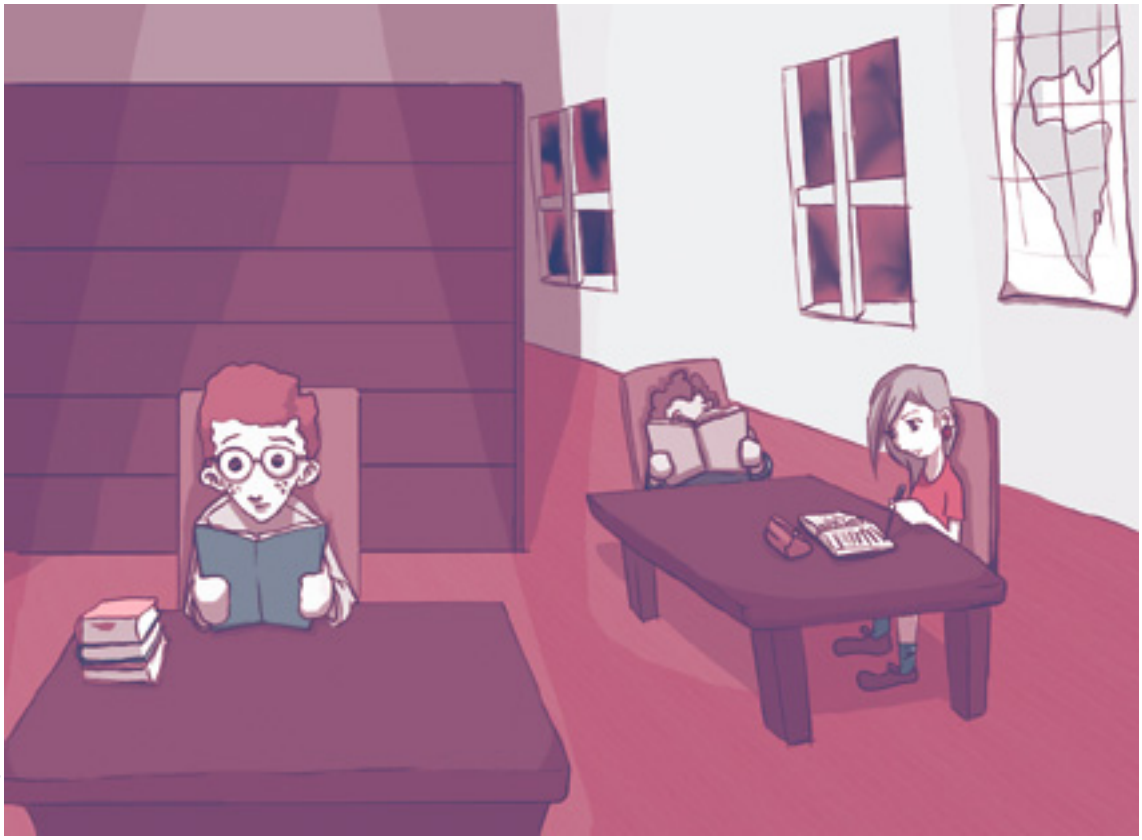
Neste sentido, para trabalhar com crianças, torna-se imperativo que os professores reconheçam as diferenças culturais e lingüísticas das crianças, aceitando a língua falada em casa como ferramenta para expandir a língua padrão. A escola precisa se ajustar às crianças, e não ao contrário, como normalmente acontece.

A criança deve ser vista como única, e seus interesses, habilidades, necessidades devem ser

respeitados para que ela possa crescer. Desta forma, o professor tem como papel ser o facilitador do aprendizado. O material usado em sala de aula deve estar relacionado com o mundo em que a criança vive. O ambiente da sala de aula deve ser organizado de modo que facilite o intercâmbio entre as crianças. A avaliação deve ser elaborada com o foco no próprio aluno, com vistas ao professor entender as necessidades dos mesmos e facilitar seu aprendizado.

Com referência a leitura propriamente dita, Goodman (apud BRAGGIO, 1992, p.64), salienta que:

> A leitura e a escrita fazem parte do mundo da criança. Todavia, a proporção com que ambos ocorrem não é, segundo os autores, igualitária. [...] Embora ambas façam parte do mundo da criança, a leitura ocorre mais freqüente, ou seja, é usada com maior número de propósitos do que a escrita. [...] Isto demonstra uma importante influência da leitura sobre a escrita: a de que as crianças usam na escrita o que elas observam ao ler....e que as crianças lêem à medida em que escrevem, pois é principalmente quando elas tentam criar a linguagem escrita que elas se dão conta de como a forma escrita serve a diferentes funções.



Bruno da Vega Thurner

Figura A.11: A leitura e a escrita no mundo da criança

Denota-se que há uma inter-relação entre aprender ler e escrever. As pessoas aprendem a escrever à medida que lêem, e aprendem a ler à medida que escrevem, demonstrando uma sintonia no processo de aquisição da linguagem. O processo de escrever não depende somente das características pessoais de quem escreve, da forma como mentalmente a pessoa organiza e enxerga o mundo ao seu redor, mas principalmente das funções e do uso da escrita.

Tome-se como exemplo as anotações de uma pessoa em uma agenda:

- almoço
- academia
- orientadora
- aniversário
- banco
- creche

Nesta primeira situação, as atividades não têm especificações nenhuma, uma vez que, quem escreveu as informações, é o próprio leitor.

Observe as mesmas anotações colocadas de outra forma:

8h - academia
10h - orientadora
12h - almoço
14h - banco
16h - creche
18h - aniversário

Nesta segunda situação, verifica-se uma maneira pessoal de organizar as anotações, apontado para os horários dos compromissos.

Observe as mesmas anotações, ainda de outro modo:

8h - Exame médico na academia.
10h - Audiência com a orientadora educacional Maria Silva.
12h - Almoçar com os funcionários do setor I.
14h - Banco do Brasil: reajuste do contrato de aluguel.
16h - Palestra na Creche Ipê Amarelo, tema: a Teoria de Piaget.
18h - Aniversário da Maria Braga, End.: Rua das Rosas, 1000.

Na terceira situação, observa-se um modo diferente de escrever, onde possivelmente o escritor não seja o leitor.

Os exemplos acima, demonstram como leitor e escritor se relacionam, uma vez que:

1. ler e escrever deve ter um propósito, uma função e estão diretamente ligados à comunicação, ao tempo e a distância;
2. escrever ocorre num contexto, onde as pessoas estejam motivadas para uma escrita específica;
3. escrever tem sempre um pretenso público de leitores;
4. o conteúdo do texto é relevante para quem escreve;
5. a estrutura e formato do texto devem estar adequados à função que se designa;
6. o texto deve ser composto de maneira que seu conteúdo sirva tanto ao escritor quanto ao leitor.

Com referência ao modo de trabalhar na escola, é preciso que o professor esteja atento ao solicitar a criança para escrever um texto. O texto não pode ser visto como um mero compromisso, visando apenas atender a solicitação do professor; à produção do texto,

para a criança, tem que estar inserida num contexto familiar, ser comunicativo e atender uma determinada função.

Concluindo, as bases interacionistas I e II apontam algumas formas para o professor trabalhar em sala de aula. A aprendizagem deve estar relacionada ao meio em que a criança vive, considerando as diferenças culturais e lingüísticas. Com base nesses pressupostos, a leitura e a escrita podem ser trabalhadas como uma ferramenta que vise desenvolver a lingüística e expandir o universo comunicativo da criança.

Atividade - A.1

Após você ter estudado acerca das teorias lingüísticas e de aprendizagem, como você relaciona essas teorias à educação especial, sobretudo ao que se refere aos modelos interacionistas de leitura. As informações específicas para a realização dessa atividade estarão disponíveis no ambiente virtual.

UNIDADE

B

HABILIDADES BÁSICAS DA COMUNICACAO LINGUÍSTICA: FALAR, OUVIR, LER E ESCREVER

Objetivos da Unidade

- Estudar as quatro habilidades básicas da comunicação lingüística: falar, ouvir, ler e escrever.
- Fornecer sugestões de atividades para o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas.

Introdução

Para que ocorra a aprendizagem de uma língua no ensino regular, é sobremaneira importante que o aluno seja estimulado a desenvolver as quatro habilidades básicas da comunicação lingüística. De nada adianta ensinar gramática, se o aluno não sabe falar e escrever, por outro lado, ele também não saberá se comunicar, se as habilidades lingüísticas de ouvir e ler não forem desenvolvidas. Considerando as particularidades que poderão ser encontradas nas salas de aula, o educador especial deverá ter condições de atender os alunos e encontrar meios de auxiliá-lo a comunicar-se, senão com as quatro habilidades lingüísticas, de outro modo que julgue apropriado.

