



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

SANDRO BOCHENEK

**METODOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO SOB O VIÉS DA  
PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO**

---

Londrina  
2020

SANDRO BOCHENEK

**METODOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO SOB O VIÉS DA  
PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.a Dr. a Joyce Elaine de Almeida Baronas

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B664 BOCHENEK, SANDRO.

METODOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO / SANDRO BOCHENEK. - Londrina, 2020.

188 f.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Sociolinguística. - Tese. 2. Métodos de alfabetização. - Tese. 3. Crenças e atitudes linguísticas. - Tese. I. Elaine de Almeida Baronas, Joyce. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

SANDRO BOCHENEK

**METODOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA  
DA VARIAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.a Dr.a Joyce Elaine de Almeida Baronas  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

---

Prof. Dr. Flávio Brandão  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia de Campos Almeida  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de abril de 2020.

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a todos os meus alunos, que me inspiraram a continuar!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida.

Agradeço de todo coração a minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce de Almeida Barronas, por toda ajuda, paciência, conselhos e tempo dedicado a leitura e construção da presente tese. Agradeço por ter acreditado em mim e na minha proposta.

Agradeço a minha banca de qualificação, professores Carlos Alberto Faraco, Flávio Brandão, Ana Lúcia Campos de Almeida e Sandra Aparecida Pires Franco por toda ajuda, leitura e apontamentos voltados à melhoria do presente texto.

Agradeço aos professores: Vanderci de Andrade Aguilera, Fabiane Cristina Altino, Dircel Aparecida Kailer, Esther Gomes de Oliveira, Núbio Delanne Ferraz Mafra, que muito contribuíram não apenas com a elaboração do presente, mas com a minha formação de forma plena.

Agradeço a minha mãe Doroteia Ferreira de França e ao meu irmão Carlos Eduardo Bochenek por toda paciência e colaboração, sempre que possível.

Agradeço profundamente aos meus amigos queridos Daiane Lúcia Lussi e Rhoger Felipe Mendes Czekalski que me acolheram e muito contribuíram para a construção da presente.

Agradeço a Kelli Darliane Rodrigues da Silva, pela leitura e contribuição com a experiência na área da alfabetização, que muito contribui para a realização da presente Tese.

Agradeço aos meus colegas, em especial a Rebeca Macedo, Claudia de Albuquerque, Edina Almeida, Thiago Ribeiro, Taciane Marcelle Marques, Bruna Carolini Barbosa, Romina Leonor Toranzos, Reinaldo C. Zanardi, Vanessa Yida, Livia Oliveira, Renan Luis, Helena Cristina Lübke, Evelyn Mayer, Irando Alves Martins Neto, Wéllem de Freitas Semczuk, que muito ajudaram com os conselhos e materiais.

Agradeço aos meus alunos, que me inspiraram na elaboração desde o projeto inicial ao término da presente.

Agradeço aos meus amigos pessoais, que muito me ouviram a respeito da presente tese, além de me inspirarem nos momentos mais desafiadores, em especial Mariz

Zanella, Jair Mezzari Junior, Fernanda Lauriano Casarin, Daianne Oliveria, Denize Cavichioli, Chris Evelyn, Marcelo Lisboa Santiago e Gean Carlos Dala Rosa.

Agradeço de todo coração a UEL – Universidade Estadual de Londrina, da qual sinto orgulho de ter feito parte.

Agradeço a todos os funcionários da UEL, em especial Laudicena Ribeiro e Rosely Fernandes Lopes de Jesus, os quais foram sempre muitíssimo prestativos e desempenharam o trabalho sempre com muita simpatia e respeito.

Agradeço a todos os professores que tive ao longo da minha vida.

Aos sujeitos anônimos e as escolas participantes da presente pesquisa.

Agradeço, ainda, aos que contribuíram de uma forma ou de outra com a execução da presente tese.

## Epígrafe

### Invernáculo

Esta língua não é minha,  
qualquer um percebe.  
Quem sabe maldigo mentiras,  
vai ver que só minto verdades.  
Assim me falo, eu, mínima,  
quem sabe, eu sinto, mal sabe.  
Esta não é minha língua.  
A língua que eu falo trava  
uma canção longínqua,  
a voz, além, nem palavra.  
O dialeto que se usa  
à margem esquerda da frase,  
eis a fala que me lusa,  
eu, meio, eu dentro, eu, quase.  
(Paulo Leminski)

BOCHENEK, Sandro. **Metodologia e alfabetização sob o viés da pedagogia da variação**. 2020 190 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

Esta Tese pretende discutir a questão da variação linguística no processo de alfabetização pelo viés da Sociolinguística, bem como a respeito dos principais métodos de alfabetização empregados nas escolas públicas de uma amostra de municípios da região Oeste do Paraná. Para tanto, recorreu-se aos fundamentos de Faraco (2008, 2015), Soares (2016), Cyranka (2014a, 2014b), Luchesi (2004, 2015), Mortatti (2000), entre outros, como principais estudos que serviram de subsídio à fundamentação da presente pesquisa. O objetivo geral desta tese é averiguar as crenças e atitudes dos professores alfabetizadores no que se refere aos métodos empregados no processo de alfabetização, bem como as crenças e atitudes relacionadas aos aspectos linguísticos dos educandos em processo de alfabetização. Elegeu-se como abordagem metodológica o Levantamento de campo ou Survey, e quanto à análise dos dados, utilizou-se da abordagem estatísticodescritiva ou quali-quantitativa. O corpus utilizado nas análises é constituído de 172 questionários respondidos por professores voluntários de 4 municípios da região Oeste do Paraná: Assis Chateaubriand, Cascavel, Formosa do Oeste e Nova Aurora. Os resultados apontam para a necessidade de a Sociolinguística se fazer conhecida também nos cursos de Pedagogia, haja vista que esta é a formação necessária aos professores que se lançam na empreitada de alfabetizar, além de romper com metodologias tradicionais vinculadas ao processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Sociolinguística. Métodos de alfabetização. Crenças e atitudes linguísticas.

BOCHENEK, Sandro. **Teaching Methodology and literacy under the bias of variation of pedagogy.** 2020 190 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

### **ABSTRACT**

This Thesis intends to discuss the issue of linguistic variation in the process of literacy from the perspective of Sociolinguistics, as well as the main methods of literacy utilized in public schools in a sample from districts of western Paraná. Therefore, we used the fundamentals of Faraco (2008, 2015), Soares (2016), Cyranka (2014a, 2014b), Luchesi (2015), Mortatti (2000), among others, as the main studies that served as a subsidy to the foundation of the present research. The general aim of this thesis is to ascertain the beliefs and attitudes of the literacy teachers regarding the methods applied in the literacy process, likewise the beliefs and attitudes related to the linguistic aspects of the students in the process of literacy. Field Survey, or Survey, was chosen as the methodological approach, and a statistical-descriptive or quantitative approach was utilized for data analysis. The corpus analysis consists of 172 questionnaires answered by volunteer teachers from 4 municipalities in western Paraná: Assis Chateaubriand, Cascavel, Formosa do Oeste and Nova Aurora. The results point to the need for Sociolinguistics to be known also in pedagogy bachelor's education, given that this is necessary training for teachers who undertake the task of literacy, in addition to breaking methodological methods linked to the literacy process.

**Keywords:** Sociolinguistics. Literacy methods. Linguistic beliefs and attitudes.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 -</b>	Percentual de professores formados em Pedagogia .....	110
<b>Gráfico 2 -</b>	Primeira Afirmativa – As letras correspondem aos sons da fala....	112
<b>Gráfico 3 -</b>	Segunda afirmativa – Deve-se primeiro ensinar a ler, para depois ensinar a escrever .....	114
<b>Gráfico 4 -</b>	Décima nova afirmativa – Deve-se primeiro ensinar a escrever, para depois ensinar a ler .....	115
<b>Gráfico 5 -</b>	Terceira afirmativa – Deve-se ensinar primeiro as letras, para depois ensinar sílabas, palavras, frases e só então ensinar textos aos alunos .....	117
<b>Gráfico 6 -</b>	Vigésima primeira afirmativa – Deve-se ensinar primeiro textos, para depois ensinar frases, palavras, sílabas e só então ensinar letras aos alunos .....	118
<b>Gráfico 7 -</b>	Quarta afirmativa – SEMPRE se deve ensinar letras, sílabas, frases, palavras e textos aos alunos, tudo ao mesmo tempo .....	120
<b>Gráfico 8 -</b>	Vigésima segunda afirmativa – NUNCA se deve ensinar letras, sílabas, frases, palavras e textos aos alunos, tudo ao mesmo tempo .....	121
<b>Gráfico 9 -</b>	Sétima afirmativa – O ensino da leitura com fluência, entoação e ritmo deve ser iniciado no processo de alfabetização .....	123
<b>Gráfico 10 -</b>	Décima terceira afirmativa – A distinção entre letras e notações léxicas (acentos, til, apóstrofo, cedilha, hífen) faz parte do processo de alfabetização .....	123
<b>Gráfico 11 -</b>	Nona afirmativa – As relações entre fonemas e grafemas, tais como sua junção na formação de sílabas (leitura decodificação) para a organização global de palavras, veiculando sentidos, devem ser ensinadas no processo de alfabetização .....	125
<b>Gráfico 12 -</b>	Décima afirmativa – O reconhecimento das letras do alfabeto como sistema de representação gráfica dos sinais sonoros produzidos na linguagem oral é importante no processo de alfabetização .....	126
<b>Gráfico 13 -</b>	Décima quarta afirmativa – A utilização das letras do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua deve ser ensinada na alfabetização .....	126
<b>Gráfico 14 -</b>	Décima quinta afirmativa – O ensino das sílabas deve ser priorizado no processo de alfabetização .....	129

<b>Gráfico 15</b> -	Décima sexta afirmativa – No processo inicial de alfabetização é mais importante o ensino de palavras inteiras, com significados, do que o ensino de sílabas isoladas .....	129
<b>Gráfico 16</b> -	Décima sétima afirmativa – A identificação de novas palavras resultantes de trocas de sílaba, acréscimo ou supressão de letras numa palavra é uma atividade possível no processo de alfabetização .....	131
<b>Gráfico 17</b> -	Décima oitava afirmativa – O ensino de morfologia – tais como prefixos e sufixos – é importante e deve ser iniciado na alfabetização .....	133
<b>Gráfico 18</b> -	Assertiva dois, letra “a” – Quanto ao ensino das consoantes no processo de alfabetização, deve-se ensinar a seguinte ordem ....	134
<b>Gráfico 19</b> -	Assertiva dois, letra “g” – O que deve ser ensinado primeiro? ....	136
<b>Gráfico 20</b> -	Assertiva dois, letra “h” – O que deve ser ensinado primeiro? ....	138
<b>Gráfico 21</b> -	Média de respostas dentro das hipóteses esperadas no que se refere as escolhas metodológicas adotadas pelos professores ....	140
<b>Gráfico 22</b> -	Quinta afirmativa – Exemplos como "É junto dos bão que a gente fica mió." - João Guimarães Rosa JAMAIS DEVEM ser usadas no processo de alfabetização, pois podem influenciar no uso de variedades erradas da língua .....	143
<b>Gráfico 23</b> -	Décima primeira afirmativa – Atividades como correções de erros em cantigas populares são interessantes de serem praticadas no processo de alfabetização .....	143
<b>Gráfico 24</b> -	Décima segunda afirmativa – A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois a alfabetização no Brasil ocorre somente em Língua Portuguesa ...	144
<b>Gráfico 24</b> -	Décima segunda afirmativa – A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois a alfabetização no Brasil ocorre somente em Língua Portuguesa ....	144
<b>Gráfico 25</b> -	Vigésima afirmativa – A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois deve-se sempre priorizar o ensino da “Norma Culta” .....	144
<b>Gráfico 26</b> -	Vigésima terceira afirmativa – As histórias do Chico Bento podem ser usadas no processo de alfabetização, mas é preciso conscientizar os alunos de que se trata de um texto com erros de Português .....	145

<b>Gráfico 27</b> - Vigésima quarta afirmativa – A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois não ocorre variação na língua falada pelos alunos .....	145
<b>Gráfico 28</b> - Sexta afirmativa – Os gêneros textuais cantiga, quadrinha, adivinha, parlenda, convite, bilhete, logotipo/logomarca, conto de fadas, trava-língua, história infantil, conto contemporâneo, registro de nascimento, classificado, placa de sinalização e orientação, lista e receita culinária PODERÃO compor o processo de alfabetização .....	150
<b>Gráfico 29</b> - Oitava afirmativa – Gêneros orais auxiliam o processo de alfabetização .....	152
<b>Gráfico 30</b> - Assertiva dois, letra “b” – Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “peneu”, “chavi”, “leiti”, o professor deverá intervir .....	154
<b>Gráfico 31</b> - Assertiva dois, letra “c” – Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “nóis chegemu”, o professor deverá intervir .....	154
<b>Gráfico 32</b> - Assertiva dois, letra “d” – Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “concerteza”, denovo”, “agente”, o professor deverá intervir .....	155
<b>Gráfico 33</b> - Assertiva dois, letra “e” – Numa determinada situação, se a criança pronunciar as palavras “poRta”, “poRtão” com o “r” retroflexo, ou seja, “com o ‘r’ caipira”, o professor deverá intervir..	155
<b>Gráfico 34</b> - Assertiva dois, letra “f” – Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “faze” em vez de “fazer”, “come” em vez de “comer” etc. o professor deverá intervir .....	156
<b>Gráfico 35</b> - Assertiva dois, letra “i” dos participantes de Assis Chateaubriand – Deve-se intervir a fala, a leitura e a escrita do aluno? Comente sua resposta .....	161
<b>Gráfico 36</b> - Assertiva dois, letra “i” dos participantes de Cascavel – Deve-se intervir a fala, a leitura e a escrita do aluno? Comente sua resposta.....	162
<b>Gráfico 37</b> - Percentual médio de hipóteses esperadas relativas às crenças sociolinguísticas dos professores alfabetizadores	166
<b>Gráfico 38</b> - Média de respostas esperadas por cidades .....	167

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - “Dimensões de consciência metalinguística segundo diferentes pesquisadores” .....61
- Quadro 2** - Fases do desenvolvimento da escrita, segundo Ferreiro e Ehri...78

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas da primeira afirmativa.....	113
<b>Tabela 2 -</b>	Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas da segunda e da décima nova afirmativas .....	116
<b>Tabela 3 -</b>	Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a terceira e para a vigésima primeira afirmativas .....	119
<b>Tabela 4 -</b>	Dados referentes aos percentuais de acerto da quarta e da vigésima segunda afirmativas .....	122
<b>Tabela 5 -</b>	Dados referentes aos percentuais de acerto da sétima e décima terceira afirmativas .....	124
<b>Tabela 6 -</b>	Dados referentes aos percentuais de acerto da nova, décima e décima quarta questões .....	127
<b>Tabela 7 -</b>	Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas referentes a décima quinta e a décima sexta afirmativas .....	130
<b>Tabela 8 -</b>	Dados referentes aos percentuais de acerto da décima sétima questão .....	132
<b>Tabela 9 -</b>	Dados referentes aos percentuais de acerto da décima oitava questão .....	133
<b>Tabela 10 -</b>	Dados referentes aos percentuais de acerto da letra “a” da questão número 2 .....	136
<b>Tabela 11 -</b>	Dados referentes aos percentuais de acerto da letra “g” da questão número 2 .....	137
<b>Tabela 12 -</b>	Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a letra “h” da questão número 2 .....	138
<b>Tabela 13 -</b>	Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a quinta, a décima primeira, a décima segunda, a vigésima, a vigésima terceira e a vigésima quarta afirmativas .....	148
<b>Tabela 14 -</b>	Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a sexta afirmativa .....	151
<b>Tabela 15 -</b>	Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a oitava afirmativa .....	153
<b>Tabela 16 -</b>	Dados referentes aos percentuais de acerto das letras “b”, “c”, “d”, “e” e “f” da questão número 2 .....	158
<b>Tabela 17 -</b>	Dados referentes aos percentuais de acerto da letra “i” da questão número 2 .....	165

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
2.1	SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: CONCEITOS .....	21
2.1.1	A Norma Culta em Questão .....	29
2.1.2	Variação Linguística na Fala e na Escrita .....	35
2.1.3	Pedagogia da Variação Linguística .....	36
2.1.4	Crenças e Atitudes Linguísticas .....	40
2.1.5	Variação Linguística na Legislação Educacional .....	43
2.2	METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO .....	49
2.2.1	Breve Caracterização dos Principais Métodos Utilizados no Brasil .....	51
2.2.2	Implicações Teóricas a Respeito dos Processos Metodológicos .....	57
2.2.3	Alfabetização: Caracterização, Conceitos e Peculiaridades .....	68
2.2.4	O Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Princípios Teóricos .....	73
2.2.4.1	Consciência metalinguística na alfabetização .....	79
2.2.4.2	Consciência pragmática .....	79
2.2.4.3	Consciência textual (ou metatextual) .....	80
2.2.4.4	Consciência sintática .....	81
2.2.4.5	Consciência morfológica .....	82
2.2.4.6	Consciência semântica .....	83
2.2.4.7	Consciência fonêmica .....	84
2.2.4.8	A prosódia no processo de alfabetização .....	90
2.2.4.9	A consciência fonêmica/fonológica e a complexidade linguística .....	92
2.2.5	As Letras e o Processo de Alfabetização .....	95
2.3	DIMENSÃO DO LETRAMENTO .....	97
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	104
3.1	ESTRUTURAÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	105
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	107
4.1	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....	107
4.1.1	Formação dos Professores de Formosa do Oeste .....	107

4.1.2	Formação dos Professores de Nova Aurora .....	108
4.1.3	Formação dos Professores de Assis Chateaubriand .....	108
4.1.4	Formação dos Professores de Cascavel .....	109
4.2	ANÁLISE COMPARATIVA POR CIDADES .....	111
4.2.1	Questões Referentes a Crenças Sobre os Métodos de Alfabetização .....	111
4.2.2	Questões Referentes a Crenças e Atitudes Sobre a Variação Linguística .....	141
4.3	DISCUSSÃO DOS DADOS .....	167
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>173</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>182</b>
	APÊNDICE A - Questionário .....	183
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	186
	APÊNDICE C - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição .....	187

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo discorre sobre a relação entre metodologias de ensino empregadas no processo de alfabetização e a Sociolinguística Educacional, de modo a observar crenças e atitudes linguísticas e a qualificação dos professores alfabetizadores em lidar com os diversos fenômenos variacionistas que envolvem o processo de alfabetização. Tendo em vista que a variação linguística é um fenômeno inerente ao uso da língua e ocorre em várias direções, pode-se afirmar que a observação e descrição precisa dos fenômenos que afetam a identidade linguística constituem uma tarefa difícil, considerando-se a heterogeneidade de todos os processos históricos que a compuseram.

Desse modo, é necessário estabelecer um ponto de partida para o estudo do fenômeno da variação, ou seja, definir o tipo de elemento que será observado. Essa definição pode ser pautada por fatores de ordem estrutural e implicar determinados tipos de construções gramaticais tanto na fala quanto na escrita ou, então, de fatores de ordem social que envolvem fenômenos externos à língua e mais difíceis de serem corretamente analisados, até mesmo pelas diversas forças de caráter extralinguístico que interagem e afetam a relação língua/sociedade.

A pesquisa que serviu de base para este estudo contou com a participação de um total de 172 professores voluntários provenientes da rede municipal de ensino de quatro municípios do estado do Paraná: Formosa do Oeste, Nova Aurora, Assis Chateaubriand e Cascavel. A referida pesquisa teve por objetivo detectar crenças dos professores em relação aos fenômenos linguísticos presentes nas produções dos alunos, além das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores no que se refere ao foco de observação, por entender-se que estas estratégias também revelam crenças linguísticas dos professores. Ressalta-se que o presente estudo foi apreciado pelo Comitê de Ética da UEL – Universidade Estadual de Londrina e foi aprovado sob parecer número: 3.028.570, CAAE: 94647118.4.0000.5231.

Utilizou-se como fundamentação e norte da pesquisa os estudos de Sociolinguística Educacional e as suas implicações para o processo de alfabetização, em virtude de sua potencialidade em descrever os fenômenos que foram observados. Ao reconhecer o fenômeno da variação, a Sociolinguística

propõe não apenas um rompimento com o estruturalismo, mas uma evolução em termos de observação, análise e descrição das muitas possibilidades do complexo sistema de comunicação e da interação social definida como 'língua'.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo geral identificar as crenças e atitudes dos professores alfabetizadores a respeito da variação linguística presente no processo de alfabetização. E como objetivos específicos propõe: (i) verificar se os métodos de ensino adotados compreendem ou não questões relativas aos diversos fenômenos que fazem parte dos processos de variação linguística do educando; (ii) traçar um panorama geral entre os participantes desta pesquisa no que diz respeito às crenças e, conseqüentemente, identificar as estratégias de intervenção didática em relação aos diversos fenômenos variacionistas prescritos tanto pelos teóricos da área quanto pela legislação vigente; (iii) apresentar o perfil geral de formação dos professores participantes.