Portanto, essa unidade irá apresentar as quatro habilidades básicas da comunicação lingüística, procurando oferecer sugestões de atividades que deverão ser adaptadas a cada realidade.

Para compreender qualquer idioma é necessário desenvolver as quatro habilidades básicas da comunicação lingüística: falar, ouvir, ler e escrever. Ensinar a criança a ler, a escrever e a se expressar de maneira satisfatória na língua portuguesa é um grande desafio para o professor. Com certeza, as dificuldades com a comunicação lingüística têm influência decisiva nos índices escolares negativos como a evasão e a repetência.

É através do desenvolvimento das habilidades básicas que o indivíduo poderá expressar-se com clareza, compreender as mensagens recebidas, atribuir significado, comunicar-se mais ampla e eficazmente dentro do grupo social. Através do domínio da linguagem oral e escrita pode-se compreender o povo, e valorizar a diversidade da cultura brasileira.

O professor, ao procurar estimular e desenvolver as habilidades básicas da criança, não deve adotar uma atitude preconceituosa, uma vez que a linguagem que a criança carrega consigo, significa a sua visão de mundo. Mundo significa o acervo de conceitos e conhecimentos que cada indivíduo possui, ou seja, quanto mais palavras se conhece, quanto mais conceitos se pode articular, maior é o mundo, maior é o alcance e a amplitude da consciência (DUARTE JUNIOR, 1982). Cabe ao professor compreender estes significados, as "limitações" culturais e sociais, e encontrar formas de estimular e desenvolver a fala, a audição, a leitura e a escrita.

1 Falar

A criança já chega à escola falando. Neste sentido, Chomsky (1966) afirma que o falante sabe instintivamente sua língua e só precisa ser ajudado a desenvolver-se nela por meio de prática e de exercícios agradáveis.

Sabe-se, no entanto, que o domínio oral, tanto da criança quanto do adulto, está diretamente ligado ao contexto de comunicação em que o indivíduo vive. No Brasil, é normal observarmos na fala das pessoas a falta de consonância com a dita norma culta. Exemplo disso, segundo Carboni (2003) é o próprio Presidente da República do Brasil, Lula, e seus "deslizes" ao verbalizar o português padrão. Frequentemente ele usa palavras do tipo "acho de que", "percas", "menas" e costuma nos discursos suprimir a vogal "s" do plural.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1999),

> O desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Mas afinal, o que a escola pode fazer para ensinar o aluno usar adequadamente a língua? Para responder esta pergunta, tem-se como pressuposto a assertiva de Carboni (2003):

> A lingüística pode e deve contribuir muito mais à prática dos professores de português. Sobretudo, deve ensejar a compreensão de que a língua constitui um instrumento de comunicação destinado a cobrir uma grande diversidade de necessidades humanas - comunicação racional, afetiva, argumentativa, informativa, etc.
> Esta compreensão permitirá que o professor de português não caia na tentação de transformar as aulas de expressão lingüísticas em lições de ortografia, de gramática normativa ou, o que é pior, de nomenclatura lingüística e enfatize, ao contrário, o desenvolvimento da competência textual dos alunos, para o maior número possível de necessidades comunicativas e discursivas.

Isto posto, é de fundamental importância que a escola crie um espaço onde o aluno não tenha medo de expor suas dúvidas, possa compartilhar idéias, seja incentivado a falar. No entanto, para que o aluno aprenda outras formas de falar, de maneira especial à língua padrão, somente estas oportunidades não são suficientes. É de fundamental importância criar diversificadas situações onde seja necessário o aluno falar.

Neste caso, o planejamento da ação pedagógica, de forma a garantir, escuta e reflexão sobre a língua, é de grande relevância. Propor situações didáticas, através das quais os

alunos se apropriem da fala.

Segundo com o PCN da Língua Portuguesa, a produção oral pode acontecer através de:

> - atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
> - atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
> - atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
> - atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra. (BRASIL, 1999).

É importante que a exposição oral faça parte dos projetos de estudo e seja ensinada desde as séries iniciais. Esta prática permite a articulação de conteúdos de língua oral e escrita.

Sugestões de atividades:

NÃO ESQUEÇA NUNCA:

- as atividades devem estar contextualizadas dentro da realidade do aluno;
- as diferenças lingüísticas devem ser respeitadas.

- promover a dramatização de textos teatrais.
- ouvir programas de rádio e televisão;
- simular programas de rádio e televisão;
- ouvir e dramatizar discursos de políticos e de outras pessoas públicas com domínio da língua oral;
- assistir, ouvir e ler entrevistas e debates.
- dramatizar entrevistas e debates;
- ouvir CDs de histórias e de poesias;
- convidar pessoas que narrem historias ou declamem poesias.

Bruno da Vega Thurner

Figura B.1: A habilidade de falar

Todas as atividades descritas acima requerem preparação pelo professor, explicando previamente aos alunos quais os objetivos de cada atividade, as anotações que devem ser feitas, o tempo necessário para realização da tarefa e as dificuldades que por ventura possam aparecer,

Em atividades desse tipo, é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.

Como sugestão a avaliação pode ser feita através da gravação das exibições dos alunos, onde posteriormente se usará a mesma para discutir com os alunos os pontos fortes e fracos, e fazer um comparativo da linguagem usada.

Acredita-se que estes tipos de atividades são potencializadoras para ajudar o aluno a se expressar corretamente, fazendo disso, o verdadeiro e correto uso da fala.

O texto a seguir, denominado Linguagem, está disponibilizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), cujo endereço é http://www.ines.org.br/ines_livros/30/30_PRINCIPAL.HTM Este endereço pertence a Secretaria de Educação Especial do MEC.

A intenção de colocá-lo como parte integrante deste Caderno Didático está para que o aluno do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, ao iniciar seus estudos acerca das metodologias para o ensino da Língua Portuguesa, faça, desde já, relações com as áreas estudas no Curso, dentre elas, a Surdez.

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.

Apesar da evidente importância do raciocínio lógico-matemático e dos sistemas de símbolos, a linguagem, tanto na forma verbal, como em outras maneiras de comunicação, permanece como meio ideal para transmitir conceitos e sentimentos, além de fornecer elementos para lançar, explicar e expandir novas aquisições de conhecimento.

A linguagem, prova clara da inteligência do homem, tem sido objeto de pesquisa e discussões. Ela tem sido "um campo fértil" para estudos referentes à aptidão lingüística, tendo em vista a discussão sobre falhas decorrentes de danos cerebrais ou de distúrbios sensoriais, como a surdez.

Com os estudos do lingüista Chomsky (1994), obteve-se um melhor entendimento acerca da linguagem e do seu funcionamento. Suas considerações partem do fato de que é muito difícil explicar como a linguagem pode ser adquirida de forma tão rápida e tão precisa, apesar das impurezas nas amostras de fala que a criança ouve. Chomsky, junto com outros estudiosos, admite, ainda, que as crianças não seriam capazes de aprender a linguagem, caso não fizessem determinadas suposições iniciais sobre como o código deve ou não operar. E acrescenta que tais suposições estariam embutidas no próprio sistema nervoso humano.

A palavra tem uma importância excepcional no sentido de dar forma à atividade mental e é fator fundamental de formação da consciência. Ela é capaz de assegurar o processo de abstração e generalização, além de ser veículo de transmissão do saber.

Os indivíduos "normais" parecem utilizar, em sua linguagem, os dois processos: o verbal e o não verbal. A surdez congênita e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais.

A fase de zero a cinco anos de idade é decisiva para a formação psíquica do ser humano, uma vez que ocorre o ativamento das estruturas inatas genético-constitucionais da personalidade, e a falta do intercâmbio auditivo-verbal traz para o surdo prejuízos ao seu desenvolvimento.

A teoria sobre a base biológica da linguagem admite a existência de um substrato neuro-anatômico, no cérebro, para o sistema da linguagem, portanto todos os indivíduos nascem com predisposição para a aquisição da fala.

Nesse caso, o que se deduz é a existência de uma estrutura lingüística latente responsável pelos traços gerais da gramática universal (universais lingüísticos). A exposição a um ambiente lingüístico é necessária para ativar a estrutura latente e para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos lingüísticos. As crianças são capazes de deduzir as regras gerais e regularizar os mecanismos de uma conjugação verbal, por exemplo. Dessa forma, utilizam as formas "eu fazi", "eu di" enquadrando-os nas desinências dos verbos regulares - eu corri, eu comi.