O presente estudo se originou a partir de um questionamento relacionado ao grau de conhecimento de professores do ensino fundamental a respeito aos conceitos de variação linguística. Ressalta-se que os quatro municípios participantes desta pesquisa localizam-se na região oeste do Paraná e pertencem à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop), que elaborou um currículo comum a ser empregado em escolas de todos os 54 municípios participantes e que prescreve direta e indiretamente a necessidade de se abordar a diversidade linguística e de gêneros textuais desde o processo inicial de alfabetização. Além disso, conforme será demonstrado adiante, há um expressivo arcabouço teórico que sustenta essa necessidade, bem como apresenta estratégias para se abordar o fenômeno de maneira adequada no processo inicial de alfabetização. Há, ainda, prescrições em termos de legislação, o que, subentende-se, é – ou deveria ser – de conhecimento de professores que se lançam na empreitada de alfabetizar. Todavia, isto se confirmou apenas parcialmente, tendo em vista que os percentuais gerais de acerto entre os participantes ficaram na média de 54,06%, sendo 50,22% o menor percentual de acertos e 57,49% o de maior acerto entre os municípios pesquisados.

Para isso, faz-se mister observar como essa temática é tratada pelos professores alfabetizadores em termos metodológicos, bem como as crenças e atitudes desses profissionais das escolas públicas do Paraná, pois entender como esse fenômeno é tratado no processo de alfabetização é de extrema relevância,

uma vez que os alunos estão em fase de aquisição da língua escrita e ainda não dispõem de competência para entender as diferenças entre a língua escrita e a língua falada. Não raro, os alunos transpõem para a língua escrita as características da língua falada. Nesse sentido, não se trata de classificar como “erro” as características linguísticas apresentadas pelos alunos, mas de entender como e por que elas ocorrem para que se possa sugerir tratamento metodológico adequado, uma vez que para alguns fenômenos serão recomendadas intervenções na fala e na escrita, para outros apenas na escrita e, para outros, nenhum tipo de intervenção, pelo fato de se tratar de características regionais. (e, portanto, não se configuram como “erros”).

Nesse sentido, o presente estudo encontra justificativa no intuito de auxiliar a emergir a variação linguística no cenário dos atuais debates acerca dos procedimentos a serem priorizados no processo de alfabetização; além disso, intenta contribuir com os educadores na escolha das formas de tratamento, dos artifícios mais eficazes e capazes de desenvolver com maior rapidez os procedimentos voltados à aquisição da tecnologia da escrita e seus benefícios sociais diversos.

A contribuição esperada com o presente estudo, acredita-se, seja de realizar um diagnóstico a respeito de possíveis elementos que necessitem de maior reflexão por parte dos educadores, suscitar a necessidade de maiores debates a respeito da aplicação (ou não) de estratégias inovadoras no que tange o processo de alfabetização e letramento dos educandos, além de observar o quanto do preconceito linguístico se apresenta em terminadas metodologias tradicionais utilizadas pelos educadores, e quais elementos precisam ainda de maiores esforços no sentido de serem superados.

Desse modo, estas foram as principais questões que se buscavam responder, para as quais as seguintes hipóteses se apresentavam: (i) que os professores alfabetizadores utilizam os métodos mais inovadores e bem fundamentados nos processos de alfabetização; (ii) que os professores pesquisados conhecem e entendem a ocorrência da variação linguística em produções dos alunos em processo de alfabetização; (iii) que os professores utilizam estratégias metodológicas adequadas no tratamento do fenômeno da variação linguística no processo de alfabetização, além do que consta prescrito nos principais documentos norteadores.

A presente tese justifica-se pela necessidade de averiguar quais são os processos – no que se refere às escolhas dos métodos adequados – que apresentem consolidação entre os professores e quais são os que carecem de investimentos teóricos e de formação. Já no tocante ao processo de variação linguística, pode-se dizer que a presente tese buscou apresentar duas contribuições: a primeira de verificar a inserção dos avanços da Sociolinguística entre os professores alfabetizadores, tendo em vista que este não é o público alvo das pesquisas sociolinguísticas brasileiras, e, a partir de tal verificação, refletir a respeito da necessidade de se intensificar pesquisas com objetivo de criar materiais didáticos e propostas metodológicas aplicáveis ao público em processo de alfabetização. Além disso, pode-se dizer que a principal contribuição do presente estudo é justamente analisar o tratamento dado ao aspecto da variação linguística no processo de alfabetização, visto que a maioria dos estudos são realizados com outras faixas etárias/anos escolares.

Cabe ressaltar que os resultados apresentados no presente estudo devem servir basicamente, de auxílio ao professor alfabetizador, a fim de não apenas identificar algumas construções tidas como ‘erradas’ pela sociedade, pautadas, sobretudo, nas gramáticas normativas, mas também perceber a diferenciação entre a fala e a escrita, objetivando uma reflexão dos fenômenos observados em bases científicas, de modo a nortear futuras “escolhas pedagógicas” com maior assertividade.

O estudo aqui proposto demonstra que há grande necessidade de aproximar os estudos acerca da Sociolinguística dos professores alfabetizadores, tendo em vista que o percentual de respostas esperadas. Embora o percentual de acertos tenha sido muito positivo em alguns quesitos; em outros, o percentual esteve muito aquém do esperado, o que aponta para a já referida necessidade formativa.

A presente tese está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se a parte introdutória com uma breve descrição da investigação empreendida e os principais resultados alcançados. No segundo capítulo, apresentam-se os conceitos da Sociolinguística Educacional bem como a Pedagogia da Variação em termos teóricos, e discorre-se à respeito das principais metodologias de alfabetização empregadas no país. No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia de pesquisa utilizada no presente estudo. No quarto capítulo são apresentados os dados obtidos por meio da pesquisa, organizados por meio de

diferentes instrumentos como gráficos, tabelas e quadros. No último capítulo esboçam-se as considerações finais a respeito do presente estudo e, ao final, são apresentadas as referências utilizadas.

A presente pesquisa apresenta como limitação – o que pode ser motivação para futuras pesquisas na área – o fato de restringir-se às afirmações dos professores manifestadas nos questionários entregues. Desse modo, futuras pesquisas poderiam investir na investigação *in loco* nas escolas, de modo a observar na prática como ocorre o tratamento dos aspectos aqui abordados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Faz-se necessário, inicialmente, recorrer, enquanto fundamentação teórica, aos estudos a respeito do processo de alfabetização e letramento, das metodologias de alfabetização e tecer as relações entre esses estudos e os estudos da Sociolinguística educacional, tendo em vista que todo alfabetizando é fruto de um processo sócio-histórico-ideológico e a linguagem usada em seu cotidiano refletirá, automaticamente, em seu processo de alfabetização. Desse modo, é preciso, inicialmente, caracterizar esses estudos com o intuito de nortear como cada um é entendido na presente tese.

### 2.1 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: CONCEITOS

As crenças a respeito de um modo “correto” de falar não são recentes e seus ecos e efeitos chegaram com muita força até os dias atuais, inclusive nas escolas e nas universidades. Segundo Faraco (2009, 2015), não é recente a demanda por estudos voltados à tentativa de descrever – e prescrever – usos e normas da língua. Bagno (2001) aponta que há registros de mais de 2000 anos em Alexandria, no Egito, na tentativa de preservar a “pureza” da língua grega – importante centro cultural na época – os estudiosos baseavam-se na literatura clássica para descrever os principais elementos que compunham a língua literária e para que servisse de modelo a quem quisesse lançar-se na empreitada de escrever profissionalmente. No entanto, essa necessidade surgiu em virtude da observação dos filólogos de “resguardar” a língua grega, “[...] que naquela época já estava muito diferente da língua usada pelos maiores poetas e escritores do passado [...]” (BAGNO, 2001, p. 15). Nasceu, assim, a necessidade das primeiras prescrições em termos linguísticos.

A primeira gramática de uma língua moderna de que se tem notícia, segundo Faraco (2009, p. 75, grifos do autor), é a gramática do castelhano, publicada em 1492, cujo objetivo era:

[...] estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um *padrão* de língua para os Estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal.

Evidencia-se que a perspectiva de controlar a diversidade em termos linguísticos, de algum modo, sempre foi preocupação presente ao longo do tempo.

Outro fator importante, que avigorou o uso das gramáticas normativas do modo como ainda é concebido em muitas escolas atualmente, ocorreu no final do século XIX e início do século XX, no contexto do taylorismo e do fordismo: o modo de produção em massa praticado e a conjuntura da industrialização passaram a exigir da escola uma reestruturação e uma nova forma de organização, de modo que a memorização e a repetição fossem estimuladas com o intuito de “treinar” os trabalhadores para o modo de produção fabril. Naquele contexto, a memorização e a repetição eram características exigidas pelo mercado de trabalho:

O taylorismo se generalizou pelo mundo e passou a impactar as políticas educacionais, pois requeria que os sistemas educativos formassem trabalhadores alfabetizados e adestrados para as tarefas repetitivas. Para responder a essa necessidade, **as escolas instituíram as pedagogias tecnicistas**, baseada na pedagogia tradicional, privilegiando os encaminhamentos pedagógicos que estimulavam a memorização e a repetição. (CORDIOLLI, 2014, p. 45, grifos do autor).

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser sutilmente organizado, por exemplo, em torno da memorização de conceitos, atividades de repetição de conjugações em diferentes tempos verbais, no caso de Língua Portuguesa, ou de decoração de tabuadas, no caso de Matemática, além de outras atividades cujo objetivo centrava-se unicamente no trabalho com a memória, deslocado de um uso “real” da língua.

Ainda segundo o autor, esse modelo de ensino chegou até a escola contemporânea, tendo em vista que somente a partir da década de 90 o mercado passou a exigir profissionais com maior capacidade criativa e de flexibilização: “Os empresários e as autoridades governamentais passaram, a partir da década de 1990, a exigir **mudanças tanto nos programas curriculares como nos encaminhamentos pedagógicos**”. (CORDIOLLI, 2014, p. 47, grifos do autor).

Fica evidente, desse modo, o forte vínculo entre as exigências “do mercado” e as escolhas metodológicas e didáticas feitas pela escola. Além disso, muitos professores atualmente em exercício, além de pais de alunos, foram formados na perspectiva tradicional – tendo em vista que percebe-se certo descompasso entre as exigências contemporâneas e o tempo em que estas chegaram

efetivamente às escolas brasileiras – o que justificava a existência de fortes crenças em uma “língua certa”, vigente na “gramática”, ainda bastante presentes nos contextos escolares, seja para exigir e cobrar dos alunos, seja para cobrar dos professores quando essa modalidade de ensino tradicional, repetitiva e “adestradora” não é proporcionada.

Em suma, o contexto social do taylorismo e do fordismo influenciou a organização das metodologias empregadas em termos de ensino de línguas, além de exercer forte controle no que concerne à busca por uma “padronização” normativa, o que aponta para a ideia de resistência que persiste contra os processos de mudança inerentes a quaisquer línguas.

Outro aspecto, ainda a ser considerado no atual contexto de ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente de Gramática, refere-se ao valor simbólico que este desempenha, tendo em conta que, na busca por um ideal de padronização linguística, tem-se, antes de tudo, a criação de uma ideia positiva acerca de determinada variedade – identificada com os detentores de capital e com as classes dominantes – e, por conseguinte, colocam-se em polo oposto as variedades linguísticas populares – identificadas com o povo, com as classes dominadas. A esse respeito, Cyranka (2014, p. 136-137) assevera que:

[...] o ideal de padronização esbarra numa contradição provocada pelo caráter eminentemente invariante em que ele implica relativamente a um fenômeno naturalmente variável, que é a língua. Assim, pode-se claramente deduzir que o conceito de variedade/norma-padrão em si mesmo não está ligado ao sistema linguístico propriamente, mas a uma ideologia. [...]. Como se viu anteriormente, ao longo desse processo sócio-histórico de padronização das línguas, agregou-se a ele o valor de língua de prestígio, de língua correta, culta.

Somente com a ascensão da Sociolinguística, sobretudo a partir da década de 60, tendo na figura de Labov um dos seus principais divulgadores, ocorre demonstração que a mudança linguística emerge da variação – pensamento óbvio, diga-se de passagem, basta ver que justamente por meio desse processo que as línguas mudam ao longo do tempo a ponto de se transformarem em outras, a exemplo do latim que, por meio dos processos de mudança, transformou-se em Português, Romeno, Francês, Espanhol e Italiano – passando a ser consideradas e cientificamente estudadas.

Desse modo, a Sociolinguística lança luz acerca da necessidade de analisar por intermédio dos preceitos científicos, os processos de mudança linguística, tendo por objetivo entendê-los e sistematizá-los. O adjetivo “científico”, aqui utilizado para qualificar a metodologia de análise adotada pela Sociolinguística, se deve ao fato de se entender que esta pesquisa tem esse caráter no sentido *lato*, tendo em vista que seu objeto de estudo e observação baseia-se na língua real, em uso, além de não emitir juízos de valor acerca do objeto analisado.

Pesquisadores, entre os quais se destacam Bortoni-Ricardo (2005) e Faraco (2009, 2015), passam a chamar atenção para a necessidade de se considerar o campo de estudos de uma “Sociolinguística Educacional” e “Pedagogia da Variação Linguística” respectivamente. Bortoni-Ricardo (2005) inovou ao sistematizar a observação linguística por meio do prisma de três parâmetros básicos de observação, ou “contínuos”, os quais facilitarão a análise e reflexão linguística em sala de aula, tendo em vista que a operação com meros exercícios de adestramento e memorização não corresponde mais ao que se espera em termos de uso linguístico, uma vez que o atual contexto social/capitalista passa a exigir a formação de cidadãos e trabalhadores mais flexíveis e prontos para resolver problemas, o que implica em certa medida o uso de raciocínio reflexivo e criativo. Nesse sentido, a análise e a reflexão linguística por meio dos “contínuos” mostram-se profícuas, no tocante ao favorecimento de tal mudança de perspectiva.

Ao propor tal metodologia, a autora passa a sistematizar uma forma de análise bastante didática, com o intuito de levar a uma reflexão acerca de todos os fenômenos que abarcam uma determinada variedade linguística, além, sobretudo, de considerar o contexto de produção, que interfere de maneira bastante significativa nas características de certas variedades linguísticas.

Ao abordar o contínuo de urbanização, Bortoni-Ricardo (2005) situa em uma extremidade as variedades rurais isoladas e, em outra, as variedades urbanas padronizadas; no polo médio do contínuo, a autora situa o que chama de “área rurbana”, que corresponderia às variedades utilizadas por falantes de padrões intermediários entre os dois extremos. Os falantes localizados no polo médio do contínuo são, em sua maioria, ex-moradores das áreas rurais e seus descendentes que migraram para os centros urbanos, especialmente a partir da década de 60, em busca de emprego e melhor qualidade de vida nas cidades; não apresentam mais as

características das variedades rurais isoladas, mas também não apresentam uma variedade urbana altamente padronizada.

No contínuo de oralidade e letramento encontram-se, em um extremo, os “eventos de oralidade” e no outro os “eventos de letramento”. Pode-se entender os termos “eventos de oralidade” e “eventos de letramento” retomando-se o conceito apresentado por Bortoni-Ricardo (2005), que conceitua tais fenômenos como situações sociais, as quais estão, em maior ou menor grau, apoiadas em textos orais ou textos escritos. Dito de outro modo, se o contexto social estiver baseado exclusivamente na oralidade, tenderá a estar mais próximo ao contínuo correspondente, ao passo que se a situação social estiver exclusivamente baseada na língua escrita, tenderá a aproximar-se do contínuo de letramento.

Para fazermos a distinção entre eventos de letramento e oralidade, vamos lembrar que, nos primeiros, os interagentes se apóiam em um texto escrito, que funciona como uma pauta de uma partitura musical. Esse texto pode estar presente no ambiente da interação ou pode ter sido estudado ou lido previamente. Num ofício religioso, por exemplo, o líder, o padre, o rabino, o pastor, ao proferirem seu sermão, estão realizando um evento de letramento, seja porque eles têm diante de si o roteiro escrito de sua fala, seja porque eles prepararam previamente esse roteiro escrito, no qual introduziram passagens bíblicas, por exemplo. Uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa e declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62).

O contínuo de monitoração estilística apresenta, em um extremo, o grau mínimo de monitoração, ao passo que, no outro extremo, apresentará o grau máximo. O grau mínimo de monitoração estilística ocorre quando os interlocutores estão em situação de informalidade, as quais tendem a desfavorecer os níveis de monitoração; ao passo que ocasiões sociais de maior formalidade exigirão maior cuidado com o planejamento, bem como maiores níveis de monitoração estilística.

Vale lembrar que o grau de monitoração estilística é elemento importante no que tange à análise e à reflexão linguística e que a situação social influencia drasticamente as escolhas lexicais e sintáticas realizadas por falantes, tanto que Labov (2008), ao abordar o “paradoxo do observador”, sugere que o pesquisador, como estratégia eficiente de modo a romper com a monitoração, faça perguntas relacionadas a situações de maior alegria ou perguntas relacionadas à descrição de uma situação na qual o sujeito da pesquisa expôs-se a risco de vida; pois, em face da presença dessas lembranças de estresse, o falante tenderá a

e elevar os níveis emocionais, a não monitorar tanto o discurso e tenderá também a esquecer o contexto da entrevista, denunciando, desse modo, as variedades menos monitoradas utilizadas por ele em situações sociais mais cotidianas, diferentes da situação social formal proporcionada pelo contexto de entrevista.

Ressalta-se, todavia, que os contínuos aqui descritos não são estanques e também são independentes entre si, haja vista que variam de um extremo ao outro conforme cada um dos aspectos aqui descritos. Resumidamente, pode-se dizer que determinada variedade linguística estará sempre tridimensionalmente situada em “escalas virtuais” de análise. A localização sempre em um ou em outro ponto se dará em virtude de elementos pontuais, conforme o entendimento do avaliador, além da comparação com outras sentenças, as quais poderão influenciar a localização mais à direita ou mais à esquerda de cada um dos contínuos. Além disso, entre um extremo e outro há infinitos pontos, os quais somente ganharão valor na localização em comparação com outros textos orais ou escritos.

A Sociolinguística, por considerar aspectos sociais da língua, pode ser caminho para um ensino linguístico eficiente, pois permite levar em conta diversos fatores, tais como: I – a necessidade de romper com a ideia de uma língua homogênea; II – a necessidade de analisar a língua enquanto sistema de trocas simbólicas e ideológicas; III – o uso linguístico eficiente em diversos contextos sociais, sejam eles orais ou escritos; IV – a conscientização da existência de variedades linguísticas como patrimônio cultural de um povo; V – a valorização da língua enquanto elemento constituinte de identidade; VI – o reconhecimento de que, assim como não existem culturas superiores/inferiores, também não existem manifestações linguísticas superiores ou inferiores, mas apenas mais ou menos adequadas a contextos específicos (BORTONI-RICARDO, 2005).

Desse modo, “a Sociolinguística, considerando a contraparte social da linguagem, oferece caminho para o tratamento adequado da heterogeneidade linguística na escola” (CYRANKA; HORTA, 2011, p. 197). Percebe-se, desse modo, que essas disparidades linguísticas se fazem presentes tanto em contextos macro, em escala nacional, quanto em contextos micro, como uma sala de aula, por exemplo, tendo em vista que cada aluno apresenta sua própria história linguística, fruto direto da sua comunidade de fala e das suas relações sociais próximas. Não há, portanto, como descolar uma reflexão linguística eficiente do contexto do qual ela faz parte.

Bortoni-Ricardo (2005) aponta para a necessidade de a Sociolinguística repensar caminhos e objetivos e recomenda que os estudos sociolinguísticos considerem alguns princípios como balizadores, no que se refere aos objetivos a serem alcançados, considerando-se que o mero contato com as variedades de prestígio não gera conhecimento eficaz e efetivo – prova disso é o contato que os alunos já têm com as variedades mais próximas à norma padrão, adquiridas por meio do contato com os meios de comunicação de massa, sem que isso promova resultados positivos ao processo. Desse modo, nas palavras da autora:

No desenvolvimento das ações da sociolinguística educacional, o PRIMEIRO PRINCÍPIO A considerar é que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial –, mas sim em seus estilos formais, monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130, grifo da autora).

Segundo esse princípio, é justamente nos estilos mais monitorados que as ações da escolarização se tornam mais palpáveis, visíveis e, portanto, é justamente em situações sociais de maior pressão que os sujeitos precisam ser mais bem preparados, tendo em conta que os estilos coloquiais o aluno já domina, o que não requer trabalho sistemático por parte da escola.

O SEGUNDO PRINCÍPIO relaciona-se ao caráter socio simbólico das regras variáveis. Regras que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131, grifo da autora).

Nesse sentido, há construções que, frequentemente, sequer são notadas como estando em desacordo com o que prescreve a norma padrão da língua e, desse modo, sofrem menor pressão no que diz respeito ao trabalho sistemático por parte das escolas.