As crianças "ditas normais" e também um grande número de crianças "com necessidades especiais" aprendem a língua de uma forma semelhante e num mesmo espaço de tempo. No entanto, não se podem esquecer as diferenças individuais. Essas são encontradas nos tipos de palavras que as crianças pronunciam primeiro. Algumas emitem nomes de coisas, enquanto outras, evitando substantivos, preferem exclamações. Outras, ainda, expressam automaticamente os elementos emitidos pelos mais velhos.

Há crianças, no entanto, que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem. Às vezes, a dificuldade aparece, principalmente, no que se refere à percepção e à discriminação auditiva, o que traz transtornos à compreensão da linguagem. Outras vezes, a dificuldade é relativa à articulação e à emissão da voz, o que produz transtornos na emissão da linguagem. Tudo isso pode ou não ter relação com a surdez, visto que muitas crianças que apresentam dificuldades lingüísticas não têm audição prejudicada. Por exemplo: A capacidade de processar rapidamente mensagens lingüísticas - um pré-requisito para o entendimento da fala - parece depender do lóbulo temporal esquerdo do cérebro. Danos a essa zona neural ou seu desenvolvimento "anormal" geralmente são suficientes para produzir problemas de linguagem.

Segundo Luria (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. Torna-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças "com necessidades especiais" meios de comunicação que as habilitem a desenvolver o seu potencial lingüístico. Pessoas surdas podem adquirir linguagem comprovando assim seu potencial lingüístico.

Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais). Essa é considerada a língua natural dos surdos, emitida através de gestos e com estrutura sintática própria. Na aquisição da linguagem, as pessoas surdas utilizam o segundo sistema porque apresentam o primeiro sistema seriamente prejudicado. Várias pesquisas já comprovaram que crianças surdas procuram criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo não sendo expostas a nenhuma língua de sinais. Essas crianças desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual que tem semelhança com outros sistemas desenvolvidos por outros surdos que

nunca tiveram contato entre si e com as línguas de sinais já conhecidas. Existem estudos que demonstram as características morfológicas.

A capacidade de comunicação lingüística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e uso de línguas orais como é o caso da Língua Portuguesa. Sabe-se que, quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento, maiores serão aquelas dificuldades. No que se refere à Língua Portuguesa, a grande maioria das pessoas surdas, já escolarizada, continua demostrando dificuldades tanto nos níveis fonológico e morfossintático, como nos níveis semântico e pragmático.

É de fundamental importância que os efeitos da língua oral portuguesa sobre a cognição não sejam supervalorizados em relação ao desempenho do portador de surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de integração plena. Faz-se necessário, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes. Essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos restos auditivos existentes.

Face ao exposto, pode-se concluir que o portador de surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando, somente, que tenha suas necessidade especiais supridas, visto que o natural do homem é a linguagem.

2 Ouvir

Ensinar a Língua Portuguesa passa pela expansão das possibilidades do uso da linguagem. Para tanto, é necessário desenvolver as quatro habilidades lingüísticas básicas, dentre elas o ouvir.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, são selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

Deste modo, o uso da linguagem oral está diretamente relacionado às habilidades de falar e ouvir, não podendo estar desconectadas uma da outra.

Para produzir e compreender um texto, é importante saber ouvir. Quando o aluno está escutando alguém ler, um colega falar, ou um programa de rádio e televisão, ele está adquirindo e armazenando um conjunto de informações que serão fundamentais para a produção de textos. Essas informações ajudam o aluno a criar sua bagagem de vida, atribuindo significado às coisas.

André Schmitt da Silva Mello

Figura B.2: A habilidade de ouvir

É importante que o aluno seja estimulado a aprender a ouvir, a captar as mensagens emitidas na fala dos outros. Segundo Goulart (2001), quando se ouve atentamente uma pessoa, na verdade, está se ouvindo duas partes distintas de sua mensagem.

- Em primeiro lugar, estamos prestando atenção nas palavras, isto é, no conteúdo da mensagem.

- Em segundo lugar, estamos prestando atenção no sentindo por trás das palavras; o tom de voz e a linguagem corporal. Em outras palavras, estamos ouvindo também o significado da mensagem.

Portanto, ouvir corretamente é:

- permanecer em alerta;

- possibilitar uma boa recepção da informação;

- decodificar a informação de maneira a extrair dela o real significado.

A capacidade de ouvir varia muito, ela depende da situação de quem fala e dos hábitos e da vontade de quem está ouvindo. A habilidade de ouvir, se distingue em três níveis gerais de atenção:

- Ouvir Passivamente - Este é o menor nível da habilidade de ouvir. Neste nível, não se presta atenção nas palavras, nem no significado da mensagem emitida pela outra pessoa. O emissor da mensagem percebe que não estão sendo ouvido.

- Ouvir Superficialmente - Neste nível, se ouve as palavras, mas não entende seu sentido. A pessoa participa da comunicação, no entanto não capta a mensagem, não interage com o outro, não reconhece os sentimentos expressados na fala da outra pessoa.

Ouvir Atentamente - Neste nível, o ouvinte está totalmente envolvido no processo de comunicação, retendo as idéias principais emitidas. O emissor se coloca no lugar do outro, havendo uma empatia entre ambos. A mensagem é recebida de forma completa, tanto em palavras, como em sentimentos.

Sugestões de Atividades

- Organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar. Por exemplo, ao repassar instruções para uma gincana, explicar os objetivos de uma tarefa.

- Incentivar a leitura de textos de grande interesse dos alunos. Esse tipo de atividade estimula os alunos a ouvir com atenção. Como exemplos, contar histórias, fazer relatos.

Saber ouvir faz parte das regras do processo de comunicação, as quais devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro, tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor.

3 Ler

Um dos maiores problemas enfrentados pela escola é a dificuldade de ensinar as crianças a ler e escrever. Os índices de 30% de alunos reprovados na primeira série, segundo dados disponíveis no INEP (ARAÚJO e LUZIO, 2003), reforçam essa assertiva. No entanto, especialistas em dificuldades de aprendizagem, afirmam que as crianças têm desempenho cognitivo real, com grande capacidade para aprender (SOLIGO, 2003).

Se as crianças têm capacidade para aprender, será que não é a escola que não está sabendo ensinar? Talvez este seja um dos maiores desafios da prática de ensino: buscar o melhor método para ensinar a ler e escrever.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos conhecimentos pré-existentes, Leitura não é apenas decodificação de texto. Trata-se de uma ação que envolve os sentidos, a compreensão, e interesses próprios.

Para a leitura ser interessante, as crianças devem encontrar nos textos algo desafiador, ser uma conquista capaz de dar autonomia e independência.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para que a leitura se torne um objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno:

> A atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes "para quês" - resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto - e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 1999).

Desse modo, o aluno é capaz de compreender o texto e não apenas decodificá-lo, e a escola deve oferecer material de leitura de qualidade, diversidade de textos, que abarquem novos horizontes, possibilitando mostrar outras realidades, um novo mundo. As situações de descobertas vão requer do aluno reflexão, inferência sobre novas possibilidades, e, portanto, o aprendizado.

A intervenção do professor é fundamental. Além da seleção do material para leitura, professor deve agrupar os alunos de forma a socializar as informações, oportunizando o debate, a troca, a descoberta do novo proposto pelo texto. A heterogeneidade da turma, pedagogicamente bem explorada, pode ser um facilitador da aprendizagem.

De modo interativo, o professor levará o aluno a perceber os sentidos do texto, pois, "a leitura incide sobre a palavra do outro, onde o leitor pode descobrir outras formas de pensar que, contrapostas, poderão levar à construção de novas formas, fazendo da leitura uma verdadeira atividade de produção dos sentidos" (GERALDI, 1993, p.171).

De acordo com o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, um terço dos estudantes brasileiros da primeira série do ensino fundamental, em 2003, foi reprovado, ou abandonou o sistema escolar. Leia mais no artigo Fracasso aos sete anos? de Carlos Henrique Araújo e Nildo Luzio, disponível em:http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/artigo_02_05.htm

Com referência às práticas interativas, Karwoski (2002) salienta que o professor precisa ter clareza da leitura, não monopolizar a discussão, nem formular perguntas cujas respostas são incompreensíveis ou previsíveis pelos alunos. O professor precisa permitir que o aluno utilize o discurso para expressar a sua contrapalavra buscando o sentido que é construído na compreensão responsiva

Formar bons leitores requer condições favoráveis, como uma boa biblioteca na escola, uma vez que o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Por isso, as escolas devem ter, em suas bibliotecas:

- enciclopédias, dicionários e afins;
- histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis, anúncios, classificados;
- poesias, contos de fadas e de assombração, mitos e lendas populares;
- textos teatrais;
- vídeos, slides, fotografias, gravadores, fitas e CDs.

André Schmitt da Silva Mello

Figura B.3: A habilidade de ler

Sugestões de Atividades:

Incentive a leitura diária: de acordo com a atividade que está sendo desenvolvida em classe, os alunos podem ler em silêncio, ou em voz alta, em grupo ou individualmente.

Use a estratégia de leitura colaborativa: o professor lê o texto para o aluno, dando pistas lingüísticas dos sentidos dos textos.

Procure trabalhar com textos diversificados: é muito fácil conseguir textos diversificados para usar em sala de aula. Eles estão nos jornais, folhetos de propagandas, revistas. Até algumas embalagens de produtos alimentícios trazem pequenos textos repletos de informações.

Crie projetos de leitura: os projetos de leitura normalmente envolvem outras habilidades, como falar e escrever. Crie produção de peças teatrais, feiras culturais, projetos envolvendo o meio ambiente, descrição do bairro, etc.

Disponha das atividades seqüenciais de leitura: para introduzir a leitura pela primeira vez, procure um livro de grande interesse para os alunos, leia uma parte, crie um suspense em torno do livro, isso ajudará a despertar o interesse pela leitura.

Textos literários e poesias também devem ser usados: através da estrutura do texto, o aluno é incentivado a reconhecer a sonoridade, a fazer pausa na leitura, buscar a entonação de voz.

Concluindo, a prática da leitura é uma das atividades mais importantes da escola, tendo em vista que ela amplia a visão de mundo e oportuniza a inserção do leitor na língua padrão. Por fim, uma verdadeira prática de leitura, é aquela que desperta e cultiva o desejo de ler.

4 Escrever

Apesar de estar sendo tratado leitura e escrita de forma separada, é importante salientar que estas duas habilidades são correlatas: a escrita transforma a fala e, por outro lado, se adquire o domínio da linguagem escrita muito mais pela leitura, do que pela própria escrita.

A escrita é o principal instrumento de aprendizagem, que os alunos necessitam se apropriar, para poder apreender o mundo e todo o conhecimento que nele se produz e se produziu. Portanto, para ensinar a escrever é:

> ... preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina - afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a escrever, escrevendo". (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS)

Produzir textos bem escritos depende da diversidade de textos apresentados aos alunos e, também das possibilidades que o professor dispõe para o aluno refletir e discutir sobre o ato de redigir.

O professor ao ensinar escrever, deve ter claro que a língua é viva, que possui uma função social de informar, comunicar, expressar intenções, ações, idéias e sentimentos(VYGOTSKY, 2000).

Para Barbosa (2001), o ensino da linguagem escrita vem sofrendo uma série de reestruturações e tentando respeitar a funcionalidade da linguagem num primeiro momento, para depois poder preocupar-se com a correção da forma, tanto no sentido gramatical quanto ortográfico e caligráfico Esta funcionalidade se refere à capacidade da linguagem de prestar alguns serviços como, por exemplo, comunicar; registrar fatos, dados, informações importantes; e eternizar descobertas, inventos, criações, etc. Enfim, a principal função da linguagem escrita é a de permitir ao ser humano fazer e registrar a história, fato este que o diferencia de outros animais.

Dada à relevância da escrita, é dever das metodologias de ensino buscar alternativas para ensinar o aluno a escrever bem e cada vez melhor. Para tanto, apresentam-se algumas referências para produção de textos:

- a leitura diária de diversos textos, com diferentes gêneros, é fundamental para produzir textos de qualidade;

- o professor deve ler para seus alunos. Quanto mais os alunos ouvirem, maior a capacidade de produção de textos;

- o professor deve ajudar na organização e revisão do texto;

- incentivar o aluno a produzir textos mesmo que ele não saiba escrever;

- é importante que outras pessoas leiam o texto produzido e critiquem-no;

- para redigir bem, é importante guardar os textos produzidos, e depois de algum tempo, realizar uma revisão crítica, verificando o que pode ser alterado;

- as primeiras produções de textos devem buscar subsídios em outros textos;

- a produção do texto deve acontecer dentro de um contexto, com uma função (a quem se dirige) e com significado;

!

A leitura é condição básica para a escrita.

Sugestões de atividades:

- propor aos alunos reescreverem textos conhecidos através da leitura;

- transformar os gêneros dos textos, como por exemplo: transformar uma história infantil em uma história em quadrinhos;

- criar projetos onde os alunos possam produzir textos de forma contextualizada, por exemplo, narrar a história de vida da pessoa mais velha do bairro. Elaborar uma cartilha sobre a coleta seletiva do lixo;

- produzir textos a partir de outros já conhecidos pelos alunos, por exemplo, uma mensagem de alerta sobre os riscos de dirigir alcoolizado;

- dar o início de um texto para que os alunos escrevam de forma criativa o meio e o final;

- planejar coletivamente o texto, para, posteriormente, cada aluno escrever a sua versão;

- escrever e reescrever textos em parceria, podendo utilizar personagens e acontecimentos de histórias vivenciadas pelos alunos.

André Schmitt da Silva Mello

Figura B.4: A habilidade de escrever

Atividade Final

A partir do estudo das quatro habilidades lingüísticas, ler, escrever, falar e ouvir, aponte, com base nos textos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, alternativas metodológicas para o desenvolvimento dessas habilidades na educação especial. Informações mais específicas sobre essa atividade serão fornecidas pelo professor da disciplina.

UNIDADE

C

CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS METODOLOGIAS: LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetivos da Unidade

Fornecer ao aluno bases teóricas e práticas para que estabeleça e desenvolva relações de metodologias de ensino para conteúdos de língua portuguesa, tais como: leitura, produção textual e análise lingüística.

Introdução

Há constantemente uma preocupação, por parte dos educadores especiais, em encontrar metodologias de ensino que possam ser utilizadas com alunos portadores de deficiência. Em se tratando do ensino da Língua Portuguesa, há que se ter claro, que nesse ou em qualquer outro contexto em que o educador especial irá atuar, deve levar em consideração, a cultura e o meio em que o aluno está inserido. Desse modo, essa unidade irá apresentar a leitura, entendendo-a como base para a escrita, e, por conseguinte, da aprendizagem; a produção textual, abordando os aspectos referentes ao texto e à textualidade e; por fim a análise lingüística.

1 Leitura

Quando se fala sobre metodologias, abordagens, modelos de leitura, os professores costumam se preocupar com a melhor forma de se apresentar o texto e este ser compreendido, preferencialmente na sua grande maioria, pelo receptor.

Primeiramente, o processo de leitura de um texto deve ocorrer como um enigma a ser desvendado. Todos os leitores possuem alguns elementos familiares, as palavras que conhecem, e outras desconhecidas. Deve-se concluir, por meio de conhecimentos anteriores, o que as palavras desconhecidas podem significar. Para que se possa compreender um texto, não se deve preocupar com todas as palavras, mas apenas com aquelas que desempenhem um papel importante no texto.

No entanto, como saber quais são elas? Se uma palavra está presente com relativa freqüência em um texto, ela certamente desempenha um papel importante na compreensão do todo. Ao contrário, se uma palavra ocorre apenas uma vez, muito provavelmente não deve se preocupar com ela. O que se observa é que essa prática não é muito bem aceita por alguns professores e até mesmo, por alunos. Como é possível, ignorar uma palavra e seguir a leitura como se nada houvesse acontecido? Por outro lado, não se tem o hábito de procurar no dicionário cada palavra que se desconhece, pois o conhecimento na língua materna permite um entendimento geral do que se esta tratando no texto. As palavras desconhecidas são intuídas, quase que subconscientemente, e passam a integrar o vocabulário, o qual foi adquirido, em um processo iniciado na infância, de forma contínua e através da observação do ambiente, observando outras pessoas falar, prestando atenção nas palavras utilizadas em determinadas situações e também através da leitura.

Para que a informação seja retida pelo leitor, é preciso situá-la dentro de um referencial de conhecimentos. A informação nova precisa se integrar à visão do mundo, à experiência prévia do leitor. Apenas deste modo, pode-se esperar que o conhecimento adquirido seja duradouro.

Para que se possa garantir uma boa leitura de um texto, Abaurre et al (2004) estabelecem alguns passos a serem seguidos:

1-identificar o tema do texto

Qual o foco principal, do que se trata, qual o grau de conhecimento que se tem sobre o tema.