O TERCEIRO PRINCÍPIO refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131, grifo da autora).

Pode-se dizer, desse modo, que a variação linguística vai além da mera questão linguística no sentido *lato*: em países de extrema desigualdade social, como o Brasil, a luta a favor da inserção de variedades populares e o reconhecimento da lógica inerente a elas torna-se luta política e ideológica: a estigmatização de determinadas construções linguísticas é frequentemente utilizada como argumento para a discriminação social. Dito de outro modo, já que, por questões morais e éticas, não se pode discriminar o social, discrimina-se o linguístico.

Em relação ao quarto princípio, a autora afirma que “os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132). É preciso ter em mente que a escola é a principal agência promotora de letramento social e, especialmente para as classes populares, amiúde a única possibilidade de inserção da criança no mundo da escrita. Desse modo, é papel da escola ampliar o repertório de possibilidades no tocante aos mais variados eventos de letramento possíveis, tencionando encorajar os alunos a aventurarem-se nas participações sociais das mais diversas.

Quanto ao quinto princípio, a autora argumenta que “postulamos que a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132). Vale salientar que a variedade (socio)linguística utilizada é fruto também de uma identidade cultural, por meio da qual seus falantes representam e se veem representados. Aliás, a questão da identidade relacionada à língua é tão forte que há tempos uma das imposições de povos dominantes aos dominados era justamente o idioma, a exemplo da proibição por Marquês de Pombal, em 1758, do uso e do ensino das línguas indígenas no Brasil e a instauração do Português como língua oficial.

Desse modo, não é mais aceitável que tais violências simbólicas cometidas outrora, em maior ou menor grau, se façam presentes ainda hoje. Talvez, no futuro, a ideia de uma única norma ou variedade linguística se torne inaceitável e absurda – a exemplo do instituído por Pombal no passado – haja vista quão óbvia é a existência das inúmeras variedades linguísticas, bem como dos processos de mudança inerentes a todas elas.

Finalmente, o SEXTO PRINCÍPIO refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e a desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas, que são produtos da pesquisa acadêmica. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131, grifo da autora).

Desse modo, faz-se necessário que se estabeleça uma ponte entre a teoria, elaborada no meio acadêmico, e a prática pedagógica exercida pelos professores no cotidiano das salas de aula. Faz-se necessário, ainda, a produção de maior quantidade de pesquisas aplicáveis à prática escolar e que logrem resultados eficientes de modo a munir professores e alunos com conhecimento mais crítico e reflexivo no que se refere aos usos linguísticos nos mais diversos contextos educacionais.

### 2.1.1 A Norma Culta em questão

O discurso a favor de uma “padronização linguística” e, por conseguinte, alinhado com a defesa do ensino de uma modalidade única da língua está alicerçado na ideia da necessidade de não se perder a língua a ponto de torná-la inteligível entre pares.

Assim, pode-se claramente deduzir que o conceito de variedade/norma-padrão em si mesmo não está ligado ao sistema linguístico propriamente, mas a uma ideologia. [...]. Tal como os bens manufaturados precisam ser padronizados, por razões sociais e econômicas, também uma língua padronizada facilita as trocas no “mercado linguístico”, de modo que esse processo constitui força inelutável entre muitas das línguas modernas. (CYRANKA, 2014, p. 136).

No caso do Português, com o objetivo de tornar a língua mais significativa em âmbito mundial, a busca pela padronização gerou o Acordo Ortográfico, o qual unificou, a partir de 2010, a escrita da língua em todos os países que a tem como idioma oficial. Logo, uma padronização obedece muito mais a critérios ideológicos do que a critérios linguísticos propriamente ditos.

A busca por uma padronização em termos linguísticos gerou, no entanto, *status* de superioridade para a variedade linguística almejada. Milroy (2011), contudo, argumenta que nem toda padronização gera sentimento de superioridade pelo objeto padronizado, e cita, a título de ilustração, que tomadas elétricas são padronizadas sem que isso gere sentimento de prestígio, mas este

ocorre tão somente pela necessidade social de tornar mais hábil o uso social desse objeto. Em termos linguísticos, “[...] ao longo desse processo sócio-histórico de padronização das línguas, agregou-se a ele o valor de língua de prestígio, de língua correta, culta” (CYRANKA, 2014, p. 137).

Não há, desse modo, como negar a importância de haver uma norma padrão ou mesmo a importância de a escola ensiná-la, tendo em vista que as variedades populares – pelo menos as próximas dos contextos sociais – os alunos já dominam, mas cabe à escola ampliar o uso para outras variedades e contextos, considerando-se que, se assim não o fizer, estará falhando em seu papel social.

A escola, no entanto, não pode mais ignorar as diferenças sociolinguísticas. [...]. Enquanto algumas delas conferem prestígio ao falante, outras contribuem para formar uma imagem negativa, diminuindo-lhe as tão escassas oportunidades de ascensão social. A escola, por outro lado, tem o dever de respeitar e valorizar as peculiaridades linguístico-culturais desses alunos, mas sem lhes negar o direito inalienável de aprender as variedades de prestígio. (CYRANKA; HORTA, 2011, p. 202).

Vale lembrar, ainda, que o que aqui se defende também não é suprimir uma norma – que o aluno já domina com eficiência – em benefício de outra, mas sim de expandir possibilidades de uso.

Nossa experiência demonstra que outras metodologias, baseadas que são na tentativa de levar os alunos a substituírem seu vernáculo pela variedade prestigiada, sob pena de insucesso nos trabalhos e na avaliação escolar, não tem levado a resultados efetivos. (CYRANKA; HORTA, 2011, p. 192).

O papel da escola, em termos de ensino linguístico é, portanto, ampliar possibilidades de uso nos mais variados cenários sociais e não de restringir à ideia que há apenas uma língua e apenas um único uso possível.

“É fundamental, portanto, que a escola, no trabalho de levar o aluno a desenvolver competências de uso de sua língua materna, se preocupe tanto com esse objetivo quanto o de levá-lo a reconhecer a legitimidade de seu dialeto” (CYRANKA; HORTA, 2011, p. 198).

Um aspecto bastante sério ainda a ser considerado é a distância que há, sobretudo entre as classes socialmente menos favorecidas, entre a variedade padrão e o vernáculo do aluno, o que pode dificultar o processo de alfabetização, tendo em vista a complexidade em alfabetizar-se em uma língua que, em momento

inicial, não é a mesma que ele utiliza em suas relações sociais diretas. Em resumo, muito do que se considera “erro” pode, na verdade, ser apenas influência da distância existente entre o dialeto do aluno e da língua que a escola usa e quer ver usada.

Resta, entretanto, o questionamento: qual norma deve ser ensinada na escola? Responder a essa questão não é tarefa simples, uma vez que há inúmeros adjetivos empregados com diferentes sentidos que surgiram ao longo do tempo. Lucchesi (2004) demonstra que, mesmo que o objetivo seja o ensino de uma norma, este não se constitui em tarefa simples, pois, segundo o autor, há quatro possibilidades de entendimento do que vem a ser “uma norma”, a saber:

[...] NORMA OBJETIVA e NORMA SUBJETIVA: aquela relativa a padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado, esta relativa a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade.

[...] NORMA PADRÃO e NORMA CULTA: a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas enquanto a segunda conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo. (LUCCHESI, 2004, p. 64-65).

Há, portanto, pelo menos quatro possibilidades no que se refere às normas. Nota-se, ainda, uma distância entre um ideal linguístico e o utilizado em termos práticos.

Faraco (2009) apresenta uma precisa distinção entre norma culta, norma-padrão e norma gramatical, a qual se mostra profícua no entendimento do fenômeno linguístico brasileiro e ainda explica a relação entre estas normas e a apreciação socialmente positiva atribuída a elas:

A expressão norma culta/comum/*standard*, como discutimos acima, designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habilmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes, ao lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social. (FARACO, 2009, p. 71, grifo do autor).

Acredita-se, desse modo, que este seja o ideal de norma a ser ensinado nas escolas, uma vez que reflete não apenas o desejável a ser incorporado ao repertório linguístico dos alunos – considerando-se que a valorização social e, portanto, a possibilidade de ascensão social será facilitada por meio do uso

eficiente de uma variedade linguística de prestígio –, mas também pelo fato de esta representar a norma em vigência quando há imersão do sujeito em situações de letramento dominante/institucional. Observa-se, portanto, em termos gerais, que mesmo que o objetivo seja o ensino e a fixação de uma norma, esta não representará uma escolha simples, haja vista o universo de possibilidades que se coloca a frente.

Faraco (2009) alerta, porém, para a necessidade de afastar a ideia do trabalho sistemático e normativista, conforme se tem frequentemente praticado nas escolas e também na mídia, no sentido de entender a necessidade de romper com a ideia de que a única língua certa é a – impraticável, diga-se de passagem – presente nos instrumentos normativistas. Ao explicar a respeito das divergências existentes entre certas recomendações presentes nas gramáticas normativas e os usos nas situações reais, Faraco (2009, p. 64, grifo do autor) cunha o termo “norma curta”, por entender que, os que assim o fazem:

Falam eles em nome da “norma culta”, mas, de fato, estão se baseando no que poderíamos designar pela expressão **norma curta** – uma concepção que apequena a língua, que encurta sua riqueza, que não percebe (por conveniência ou ignorância?) que o uso culto tem abundância de formas alternativas e não se reduz a preceitos estreitos e rígidos.

Nesse sentido, percebe-se que, por mais óbvia que seja a ideia da variabilidade inerente à língua e, ainda, a imensa possibilidade de expressões possíveis e disponíveis no que concerne aos diversos usos cultos e possíveis da língua, muitas instituições sociais se valem dos arranjos Normativistas quando estes lhes soam convenientes.

De um lado, há um discurso conservador que rechaça a ideia de que a variação linguística deva estar nas diretrizes da educação básica. De outro, está a mídia que não tem conseguido, não sei se por ignorância ou má fé, dar um tratamento adequado ao tema e condena, até raivosamente, nossa formulação geral, condenação que, espantosamente, toma como algo não o que nossa formulação diz de fato, mas o que os jornalistas pensam que ela diz. (FARACO, 2015, p. 20).

A condenação exercida pela mídia denunciada por Faraco (2015) contribui para que a Sociolinguística seja mal interpretada – ao se apropriar de exemplos descontextualizados – e para que os frutos de uma reflexão linguística

sadia e produtiva se instaurem de maneira mais eficaz nos contextos sociais. Cabe, portanto, à universidade promover ações de divulgação de conhecimentos científicos e também aos professores com formação em sociolinguística provocar reflexões que levem à construção de uma nova ideologia acerca das várias possibilidades em termos linguísticos.

Quando a escola desconsidera a parte social da língua ou reforça apenas o ensino de uma norma em detrimento da língua que o aluno já traz de seu círculo familiar e social, sem o devido respeito quanto à necessidade de se cultivar pelas variedades, tenderá a criar nos alunos um sentimento de incapacidade diante da própria competência comunicativa, além de serem úteis no sentido de desenvolver crenças negativas – e errôneas – acerca da própria língua.

Cyranka e Horta (2011) até demonstram, por meio de testes aplicados a alunos do quinto e do sexto ano do Ensino Fundamental, que a crença na própria capacidade comunicativa vai se perdendo, conforme os anos escolares vão avançando, o que comprova a capacidade de bloqueio ou ruptura que a escola pode desenvolver quando não considera o fenômeno da variação como natural e aceitável.

Os testes revelam que, enquanto os alunos do quinto ano mostravam-se ainda confiantes em sua capacidade de ampliar competências no uso de sua língua materna, além de sentirem motivados para isso, os das duas turmas do sexto ano, ao contrário, mostravam-se absolutamente descrentes de sua competência de usuários da língua portuguesa, seja na oralidade, seja na escrita. (CYRANKA; HORTA, 2011, p. 194).

Nessa perspectiva, acredita-se ser de extrema relevância promover reflexões e metodologias que possam incentivar e encorajar os estudantes nos mais variados usos e universos linguísticos possíveis, considerando-se que, embora a ampliação de reflexões sempre denuncie, por outro lado, a necessidade de aprender ainda mais, tendo em vista que, em termos linguísticos, jamais se alcançarão todos os domínios e usos possíveis, a julgar pelas infinitas possibilidades de usos e aplicações aceitáveis. Isso não pode ser elemento motivador de desânimos ou descrenças acerca da própria capacidade linguística.

Assim, compete à escola o papel de gerador de crenças positivas acerca da capacidade comunicativa dos alunos, já que estas crenças serão a gênese para atitudes que, em termos práticos, colocarão em prática não apenas as

manifestações linguísticas mais elementares dos alunos, mas também possibilitarão a ampliação de domínios mais complexos e artísticos em termos de capacidade comunicativa.

De qualquer modo é das crenças que nascem as atitudes, de forma que, se é possível fazer o levantamento de um conjunto de crenças dos professores e dos alunos sobre questões relativas à língua, à linguagem, à variação e à aprendizagem linguística, então se poderá obter um sistema de crenças que pode explicar melhor as atitudes dos professores em relação à variedade linguística de seus alunos e, por conseguinte, a atitude desses alunos em relação ao seu próprio desempenho linguístico. (CYRANKA, 2014, p. 144).

O excessivo treinamento em relação a uma única variedade linguística contribui para o desenvolvimento de uma série de crenças errôneas como “eu não sei Português”; “eu não sei falar direito”; “Português é muito difícil”; “o brasileiro não sabe falar Português corretamente”, entre outros, e estas crenças geram uma série de preconceitos linguísticos, os quais estão intimamente ligados.

Crenças linguísticas errôneas podem, ainda, servir como artifício para esconder tramoias e crenças ideológicas políticas; servir como mecanismo de ataques ou esconder ainda, a falta de propostas quando estes são analisados no arcabouço político, por exemplo, o que frequentemente gera discussões acerca da forma, mas esquece-se do conteúdo, como quem discute a embalagem e esquece-se do produto, conforme demonstra Faraco (2009, p. 65):

Alguém disse que, no nosso país, toda polêmica termina na gramática. Isso quer dizer que, à falta de argumentos para sustentar o debate, nosso costume é apelar para o trambique retórico, ou seja, tentar desqualificar o oponente apontando-lhe “erros” de português.

Outro aspecto ainda a ser considerado é o papel dos cursos de formação, em termos de formação de qualidade, oferecido aos professores do Ensino Superior, uma vez que estas modalidades de ensino precisam estar conscientes de sua função social: formar futuros formadores. Caso isto não esteja bem claro, te-se-á um círculo vicioso de inabilidade, pois a formação deficitária gera inúmeras outras más formações. Desse modo, o desafio posto é tornar essas variedades do português do Brasil amplas e eficazmente utilizadas, seja na oralidade, seja na escrita, nesta última mais acentuadamente. Trata-se, sem dúvida,

de uma responsabilidade não apenas dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas principalmente dos cursos superiores de formação do professor.

Em suma, não há mais como desconsiderar o papel da Sociolinguística em termos de inserção e reflexão que esta ciência precisa desempenhar, de modo a romper de vez com o mero adestramento e treino linguístico na sala de aula, analisando a língua viva, real, e ampliando – não restringindo – as variadas possibilidades de usos.

### 2.1.2 Variação Linguística na Fala e na Escrita

Conforme demonstrado na hipótese inicial, acredita-se que um dos problemas centrais para as dificuldades encontradas no processo de produção textual, por parte dos alunos, se deva ao fato dos mesmos escreverem conforme falam e, sabe-se que a escrita não é uma mera representação convencional da fala, bem como a grafia não é uma simples representação dos sons da fala:

A ortografia foi um artifício inventado pelos seres humanos para poder registrar por mais tempo as coisas que eram ditas. A ortografia oficial, em todos os países é uma decisão política, é uma lei, um decreto assinado pelos que tomam as decisões em nível nacional. Por isso, ela pode ser modificada ao longo do tempo, segundo critérios racionais e mais ou menos científicos, ou segundo critérios sentimentais, políticos e religiosos. (BAGNO, 2001, p. 28).

Nesse sentido, é necessário perceber que a escrita apresenta regras de organização próprias, as quais diferem das regras da fala. Todavia, de acordo com Kato (2005, p. 40), o grau de proximidade entre a língua oral e a escrita pode variar de uma sociedade para outra, dependendo do grau de letramento destas sociedades:

O que se está prevendo aqui é que, se nas sociedades altamente letradas as pessoas procuram simular a escrita na fala, em um país como o Brasil, a força da oralidade marca a própria escrita [...] havendo necessidade de um policiamento cada vez mais consciente por parte do escritor, se ele quiser seguir os padrões institucionalmente aceitos.

A observação da língua falada se justifica por ser nesta modalidade que primeiramente ocorrem as transformações, as quais são (ou não) incorporadas

futuramente pela língua escrita, como a transformação em português do pronome de tratamento “vossa mercê” depois foi usado como vossuncê pelos negros escravizados no Brasil, depois vosmecê e aí em ‘você’, atualmente usado em contextos mais formais, ou ainda, em ‘cê’ em contextos menos formais, embora esta última modalidade seja frequentemente observada na fala, mesmo de pessoas cultas, mas ainda não aceita na forma escrita. As mudanças ocorridas na fala proporcionam modificações profundas a ponto de transformar uma língua em outra:

[...] as mudanças observadas nos textos escritos correspondentes aos diversos períodos que levaram, por exemplo, o latim a transformar-se, depois de alguns séculos, em português, espanhol, italiano, francês, poderiam ser explicadas por mudanças que teriam acontecido na língua falada correspondente. (PETTER, 2011, p. 13).

Outro motivo, ainda, que leva a linguística moderna a priorizar, de certo modo, a língua falada, se deve a motivos históricos, ou seja, há uma tendência em corrigir erros de análises prescritivistas do passado que recomendavam o modelo escrito como ‘certo’.

A prioridade atribuída pelo lingüista ao estudo da língua falada explica-se pela necessidade de corrigir os procedimentos de análise da gramática tradicional, que se preocupava quase exclusivamente com a língua literária, como modelo único para qualquer forma de expressão escrita ou falada. (PETTER, 2011, p. 18).

Com o intuito de facilitar a análise de corpus linguístico e estabelecer relação entre fala e escrita, para analisar o português brasileiro Bortoni-Ricardo (2005), propõe, conforme já citado anteriormente, três contínuos que permitem maior entendimento do processo de variação existente nas línguas faladas, os quais se dividem em: contínuo de urbanização; contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

Salienta-se, contudo, que as escalas são independentes entre si e variam de acordo com a situação discursiva, além de serem graduais, ou seja, existe uma série de subclassificações entre um extremo e outro.

Acredita-se, entretanto, que se torna clara a íntima ligação entre as escolhas metodológicas utilizadas pelos professores alfabetizadores, a promoção de

letramento e o conhecimento de sociolinguística, de modo a mostrar que todos esses processos estão intimamente inter-relacionados.

### 2.1.3 Pedagogia da Variação Linguística

O termo “pedagogia da variação linguística” passou a ser utilizado por sociolinguistas no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000 e teve Carlos Alberto Faraco como um dos principais divulgadores.

A “pedagogia da variação” não consiste em uma nova abordagem pedagógica, mas se refere, basicamente, a uma mudança de postura dos professores frente à necessidade de se passar a considerar os diferentes aspectos da variação linguística dos alunos, os quais são tradicionalmente tratados como “erros”.

Conforme aponta Faraco (2008), a necessidade por uma pedagogia da variação linguística surge em decorrência de, historicamente, ter se criado nas escolas – e em decorrência desta, também em outras esferas sociais – a falsa impressão de se existir um padrão linguístico único e absoluto de correção, adequado a todas as situações sociais, e o que escaparia a esse padrão seria tratado como “erro”. Nas palavras de Faraco (2008):

Se esse é um postulado clássico entre os linguistas, sua apreensão social (dentro e fora da escola) continua envolta em muita confusão. E o núcleo do problema parece estar num gesto que lê ‘relativo’ onde se deve ler ‘relativo a’. Ou seja, os linguistas são acusados de relativistas porque – segundo os acusadores – defendem que tudo vale na língua, quando, de fato, não afirmam isso. O que suas descrições efetivamente mostram é que os falantes variam sistematicamente (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza não um padrão absoluto de correção, mas critérios de adequação às circunstâncias. Nesse sentido, os fenômenos linguísticos não são relativos, mas relativos às circunstâncias (FARACO, 2008, p. 166).

Nesse sentido, Faraco argumenta que a perspectiva da variação linguística envolve a necessidade de ensinar não apenas uma única variedade – norma curta –, mas além desta, expandir para uma modalidade pedagógica mais potente, de modo a instrumentalizar os alunos para que estes realizem interpretações, reflexões, análises, etc. das mais variadas formas linguísticas possíveis, “[...] os linguistas não só têm defendido que o ensino dê aos alunos

acesso às variedades ditas cultas, como têm também desenvolvido uma compreensão mais refinada do próprio fenômeno dessas variedades” (FARACO, 2008, p. 168).