2-elaborar uma síntese do texto

Ao elaborar a síntese, faz-se uma seleção e organização dos elementos mais importantes do texto, sendo necessário o estabelecimento de critérios de relevância.

3-organizar as próprias idéias com relação aos elementos relevantes

A partir do estabelecimento de critérios de relevância, o leitor irá se posicionar frente às informações do texto, confrontando-as com àquelas que já possuía.

4-estabelecer relações entre os elementos relevantes e/ou entre eles e outras informações

de que o leitor disponha

Após o posicionamento do leitor, realizado na etapa anterior, ele deverá estabelecer relações entre os elementos, se há complementação entre eles, se opõem, subordinam-se, etc.

5-demonstrar capacidade para interpretar os dados e fatos apresentados

O leitor dá sentido ao seu texto, a sua leitura. Qual o sentido do que eu li?

6-elaborar hipóteses explicativas para fundamentar sua análise das questões tematizadas no texto.

O leitor, após ler, relacionar e interpretar as informações contidas no texto, procura uma explicação, hipótese explicativa, para entendê-las e apropriar-se do novo conhecimento tematizado no texto.

Quando a imagem é um texto

Textos escritos não são a única fonte de informações. Existem outras como, fotografias, desenhos, pinturas e imagens, que podem ser lidos e interpretados. É o caso das charges, que é um tipo de texto, cuja leitura depende inteiramente do leitor conhecer o contexto a que ela se refere. Sem isso, a charge perde o sentido.

Charge: Desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, geralmente veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que critica, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas.
Adaptado do Dicionário Houàiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Figura C.1: A charge

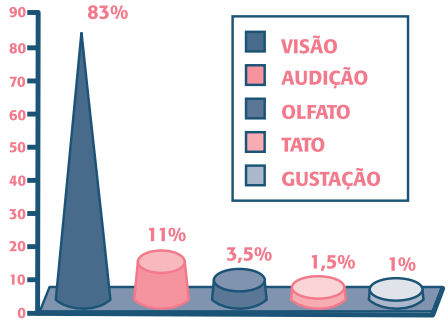
Fonte: Jornal do Brasil. Edição de 15 de Abril de 2006.

www.jb.com.br

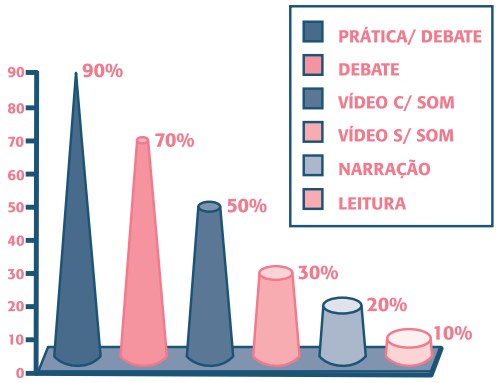
Análise de gráficos

Um outro tipo de linguagem é a dos gráficos. A sua leitura também pode ser feita com segurança, desde que se reconheça e analise as informações apresentadas.

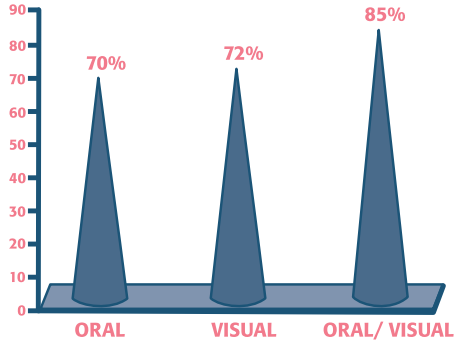
Veja o exemplo:



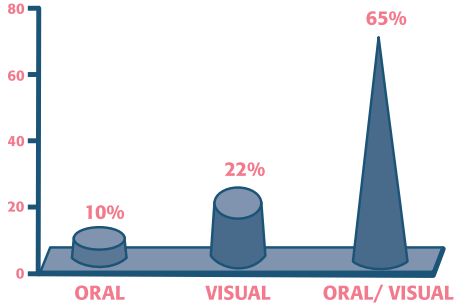
1-Influência dos sentidos no ser humano em condições normais.



2-Dados retidos em função da forma



3-Capacidade de retenção em função do tempo. Dados retidos após três horas.



4-Capacidade de retenção em função do tempo. Dados retidos após três dias

Figura C.2: A utilização de gráficos

Ao realizar a leitura do Gráfico 1, pode-se constatar que os sentidos que, em condições normais, mais têm influência no ser humano é a visão, seguido da audição. No Gráfico 2, verifica-se a retenção de dados, quanto à forma de apresentação, podendo-se constatar que a prática e o debate são as formas que mais possibilitam a fixação de informações. Observando-se o Gráfico 3, a capacidade de reter informação é mais prolongada se esta é apresentada sob a forma áudio-visual. O Gráfico 4 permite que se conclua, o que já foi verificado no Gráfico 3, ou seja, após três dias de apresentação de uma informação, a forma que mais o ser humano a fixa é áudio-visual. Essa é uma leitura do que está representado nos gráficos, mas sobre o que os gráficos estão, especificamente, falando? Quais são os sujeitos

Inferir: processo de raciocínio, segundo o qual se conclui alguma coisa a partir de outra já conhecida.

Intertextualidade: é a relação que se estabelece entre dois textos, quando um deles faz referência a elementos existentes no outro. Esses elementos podem dizer respeito ao conteúdo, à forma, ou mesmo à forma e ao conteúdo.

a que se refere? Quais os tipos de dados? Em que condições foram feitas as perguntas? Essas e tantas outras perguntas só têm sentido se o leitor conhecer o contexto a que os gráficos se referem. De qualquer modo, é importante que se reafirme, que é possível, mesmo sob a forma hipotética, realizar uma leitura dos gráficos.

Os textos podem ser lidos de maneiras diferentes. Existem outros tipos de leitura, que demandam que o leitor se adapte às informações presentes, sejam imagens, sons, símbolos, etc. Ao leitor se propor a ler qualquer tipo de texto, ele terá que reunir todas as informações presentes no texto, os pressupostos, até as que estão implícitas, considerando para tal, a ambigüidade, as pistas textuais e a intertextualidade.

2 Produção textual

O processo de produção e recepção de textos envolve dois principais participantes: o escritor e o leitor. O escritor, embora tenha um papel social definido em seu grupo, tem de trocar de papel várias vezes ao dia. Por exemplo, uma determinada criança vem de um grupo social específico, mas tem de desempenhar, dependendo das circunstâncias, o papel de aluno, o de filho, o de consumidor, o de jogador do time da escola; portanto, sua atitude pode igualmente variar, dependendo das situações a que tiver de responder (hostil, amável, indiferente). Ao pertencer a um grupo social definido, utiliza um modo de vida e uma linguagem específica. Suas produções são influenciadas, de alguma maneira, pela sua história, seu passado sociocultural.

As relações que o escritor mantém com seu leitor influenciam o seu discurso, uma vez que seu objetivo é atingi-los. Para isso, procura fazer uma imagem de seu público alvo, utilizando marcas próprias, que transparecem através de suas intervenções no próprio discurso. Além disso, ele preocupa-se com o lugar de onde escreve, o momento em que escreve e, principalmente, "de que" ou "de quem" deve falar em seu texto.

O leitor é importante no papel de receptor: a sua própria história, as suas hipóteses sobre o sentido do texto e a maneira como se projeta no texto influenciam igualmente o processo de leitura. Ao se produzir um texto, não se pode negligenciar a influência do tipo referente e, sobretudo, dos conhecimentos anteriores ao leitor, de sua experiência de mundo, assim como do lugar e do momento em que o leitor faz a sua leitura, sobre a interpretação que ele faz do sentido do texto.

Na escola, é de fundamental importância que o professor leve em consideração os elementos que fazem parte dos processos de produção e recepção textual. A história do aluno, sua posição social, os objetivos da leitura e da prática textual e o conhecimento prévio do assunto a ser abordado não podem ser desconsiderados.

Texto e fatores de textualidade

É sabido que, conforme a perspectiva teórica, o mesmo objeto de estudo pode ser concebido de diversas maneiras. Isso acontece no campo da linguagem, com o conceito de texto. Seguem-se as concepções de Koch (1992), Costa Val (1991) e Fiorin & Savioli (1997), respectivamente.

Texto é uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, durante a atividade verbal. De modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão dos conteúdos semânticos, em decorrência da atividade de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais (KOCH, 1992).

> Texto é uma ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal (COSTA VAL, 1991, p. 3).

> Texto é um tecido, uma estrutura construída de tal modo que as frases não têm significado autônomo: num texto o sentido de uma frase é dado pela correção que ela mantém com as demais (FIORIN & SAVIOLI, 1997, p. 14).