Faraco (2008) aponta, ainda, que essa tendência de se considerar a pluralidade linguística é algo relativamente novo, surgido no Brasil sobretudo no século XXI, tendo em vista que até a década de 80 havia uma tendência entre os linguistas brasileiros de tratar a questão da variação na perspectiva do “bidialetalismo”. Felizmente,

Essa perspectiva restrita está, hoje, superada. Os linguistas brasileiros desenvolveram [...] um quadro de referências bem mais refinado dos fenômenos da variação linguística, substituindo uma visão estanque das variedades [...] por uma visão em *continuum* que permite melhor apreender a distribuição social das variedades (e, acima de tudo, a dinâmica que rege a intensa inter-relação entre elas) e os pontos em que há estigmatização de formas (FARACO, 2008, p. 168, grifo do autor).

Desse modo, a pedagogia da variação sugere uma mudança de postura por parte dos educadores, além, obviamente, de uma mudança de paradigma até mesmo frente aos conteúdos que deverão ser abordados, tendo em vista que esta escolha passa a ser plural. Dito de outro modo: não basta mais ensinar a utilizar “a norma”, mas “as normas” e seus diversos contextos de uso.

Salienta-se, ainda, que historicamente o que se distancia da norma padrão/culta/standard tem sido tratado nas escolas como “erro”, sendo papel da escola buscar intervenção, a fim de evitá-lo. Desse modo, o papel da pedagogia da variação legitima-se justamente em virtude de inserir nos debates pedagógicos a óbvia existência de variedades em quaisquer línguas, a inserção de reflexões a respeito dessas variedades e como é possível abordá-las didaticamente, além de discutir a diferença entre “erro” e “variedade”, tendo em vista que ambos os termos têm sido tratados sob a mesma abordagem.

[...] a escola tradicional simplesmente negava a variação linguística como matéria de ensino. Para a escola (e quanto ela ainda está presente entre nós?) a variação é sinônimo de erro e cabe a ela corrigir esses pretensos “desvios”. (FARACO, 2008, p. 177).

Desse modo, é preciso separar o que cabe à escola ensinar, que pode ser dividido em três grandes grupos:

1. Norma padrão/culta/*standard*: o ensino da(s) norma(s) faz-se necessário no sentido de instrumentalizar os alunos para situações sociais mais formais, uma vez que a valorização social da forma é tão importante quanto a do conteúdo. Cabe à escola, portanto, esse papel, tendo em vista que se não o fizer, onde os alunos terão acesso às formas de prestígio da língua? Além disso, esta é uma exigência posta até mesmo pelo mercado de trabalho, tendo em vista que os melhores postos frequentemente demandam também da capacidade de transitar por entre normas variadas e possuir domínio de recursos estilísticos diversos.
2. Variedades linguísticas: o ensino das variedades, da reflexão acerca das diferenças entre elas, dos modos e recursos expressivos inerentes a cada uma e da análise científica de muitas das razões pelas quais certas variedades surgem e se estabelecem e outras desaparecem, contribuirá, acredita-se, para o combate ao preconceito – inclusive social – de muitos alunos, além de torná-los mais críticos e reflexivos. Além disso, a escola deve priorizar toda e qualquer possibilidade de elevar os recursos expressivos dos educandos e não o contrário, sendo a perspectiva da variação linguística um caminho seguro para isso.
3. Correção de erros: os erros ainda precisam de intervenção do professor e de correção da escola. Contudo, faz-se necessário entender o que de fato pode ser considerado erro. Nesse sentido, entende-se erro como a construção de sentenças inteligíveis e agramaticais e que inviabilizam a comunicação, além de erros ortográficos. Porém, os erros ortográficos precisam ser cuidadosamente analisados por parte do professor, pois estes podem ocorrer em virtude de duas razões: desconhecimento da norma ou transposição da variedade social utilizada pelo professor. Desse modo, se for erro do segundo tipo, este é preciso ser tratado com sensibilidade por parte do professor, uma vez que se trata de uma “tentativa de acerto” por parte do aluno.

Conforme aponta Faraco (2008, p. 180, grifo do autor):

[...] cabe reiterar que nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação.

Acredita-se que ao romper com a visão binária de certo/errado em termos linguísticos, a pedagogia da variação pode contribuir, ainda, no combate aos preconceitos sociais exercidos por meio da língua, tendo em vista que, com frequência, estes servem como justificativa para situações sociais de discriminação e desrespeito. Estas relações não são ingênuas, mas são ideologicamente construídas e quando não há reflexão crítica a respeito delas, são socialmente legitimadas como se fossem verdades absolutas.

[...] A ideologia que legitima essas relações sociais abjetas se traduz no estereótipo da “natureza inferior desses cidadãos de segunda classe”, em cuja construção o preconceito linguístico desempenha um papel crucial. A posição social inferior desse indivíduo se justifica por sua *incapacidade inata*, evidenciada pelo fato dele ser *incapaz de empregar as regras básicas da língua*. (LUCCHESI, 2015, p. 198, grifos do autor).

O papel da pedagogia da variação, portanto, extrapola o da simples reflexão linguística para uma função social/política mais complexa e significativa. Em suma, defender o ensino de variadas normas linguísticas adequadas a contextos diversos não significa suprimir o ensino da norma dita culta. Pelo contrário: entende-se que, desse modo, há um enriquecimento ao repertório dos alunos, tendo em vista que as possibilidades expressivas tenderão ao enriquecimento, além de torná-los ainda mais críticos, uma vez que a análise linguística pelo viés da pedagogia da variação é científica.

#### 2.1.4 Crenças e Atitudes Linguísticas

A Sociolinguística, na qualidade de ciência da linguagem, tem possibilitado, também, a abordagem da variação em uma perspectiva das crenças e atitudes linguísticas (CYRANKA, 2014a, 2014b), a qual tem subsidiado as perspectivas de análise dos diversos fenômenos linguísticos.

As atitudes são, de modo geral, influenciadas pelas crenças, e ambas têm sido estudadas desde a década de 60, inicialmente pela Psicologia Social, expandindo-se mais recentemente para diversas áreas como a Sociolinguística, a Sociologia da Linguagem e a Linguística Aplicada (CORBARI, 2012).

À Sociolinguística interessam (CV) os estudos de crenças e atitudes, uma vez que fazem referência ao “problema da avaliação”, definido por Labov (2008), que procura refletir a respeito de questões concernentes às relações subjetivas inconscientes, aos valores da própria variável linguística e ao papel do falante no processo de mudança e de quão ele está ou não consciente desse processo.

As crenças podem ser definidas, portanto, como um conjunto ideias comuns (sejam estas positivas ou negativas) e partilhadas por uma grande maioria de indivíduos de uma mesma comunidade de fala, com relação aos próprios fenômenos linguísticos. Labov (2008) define crenças como “um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (LABOV, 2008, p. 176).

Marques (2019, p. 60) argumenta que “Uma atitude positiva pode conduzir à mudança linguística tanto quanto uma atitude negativa pode diminuir ou extinguir o uso de uma variante ou até mesmo de uma variedade”.

É importante salientar, ainda, que as crenças linguísticas exercem influência tanto na variedade dita culta/comum/*standard* da língua (FARACO, 2009), quanto nas variedades populares.

Quanto às pesquisas relacionadas às atitudes, destacam-se os estudiosos da Psicologia Social, Lambert e Lambert (1975), que discorrem sobre o fato de as atitudes influenciarem os comportamentos e estes, por sua vez, serem por elas influenciados de forma recíproca. As atitudes são constituídas de pensamentos, sentimentos, ações e reações, as quais são reguladas pelo ambiente social visando ao melhor convívio social possível: “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente” (LAMBERT; LAMBERT, 1975, p. 100).

Os autores supracitados argumentam, ainda, que, em princípio, as atitudes são reguladas em razão de novas experiências, ao passo que, com o tempo, elas tendem a tornar-se mais cristalizadas e, portanto, propensas a repetir comportamentos estereotipados, o que, para os estudos linguísticos propriamente ditos, reforça preconceitos.

Desse modo, faz-se necessário primeiramente conceituar crenças e atitudes linguísticas. Lucchesi (2004) ressignifica os conceitos de crenças e atitudes ao contrapô-los ao que define por “norma objetiva” (definição próxima ao que se entende por atitudes) e “norma subjetiva” (definição próxima ao que se entende por crenças). O referido autor traz a seguinte explicação:

[...] NORMA OBJETIVA e NORMA SUBJETIVA; aquela relativa a padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado, esta relativa a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade. (LUCCHESI, 2004, p. 64-65).

Assim, a distinção entre norma objetiva e subjetiva se mostra oportuna, por guiar a análise de observação para padrões que podem ser demonstrados e efetivamente descritos ou para padrões de julgamento subjetivos realizados por falantes de um determinado grupo de uma comunidade de fala. Nota-se, ainda, que permeada por tal distinção, uma pesquisa linguística poderia descrever os inúmeros padrões linguísticos observáveis e contrapô-los às atitudes e aos julgamentos subjetivos dos falantes frente a eles.

Cyranka (2014b) apresenta a seguinte definição para crenças e atitudes linguísticas:

Interessa-nos, sim, como já anunciamos, fazer um estudo de crenças e atitudes linguísticas, isto é, investigar como os falantes avaliam as diferenças que percebem no seu próprio uso e no de seus interlocutores, quando utilizam a língua, principalmente se comparadas à variedade considerada padrão, ou culta [...]. (CYRANKA, 2014b, p. 49).

O estudo das crenças refere-se, basicamente, ao conjunto de ideias que estão relacionadas ao julgamento da própria variedade linguística e a adotada pelo outro, ao passo que o estudo das atitudes refere-se ao comportamento diante das crenças. De acordo com Cyranka (2014a; 2014b), as atitudes têm como gênese

as crenças, uma vez que o aspecto subjetivo gera o aspecto mais prático, observável e mensurável advindo destas.

De qualquer modo, é das crenças que nascem as atitudes, de forma que, se é possível fazer o levantamento de um conjunto das crenças dos professores e dos alunos sobre questões relativas à língua, à linguagem, à variação e à aprendizagem linguística, então se poderá obter um sistema de crenças que pode explicar melhor as atitudes dos professores em relação à variedade linguística de seus alunos e, por conseguinte, a atitude desses alunos em relação ao seu próprio desempenho linguístico. (CYRANKA, 2014b, p. 144).

Na presente tese, entende-se que esta distinção seja relevante, já que as crenças dos professores quanto à língua influenciarão tanto em relação às atitudes que estes professores alfabetizadores terão perante as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos, quanto aos aspectos metodológicos utilizados no processo de alfabetização. Por esta razão a crença e, em decorrência desta, a atitude dos professores podem causar impacto no modo como os alunos em processo de aquisição da língua escrita consideram suas crenças e atitudes, que poderão ser moldadas nesse processo, tendo em vista que, conforme argumentado anteriormente, estas crenças e atitudes exercem impacto mais fortemente no momento inicial – período de aquisição de língua escrita –, e tendem a se tornar mais fortemente cristalizadas com o passar do tempo.

Desse modo, analisar crenças e atitudes de professores alfabetizadores tende a propor reflexões que podem impactar os rumos dos estudos de língua materna, de modo a fornecer impactos mais potentes do que se estes forem exercidos em períodos posteriores. Em suma, acredita-se que esta perspectiva será frutífera, no intuito de fomentar atitudes positivas desde o processo inicial de aquisição da língua escrita.

#### 2.1.5 Variação Linguística na Legislação Educacional

Do ponto de vista da legislação, os fenômenos variacionistas passam a figurar de maneira mais evidente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujas recomendações aparecem de maneira expressa no documento, ao reconhecer a contribuição da sociolinguística como ciência que pode

lançar luz no que diz respeito à observação de fenômenos linguísticos. Nesse contexto, o referido documento ressalta que:

“O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso” (BRASIL, 1997, p. 20).

O reconhecimento da língua como objeto sujeito a variação e como elemento plural, tendo em vista a gama de manifestações a qual é inerente a toda linguagem, também é expresso em outras partes do documento, como, por exemplo:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997, p. 26).

Chama atenção o fato de o documento, além de reconhecer as diferentes variedades dialetais da Língua Portuguesa, definindo-as como partes importantes da própria língua, atesta o “valor social” atribuído aos diferentes modos de falar, além de reconhecer que estas particularidades estão sujeitas a preconceitos, o que precisa ser evitado. A necessidade de combater prejuízos baseados em “modos” de falar até aparece expressa em outras partes dos PCN, tais como: “O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (BRASIL, 1997, p. 26), ou, ainda:

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. (BRASIL, 1997, p. 36).

Além destes, há outros momentos. A necessidade expressa no documento de se romper com preconceitos, justifica-se no sentido de entender que a língua exerce duplo papel na disseminação de preconceitos sociais: tanto como veículo de transmissão de valores e ideologias como objeto/fonte, também de prejulgamentos,

os quais são tachados de certos/errados, feitos/bonitos, etc. O preconceito linguístico de que trata o documento é, na verdade, pura e simplesmente preconceito social exercido – ou justificado – pelo modo de falar de certos grupos sociais, daí a necessidade de rompê-lo por meio de todas as estratégias possíveis.

Outro aspecto abordado pelos PCN se refere ao que cabe – ou não – à escola ensinar, tendo em vista que, deve-se evitar estigmatizar as variedades linguísticas. Ressalta-se, no entanto, que a função da escola sempre será instrumentalizar o aluno para as mais variadas demandas sociais possíveis, exercidas por meio da linguagem:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos – por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social –, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. (BRASIL, 1997, p. 38).

Desse modo, acredita-se que a função social da escola é ampliar o repertório linguístico do aluno, prepará-lo para as mais diversas demandas sociais, para as mais variadas – e tanto quanto possível – situações de comunicação possíveis e conscientizá-lo dos valores sociais que são transmitidos por meio dos diferentes registros linguísticos. Se assim não o fizer, a escola estará sendo mais um dos muitos instrumentos de exclusão social, tendo em vista que ajudará a cimentar a crença de que existe um modo certo de falar – que a criança não sabe, não conhece e não entende, que pertence ao outro, mas não a ela – e também estará negando-lhe a possibilidade de vir a entender e se apropriar das variedades sociais de prestígio, o que poderá – mas não há garantias – servir como um dos instrumentos para auxiliá-la na busca pela ascensão social.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 26).

No texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) pode-se dizer que, do ponto de vista dos estudos sociolinguísticos, houve considerável avanço, tendo em vista que, além de constar de maneira expressa no próprio documento a necessidade de considerar toda a pluralidade linguística como objeto de reflexão e análise, o documento separa em “práticas (de usos e de análises)” (BRASIL, 2017, p. 78) que são elementos-foco de estudo que precisam ser considerados no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, a par de Fonologia, Ortografia, Morfosintaxe, Sintaxe, Semântica e Elementos notacionais da escrita, aparece o campo “Variação Linguística” o qual apresenta como objetivos de estudo elementos como:

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2017, p. 78).

Desse modo, percebe-se demasiada preocupação no que se refere à formação de romper com a histórica dualidade entre “certo e errado” e avançar no intuito de observar os fenômenos linguísticos de forma crítica e do ponto de vista a considerar as diferenças e não taxativa. Ressalta-se, no entanto, que embora o documento separe os objetivos de ensino para fins didáticos em “práticas”, aborda também de maneira evidente a necessidade de trabalhá-los de forma articulada, entrecruzada e contextualizada, de modo que não resulte em práticas de ensino artificiais e descontextualizadas.

Com relação ao processo específico de alfabetização, o documento também aponta para a necessidade de considerar a variação linguística como fenômeno que requer tratamento, tendo em vista que, mesmo na fase inicial de aquisição da língua escrita, é preciso inculcar na criança duas competências básicas: a primeira é desenvolver a noção de como funciona o sistema alfabético e a segunda é entender as diferenças entre a língua falada – e sua diversidade – e a língua escrita:

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (BRASIL, 2017, p. 86).

Cabe ressaltar que a pretensa “neutralidade” que ocorre na língua escrita – como aparece expresso no trecho supracitado – é apenas relativa, uma vez que, mesmo no processo de alfabetização, há necessidade de se considerar a multiplicidade de gêneros textuais que, em maior ou menor grau, também apresenta variedades inerentes. Além disso, ao apresentar as “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, o próprio documento reconhece essa necessidade: “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2017, p. 83).

Outro documento importante que explicita a necessidade de se considerar a variação linguística é o Currículo Básico da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), que se refere ao documento básico norteador das práticas e das recomendações em termos de legislação municipal. Esse documento passou por reformulação em 2019, em virtude do lançamento da BNCC, a fim de se adequar aos novos objetivos apresentados. Desse modo, a recomendação aparece expressa no documento da seguinte forma:

Um aspecto importante a ser destacado no estudo, especialmente, dos gêneros orais, é a variação linguística, uma vez que é necessário que o aluno compreenda que a língua falada é mais variada que a escrita, “que a sua variedade linguística é parte da língua portuguesa e o uso das suas formas está condicionado aos diferentes ambientes de interação” (BUSSE, 2015, p. 32). Portanto, analisar a fala é também uma forma de refletir sobre os aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, assim como suas formas de disseminação. (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2019, p. 258).

O documento apresenta concepção clara acerca da necessidade de se considerar e respeitar a língua em sua diversidade, além disso, demonstra claramente que a diversidade não é exclusiva da modalidade falada da língua, mas apresenta-se também, embora com menor frequência, na modalidade escrita. Outro

aspecto interessante do documento é o quadro que mostra a sistematização dos conteúdos que devem ser contemplados no trabalho e na avaliação com a prática de linguagem leitura/escuta, na qual há sistematização de um roteiro de análise a ser considerado por parte do professor no que se refere aos objetivos de ensino de linguagem. O campo “Dimensão verbal” traz como subtemática o elemento “Compressão”, dentro do qual está a pergunta: “2.5 Identifica marcas de variação linguística em diferentes gêneros?” (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2019, p. 270). Outros três momentos em que a abordagem da variação linguística aparece de modo explícito no documento encontram-se no quadro que sistematiza os gêneros discursivos, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, que devem ser trabalhados em todos os campos de atuação.

No campo “gêneros discursivos – Relatos de experimentos, entrevistas e peças teatrais”, o documento apresenta “Variação Linguística” como “Objetos de conhecimento” e a recomendação no campo “Objetivos de conhecimento” para o 3º ano do Ensino Fundamental com o seguinte texto de instrução:

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos, a fim de promover convívio respeitoso com a diversidade linguística. (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2019, p. 306-307).

No campo “gêneros discursivos – Notícias, instruções de montagem, poemas, peças teatrais (digitais ou impressos)”, o documento apresenta a “Variação Linguística” como “Objetos de conhecimento” e a recomendação no campo “Objetivos de conhecimento” para o 4º ano do Ensino Fundamental, com o seguinte texto de instrução:

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos, a fim de promover convívio respeitoso com a diversidade linguística. (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2019, p. 318).

No campo “gêneros discursivos – Vídeos curta metragem (vídeo minuto)”, o documento inclui a “Variação Linguística” como “Objetos de

conhecimento” e traz a recomendação no campo “Objetivos de conhecimento” para o 5º ano do Ensino Fundamental, com a seguinte instrução:

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos, a fim de promover convívio respeitoso com a diversidade linguística. (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2019, p. 330).

Todavia, em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), essa abordagem aparece sistematizada nos conteúdos explícitos que compõem o rol de competências a serem desenvolvidas a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Vale lembrar, ainda, que com a BNCC o processo de alfabetização foi deslocado do 3º para o 2º ano, o que coloca necessariamente a abordagem da variação linguística como elemento “pós-alfabetização.

Por fim, acredita-se que o trato com a variação linguística está intimamente ligado com as escolhas metodológicas adotadas pelos professores alfabetizadores, o que será discutido a seguir.

## 2.2 METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO

A metodologia de alfabetização aponta para a discussão acerca dos métodos, entendendo-se estes como

[...] conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos. (SOARES, 2016, p. 53).

O clamor por novos métodos de alfabetização no Brasil não é novo. Diversas discussões acerca da melhor maneira de ensinar a leitura e a escrita renderam muitas publicações e polêmicas, concentrando-se especialmente entre os anos de 1876 e o início da década de 80 (MORTATTI, 2010). Até a década de 70, muitos métodos foram publicados no Brasil, variando basicamente da conduta do professor: se esse deveria partir de partes menores da escrita, como letras ou

sílabas e conduzir o processo de alfabetização em direção a partes maiores como palavras, frases e textos (métodos sintéticos) ou se deveria partir do caminho inverso, ou seja, iniciar o processo de alfabetização por meio de textos e, partir desses, ir “desconstruindo-os” em direção a frases, palavras, sílabas e letras (métodos analíticos ou globais). No entanto, independentemente das escolhas metodológicas realizadas pelo professor, fossem essas feitas pelos métodos sintéticos ou globais, o ensino prevalecia sobre a aprendizagem, ou seja, o papel do professor em “transmitir” os conteúdos aos alunos, sendo estes considerados meros receptores, variando, apenas, como descreve Soares (2016), numa questão de foco: fosse este voltado para a “percepção auditiva” do processo de alfabetização, no qual o aluno é incentivado, a partir do oral, a refletir e produzir material escrito; ou para a percepção visual, na qual o processo de alfabetização é conduzido do modo contrário, ou seja, a partir do escrito o aluno é motivado a produzir material oral.