Com base nesses conceitos, pode-se afirmar então, que o texto em si cumpre seu papel quando consegue dialogar, deixar claras as suas intenções, ser coerente, isto é, ter sentido, apresentar integração nos seus elementos e ser coeso.

A textualidade é um conjunto de fatores que fazem com que um texto seja um texto e não um conjunto de palavras que não tem sentido. É todo produto de práticas discursivas orais e/ou escritas, que forma um todo significativo, qualquer que seja a extensão. É uma unidade de sentido constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e, sobretudo, da coerência. Dessa forma, um texto só é um texto quando possui textualidade, isto é, quando pode ser compreendido como unidade significativa global.

A textualidade depende de um conjunto de fatores, discutidos pela Lingüística Textual desde a década de 60, quais sejam: coesão, coerência, Intencionalidade e aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Em grande parte, os fatores responsáveis pela coesão textual, isto é, pelas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem um texto, é que fazem com que um texto seja um texto.

Coesão

Segundo Fávero & Koch (1998, p.38),

> O que possibilita o estabelecimento das relações coesivas, como também de outras relações semânticas é a organização do sistema lingüístico em três níveis: o semântico, o léxico-gramatical e o fonológico-ortográfico (as expressões).

Para Costa Val (1994), a coesão é responsável pela unidade formal do texto e constitui-se no emprego de mecanismos gramaticais e lexicais. Ela pode ocorrer na mesma sentença bem como entre sentenças diferentes, sendo a expressão do texto do plano lingüístico.

A coesão é a ligação que se estabelece entre os elementos que constituem a superfície do texto, revelada através das marcas lingüísticas o que lhe dá um caráter linear, seqüencial. A coesão é gramatical, sintática e também semântica, uma vez que os mecanismos de coesão se baseiam numa relação entre os significados dos elementos da superfície do texto. Os principais mecanismos de coesão textual são: a coesão lexical, a referência, a substituição, a elipse e a conjunção (conexão).

A coesão lexical se dá através da reiteração, da substituição e da associação. São fatores responsáveis pelo nexo do texto e promovem a sua continuidade e progressão, fazendo com que o texto se torne único.

Referência são itens da língua que se relacionam a outros elementos necessários à sua interpretação e não são interpretados em nível semântico pelo seu próprio sentido, podendo ser situacional (exófora) ou textual (endófora). É a propriedade que alguns itens da língua têm de ser interpretados semanticamente não por si mesmos, mas em referência a outros. Os elementos de referência indicam que a informação deve ser procurada em outro momento do texto.

A referência pessoal é feita por meio da categoria de pessoa do discurso, representada por pronomes pessoais e possessivos; a referência demonstrativa é representada pelo uso dos pronomes demonstrativos e advérbios que indicam lugar; a referência comparativa se faz através de identidades.

A referência textual anafórica permite a interpretação de um item pela relação com algo que o precede no texto, podendo fazer referência a todo o enunciado anterior. A referência catafórica depende do que se segue no texto. As referências devem ser estabelecidas no texto de maneira adequada para se evitar ambigüidades.

Através da substituição, um substituto é usado em lugar da repetição de um item particular. Pode ser nominal ou de ordem genérica. As substituições feitas por meio de pronomes, numerais indefinidos, classificam-se como substituição nominal.

A elipse consiste em omitir um item lexical que pode ser recuperado pelo contexto. Ela ocorre quando algo deixa de ser dito, mas isto não impede a sua compreensão.

A distinção entre elipse, substituição e referência, é a seguinte: quando ocorre elipse, deixa-se de dizer alguma coisa que pode ser subentendida; a substituição tem uma relação com a palavra e a referência é mais semântica, com relação ao significado.

A conjunção é um item coesivo que tem relações significativas específicas que se estabelecem entre as orações dentro de um período, entre os períodos dentro do parágrafo e entre os parágrafos, no interior do texto. Permitem estabelecer relações entre partes da oração, orações, períodos e parágrafos. Entre os principais elementos conjuntivos estão os advérbios, locuções adverbiais, conjunções coordenativas e subordinadas, locuções conjuntivas preposições, locuções prepositivas e itens continuativos, como seguir, e daí.

A coesão deve colaborar no sentido de que haja compreensão entre os interlocutores, servindo para que o texto seja um veículo de interação, garantindo a relação entre as partes do texto.

Todas essas formas lingüísticas coesivas têm papel muito importante para a construção do "esqueleto" do corpo dissertativo: conjunções, locuções conjuntivas, palavras denotativas constituem-se nos operadores argumentativos, que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção para o qual apontam. Cabe ao professor, ao trabalhar com textos dissertativos, conduzir o aluno à observação dessas marcas lingüísticas, analisando o efeito que os itens coesivos provocam no sentido geral do texto.

O aluno adquire a capacidade de dissertar através da prática cotidiana de analisar a produzir textos, orientado por um mestre preocupado em fazer com que ele se estude e analise as formas lingüísticas em textos oferecidos à ele.

Coerência

Coerência deve ser entendida como unidade do texto. Um texto coerente é um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não haja nada destoante, nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo. No texto coerente, não há nenhuma parte que não se solidarize com as demais (FIORIN & SAVIOLI, 1996, p.261).

O professor deve mostrar ao aluno, através de exemplificações e atividades, como se empregam os mecanismos que favorecem o desenvolvimento do texto, para que não se perca o fio condutor da idéia a ser defendida.

O sentido de um texto vai muito além das palavras, expressões lingüísticas e frases que compõem a sua superfície. A coerência está ligada ao nível da conexão conceitual e estruturação do sentido do texto. Dá conta do processamento cognitivo do texto e fornece as categorias que permitem a análise do nível mais profundo, os fatores que estabelecem as relações causais, pressuposições, implicações de alcance suprafasal, o nível argumentativo e os modelos cognitivos globais. A coerência textual se dá quando há uma unidade de sentido que permite estabelecer relação entre os componentes de um texto. É uma compreensão global que ocorre pela continuidade dos sentidos. Tem a ver com boa formação em termos de interlocução comunicativa.

A coerência envolve aspectos lógicos, semânticos, cognitivos e pragmáticos. E não se pode esquecer de que o texto não tem um significado em si mesmo, por conta própria. Segundo Costa Val (1991, p.6), "seu sentido é construído não só pelo produtor, como também pelo recebedor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação".

O autor ainda apresenta como requisitos principais para coerência textual a continuidade, que é a retomada de conceitos durante o desenvolvimento do texto, para que seja preservada a unidade textual; a progressão, que é a apresentação de novas idéias ao texto; a não-contradição, em que é observada a coerência através do que é escrito no texto, sendo este de acordo com a realidade a que se refere e, também, que as informações apresentadas não se contradigam ao decorrer do texto.

A articulação é considerada pela autora com outro princípio básico, pois ela afirma que, para um texto ser coerente, é necessário que estabeleça uma relação de pertinência entre os elementos que fazem parte do texto.

A coerência se estabelece em diversos níveis. Pode ser semântica, sintática, estilística e pragmática. A coerência semântica se refere à relação entre significados dos elementos das frases em seqüências em um texto ou entre os elementos de um texto como um todo.

A coerência sintática se dá através da relação adequada entre os termos que se coordenam ou subordinam. Entre eles está o uso dos conetivos, pronomes, sintagmas nominais

definidos e indefinidos.

A coerência estilística se dá através da harmonia no emprego de elementos lingüísticos que exercem uma função estética no texto.

A coerência pragmática tem a ver com a concepção de texto como seqüência dos atos da fala e deve ser avaliada nas condições de uma dada situação comunicativa.

Apesar desses diferentes tipos de coerência, é preciso ter em mente que ela é um resultado da ação conjunta destes níveis e implica a interpretabilidade e compreensão do texto.

Muitos fatores podem determinar problemas de coerência de um texto: erros conceituais, inadequação à circunstância na qual é enunciado ou inadequação em relação ao destinatário. Com esses problemas, não ocorre uma comunicação eficaz, ou por dificuldades na compreensão do conteúdo da mensagem, ou simplesmente por não ser possível identificar a intenção comunicativa do emissor.

Apresentar em sala de aula, textos que contenham inadequações também faz parte da vida pedagógica, pois leva o estudante a observar, avaliar e reestruturar esses textos a fim de que desenvolva uma posição crítica em relação à sua própria atividade criativa.