A partir da década de 70, com as publicações sobre a psicogênese da língua escrita – pautadas nas pesquisas de psicologia da aprendizagem realizadas por Piaget – desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, houve, no Brasil, uma grande mudança de foco, a qual deixou de concentrar na maneira como o professor ensina para o processo pelo qual a criança aprende a língua escrita. Embora a psicogênese da língua escrita nunca tenha se proposto enquanto metodologia de ensino, estas discussões contribuíram para inúmeras propostas de alfabetização baseadas no construtivismo, porém, sem levar em consideração o papel do professor em sala de aula.

As causas recorrentemente apontadas para esse descompasso apresentam-se como diretamente relacionadas às dificuldades inerentes à teoria construtivista, uma vez que as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita não pretendem resultar em um método de alfabetização, chegando mesmo a negar a validade dos existentes para os novos fins. (MORTATTI, 2010, p. 280).

Desse modo, com a mudança de foco do professor – anterior à década de 70 – para o aluno – posterior à publicação dos estudos da psicogênese da língua escrita – houve grande rejeição a qualquer proposta voltada a métodos de alfabetização no Brasil, sendo estas consideradas retrógradas e ultrapassadas.

[...] como, no paradigma anterior, a aprendizagem da leitura e da escrita era considerada um problema essencialmente metodológico, os métodos que esse paradigma gerou – métodos analíticos e sintéticos – contaminaram o conceito de método de alfabetização, de modo que a rejeição a eles se tornou uma rejeição a método de alfabetização, de forma genérica. (SOARES, 2016, p. 22).

Essa mudança de paradigma provocou, de certo modo, um “vazio teórico” a respeito das metodologias de alfabetização, as quais se restringiram a pouquíssimas publicações até o início do ano 2000. Nas palavras de Soares (2004a, p. 11): “Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”.

Com a democratização da escola, a qual passou a receber os “filhos do analfabetismo – que hoje têm garantia de acesso, mas não de sucesso” (BRASIL, 1997, p. 21), o que se observa, no Brasil, em termos de alfabetização é basicamente isso: índices inaceitáveis de analfabetismo em todo o país, alunos que entram nas escolas e não permanecem ou que nela nada – ou muito pouco – aprendem. Outro aspecto frequentemente pesquisado e denunciado refere-se, ainda, ao baixo nível de letramento adquirido pelos alunos, sobretudo nas instituições públicas de ensino.

Desse modo, faz-se necessário traçar, inicialmente, uma breve reflexão acerca das principais metodologias de ensino praticadas no Brasil nas últimas décadas, para, na sequência, refletir acerca das recomendações mais recentes dos métodos a serem usados nas escolas. Acredita-se que esta reflexão seja de extrema importância no intuito de ponderar sobre as adequações e inadequações de cada uma das propostas; facilidades e dificuldades de implementação de cada uma delas; auxiliar com embasamento teórico e metodológico, que seja possível de fato colocar em prática, a fim de contribuir para a diminuição – tendo em vista que a erradicação ainda está longe de ser alcançada – do analfabetismo no Brasil.

### 2.2.1 Breve Caracterização dos Principais Métodos Utilizados no Brasil

Os métodos de alfabetização dividem-se historicamente em: métodos sintéticos e métodos analíticos ou globais (CARVALHO, 2015). Os métodos sintéticos compreendem aqueles que partem de unidades mínimas do processo de

leitura e escrita para as unidades máximas, ou seja, o processo de alfabetização começa com o ensino das letras e evolui progressivamente em direção aos textos. Os métodos analíticos ou globais, por sua vez, partem de unidades maiores para unidades menores do processo de leitura e escrita, ou seja, partem de textos “reais” e evoluem em direção oposta, desmembrando-se em unidades textuais menores como frases, palavras e letras.

De acordo com Carvalho (2015), os principais métodos sintéticos utilizados no Brasil compreendem: soletração, Ba-be-bi-bo-bu: silabação, e os métodos fônicos (especialmente Abelhinha e Casinha Feliz). O método da soletração caracteriza-se pelo ensino sistemático das letras primeiramente, para que, na sequência, se ensine sua junção, em leitura de palavras.

“Há indícios de que o método continua em uso no início do século XXI, pois o livreto método ABC: Ensino prático para aprender a ler (sem indicação de autor e data) ainda pode ser encontrado em papelarias do interior do Brasil” (CARVALHO, 2015, p. 22).

O método Ba-be-bi-bo-bu: silabação apresenta basicamente o mesmo processo de leitura e escrita, porém, diferencia-se da soletração por apresentar frases e não apenas palavras soltas. A esse respeito, Carvalho (2015, p. 23, grifos nossos) assinala que:

*Embora pareça anacrônico, o método sintético de silabação ainda continua em uso tanto nas cidades quanto no interior, talvez porque do ponto de vista do adulto pareça fácil de aplicar. No entanto, nem todos os alunos, sejam jovens ou crianças, se mostram capazes de entender o mecanismo da combinação das sílabas.*

De acordo com a descrição supracitada, percebe-se algo evidente, claro para alunos no período de pré-alfabetização, porém não tão claro para professores alfabetizadores, além de frequentemente ignorado, o que torna árduo – e falho – o processo de aprendizagem da língua escrita e de leitura: a criança quando vem para a escola – salvo em casos especiais – sabe falar. Eventualmente, quando proveniente de famílias cuja circulação de materiais escritos ocorre em maior fluxo, as crianças podem até já entender a natureza da língua escrita, o que facilitará o processo de leitura e escrita. Porém, o que é ignorado frequentemente na adoção desse método, bem como na adoção do método da silabação – o que explica

o insucesso em muitos casos quando se opta pela utilização dos mesmos –, é o fato de que na fala não aparecem sílabas ou letras, mas sim uma cadeia sonora diversa, a qual não corresponde exatamente às convenções escritas. Dito de outro modo: escrevem-se letras, sílabas e palavras, mas estas não aparecem segmentadas na fala.

Pesquisas em fonética acústica experimental, como a desenvolvida por Barbosa e Madureira (2015), por exemplo, demonstram facilmente que a cadeia sonora não corresponde às convenções existentes na escrita, tendo em vista que, na fala algumas vogais podem ser suprimidas, transformadas, unidas a outras, além de palavras diversas que são frequentemente pronunciadas como se fossem uma única palavra. Esse fenômeno frequentemente ocorre quando se tem uma palavra que termina em uma determinada vogal e esta mesma vogal inicia a próxima palavra, como: casa amarela pronunciado na fala como “casamarela”. Desse modo, o insucesso dos referidos métodos deve-se à falta de compreensão por parte das crianças da natureza lógica da língua escrita. O que para alguns professores pode parecer claro e evidente, pode não fazer sentido algum para uma criança nesse processo inicial de leitura e escrita.

Os métodos fônicos, como Abelhinha e Casinha Feliz – exemplificados por Carvalho (2015) –, representam uma evolução para o professor trabalhar a sonoridade das letras primeiramente, para somente depois amalgamá-las em sílabas e posteriormente formar palavras.

Ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e uni-los (ou melhor dizendo, fundi-los) para formar as palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dos sons representados por duas letras, para depois estudar palavras de três letras ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita. (CARVALHO, 2015, p. 24).

O Método Abelhinha, segundo Carvalho (2015), utiliza-se de personagens cujo desenho é criado a partir da letra cursiva minúscula e estes personagens são associados a histórias contadas pela professora. As histórias são associadas aos sons ou “barulhos” que cada um dos personagens faz, o que ajuda a criança a fazer a associação entre personagem/grafema/fonema. O Método Casinha Feliz, de acordo com Carvalho (2015), utiliza-se praticamente do mesmo processo. Porém, as letras são feitas em formato de um teatro de fantoches, para se ensinar o

“som das letras”. As vogais representavam “cinco amiguinhos”, os quais “se encostavam” nas consoantes para formar uma sílaba.

A partir da década de 20, com as ideias da Escola Nova chegando ao Brasil, chega também a defesa de uma nova proposta metodológica no ensino da leitura e da escrita: os métodos globais.

A Escola Nova que valoriza a leitura, as bibliotecas e o gosto pelos livros, trouxe uma inovação importante para os professores: a defesa dos métodos globais. A fundamentação teórica desses métodos é a psicologia da Gestalt ou psicologia da forma: a crença segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes. (CARVALHO, 2015, p. 32).

Conforme descrito anteriormente, embora os métodos sintéticos ainda hoje sejam utilizados em escolas, seja nas cidades, seja no interior, a defesa pelos métodos globais, ainda hoje, se mostra pertinente, tendo em vista que se faz necessário, em virtude das demandas sociais atuais, que a escola promova não apenas alfabetização – aquisição da capacidade de leitura escrita –, mas também e, sobretudo, de letramento, que resumidamente pode ser conceituado como o uso social da leitura e escrita. Desse modo, a fim de atingir esse “propósito maior”, os métodos globais mostram-se mais eficazes para alcançar esses objetivos, tendo em vista que frequentemente partem de “textos reais” para o ensino do processo de leitura e escrita.

De acordo com Carvalho (2015), os principais métodos globais são: Método de Contos, Método Ideovisual de Decroly, Método Natural Freinet, Metodologia de base Linguística ou Psicolinguística, Método Natural, Método Paulo Freire. Inclui-se, ainda, como exemplo dos métodos globais, a Sequência Didática (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2019; SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), a qual instrui o processo de alfabetização valendo-se de atividades montadas com base em gêneros textuais específicos.

Segundo Carvalho (2015), o Método dos Contos consiste em alfabetizar com base em contos ou pequenas histórias adaptadas para o ensino de leitura e escrita. Os contos são desmembrados seguindo uma sequência: contos, frases e orações, palavras, sílabas e letras. O método consiste em conduzir o aprendiz à leitura “global” de determinadas sentenças e palavras para, na sequência, levá-lo ao reconhecimento de partes específicas como as sílabas:

Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações, que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. A seguir, vem a etapa de reconhecimento das palavras [...]. Depois disso é que se alcança a etapa de divisão de palavras em sílabas e finalmente a composição de novas palavras com as sílabas estudadas. (CARVALHO, 2015, p. 33).

De acordo com Maciel (2000 *apud* CARVALHO, 2015), o referido Método de Contos não foi adotado extensivamente no Brasil, com exceção do estado de Minas Gerais, em virtude de não haver um livro didático próprio, além de os professores não estarem preparados para sua aplicação.

Sobre o Método Ideovisual de Decroly, Carvalho (2015) explica que este método recomenda que o ensino seja proposto por centros de interesse da criança e não concentrado em matérias específicas. A metodologia de ensino foi testada inicialmente com deficiente auditivo, para o qual foi preparado um ambiente de experimentação. As frases eram montadas de modo que uma ação fosse realizada – ou algo apresentado para a criança – e, na sequência, a forma gráfica da palavra era apresentada. A criança, desse modo, aprendia a reconhecer o texto escrito associando-o a uma ação que deveria ser executada ou a algo do mundo concreto. Esse método, na sequência, passou a ser adaptado para crianças não portadoras de necessidades especiais.

O Método Natural de Freinet, de acordo com Carvalho (2015), entende que o ensino de língua escrita deve se desenvolver a partir do estímulo à livre expressão da criança. Desse modo, as crianças são incentivadas a escrever textos livres, por meio de tentativas de escrita, partindo da oitiva de histórias, contos, etc. A metodologia prescreve, ainda, que os textos sejam baseados em situações sociais de uso da leitura e da escrita, o que estimulava os aprendizes a uma conscientização da necessidade de escreverem e lerem textos significativos. “Tudo isso revela a concepção do autor de que a escrita e a leitura têm um significado social, existem para servir ao homem em suas lutas, no seu trabalho, na expressão de suas ideias” (CARVALHO, 2015, p. 38). Desse modo, a interação por meio da leitura e escrita como atividades socialmente significativas é algo estimulado desde o processo de alfabetização.

A Metodologia de Base Linguística ou Psicolinguística foi elaborada na década de 70, no Rio de Janeiro, por um grupo de professores coordenados pela Professora Helena Gryner (CARVALHO, 2015). Essa metodologia consiste em

ensinar a partir de rearranjos sintáticos feitos com base em uma estrutura pré-definida. Uma dada frase é selecionada e reproduzida inicialmente de maneira oral pelos alunos. Na sequência, determinadas palavras são alternadas de modo a demonstrar a produtividade linguística, ou seja, tomando-se por base uma primeira estrutura, são reconstruídas inúmeras outras. “Exercícios desse tipo (operações sintáticas) são feitos oralmente para destacar a produtividade da língua, a capacidade que temos de criar um infinito número de frases a partir de uma mesma estrutura” (CARVALHO, 2015, p. 39).

O Método Paulo Freire foi desenvolvido especialmente para ser aplicado na alfabetização de jovens e adultos. Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores contemporâneos e está entre os estudiosos brasileiros mais citados em todo o mundo, pelo reconhecimento de suas ideias e contribuições para a pedagogia e a educação de modo geral. Pautado em ideias socialistas, Paulo Freire propunha que a alfabetização deveria servir como conscientização social dos alunos (CARVALHO, 2015; FREIRE, 1980, 1987).

Freire milita acerca da necessidade de a escola não servir apenas como um instrumentalizador e reproduzidor de ideologias favoráveis às classes dominantes, mas, ao contrário disso, que de se colocar a serviço de conscientização das classes de trabalhadores sobre o seu papel social, objetivando romper com situações socialmente injustas, frequentemente travestidas de “boas ações”.

Como auxiliar desta ação divisória, encontramos nela uma certa conotação messiânica, através da qual os dominadores pretendem aparecer como salvadores dos homens a quem desumanizam.

No fundo, porém, o messianismo contido na sua ação não pode esconder o seu intento. O que eles querem é salvar-se a si mesmos. É salvar sua riqueza, seu poder, seu estilo de vida, com que esmagam aos demais. (FREIRE, 1987, p. 82).

Nesse sentido, Freire demonstra claramente que o papel social da escola vai além da sala de aula, formando, desse modo, o aluno para o mercado de trabalho e para a vida social e política. Entretanto, em virtude da pouca – ou nenhuma – formação política das grandes massas, essas estratégias de manipulação exercem fortes efeitos na população de maneira bastante abrangente:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente,

estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. (FREIRE, 1987, p. 83).

Em termos metodológicos propriamente ditos, Freire sugere que a alfabetização ocorra a partir de palavras-chave, as quais devem ser selecionadas no ambiente social dos alunos, com base em experiências e relatos a serem colhidos junto aos próprios alfabetizandos. A partir da seleção dessas palavras-chave, Freire sugere que se inicie o processo de alfabetização, ensinando a sua grafia e gerando novas palavras socialmente significativas.

Outra perspectiva consiste na Metodologia da Sequência Didática, a qual pode ser caracterizada como “método global”. Baseada no método desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2011), propõe-se que todo o processo de ensino/aprendizagem seja baseado no uso de gêneros textuais. Sugere-se ao professor, que sequencie o ensino a partir de uma necessidade criada por ele próprio, de uso social do gênero, a qual motivará e conscientizará o aluno da necessidade da escrita, porém não dissociada de uma realidade concreta propriamente dita.

Em seguida, sugere-se que sejam apresentados “modelos reais” do gênero a ser trabalhado, baseado em situações concretas de uso. Só então os alunos passam a produzir os textos escritos, pautados nos modelos dos gêneros, os quais são corrigidos posteriormente pelo professor (ou em conjunto com os alunos) e reescritos na sequência. Por fim, deve ser priorizada pelo professor uma situação de circulação do gênero, na qual a importância do texto escrito ganha materialidade, o que torna a experiência da escrita significativa aos alunos.

### 2.2.2 Implicações Teóricas a Respeito dos Processos Metodológicos

Os recentes índices de alfabetização auferidos no Br têm demonstrado a necessidade de se discutir o tema com maior profundidade, tendo em vista que o Brasil ainda apresenta índices de analfabetismo inaceitáveis entre os países em desenvolvimento. Valendo-se de pesquisas, Henriques (2006) argumenta que apenas cerca de 25% da população brasileira encontra-se em nível satisfatório de alfabetização.

Os estudos realizados pelo Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa e Ibope Opinião permitiram construir o Índice de Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que sinaliza uma situação ainda mais grave no que se refere aos desafios educacionais do país. Nesse caso, a pesquisa sugere que apenas 25% da população brasileira se encontra no nível de alfabetização plena, indicando portanto que 75% dos brasileiros possuem algum grau de analfabetismo funcional. (HENRIQUES, 2006, p. 29).

Desse modo, faz-se necessário traçar algumas reflexões acerca da metodologia empregada atualmente no processo de alfabetização nas escolas brasileiras, de modo a demonstrar a importância de se pensar acerca de determinados fatores que precisam ser observados pelos professores alfabetizadores. Além disso, o presente estudo procura evidenciar a necessidade de se repensar a prática pedagógica empregada nas salas de aula, tendo em vista que o sucesso almejado nesta árdua tarefa está longe de ser alcançado no país.

O meio social no qual a criança vive também é fator que influencia – seja positiva seja negativamente – o processo de alfabetização das crianças. Cada vez mais se torna inegável o estreito vínculo entre o processo de aquisição da escrita e as interações exercidas pela criança com o meio no qual vive.

*Solo recientemente se ha aceptado que muchos de los procesos más importantes para el desarrollo de alfabetización tienen lugar antes de que el alumno entre por primera vez en aula. La evidencia muestra que este desarrollo integrado y continuo se inicia durante los primeros años de vida y que existe una influencia recíproca entre el desarrollo del lenguaje oral y escrito desde las más tempranas experiencias infantiles. (VILLALÓN, 2016, p. 17).<sup>1</sup>*

Evidencia-se que o ambiente social exerce influência no processo de aquisição da língua escrita pela criança. Porém, a imersão da criança por si só em meio a materiais escritos não proporcionará aquisição da língua escrita – como ocorre com a linguagem oral –, tendo em vista que a escrita alfabética converte os sons da língua falada por meio de “símbolos” em escrita. Desse modo, para que a criança se alfabetize, é necessário entender esse mecanismo de representação, o qual é ignorado por boa parte dos métodos – em especial os métodos sintéticos –, que ignoram o fato de que, para se aprender a ler e a escrever, é necessário, antes,

---

<sup>1</sup> *Só recentemente se tem aceitado que muitos dos processos mais importantes para o desenvolvimento da alfabetização iniciam antes que o aluno ingresse pela primeira vez na aula. A evidência mostra que este desenvolvimento integrado e contínuo se inicia durante os primeiros anos da vida e que existe uma influência recíproca entre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita desde as primeiras experiências infantis. (Tradução nossa).*

entender a lógica sob a qual opera a escrita alfabética, tendo em vista que não se fala em letras ou sílabas, mas em palavras.

Dessa forma, muitos “problemas” e “erros” relacionados ao processo de aquisição da linguagem escrita podem ser justificados por dois vieses distintos: falta de compreensão da criança da lógica que segue a língua escrita, – seja por falta de uma metodologia adequadamente empregada pelo professor alfabetizador, seja pela pouca imersão da criança no mundo “letrado”, o que a auxiliaria a entender essa lógica – ou ainda, pela distância entre a linguagem efetivamente usada pela criança na comunidade e a linguagem na qual se baseia a convenção escrita.

Desse modo, muitos dos pretensos problemas encontrados durante o processo de alfabetização podem ser explicados pela relativa distância existente entre a língua utilizada pela escola – e imposta como certa, correta e verdadeira – e a língua efetivamente utilizada pelo aluno em sua comunidade. Essa relativa distância é percebida, sobretudo, em crianças pertencentes às classes socialmente desfavorecidas:

É, portanto, fundamental que, em pesquisas que envolvam crianças das camadas populares, em que o fracasso em alfabetização tradicionalmente se concentra, seja considerada sempre a possível influência da variação linguística sobre respostas a tarefas de avaliação de consciência sintática e morfológica, como também, e talvez, sobretudo, deve ser considerada essa influência para a interpretação de pretensas “dificuldades de aprendizagem”, que muitas vezes se explicam pela distância entre a variedade falada pela criança e uma língua escrita que se ensina na variedade culta. (SOARES, 2016, p. 148).

Torna-se clara, desse modo, a necessidade de conhecimento sociolinguístico por parte do professor alfabetizador, no intuito de detectar o que é um problema de “alfabetização” – entendido como aquisição da lógica na qual opera a linguagem escrita – ou detectar o que é um problema da distância entre a fala e a tentativa de escrita efetivamente realizada pela criança. Entender corretamente esse processo é essencial ao professor alfabetizador, tendo em vista que a escrita alfabética, diferente de outros sistemas de escrita, possui íntima relação com a cadeia sonora: “Entre os vários sistemas de escrita, o sistema alfabético se diferencia dos demais por sua relação com a cadeia sonora da fala, que ele representa” (SOARES, 2016, p. 124).