Intencionalidade e aceitabilidade

A coesão da superfície textual e a coerência subjacente dos mundos textuais não são suficientes para estabelecer distinção entre um texto bem formado e um texto com problemas. É preciso incluir as atitudes dos usuários entre os critérios de textualidade. Uma configuração lingüística deve ser pretendida para ser um texto e aceita como tal para ser utilizada na interação comunicativa.

A intencionalidade se refere ao empenho do escritor em atingir seu objetivo, isto é, comunicar algo ao leitor, que é seu alvo comunicativo. Diz respeito ao modo como o emissor produz o texto para alcançar os efeitos desejados.

A aceitabilidade é a resposta do leitor ao escritor. Leva em conta a sua informação e a sua clareza. A aceitabilidade constitui a contraparte da intencionalidade e diz respeito ao esforço do o leitor em estabelecer um sentido para o texto apresentado. Em sentido restrito, implica a aceitação de uma configuração lingüística como um texto coesivo e coerente. Em sentido amplo, refere-se à aceitação de participar de uma interação de partilhar um objetivo comunicativo.

Assim, é importante levar o aluno não só a perceber o valor das palavras empregadas em um texto para que, realmente, elas expressem sua intenção de comunicador, como também a ser capaz de avaliar se elas serão aceitas pelo destinatário.

Intertextualidade

A intertextualidade diz respeito aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos previamente elaborados. A intertextualidade relaciona um texto concreto com a memória textual coletiva, a memória de um grupo ou de um indivíduo específico. A intertextualidade retoma conhecimentos prévios armazenados pelo leitor. Fazendo com que ele estabeleça relações cognitivas já adquiridas somadas às que se apresentam no novo texto.

Informatividade

Um texto só se torna interessante para o leitor se ele tiver algum grau de informação nova. Para que o texto seja compreendido pelo leitor deve conter informações necessárias, dados que o tornem inequívoco. É importante que o aluno tenha dados a apresentar para convencer o leitor, informações que façam com que haja compreensão do texto.

A informatividade é fundamental na elaboração do texto dissertativo e envolve, por parte do aluno, conhecimentos que são adquiridos através da leitura de textos presentes em revistas, jornais e pelo contato permanente com pessoas capazes de oferecer enriquecimento ao seu universo.

Situacionalidade

A situacionalidade diz respeito às relações que se estabelecem entre o texto e o contexto. O contexto pode ser entendido em sentido restrito como o contexto da situação e, em sentido amplo, como o contexto cultural em que o texto está inserido, seus valores culturais.

Em razão dos estreitos laços existentes entre o texto e o contexto, ouvintes e leitores fazem predições, ouvem e lêem com expectativas do que vem a seguir. Um ponto de passagem pode não ser compreendido se o leitor não fizer as suposições apropriadas derivadas do contexto da situação.

Além do contexto situacional, existe uma base mais ampla sobre a qual o texto se ancora: o contexto de cultura. Qualquer contexto real de situação é um conjunto de coisas que se unem em razão da cultura.

Em linhas gerais, são esses os sete fatores que constituem um texto. Portanto, um texto é muito mais que uma seqüência de frases. Envolve um produtor e suas intenções, um leitor receptivo, um contexto imediato de comunicação, e sua inserção num contexto de cultura, uma base em textos anteriores, uma organização de conteúdo, de informação e de expressão lingüística.

Todos esses elementos devem ser levados em consideração pelo professor que trabalha com texto em sala de aula. A leitura e produção textual não podem ser desvinculadas de um contexto. O aluno deve saber os motivos e o destinatário de sua atividade. Deve receber instruções sobre a maneira de organizar as informações recolhidas de diversas fontes e de escolher as estruturas lingüísticas mais adequadas para expressar o que deseja. Essas atividades pressupõem uma análise de variados tipos de texto previamente elaborados que fazem parte de sua cultura.

3 Análise lingüística

Análise lingüística consiste de reflexões sobre os textos, re-leituras e auto-correções. As atividades de análise lingüística consideram determinados objetos da linguagem para reflexão e análise e, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estão apoiados em dois fatores:

> - a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e
> - a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem. (BRASIL, 1999).

Desse modo, a análise lingüística refere-se a atividades que podem ser classificadas em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins.

Nas atividades epilingüísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.

Esses fatores devem ter como objetivo melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação oral e escrita. Fundamentando essas atividades está o texto, considerado a matriz das ações lingüísticas, que consiste tanto em objeto de leitura, quanto de produção textual (XAVIER, 1998).

Para Geraldi (1993) o texto significa um produto de uma atividade discursiva, pois alguém diz algo a alguém, utilizando uma seqüência verbal escrita, que forma um todo, acabado, definido e publicado. Para tanto, o planejamento de atividades de análise lingüística deve considerar o trabalho com diversos tipos de texto, da bula de medicamento, ao manual de instruções, literatura, etc.; privilegiar formas variadas de leitura, nas quais se possam realizar antecipações, inferências e explorações de recursos expressivos; provocar a escrita para leitores reais, não escrever só o "faz-de-conta"; e propiciar a reescrita de textos, por meio de trabalhos dialógicos e cooperativos.

André Schmitt da Silva Mello

Figura C.3: O texto e a análise lingüística

Portanto, o objetivo é trabalhar a gramática no texto para melhor compreendê-lo, porque é o funcionamento da língua que se analisa no texto e não o uso do texto, como pretexto para a gramática. A análise lingüística deve explorar a capacidade do aluno, a partir da sua realidade, de defender suas idéias, tendo como base o seu poder argumentativo e a objetividade expressa pela linguagem oral e escrita.

Quanto à linguagem oral, uma atividade epilingüística pode ser realizada quando alguém questiona: O que você quer dizer? Essa pergunta, se planejado pedagogicamente, pode suscitar importantes questionamentos, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

O mesmo pode ser observado na escrita de textos, em que a análise lingüística pode revelar conhecimentos "escondidos" dos alunos, permitindo, com isso, uma reelaboração, que de acordo com os PCN,

> "implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.)(BRASIL, 1999).

A produção de textos orais mais bem elaborados, utilizando vocabulário variado, é propiciada pela prática de explicitação, que muitas vezes, os alunos a utilizam ser saber de que e como fazem, centrando-se sobre os aspectos da linguagem. A comparação é uma das formas de falar utilizadas em situações diversas, em que o aluno, tenha como finalidade a apropriação de diferentes registros.

Recepção ativa está sendo usada aqui como referência simultânea tanto à escuta ativa como à leitura (BRASIL, 1999).

Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a questão da Análise Lingüística, atribuindo enorme importância para o aprendizado da linguagem oral e escrita. Desse modo, este Caderno Didático, ao que se refere a essa questão, terá como apoio fundamental essa obra, como referencial bibliográfico.

Outro fator abordado na linguagem oral é a diversidade lingüística, pois o que é facilmente observável evidencia-se pelo contraste. As atividades de leitura são sobremaneira importantes porque propõem discutir sobre diferentes sentidos dados aos textos e sobre os elementos que os validam ou não. Dessa forma, a recepção ativa tem relação com a produção oral e a leitura, e permite discutir sobre diferentes tipos de textos veiculados, sobretudo nos meios de comunicação de massa. Essa prática, além disso, permite o leitor a defrontar-se com linguagens e interpretações críticas das mensagens, ou ainda, a identificação de elementos não lingüísticos, como imagens e sons. A compreensão crítica depende exclusivamente da recepção ativa, ou seja, a capacidade de mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua (BRASIL, 1999).

Dessa forma, o estabelecimento da relação entre elementos não lingüísticos com a fala, através da recepção ativa, identifica os aspectos possivelmente importantes aos propósitos e intenções de quem produz o texto ou infere a intencionalidade implícita.

A sugestão para análise lingüística, a partir de textos orais, prevê a gravação em áudio ou vídeo - de uma exposição oral, ao vivo, como por meio do rádio ou da televisão, de um debate, um pronunciamento, uma entrevista, etc. -, pois permite observar com atenção coisas que não seriam possíveis apenas a partir da escuta direta e voltar sobre elas, seja da fala do outro ou da própria fala.

Isso permite que se parta da fala para a análise da linguagem, e não o contrário, como costuma acontecer, pois, a partir de então, busca-se a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia e

adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc.

As atividades de revisão textual têm um espaço de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita. Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento - parte integrante do próprio ato de escrever - é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das idéias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto.

A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Para os escritores iniciantes, assim mesmo, esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.