Assim, apresenta-se o que se conceitua por escrita alfabética e escrita ortográfica: escrita alfabética caracteriza-se como uma tentativa de

representação partindo do fonema para o grafema; escrita ortográfica caracteriza-se pela representação seguindo as normas de convenção social de representação. De todo modo, “a transição de uma escrita alfabética para uma escrita ortográfica no processo de aprendizagem inicial da língua escrita é geralmente reconhecida pelos pesquisadores” (SOARES, 2016, p. 295).

Entende-se desse modo, que o processo de leitura torna-se mais “fácil” de ser realizado pela criança do que o processo de escrita, que envolve maior complexidade, tendo em vista que a incidência nos erros na leitura de determinadas palavras é menos frequente do que os erros na escrita, que segue regras mais rígidas, de maior complexidade e nem sempre “lógicas”. Além disso, boa parte dos “erros de leitura” caracteriza-se pela carência na escrita de elementos capazes de assinalar elementos prosódicos, por exemplo. Fónagy (1993) aponta a escassez de pontuação nas línguas responsável por marcações prosódicas, como o ponto de interrogação, de exclamação, o ponto, os dois pontos, o ponto e vírgula, os parênteses e o travessão que surgiram no século XVI, e figuram até hoje. Entretanto, há determinadas situações marcadas apenas por elementos prosódicos nos segmentos sonoros.

Soares (2016) e Villalón (2016) argumentam que outro processo que influencia na aquisição da linguagem escrita refere-se à “transparência” ou “opacidade” da língua escrita em relação à fala: há línguas cuja relação grafema/fonema é mais próxima, o que facilita o processo de alfabetização, ao passo que há línguas cuja relação se distancia, o que dificulta o processo de aquisição da língua escrita.

Soares (2016) destaca que, nas línguas românicas, além de predominarem estruturas silábicas simples, seguindo o padrão CV, também há maior transparência na escrita: o italiano e o espanhol apresentam escrita mais transparente quando comparados ao português. No entanto, o francês apresenta escrita mais opaca se comparado ao português. O referido autor analisa, ainda, o caso específico do português brasileiro e do português europeu e conclui que, embora careça de maiores pesquisas acerca do assunto, o português brasileiro apresenta ortografia mais transparente se comparado ao português europeu, em virtude “[...] da redução ou neutralização das vogais átonas, sobretudo as pretônicas, enquanto na pronúncia do português brasileiro todas as vogais, tônicas ou átonas, são claramente pronunciadas” (SOARES, 2016, p. 100).

Outra complexidade que envolve diretamente o processo de aquisição da língua escrita refere-se às diferentes habilidades que são, de algum modo, demandadas para que o processo de alfabetização ocorra de maneira satisfatória, que se pode conceituar de “consciência metalinguística”: capacidade de refletir não apenas sobre a cadeia sonora e a relação desta com a escrita, mas, além disso, a capacidade de refletir acerca da complexidade de outros elementos essenciais ao processo de aquisição da escrita. Desse modo, Soares (2016) apresenta o Quadro 1 “Dimensões de consciência metalinguística segundo diferentes pesquisadores”, transcrita a seguir, que ilustra as diferentes “consciências metalinguísticas” demandadas no processo de aquisição da língua escrita, relacionando-as aos respectivos pesquisadores que as abordam.

**Quadro 1** - “Dimensões de consciência metalinguística segundo diferentes pesquisadores”

TUNMER, PRATT E HERRIMAN, 1984 (Austrália) ( <i>sic</i> )	GOMBERT, 1992 (França)	GARTON E PRATT (Austrália) ( <i>sic</i> )	S. GUIMARÃES, 2010 (Brasil)	MALUF E ZANELLA, 2011 (Brasil)
fonológica	metafonológica	Fonológica	metafonológica	fonológica
sintática	metassintática	Sintática	metassintática	sintática
da palavra	metalexical	da palavra	--	lexical
--	--	--	metamorfológica	morfológica
--	metassemântica	--	--	-*
pragmática	metapragmática	Pragmática		
--	metatextual	--	metatextual	textual

**Fonte:** Soares (2016, p. 131).

\* Como se verá adiante, Maluf e Zanella referem-se ao aspecto semântico não como uma dimensão, mas como um componente da dimensão textual.

Desse modo, segundo Soares (2016), evidencia-se que apenas a consciência fonológica e a consciência sintática aparecem de maneira mais evidente como interesses de pesquisas científicas sobre alfabetização. Porém, conforme se pretende demonstrar, na sequência, os demais processos não podem ser ignorados no que se refere ao processo de alfabetização.

A consciência pragmática é essencial de ser desenvolvida desde os primeiros anos de alfabetização, tendo em vista que todo o produto da escrita está

inserido num contexto sociocultural, marcado por traços de intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade, tendo em vista que a escrita não está deslocada, assim como a escola, do espaço social. Conhecimento pragmático, portanto, é necessário aos professores alfabetizadores, para que possam mostrar em quais contextos determinados tipologias e gêneros textuais são enquadrados. Pode-se citar a metodologia da “Sequência Didática” (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2019; DOLZ; SCHNEUWLY, 2011) como modelo cuja preocupação com a pragmática faz-se presente na proposta desenvolvida.

Nas palavras de Soares (2016, p. 136):

[...] durante o processo de alfabetização, é fundamental o incentivo a comportamentos epipragmáticos e o desenvolvimento de comportamentos metapragmáticos, essenciais para acompanhar e aperfeiçoar o desenvolvimento da faceta interativa, que se volta para a compreensão e a produção textuais, e a faceta sociocultural, que insere a leitura e a escrita no contexto social e cultural em que se realizam.

A consciência metatextual também é essencial ao processo de alfabetização, tendo em vista que o reconhecimento de como operam determinados elementos coesivos presentes no texto é indispensável tanto para uma interpretação correta quanto para uma produção textual eficaz. Desse modo, Soares (2016, p. 140) argumenta que o tratamento desses elementos não deve ser relegado somente a séries mais avançadas, mas deve estar presente até no processo de aquisição da linguagem escrita, por meio de uma

[...] reflexão que acompanhe, regule e controle a produção de textos, em seus aspectos micro e macrolinguísticos; reflexão que identifique e analise, em textos lidos, esses aspectos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de estratégias de compreensão.

A consciência sintática é igualmente essencial de ser trabalhada desde o processo inicial de aquisição da linguagem escrita, tanto que, conforme mencionado anteriormente, é sempre apontada como objeto de investigação nas principais pesquisas a respeito do assunto. Porém, conforme argumenta Soares (2016, p. 142, grifos do autor): “[...] para despertar a consciência metassintática [...], é necessário ‘desestruturar’ estruturas linguísticas que a criança domina, internalizadas pelo processo de aquisição da língua oral”. Além disso, conforme

mencionado anteriormente, há processos sintáticos característicos de determinadas variedades linguísticas, os quais exigem reflexão acerca da aceitabilidade da variedade linguística utilizada pelo sujeito.

A consciência morfológica é necessária por despertar na criança, desde o processo de aquisição da língua escrita, o processo de formação de palavras, como significado de afixos, prefixos e sufixos, por exemplo. Conforme assevera Soares (2016), a consciência morfológica é frequentemente avaliada conjuntamente com a consciência sintática.

A consciência semântica é fundamental para levar a criança à compreensão de que, tanto a fala quanto a escrita são sistemas de signos, e que estes são, por sua vez, arbitrários (SAUSSURE, 2006). É necessário, desse modo, trabalhar com o significado de palavras, demonstrando às crianças um conceito nem sempre claro de que estas palavras representam objetos do “mundo real”, tendo em vista que, na escrita, a palavra falada se torna materialmente observável.

Ora, como a escrita alfabética é a representação do significante, e não do significado – o signo é *arbitrário* –, e a extensão da palavra escrita corresponde à extensão da cadeia sonora que é o significante – o significante é *linear* –, as duas faces do signo linguístico, indissociáveis *na fala*, precisam ser dissociadas, na escrita, para que se reconheça nela a representação gráfica do significante, abstraindo-se do significado que ele carrega. (SOARES, 2016, p. 163, grifos do autor).

Essa desassociação entre significante e significado é o primeiro desafio a ser enfrentado pela criança no processo de alfabetização, tarefa nem sempre fácil de ser realizada. Esse realismo nominal (PIAGET, 2005 *apud* SOARES, 2016) fica evidente principalmente em crianças ainda não alfabetizadas, as quais frequentemente associam palavras menores a objetos menores, ao passo que objetos maiores são associados a palavras maiores.

Un desarrollo lingüístico interesante en este período es la comprensión do que es una palabra. Los niños comprenden precocemente que las palabras nombran objetos; sin embargo, esta relación no alcanza el nivel de abstracción que el concepto requiere, de manera que, por ejemplo, afirman que el nombre de una persona no puede ser cambiado o que un objeto grande debe ser representado por una palabra más larga que la que corresponde a un objeto más pequeño. (VILLALÓN, 2016, p. 127).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> *Um desenvolvimento linguístico interessante neste período é a compreensão do que é uma palavra. As crianças aprendem precocemente que as palavras nomeiam objetos; entretanto, esta relação não alcança o nível de abstração que o conceito requer, de maneira que, por exemplo, afirmam que o*

A consciência fonológica, que será tratada a seguir, pode auxiliar no processo de superação do realismo nominal. Contudo, quando se discute o conceito de consciência fonológica no processo de alfabetização, faz-se necessário que se rompam as variadas possibilidades no que se refere ao processo fonológico, o qual fica, frequentemente, relegado somente à consciência fonêmica. Nessa perspectiva, Soares (2016, p. 170) assevera que:

[...] quando o foco é dirigido para o processo de alfabetização, é fundamental distinguir e caracterizar os diferentes níveis de consciência fonológica segundo o segmento de fala considerado, uma vez que cada um desses níveis contribui para o processo de forma diferenciada e em etapas diversas do desenvolvimento.

Faz-se necessário, portanto, trabalhar com os diferentes aspectos do processo fonológico, conforme apontado por Soares (2016) – no tocante ao processo de alfabetização –, sendo este trabalho considerado essencial para que o realismo nominal seja superado, além de auxiliar no processo de compreensão do funcionamento da linguagem escrita por parte da criança.

Nesse sentido, Soares (2016) aponta que os processos de leitura e escrita exigem diferentes habilidades por parte da criança, frequentemente negligenciadas durante o processo de alfabetização. Conforme apontado pela autora, a leitura é mais facilmente aprendida do que a escrita, tendo em vista que a associação entre as letras e os sons – relações grafofonêmicas – é mais fácil de ser realizada se comparada ao processo inverso, ou seja, a escrita que envolve habilidades inversas – relações fonografêmicas. Além disso, a leitura, por ser processo visual e de maior velocidade se comparado à escrita, requer menor apoio da memória, uma vez que, na escrita, além de se pensar na própria organização textual, é necessário refletir também sobre as várias possibilidades que a escrita oferece para se grafar uma determinada palavra. Ou seja, embora a criança tenha entendido a “lógica” pela qual opera a escrita alfabética, ela acaba encontrando dificuldades na expressão escrita, tendo que dominar convenções, acordos políticos e questões etimológicas, que conferem à grafia das palavras uma lógica própria e única, que determinam, por exemplo, se uma palavra específica será grafada com ou sem “h” (mesmo que este grafema não represente um fonema), com “c” ou “s”,

---

*nome de uma pessoa não pode ser trocado ou que um objeto grande deve ser representado por uma palavra maior a que corresponde a um objeto menor. (Tradução nossa).*

sendo que ambos representam o mesmo som antes das vogais “e” e “i”, entre outros casos.

Sob o ponto de vista da consciência grafofonêmica, essa diferença [entre o processo de leitura e o processo de escrita], que se vai revelando cada vez mais claramente ao longo da evolução da criança na compreensão do princípio alfabético, pode ser explicada pela direção no processo: *na leitura*, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; *na escrita*, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa representar os fonemas da palavra por grafemas. São processos que demandam de forma diferenciada a consciência grafofonêmica: *reconhecer* relações grafemas-fonemas na leitura, *produzir* relações fonemas-grafemas na escrita. Por isso alguns pesquisadores propõem diferenciar *consciência grafofonêmica*, necessária para a leitura, de *consciência fonografêmica*, necessária para a escrita. (SOARES, 2016, p. 226, grifos do autor).

Outro aspecto que merece ainda ser analisado no que diz respeito às relações fonológicas e o processo de alfabetização, referente às relações sonoras entre vogais e consoantes. A relação entre fonemas e grafemas é algo estritamente complexo para crianças na fase inicial de alfabetização, tendo em vista que algumas consoantes – como “b”, “t”, por exemplo – somente adquirem materialidade sonora na presença de vogais. “[...] a maior dificuldade técnica é tentar articular os sons das consoantes isoladas, pois de fato elas só ganham sons quando estão acompanhadas de uma vogal” (CARVALHO, 2015, p. 28).

O Método Fonovisuoarticulatório chamado de “Método das Boquinhas”, desenvolvido por Jardini (2010), reconhece a importância de aproximar o processo de articulação das palavras, o que pode auxiliar positivamente a aquisição da escrita. Esse método trabalha com os aspectos fonético-sonoros, com o aspecto visual e também com o aspecto articulatório dos fonemas. A autora recomenda que a posição dos articuladores durante o processo de alfabetização seja fruto de observação do professor e, sobretudo, dos aprendizes:

Com isso, não estamos afirmando que as letras não possuem nomes, apenas sons, isso seria inverídico e totalmente absurdo. Nem estamos dizendo que seu nome é o seu som, recitando o alfabeto fonematizando-o, o que seria mais absurdo ainda!! É apenas dito e explicado a verdade, ou seja, que as letras têm nomes, sons e bocas, mas para aprender a ler, usamos o seu som e sua boca (e não o seu nome) e exemplificamos: eu leio /lata/ e não /éle-a-te-a/, ou leio /faca/ e nunca /éfe-a-cê-a/. (JARDINI, 2010, p. 169).

Desse modo, evidencia-se que são inúmeros os conhecimentos requeridos dos professores alfabetizadores, sobretudo, no que se refere: à escolha de uma metodologia eficaz; aos aspectos que precisam ser observados durante todo o processo de alfabetização; e à diferenciação do que pode ser caracterizado como erro ou como diferença entre o dialeto usado pelo aluno e a norma culta ensinada na escola. O problema é, em grande parte, das leituras e dos conhecimentos aqui elencados que fazem parte das grades curriculares dos cursos de Letras, e não da maioria dos cursos de Pedagogia, formação esta requerida para se trabalhar como alfabetizador.

Diante do exposto, pode-se inferir que o conhecimento relativo à formação teórica oferecida os formandos em Pedagogia durante a graduação, é frequentemente composto de “sub-leituras”, ou seja, de seleção de leituras não realizadas diretamente, mas fruto de determinada “ênfase” conferida por determinado professor. Além disso, conhecimentos acerca de assuntos indispensáveis ao processo de alfabetização, produzidos pela Sociolinguística, nos estudos de Letramento, frequentemente (não fazem parte dos conteúdos trabalhados) nos cursos de Pedagogia, o que justifica o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa, tendo em vista que as crenças linguísticas dos professores implicam necessariamente tomada de atitudes que guiarão as respectivas práticas docentes (CYRANKA, 2014).

Além disso, a distância entre o dialeto efetivamente falado pela criança e a representação ortográfica precisa ser considerada pelo professor alfabetizador, de modo a adotar medidas que possam auxiliar o aluno a superar dificuldades consideradas, muitas vezes, como dificuldades de alfabetização, mas que, na verdade, são “dificuldades dialetais”. Dito de outro modo, o problema do aluno não é entender a “lógica” na qual opera o sistema alfabético, mas sim grafar palavras distantes do uso de sua comunidade de fala.

[...] um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita, sem considerar a distância que separa essa língua não só do dialeto-padrão oral, mas, sobretudo, do dialeto não-padrão oral que o aluno domina e sem considerar que essa distância é não só lingüística mas também cultural, só pode fracassar. (SOARES, 1997, p. 78).

Villalón (2016) aponta, ainda, que a formação dos professores pode se tornar um entrave que interfere diretamente na produtividade dos alunos, o que justifica a preocupação com os conteúdos aprendidos na graduação, bem como com a

formação dos alunos, tendo em vista que um professor com formação insuficiente ou equivocada pode interferir prejudicando a formação de muitos alunos, o que gera um círculo vicioso.

*Muchos profesionales de la educación infantil tampoco cuentan con una preparación que les permita evaluar el desarrollo de la escritura emergente, para orientar el aprendizaje de los niños a partir de sus conocimientos y habilidades, hacia un progresivo dominio de la lengua escrita. (VILLALÓN, 2016, p. 155).<sup>3</sup>*

Assim sendo, dotado do devido conhecimento do que é propriamente um “erro” ou uma falta de compreensão por parte do aluno acerca da lógica da escrita alfabética, o professor poderia auxiliar na tarefa de conduzir o aluno de uma “escrita inventada” (SOARES, 2016) para uma escrita ortográfica, com maior facilidade.

Há, ainda, o problema de que os professores mais bem qualificados frequentemente são selecionados para trabalhar nas escolas cujos alunos estão imersos em ambientes altamente letrados (o que tende a facilitar o trabalho desenvolvido, tendo em vista que o nível de letramento não representa desafio a ser superado), ao passo que escolas que apresentem situações socialmente desafiadoras exigem do professor dupla habilidade: ensinar o conteúdo e lidar com situações sociais e diferenças culturais complexas.

Nessa perspectiva, Villalón (2016) assevera que se faz necessário um trabalho sistemático com as crianças, não apontando seus “juízos fonológicos” como erros, mas fazendo sempre uma análise com o objetivo de provocar reflexões mais profundas e, ainda, atentando-se para as dificuldades individuais de cada criança, com o intuito de superar o efeito Mateus. Nas palavras da autora:

*El aprendizaje de los niños es más efectivo si se reconoce que sus juicios fonológicos no son equivocados, aunque lo parezcan desde la perspectiva de un adulto, dado que el principio aplicado, que se basa en un grado de abstracción de las variaciones fonéticas, es correcto. No es posible enseñar este principio si se mantiene la creencia de que el aprendizaje de la ortografía consiste en formar una asociación entre fonemas y grafemas, es decir, en la adquisición de un hábito basado en la memorización de una lista arbitraria de representaciones. La ortografía convencional puede ser*

---

<sup>3</sup> *Muitos profissionais da educação infantil tampouco contam com uma preparação que lhes permita avaliar o desenvolvimento da escrita emergente, para orientar a aprendizagem das crianças a partir de seus conhecimentos e habilidades, no sentido de um domínio progressivo da língua escrita. (Tradução nossa).*

*planteada como una aplicación y una profundización del análisis fonológico elaborado en los años previos y en la que es posible alcanzar un grado de abstracción y de sistematicidad notables.*

*Este aprendizaje será más significativo si se plantea dentro de actividades contextualizadas, en las que existe un propósito real en la vida cotidiana. [...]. Esta forma de trabajo que no fue homogénea para todos los niños, permitió compensar o llamado efecto Mateo, en el que los niños de bajo rendimiento, debido a que empeoran su desempeño al no contar con los niveles iniciales adecuados y no recibir un apoyo pedagógico que compense estas carencias de entrada. (VILLALÓN, 2016, p. 155).<sup>4</sup>*

Conforme demonstrado ao longo do texto, evidencia-se a importância de uma formação consistente para que as diversas peculiaridades que envolvem o processo de alfabetização sejam contempladas e resolvidas, de modo a permitir que se alcancem resultados mais efetivos.

### 2.2.3 Alfabetização: Caracterização, Conceitos e Peculiaridades

Aparentemente o processo de alfabetização parece ser simples de ser definido. Dificilmente se encontra alguém que não seja capaz de definir de forma um tanto adequada em que consiste este processo ou o que significa ser ou não alfabetizado. Porém, como se pretende aqui demonstrar, o papel de alfabetizar, bem como quais estratégias metodológicas adotar diante deste processo não é tarefa simples de ser definida, quanto mais de ser escolhida. O profissional que se lança a este feito, com frequência traz alguns conceitos predefinidos, tendo, muitas vezes, suas próprias experiências pessoais e lembranças de quando foi alfabetizado que os auxiliam em seu processo inicial de escolhas metodológicas na tarefa inicial de alfabetizar.

Todavia, é muito frequente também que estas escolhas resultem em fracassos e frustrações por parte do educador – e dos educandos – tendo em vista

---

<sup>4</sup> *A aprendizagem das crianças é mais efetiva se se reconhece que seus juízos fonológicos não são equivocados, embora pareçam isso da perspectiva de um adulto, uma vez que o princípio aplicado, que se embasam em um grau de abstração das variações fonéticas, é correto. Não é possível ensinar esse princípio se se mantém a crença de que a aprendizagem da ortografia consiste em formar uma associação entre fonemas e grafemas; é decidir na aquisição de um hábito baseado na memorização de uma lista arbitrária de representações. A ortografia oficial pode ser elevada como uma aplicação e um aprofundamento da análise fonológicas elaborada nos primeiros anos e na qual é possível alcançar um notável grau de abstração e sistematização.*

*Esta aprendizagem será mais significativa se se coloca dentro de atividades contextualizadas, nas que existem um propósito real na vida cotidiana. [...]. Essa forma de trabalho que não foi homogénea para todas as crianças, permitirá compensar o chamado efeito Matheus, no qual as crianças de baixo rendimento, pioram seu desempenho em razão de não terem os níveis iniciais apropriados e por não receberem apoio pedagógico que compense essas deficiências de entrada. (Tradução nossa).*

questões problemáticas que nem sempre são pensadas e, conseqüentemente, estratégias não são traçadas a fim de superá-las como, por exemplo, os conhecimentos prévios dos educandos acerca do processo de leitura e escrita; as suas crenças a respeito do que é a escrita e para que serve; as crenças dos próprios professores sobre leitura e escrita; e até mesmo o que se deve ensinar primeiro: ler ou escrever? Para que serve a leitura e a escrita? Qual a sua importância? E a questão que mais atormenta muitos educadores que se lançam nessa tarefa: “como” ensinar com eficácia os alunos nesse processo, com o intuito de garantir que todos consigam apropriar-se de modo eficaz dessa “tecnologia” da leitura e da escrita? Percebe-se, de antemão, que há uma série de fatores que precisam ser pensados pelos educadores antes de iniciarem qualquer atividade que tenha como fim alfabetizar.

Factualmente, como aponta Soares (2016), o processo de alfabetização privilegiava basicamente a leitura sobre a escrita, sendo esta deixada para segundo plano. Entendia-se, desse modo, como tarefa mais importante o processo de leitura, o qual era visto como uma mera “decodificação” das letras em sons, do que o processo de escrita, o qual era entendido como uma mera “codificação” dos sons em letras, o que transformava frequentemente a tarefa de escrever em meros ditados e cópias, inibindo, de certo modo, a escrita “real” a ser realizada pelos alunos. Com muita frequência os métodos tradicionais propunham atividades de cópias, repetições, sem as devidas reflexões acerca do funcionamento da escrita, bem como da “lógica” existente no sistema alfabético como um todo.

Quando as escolhas metodológicas realizadas pelo professor não levam em consideração reflexões lógicas acerca do processo de leitura e escrita e a respeito do processo de alfabetização como um todo, tende-se, salvo raras exceções, a criar nos alunos uma falsa ideia do que vem a ser de fato “leitura” e “escrita”, como se houvesse uma leitura a ser realizada e praticada na escola, diferente do “mundo real”. Essa tendência está propensa a ser maior quanto menor for a imersão da criança no contato com materiais escritos de maneira geral, ou seja, quanto menor for a participação da criança em eventos de letramento.

Além disso, experiências mais escassas no que diz respeito o processo de leitura e escrita tendem a aparecer justamente nas famílias de classes subalternas, com menores oportunidades sociais, o que gera, de certo modo, um “círculo vicioso” da pobreza, tendo em vista que a falta de uma leitura, bem como

uma escrita eficiente levam amiúde a talhar oportunidades de ascensões sociais significativas. Desse modo, fica evidente a seriedade com que deve ser conduzido o processo de alfabetização por parte dos professores alfabetizadores, tendo em vista a grande responsabilidade social que eles têm para com os educandos sob sua tutela.

De acordo com Soares (2016), o processo de alfabetização envolve basicamente o que chama de três “facetas”. A autora e denomina o processo de alfabetização propriamente dito – entendido como a representação gráfica da cadeia sonora da fala – como a faceta linguística; a interação social exercida por meio da língua escrita como a faceta interativa; e os usos, valores e funções da língua escrita em contexto social como a faceta sociocultural.

[...] conclui-se que a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualam a alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural – que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto; é estudado e investigado fracionado em suas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumida, isoladamente, como objeto de determinadas ciências. (SOARES, 2016, p. 32).

Embora representem e envolvam funções distintas da língua escrita, estes processos são indissociáveis, tendo em vista que um é dependente de outro, o que requer, por parte do professor alfabetizador, conhecimento e consciência a respeito dos mesmos, para que possa desenvolver as ações metodológicas voltadas a atingir os diferentes fins no que concerne ao ensino de leitura e de escrita. Ressalta-se, todavia, a necessidade de o professor adotar metodologia que contemple cada uma dessas facetas, sem fragmentá-las como tradicionalmente tem sido proposto pelos métodos de alfabetização, tendo em vista que tais facetas não representam fases segmentadas ou estanques, como se tivessem de ser trabalhadas uma após a outra. Pelo contrário, é preciso que sejam trabalhadas em conjunto, considerando-se que o processo de leitura e escrita tem funções bem claras e objetivas, socialmente significativas e aplicáveis ao “mundo real”. Segundo Soares (2016), é essencial que o processo de alfabetização – em toda sua complexidade – seja conduzido pelo professor de modo a considerar sua integridade, porém organizada e planejada

[...] porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*. (SOARES, 2016, p. 35, grifos da autora).

Desse modo, faz-se necessário inicialmente definir em que consiste o processo de alfabetização, pois, conforme descrito anteriormente, envolve inúmeras características e peculiaridades. O processo de alfabetização aponta, inicialmente, para o processo de escrita alfabética, ou melhor, não é possível definir ou pensar a respeito do processo de alfabetização sem antes refletir e pensar a respeito do que se entende pela “escrita alfabética”, a qual – ao contrário de outras formas de escrita como a cuneiforme (KATO, 2005), ou as que se utilizam de ideogramas ou logogramas para grafar ou representar significados (SOARES, 2016), – segmenta e representa por meio de signos os sons da fala.

Dito de outro modo, a escrita alfabética é basicamente uma espécie de “representação” segmentada, organizada e socialmente reconhecida e convencionalizada, produzida com base nos “sons da fala”. Soares (2016), entretanto, esclarece que a escrita não pode ser entendida meramente como um “código”, o processo de escrita entendido como uma simples “codificação” e o processo de leitura como um mero processo de “decodificação”, tendo em vista que a escrita, segundo a autora, não é um código, mas sim um sistema de representação externa (social).

Nesse sentido, pode-se definir a escrita alfabética como um sistema notacional. Tolchinsky (2003 *apud* SOARES, 2016) define notação como um conjunto finito de elementos, nomeados, formatados e ocupantes de determinadas posições no conjunto. A criança em processo inicial de alfabetização nem sempre tem clareza acerca do funcionamento desse sistema notacional, o que pode influenciar diretamente no tempo necessário ao processo de alfabetização, o qual somente ocorrerá mediante a apreensão por parte do sujeito desse sistema. É o que se verifica, por exemplo, quando se observa o realismo nominal, o qual pode ser definido como o fenômeno pelo qual o sujeito não é capaz desassociar o significado e o significante, entendendo que o tamanho das palavras é correspondente ao tamanho dos objetos, ou ainda, atribuindo aos nomes dos objetos características intrínsecas a eles próprios. Desse modo, uma das primeiras barreiras enfrentadas pelo sujeito em processo de aquisição da escrita é a superação desse fenômeno:

[...] adultos e crianças apresentam realismo nominal, ainda que em níveis diferentes. Entretanto, em ambos os casos, o realismo nominal parece influenciar não só na leitura e na escrita, mas também nas atividades matemáticas. Tal fato, aparentemente, indica que o realismo nominal influencia na compreensão da natureza arbitrária do sistema notacional alfabético e numérico. (NOBRE; ROAZZI, 2011, *apud* SOARES, 2016, p. 178).

Por outro lado, uma vez compreendido como funciona esse sistema notacional, a criança desenvolve com mais facilidade o processo de alfabetização atentando-se para os valores e posições socialmente correspondentes e aceitáveis para cada um dos elementos utilizados pelo sistema notacional para representar a “cadeia sonora da fala”.

Em síntese, a criança precisa vencer mais de 5.000 anos da história da escrita, bem como compreender que com apenas 26 letras – no caso do Português – se possa registrar por meio da escrita qualquer coisa que se queira dizer. Desse modo, pode-se definir como “alfabetização” o conjunto de procedimentos necessários a levar a criança ao domínio da língua escrita e toda complexidade inerente ao processo e, em meio a esse “conjunto de procedimentos” não há como negar a importância dos métodos utilizados pelo professor no processo de ensino/aprendizagem.

Todavia, ressalta-se que, de todo modo, o método é fator importante, mas não autônomo, tendo em vista que, aliado a esse conjunto de procedimentos conhecido como “método”, há inúmeros outros fatores que influenciam diretamente no processo de ensino/aprendizagem, tanto em relação aos alunos quanto em relação aos professores, uma vez que tanto um quanto outro – professor e aluno – são pessoas “reais”, portadoras de histórias de vida, de experiências diversas, com capacidades cognitivas variadas, inseridas em uma comunidade “real” e com certas características, incluídas em um momento histórico específico, fatores estes que não podem ser simplesmente ignorados. Como destaca Soares (2016, p. 51, grifos da autora):

[...] o(a) alfabetizador(a) se distingue por características pessoais, tais como classe social, gênero, traços de personalidade, idade, *variante linguística*, e por experiências profissionais como formação inicial e continuada, experiência no magistério, motivação e aptidão para o ensino, particularmente para a alfabetização.

[...] os alfabetizandos também se distinguem por características pessoais – entre outras, classe social, gênero, idade, traços de personalidade, contexto familiar, domínio da língua oral, *variante linguística* –, e por experiências de aprendizagem prévia – convívio, ou não, com a língua escrita no ambiente da família e da comunidade, habilidades, conhecimentos, atitudes desenvolvidas em relação à escola e à língua escrita.

Portanto, também é preciso levar em consideração uma série de outros fatores, os quais influenciam diretamente no processo de alfabetização o que, aliás, justifica a escolha da presente pesquisa em analisar o processo de alfabetização e dos estudos sociolinguísticos, entendendo-os como referencial teórico consistente e inerente às comunidades reais sob o prisma dos métodos e aqueles como a materialização das crenças bem como das atitudes dos professores alfabetizadores. Trecho um tanto confuso. Revisar.

#### 2.2.4 O Desenvolvimento da aprendizagem da Escrita: princípios teóricos

Muitos pesquisadores já se debruçaram e pensaram a respeito da língua escrita, bem como acerca dos processos de conhecimento nas crianças. Abordar-se-á nesta pesquisa – brevemente, pois não é o foco do presente estudo – reflexões a respeito de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, em especial esta última, pela influência dos referidos autores no que se refere à história da alfabetização brasileira. Ao final propõe-se abordar sucintamente a teoria de Ehri, em virtude de se entender que esta teoria é complementar à teoria de Ferreiro, embora os estudos da referida autora não sejam tão conhecidos no Brasil, pelo fato de suas pesquisas terem sido feitas em língua inglesa.

Por uma questão cronológica, Vygotsky será descrito primeiramente. Em sua teoria, o autor descreve a interação do homem com seus semelhantes como a chave para a construção do conhecimento e para que haja desenvolvimento da linguagem, teoria esta, conhecida como “histórico-social” ou “histórico-crítica”. Vygotsky, ainda, descreveu acerca de três níveis de aprendizagem classificados em sua teoria como: “real”, “potencial” e “zona de desenvolvimento proximal”.

A “aprendizagem real” pode ser descrita como aquilo que o sujeito já domina e consegue fazer sozinho; a “aprendizagem potencial” como o que o sujeito precisa de ajuda para executar; e a “zona de desenvolvimento proximal” pode ser caracterizada como a intercessão entre ambas. Desse modo, a “aprendizagem

potencial” do presente, uma vez assimilada, será a “aprendizagem real” do futuro, o que garante um novo horizonte de “aprendizagem potencial”, tendo em vista a contínua e progressiva assimilação de conhecimentos. Conforme aponta Valle (2013, p. 30-31, grifos da autora):

A ZDP [Zona de desenvolvimento proximal], como o próprio nome sugere, sempre está próxima do que a criança já sabe (real), e isso reafirma uma prática há muito difundida nas nossas escolas: **devemos sempre, como professores, partir do conhecimento que o aluno já tem.**

De modo ilustrativo, pode-se considerar uma situação hipotética de alfabetização, na qual o aluno já tem conhecimento acerca do nome, bem como do valor sonoro de todas as letras do alfabeto como “aprendizagem real”; e a “combinação” entre essas letras objetivando a formação de palavras completas como a “aprendizagem potencial”. A zona de desenvolvimento potencial consiste justamente na “descoberta” que o educador deverá conduzir o sujeito em direção ao funcionamento da escrita alfabética, ou seja, que a “lógica” da escrita alfabética consiste no que se pode entender, como a “decomposição de uma cadeia” sonora a qual é recomposta por meio de sinais chamados “letras”.

Piaget desenvolveu estudos voltados ao processo de construção do conhecimento nas crianças. Portanto, não de maneira direta, mas indiretamente, o processo de alfabetização é também abordado pelo autor, tendo em vista que este processo também se caracteriza como uma construção de conhecimento. A teoria de Piaget destaca basicamente a importância da experiência e da interação entre sujeitos e objetos do mundo real, sem as quais, segundo o autor, não há aprendizagem. Para o autor, o conhecimento é fruto direto do processo de interações, pois os conhecimentos não provêm nem de sujeitos, nem de objetos, mas do processo interativo entre esses elementos.

Piaget apresenta, ainda, importantes conceitos a respeito do processo de construção do conhecimento, os quais têm aplicabilidade no processo de alfabetização classificados pelo autor como: equilíbrio, adaptação, acomodação, assimilação e desequilíbrio. O processo de assimilação corresponde ao conhecimento construído pelo próprio indivíduo baseado em uma regra já incorporada, o qual é aplicado a um novo contexto, ou seja, baseado em uma experiência anterior, o sujeito aplica o conhecimento já incorporado a uma nova situação. O desequilíbrio ocorre

quando a regra anteriormente aplicada não é válida para uma nova situação apresentada, gerando conflito. A acomodação ocorre quando uma nova “estrutura cognitiva” é formada com o intuito de incorporar o novo conhecimento proporcionado com a situação de desequilíbrio. De acordo com Valle (2013, p. 27), a acomodação corresponde à “[...] ação do sujeito de modificar ou alterar suas estruturas cognitivas para que comportem o novo conhecimento”. A adaptação ocorre quando uma “estrutura cognitiva” se adapta a um conhecimento proporcionado por meio do desequilíbrio. O processo de equilibração ocorre quando o sujeito incorpora nova regra e passa a usá-la com base na assimilação do novo conhecimento, até que novas situações se apresentem por meio de uma nova situação de “desequilíbrio” (VALLE, 2013). Ainda, de acordo com Valle (2013, p. 28), “É muito importante salientar que o desequilíbrio é fundamental para o crescimento da criança”, tendo em vista que é por meio deste processo que modificações nas estruturas cognitivas são possíveis, permitindo, desse modo, que o aprendizado se concretize.

De modo ilustrativo, pode-se citar, por exemplo, o momento no qual o sujeito tem formulado – assimilado – as relações fonema-grafema e grafema-fonema de determinadas “famílias silábicas” como a do “b” ou do “f”, por exemplo, e percebe que estes grafemas sempre terão o mesmo som, independentemente da vogal posicionada posterior a eles. Porém, ao se deparar com situações de outras “famílias silábicas” como a do “g”, “c”, “s”, entre outras, ocorre o processo de desequilíbrio, no qual o educando precisa adaptar ou alterar a estrutura cognitiva existente a respeito desse conhecimento formulado, tendo em vista a inaplicabilidade da regra criada anteriormente.

Emília Ferreiro, discípula de Piaget, também teve forte influência na história da alfabetização no Brasil. Para entender a teoria proposta pela autora, faz-se necessário refletir acerca do contexto histórico da alfabetização no Brasil, à época, no qual o processo de ensino/aprendizagem era totalmente focado no professor e, conseqüentemente, nos diversos e diferenciados “métodos de alfabetização” disponíveis no mercado. Além disso, acreditava-se que as crianças no processo de alfabetização precisavam passar por uma preparação prévia, antes de aprenderem a leitura e a escrita propriamente dita.

Importante refletir que, nessa época [década de 70], os exercícios de prontidão definiam a alfabetização como uma mera transmissão de técnicas, existindo uma crença de que isso era o melhor a fazer para

ensinar a ler e a escrever. Essa prática baseada na repetição de exercícios, via de regra, levava a uma alfabetização da decodificação, não necessariamente do entendimento. A criança lia, mas não entendia e apresentava muitas dificuldades para escrever. (VALLE, 2013, p. 42).

Desse modo, percebe-se o quão revolucionárias foram as ideias de Ferreiro, tendo em vista que “o foco” de aprendizagem é completamente invertido. Ferreiro, ainda, pesquisou e descreveu níveis pelos quais as crianças passam no processo de alfabetização, por meio dos quais a própria noção de erro foi alterada. A autora descreve quatro níveis (ou fases) a saber: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico alfabético e nível alfabético.

O nível pré-silábico corresponde ao momento inicial no processo de aquisição da escrita. A criança ainda não sabe escrever, mas começa a fazer as primeiras tentativas por meio de riscos, traços, garatujas e eventualmente escreve algumas letras. Dito de outro modo é uma espécie de “simulação de escrita”.

O nível silábico corresponde à fase na qual a criança passa a “escrever” valendo-se de uma letra para cada sílaba. Frequentemente escreve somente utilizando as vogais ou somente recorrendo às consoantes, porém, sempre associando o valor sonoro de cada letra como se correspondesse ao valor sonoro da sílaba.

No nível silábico-alfabético a criança passa a acrescentar à escrita consoantes e vogais, sobretudo nas primeiras sílabas. A escrita já se encontra próxima à escrita alfabética.

No nível alfabético, a criança já entendeu como funciona a “lógica” da escrita e consegue escrever palavras, porém, ainda é muito frequente que cometa erros ortográficos, os quais precisam ainda ser trabalhados pelo professor. De todo modo, a criança já pode ser considerada alfabetizada. Desse modo, percebe-se que o que era considerado “erro” passa a ser considerado meramente como fase no processo de alfabetização, o que é profundamente significativo.

Ainda a respeito das modernas teorias sobre alfabetização, Soares (2016) descreve acerca das fases propostas por Ehri, as quais são bastante próximas das propostas por Ferreiro, variando, todavia, no objeto de análise utilizado para descrever as fases: enquanto Ferreiro desenvolve sua teoria baseada nas fases da “língua escrita”, Ehri desenvolve sua teoria acerca da “leitura de palavras”, pois, segundo a autora:

[...] as palavras são unidades básicas que os olhos dos leitores identificam e processam, para construir o significado do texto escrito. A chave para compreender como habilidade de leitura se desenvolve é a compreensão de como iniciantes aprendem a reconhecer palavras escritas com precisão e automaticamente. (EHRI, 2005 *apud* SOARES, 2016, p. 74).

Ehri divide o processo de alfabetização nas seguintes fases: fase pré-alfabética (pré-comunicativa), parcialmente alfabética, plenamente alfabética e alfabética consolidada.

A fase pré-alfabética configura-se como o momento no qual a criança passa a “ler” determinadas palavras por meio do reconhecimento de algumas letras ou algum elemento que forneça certas pistas dessa leitura. Por exemplo, a criança, mesmo sem ter ingressado no processo formal de alfabetização, pode ler determinadas logomarcas, logotipos ou mesmo reconhecer determinadas letras familiares em palavras, como a letra inicial do próprio nome, por exemplo.

A fase parcialmente alfabética corresponde ao momento no qual a criança passa a realizar leituras de determinadas palavras, baseando-se no conhecimento de certas vogais ou consoantes mais salientes foneticamente. A leitura ainda não é eficiente, mas o sujeito começa a desenvolver e a reconhecer a relação entre sons e letras.

A fase plenamente alfabética é descrita pela autora como o momento no qual o sujeito passa a dominar a relação existente entre letras e seus correspondentes sons, ainda que não domine a ortografia das palavras. Desse modo, é possível que o alfabetizando leia quaisquer palavras, palavras desconhecidas ou pseudopalavras utilizando o conhecimento acerca da relação letra/som incorporado.

A fase alfabética consolidada representa, basicamente, um avanço em relação à proposta de Ferreiro, tendo em vista que esta fase é descrita pela autora como momento no qual o leitor passa de uma mera “decodificação” para se tornar automática e fluente, concentrando-se não mais no processo de identificação de letras, sílabas, para centrar-se no processo de compreensão do que lê, sendo este considerado o objetivo final de todo processo de alfabetização.

Soares (2016, p. 77) elabora, no Quadro 2, a seguir, uma comparação das fases de alfabetização baseados na teoria de Ferreiro e também na teoria de Ehri.