Aprendendo com textos

Um tipo especial de trabalho de análise lingüística - que quando bem realizado tem um grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos - é o de observar textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões da textualidade. De preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os recursos que utilizam, possam aprender com eles. São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição por meio de substituições, ou observa as características da pontuação usada por um determinado autor que marca seu estilo particular, ou mesmo o rastreamento, em um conto, de todas as expressões que o autor usou para indicar mudança de lugar, de tempo ou do personagem em cena: é possível que, assim, se amplie o repertório em uso pelos alunos, que se avance no conhecimento de recursos coesivos e até que, desta última lista de expressões, saia uma de locuções adverbiais (se e quando for o caso).

Ortografia

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de "fórmulas", e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos - se bem que capazes de "recitar" as regras quando solicitados - continuam a escrever errado.

Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é "produtivo" e o que é "reprodutivo" na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso, o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e

- a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa. Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se

escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressiva-mente consciência do funcionamento da ortografia);

o a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização.

Os casos em que as regras existem podem ser descritos como produzidos por princípios geradores "biunívocos", "contextuais" e "morfológicos". O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), PENSA(R): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos gentílicos terminados em /esa/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). É importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical.

É produtivo, em ortografia, o que se pode gerar a partir de regras - o que permite a escrita de palavras nunca antes vistas por escrito - e reprodutivo o que não se pode gerar, obrigando uma escrita de memória.

A aprendizagem da ortografia das palavras irregulares - cuja escrita não se orienta por regularidades da norma - exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino.

A posição que se defende é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares - definidas por regras ou não -, as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de "quando" e de "questiúncula", de "hoje" e de "homilia" - dada a enorme diferenciação da freqüência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário.

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por

exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos.

André Schmitt da Silva Mello

Figura C.4: A consulta ao dicionário

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita - como a pontuação -, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.

Pontuação

O ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma apresentação do tipo "serve para" ou "é usado para" segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos.

A partir da compreensão de que o procedimento de pontuar é parte da atividade de textualização, essa abordagem se mostra inadequada e indica a necessidade de rever algumas idéias, nem sempre explícitas, sobre as quais esta didática se apóia. A primeira delas é que a pontuação serviria para indicar as pausas na leitura em voz alta e a segunda é que o que se pontuam são as frases.

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler, incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura. Na página impressa, a pontuação - aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas - organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio.

Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito.

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes frase que podem ou não conter partes também - os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos. A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso - ao contrário da ortografia - na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos (ALMEIDA, 1994, apud PCN) apresentarem-na como "a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes".

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;

- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor

Textualização: Ver capítulo "linguagem, atividade discursiva e textualidade".

Processamento da leitura: A prática de leitura silenciosa disseminou-se a partir da produção de livros em escala industrial. Até então o ato de ler se confundia com o ato de recitar o texto em voz alta.

Forma moderna de ler O estudo de textos antigos mostra que quem pontuava o texto não era o escritor e sim o leitor. Ele lia, estabelecia a sua interpretação e preparava a leitura em voz alta marcando de próprio punho as pausas que considerava necessárias ao bom entendimento pelos ouvintes. Hoje, quando o texto impresso é formado para ser lido diretamente pelo olho, sem precisar passar pela sonorização do que está escrito, esta função, de estreitar o campo das possibilidades de interpretação indicando graficamente as unidades de processamento e sua hierarquia interna, pertence ao escritor.

Alíneas: Usou-se o termo "alínea" para designar o recurso da linha no início dos parágrafos.
Texto escrito - Convém lembrar que, se é verdade que sempre que há uma vírgula (no escritor) há uma pausa (no oral), o contrário não é verdadeiro. É comum, por exemplo, fazer uma pausa (no oral) entre o sujeito e o predicado de uma oração, o que seria inconcebível por escrito.

Parágrafos: O parágrafo, segundo Todorov (DUCROT e TODOROV, 1988), é uma unidade tipográfica de várias frases.

entre as possíveis;

- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);

- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

Aspectos gramaticais

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos.

Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo em que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais - e outros discursivos como a pontuação - devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos - que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente - deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos.

Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é "proparoxítona", no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo.

Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

Finalmente, é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias

para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. O princípio didático básico das atividades não apenas deste bloco, mas de todos os outros, é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário, mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade lingüística.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva.

Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço.

Atividade Final

Tendo como base os conteúdos estudados, apresente exemplos de metodologias de ensino para o ensino da Língua Portuguesa, especificamente leitura, produção textual e análise lingüística, voltadas à Educação Especial. As orientações acerca dessa atividade serão fornecidas pelo professor da disciplina e estarão disponíveis no ambiente virtual.

Referências

Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete, Arnaldo Mandel, Filomena Sândalo e Charlotte Galves. **The Sotaq optimality based computer program and secondary stress in two varieties of Portuguese**. São Paulo: Probus, 2004.

ARAUJO, C.H. e LUZIO, Nildo. **Fracasso aos sete anos?** Disponível on line em: http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/artigo_02_05.htm Acesso em 06/08/05.

BARBOSA, Afrânio. **Para uma História do Português no Brasil:** Cartas de mercadores do século XVIII , Série Diachronica. São Paulo: 2001.

BRAGGIO, S. L. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas,1992.

BRASIL, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Média e Tecnológica - **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: 1999.

CARBONI. Florence. **Fale que te direi quem és!** Revista espaço Acadêmico. Ano II, n 23. Abril 2003. Disponível on line em: http://www.espacoacademico.com.br/023/23ccarboni.htm Acesso em 23/07/2005.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria e da sintaxe.** Trad. A. Amado. Port.: Lisboa, 1966.

COBRA, R.Q. **Educação e Comportamento:** Resumos Biográficos. 20/04/2003 Disponível on line em: http://www.cobra.pages.nom.br/ec-watson.html Acesso em 22/11/05.

CORDIÈ, Anny. **Histórico do Conceito de Debilidade da Psiquiatria à Psicologia.** In CORDIÈ, Anny. Os Atrasados Não Existem: A Psicanálise de Crianças com Fracasso Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DE GRÈVE M.; VAN PASSEL F. **Lingüística e ensino de línguas estrangeiras.** Tradução Genieve Masuet. São Paulo: Pioneira, 1975.

DUARTE JUNIOR, J. **Fundamentos estéticos da Educação,** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

DUCROT, Oswalde e TODOROV, Tzvetan. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O Pensamento e a Linguagem da Criança Segundo Piaget.** São Paulo: Ática, 1997.

FARIA, Núbia Rabelo Bakker. **Buscando os limites do dado na aquisição da linguagem.** 1975. Disponível on line em: <http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2nac_tema014.pdf>. Acesso em 24/10/2005.

FÁVERO. L. L. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 1999.

FIORIN, José Luiz. (org.) **Introdução à lingüística:** objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

FÁVERO. L. L. e KOCH, I. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1998.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Campinas: Casvel, ASSOESTE, 1993.

GOODMAN, N. e GOODMAN E. **Ways of Worldmaking.** The Havester Press, Sussex, 1978.

GOULART, Cecília. **Letramento e polifonia:** um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Revista Brasileira de Educação. set.dez. n. 018. São Paulo: 2001. p.5-21

HOUAISS, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2001.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

LEKE, Ana Paula B. **A importância do ensino da língua inglesa na educação infantil.** Monografia de Especialização. Cruz Alta: UNICRUZ, 2004.

LURIA, R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, Ângelo. **Neuroanatomia Funcional.** Rio de Janeiro/São Paulo: Atheneu, 1988.

PEÑALOSA, F. **Chicano sociolinguistics:** A brief introduction. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1981.

PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente:** Ensaio sobre a construção das estruturas. São Paulo: Pioneira, 1970.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e Interatividade.** Santa Maria: UFSM, 2000.

RUMELHART, David E. The Building Blocks of Cognition. In: Spiro. R., Bruce, B.C.¨& Brewer, W.F. (Org) **Theoretical Issues in Reading Comprehension:** Perspectives and cognitive psychology, linguistics, intelligence, and education. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes** - uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOLIGO, Angela. **Cada um aprende de um jeito.** Revista Nova Escola. jan.fev. n. 159, 2003.

STEFANELLO, Carla M. A. **O ensino da língua inglesa:** competência comunicativa na era da informação. Monografia de Especialização. Cruz Alta: UNICRUZ, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARPECHOWSKI, Danielson B. **Aspectos Sobre a Aquisição da Linguagem:** uma básica introdução - 1ª parte: aspectos neuropsicológicos. 5pp. Clinus Centro de Psicologia. Disponível on line em: http://www.geocities.com/centpsimw/psicling1.htm. Acesso em 17/04/2004.

XAVIER, AC; CORTEZ, S. (Orgs.). **O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras.** In Linguagem e Ensino. Pelotas: Educat, v. 1, n.2, 1998.