**Quadro 2** - Fases do desenvolvimento da escrita, segundo Ferreiro e Ehri

FERREIRO		EHRI	
Nível 1	Garatuja		
Nível 2	Pré-silábico	Fase 1	Pré-alfabética
Nível 3	Silábico	Fase 2	Parcialmente alfabética (semifonética)
Nível 4	Silábico-alfabético		
Nível 5	Alfabético	Fase 3	Plenamente alfabética
		Fase 4	Alfabética consolidada

**Fonte:** Soares (2016, p. 77).

Conforme aponta Soares (2016), ambas as teorias são necessárias a uma compreensão plena do processo de ensino/aprendizagem da alfabetização, tendo em vista que ambos os aspectos são essenciais ao alfabetizando. As referidas teorias, portanto, não contradizem uma a outra, mas tornam-se complementares. Nas palavras de Soares (2016, p. 81):

Para uma plena compreensão das fases por que passa a criança, em seu processo de aprendizagem da faceta linguística da alfabetização, e, portanto, para uma resposta mais completa à questão dos métodos, não se pode deixar de considerar as relações, ao longo das fases, entre as duas faces desse processo: o desenvolvimento da leitura e o desenvolvimento da escrita. (SOARES, 2016, p. 81).

Observa-se, ainda, que Ferreiro estabelece duas fases correspondentes a “silábico” e “silábico-alfabético”, ao passo que Ehri aponta uma única fase, a “parcialmente alfabética (semifonética)”. Esta divergência ocorre em virtude das diferentes línguas utilizadas como fonte de pesquisa e como fundamentação das referidas teorias, sendo, para aquela, o Espanhol e, para esta, o Inglês, cujas ortografias também apresentam maior transparência (no caso do espanhol) ou mais opacidade (no caso do inglês, conforme dito anteriormente). Desse modo, pode-se concluir que a relevância ou mesmo a percepção da unidade “sílabas” também varia de acordo com a transparência/opacidade da escrita e “a importância atribuída à sílaba varia de uma língua para outra” (PASA; CREUZET; FIJALKOW, 2006 *apud* SOARES, 2016, p. 112).

#### 2.2.4.1 Consciência metalinguística na alfabetização

Ao se discutirem os diferentes níveis pelos quais ocorre o processo de alfabetização, percebe-se que este transita por inúmeras questões inerentes ao processo, que compreendem diferentes “consciências” as quais envolvem o processo de leitura e escrita e precisam ser devidamente entendidos por parte do professor alfabetizador, uma vez que são consideradas essenciais ao processo de planejamento das atividades de alfabetização, no sentido de o professor conduzir o aluno aos diferentes tipos de consciências, tais como consciência fonológica, consciência sintática, consciência lexical, consciência morfológica, consciência semântica, consciência pragmática e consciência textual. De acordo com Soares (2016, p. 126), “Em síntese: consciência metalinguística é reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nela envolvidos”.

Desse modo, a seguir serão descritas a que se referem cada uma dessas atividades, no tocante às diferentes dimensões que envolvem as consciências supracitadas.

#### 2.2.4.2 Consciência pragmática

A consciência pragmática é uma percepção presente de forma explícita na legislação educacional vigente, como expresso, por exemplo, em momentos pontuais nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, no Currículo Básico da AMOP (2014) que norteia o processo de alfabetização na região oeste do estado do Paraná, além de presente em diferentes autores que discutem a questão do processo de alfabetização com um viés dos estudos de letramento, tais como Freire (1987), Soares (2001, 2004a, 2007), Kleiman (2008), Schneuwly e Dolz (2011), Street (2014), entre outros; tendo em vista a presença de aspectos como a questão da intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade tanto na produção quanto na recepção de textos orais e escritos produzidos pelos sujeitos ou disponibilizados a eles. Essa consciência é exercitada em momentos, por exemplo, no qual o processo de alfabetização é conduzido por meio de variados gêneros textuais, tanto no que se refere à leitura, quanto à escrita.

De acordo com Soares (2016), faz-se necessário que esta concepção de alfabetização esteja presente no instrumental metodológico utilizado pelo professor alfabetizador, de modo a efetivamente proporcionar aos alunos não apenas aquisição de uma leitura e escrita deslocada das relações sociais inerentes a ela.

[...] são igualmente importantes procedimentos que, no âmbito dos métodos relativos ao processo de aprendizagem das facetas interativa e sociocultural, desenvolvam e orientem a consciência pragmática da criança para que, desde cedo, veja o texto escrito, em seus diferentes gêneros, de autoria delas ou de outros, como atividade discursiva, marcada pelas características e interações dos interlocutores e pela natureza da situação de interação. (SOARES, 2016, p. 136).

#### 2.2.4.3 Consciência textual (ou metatextual)

A consciência textual (ou metatextual) na alfabetização consiste em despertar o processo de análise dos diferentes aspectos internos que caracterizam um texto: elementos de textualidade propriamente ditos, tais como elementos internos ao texto de coesão e coerência, bem como suas relações anafóricas e catafóricas.

Indursky (2011, p. 166) assim define o processo de leitura, do qual se entende que decorre também o processo de escrita nesta concepção teórica: “[...] a leitura que deriva dessa concepção de texto é apegada à superfície textual, não abrindo espaço para que o leitor negocie seu sentido, pois este está dado, está posto e compete ao leitor ‘garimpá-lo’”.

As relações textuais internas, desse modo, são privilegiadas em detrimento de uma visão externa social. Entretanto, conforme apontado anteriormente, acredita-se que ambas as concepções são fundamentais para o processo de alfabetização, tendo em vista que as relações internas, ou seja, textuais, são essenciais ao processo de uma alfabetização consciente, bem como as relações externas/sociais são essenciais para que a criança não entenda a escrita como algo deslocado do “mundo real”. Além disso, conforme aponta Soares (2016, p. 140):

Assim, ao longo e ao lado de métodos para o desenvolvimento da faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, devem estar presentes, desde antes mesmo que a criança adquira habilidades de ler e escrever, portanto, já na educação infantil [...], e durante o processo de alfabetização,

métodos que desenvolvam a faceta interativa – a escrita como meio de interação – através do estímulo a comportamentos metatextuais: reflexão que acompanhe, regule e controle a produção de textos, em seus aspectos micro e macrolinguísticos [...]. (SOARES, 2016, p. 140).

#### 2.2.4.4 Consciência sintática

A consciência sintática – também chamada de consciência gramatical – se refere ao conhecimento bem como à “aceitabilidade” de determinadas frases produzidas e avaliadas como certas ou erradas por falantes de comunidades específicas de fala. A aceitabilidade ou não de certas construções ocorre com base num conhecimento gramatical implícito dos falantes, também entendido como “Gramática Internalizada” ou “Gramática Universal” teoria esta conhecida como “gramática gerativa”:

A teoria da gramática, como é conhecida, trata de todas as frases gramaticais, isto é, todas as frases que pertencem à língua; não se confunde com gramática normativa porque não dita regras, apenas explica as frases realizadas e potencialmente realizáveis na língua proposta. A intuição do falante é o único critério da gramaticalidade ou agramaticalidade da frase [...]. É a competência do falante que vai organizar os elementos linguísticos que constituem uma sentença, conferindo-lhes gramaticalidade. (PETTER, 2011, p. 22).

Desse modo, é com base nesse conhecimento que o indivíduo – a criança, no presente caso – passa a organizar e a conceber certas sentenças como possíveis ou não em sua língua materna. Além disso, é com base nesse “conhecimento internalizado”, inicialmente presente na língua oral, que a criança passa a transpô-lo para a língua escrita, conscientizando-se e percebendo, desde que devidamente incentivada para isso, o que é ou não possível de ser realizado em termos de língua escrita. Salienta-se, ainda, que a capacidade de produzir e reconhecer a gramática da própria língua é algo já comprovadamente inerente à capacidade de linguagem humana e está presente nas mais diversas culturas, línguas, sociedades, independentemente de questões culturais/sociais.

Finalmente, seja qual for o ambiente linguístico em que a criança cresça, sejam quais forem suas condições socioeconômicas, o estado inicial da faculdade da linguagem de qualquer criança é o mesmo. Em termos desse estado inicial, não existem diferenças entre crianças nascidas no hemisfério Norte ou Sul, entre crianças pobres e ricas, entre filhos de nobres e plebeus. (NEGRÃO; SCHER; VIOTTI, 2011, p. 97).

Outro aspecto que é preciso cuidado por parte do alfabetizador consiste no grau de sensibilidade que ele precisa ter no que diz respeito à aceitabilidade ou não de determinadas construções feitas pelas crianças, especialmente no que se refere ao “erro”. Dito de outro modo, o “erro” apontado pelo educador é de fato “erro” ou manifestação linguística de uma determinada comunidade linguística e, portanto, presente na “gramática universal do aluno”? Conforme aponta Soares (2016, p. 148):

É, portanto, fundamental que, em pesquisas que envolvam crianças das camadas populares, em que o fracasso em alfabetização tradicionalmente se concentra, seja considerada sempre a possível influência da variação linguística sobre respostas a tarefas de avaliação de consciência sintática e morfológica, como também, e talvez, sobretudo, deve ser considerada essa influência para a interpretação de pretensas “dificuldades de aprendizagem”, que muitas vezes se explicam pela distância entre a variedade falada pela criança e uma língua escrita que se ensina na variedade culta.

Conforme apontado pela autora, essas “diferenças” não podem ser encaradas como “deficiências” no que se refere ao ensino de escrita e leitura por parte do professor alfabetizador, o qual precisa estar devidamente instrumentalizado para perceber e, conseqüentemente, intervir pedagogicamente de modo a superar, bem como conduzir o aluno não apenas no domínio da leitura e escrita, mas também instrumentalizá-lo no que se refere à aquisição de uma “segunda língua”, no caso, a norma padrão/culta (LUCCHESI, 2004). Salienta-se, conforme ainda apontado por Soares (2016), que estas diferenças não estão restritas à morfologia das frases, mas também ao nível sintático, conforme será abordado a seguir.

#### 2.2.4.5 Consciência morfológica

Conforme mencionado anteriormente, a consciência morfológica também compõe uma das singularidades pertencentes ao processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, embora, este quesito seja frequentemente defendido como secundário no processo de ensino/ aprendizagem de língua escrita, tendo em vista que contribui basicamente para o processo de ensino/aprendizagem de ortografia e não necessariamente para o processo de alfabetização, estando

hierarquicamente localizado abaixo da consciência fonológica, considerada mais importante neste processo.

[...] a natureza relativamente transparente do português brasileiro torna o desenvolvimento da consciência fonológica mais relevante que a da consciência morfológica para a aprendizagem da ortografia, mas não se pode negar a contribuição de conhecimentos de morfologia para elucidar aquelas ocorrências ortográficas que escapam à transparência das correspondências fonema-grafema. (SOARES, 2016, p. 156).

Desse modo, a importância desse aspecto por parte do alfabetizador no que concerne ao ensino de ortografias torna-se relevante, se for considerada a fase de alfabetização “Alfabética Consolidada” – elucidada anteriormente por Ehri (2005 *apud* SOARES, 2016) –, a qual entende que o avanço em termos de ensino de ortografia faz parte de uma das fases presentes na consolidação do processo de ensino/aprendizagem da língua escrita e, portanto, não pode ser encarado como mero instrumental acessório nesta empreitada.

#### 2.2.4.6 Consciência semântica

Retomando os conceitos de signo, significante e significado entende-se por signo a relação entre o significante como uma “imagem acústica” e o significado como um “referente”. De acordo com Pietroforte (2011, p. 85), “o que significa são os signos em suas relações uns com os outros e não a relação entre as palavras e as coisas do mundo”. Transpondo esse conceito para a língua escrita, nota-se que esta é uma complexa tarefa a ser executada pela criança no que tange ao processo de aquisição de língua escrita, pois é preciso que a desagregação inerente na fala entre significado e significante seja feita na escrita, tendo em vista que esta equivale ao significante e não ao significado. “A criança enfrenta dificuldades linguístico-cognitivas para realizar essa dissociação, que depende fundamentalmente da consciência fonológica [...]” (SOARES, 2016, p. 163).

Soares (2016) ainda aponta que a consciência semântica não faz parte de uma das categorias das consciências metalinguísticas, mas está presente em todas elas.

[...] o componente semântico da língua, oral ou escrita, não é uma das dimensões da consciência metalinguística, no mesmo nível das demais

dimensões, mas sobrepõe-se a elas, presente em todas, ora como influência, ora como obstáculo” (SOARES, 2016, p. 163).

#### 2.2.4.7 Consciência fonêmica

A par da consciência sintática, mencionada nas principais pesquisas sobre aquisição da língua escrita pelo mundo – Tunmer, Pratt e Herriman (1984), na Austrália; Gombert (1992) na França; S. Guimarães (2010) no Brasil; Maluf e Zanella (2011) no Brasil; entre outros estudiosos –, a consciência fonêmica é apresentada como uma das categorias inerentes ao processo de aquisição de língua escrita alfabética, além de servir como fundamentação de base para alguns métodos, como, por exemplo, os métodos fônicos (CARVALHO, 2015), o método das boquinhas (JARDINI, 2010), entre outros, daí decorre a importância de estudar esse aspecto e as suas implicações no processo de aquisição da língua escrita.

Antes de iniciar a análise propriamente dita, faz-se necessário diferenciar alguns termos que serão utilizados no presente momento, como, por exemplo, fonética, fonologia e fonêmica. A fonética pode ser definida como a ciência que estuda a produção dos sons, bem como os mecanismos responsáveis pela produção das diferentes ondas sonoras e todos os aspectos físicos responsáveis por essa produção, ao passo que a fonologia se ocupa de estudar as funções, classificações, organizações da cadeia sonora da fala.

“A fonética trabalha com os sons propriamente ditos, como eles são produzidos, percebidos e que aspectos físicos estão envolvidos em sua produção. A fonologia opera com a função e organização desses sons em sistemas” (SOUZA; SANTOS, 2010, p. 9).

Desse modo, o que interessa ao presente estudo é a fonologia, tendo em vista que é sobre a organização dos sons da fala e a associação destes aos símbolos gráficos que se pretende discorrer no presente momento, tendo em vista que “um dos objetivos centrais da **fonêmica** [fonologia] é fornecer aos seus usuários o instrumental para conversão da linguagem oral em código escrito” [grifos do autor] (SILVA, 2015, p. 118). Vale lembrar, ainda, que os termos “fonologia” e “fonêmica” serão aqui tratados como sinônimos, pois conforme aponta Silva (2015, p. 118) “[...] ambos os termos fonêmica e fonologia referem-se a modelos que tratam do estudo da cadeia sonora da fala”.

A íntima relação entre a consciência fonêmica e o processo de aquisição da língua escrita decorre do próprio princípio de concepção do que vem a ser a escrita alfabética, tendo em vista que esta decorre basicamente da segmentação da cadeia sonora da fala, a qual é associada e relacionada a símbolos gráficos, os quais tentam representá-los.

Pode-se dizer que, de certa forma, a criança repete a descoberta e invenção: para apropriar-se da leitura e da escrita em um sistema alfabético, ela refaz a descoberta de que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e possível de ser segmentada em pequenas unidades, tornando-se consciente da estrutura fonológica interna das palavras [...]. (SOARES, 2016, p. 191).

Essa representação e associação ocorrem em maior ou menor grau conforme a transparência ou opacidade da escrita, conforme discutido anteriormente.

Todavia, a íntima relação entre o processo de desenvolvimento da consciência fonêmica e a necessidade desta para a aquisição da leitura é questionada por alguns autores, os quais chamam a atenção para o fato de que, na verdade, esta consciência pode ser fruto do processo de aquisição da escrita e não o contrário, ou seja, segundo Bajard (2002 *apud* CARVALHO, 2015, p. 30), “é possível que a consciência fonológica seja, na verdade, fruto do acesso à escrita, e não o contrário”. De qualquer modo, não há como negar a íntima relação entre o despertar da consciência fonológica e o processo de aquisição da leitura e da escrita nas línguas alfabéticas, como o Português, por exemplo.

Essa mudança de perspectiva é interessante, pelo fato de se perceber que, conforme defendem muitos autores, Smolka (2017), Soares (2001, 2004a, 2007), Sim-Sim (2001) entre outros, do ponto de vista do Letramento, há necessidade de imersão e interação da criança com textos escritos, mesmo antes do processo de alfabetização, tendo em vista familiarizá-la com o uso social (consciência pragmática), bem como despertar como se organiza a escrita alfabética (consciência alfabética).

No caso da Língua Portuguesa, cuja escrita é relativamente transparente, nota-se, ainda, que a evolução no que diz respeito ao “despertar” da consciência fonêmica na criança evolui primeiramente da consciência silábica para só depois atingir níveis mais específicos, como os fonemas, por exemplo. Essa

perspectiva vai ao encontro, até mesmo, das fases propostas por Ferreiro, nas quais o processo de escrita evolui de uma fase silábica, na qual uma letra corresponde a uma sílaba, para só depois evoluir para uma fase alfabética, na qual passa a acrescentar consoantes e vogais, sobretudo a “foneticamente” mais saliente.

[...] da escrita silábica a criança geralmente evolui para uma escrita silábico-alfabética e dessa, em geral com bastante rapidez, para a escrita alfabética, escritas que já revelam consciência de fonemas, não necessariamente dependente da consciência anterior de elementos subsilábicos. (SOARES, 2016, p. 193).

A evolução da consciência silábica para a consciência fonêmica não ocorre de forma tão simples, por se tratar de unidades sonoras de difícil percepção e articulação de forma independente da sílaba. Dito de outro modo: a materialidade sonora dos fonemas somente ganha corpo e se torna perceptível – do ponto de vista fonético – quando acompanhados de sons vocálicos. Desse modo, isolados de sons vocálicos, os sons consonantais não são possíveis de serem corretamente articulados ou percebidos por sujeitos em processo de aquisição da escrita e a tarefa de percebê-los como unidades se torna árdua e de difícil aplicabilidade prática: “Na aplicação dos métodos fônicos, a maior dificuldade técnica é tentar articular os sons das consoantes isoladas, pois de fato elas só ganham sons quando estão acompanhadas de uma vogal” (CARVALHO, 2015, p. 28).

A consciência fonêmica, ainda, aponta para o aspecto de que os sons da fala adquirem “valores” em oposição uns aos outros, ou seja, um determinado fonema “pode” adquirir um valor quando colocado em oposição a outro, alterando o significado da palavra ou apenas indicando alguma marca de variação social, cultural, etc. É o que ocorre com os sons [t, tʃ] e [d, dʃ] em Português Brasileiro, os quais representam formas de realização do mesmo fonema, representando apenas uma variação regional; porém, em Italiano, representam fonemas diferentes e, portanto, pares mínimos, em virtude da escolha por um deles representar alteração de significado.

[...] dois sons diferentes, mas materialmente semelhantes podem funcionar como se fossem o mesmo elemento ou como se fossem elementos diferentes. [...]. O mesmo som encontrado em sistemas lingüísticos distintos pode apresentar valores diferentes, dependendo de suas relações com os demais elementos existentes. (SOUZA; SANTOS, 2010, p. 38).

Pode-se dizer que o processo de formação de pares mínimos dentro de uma determinada língua é procedimento que serve para, basicamente, isolar sons que se opõem e, portanto, produzem significados diferentes para uma determinada cadeia sonora. “O procedimento habitual de identificação de fonemas é buscar duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica. As duas palavras constituem um **par mínimo**” (SILVA, 2015, p. 126, grifo do autor).

Vale salientar, entretanto, que atualmente, por meio de estudos da Fonética Acústica (BARBOSA; MADUREIRA, 2015), ciência esta que se utiliza de instrumentos diversos – como o programa de análise acústica Praat – voltados à análise das cadeias sonoras propriamente ditas, já não se pode falar em “cadeia sonora idêntica”, tendo em vista que cadeia sonora idêntica produziria sons igualmente idênticos nada podendo, entretanto, se falar em par mínimo. Desse modo, entende-se que a produção de pares mínimos corresponde à produção de sequências sonoras “quase idênticas”, variando apenas em algum aspecto ao longo da cadeia sonora.

Há, ainda, outros aspectos referentes à influência da fonologia e o processo de alfabetização, tais como: a distribuição complementar, a variação livre, a neutralização e o arquifonema; a assimilação; a nasalização; e a prosódia.

A variação livre ocorre quando dois ou mais sons são realizados como variações do mesmo fonema, ou seja, funcionam como alofones do mesmo fonema e não apresentam mudança de significado da palavra quando utilizados de uma ou de outra forma. É o que ocorre na Língua Portuguesa, por exemplo, com os róticos [j], [r] e [R] em posição final de sílaba. “Assim, se eu pronunciar [‘gwaɹdɐ], [‘gwardɐ] ou [‘gwaRdɐ], não haverá qualquer distinção de significado entre as três formas” (SOUZA; SANTOS, 2010, p. 40).

Ressalta-se, todavia, que a “variação livre” é dependente de fatores socioculturais diversos, conforme assevera Silva (2015, p. 133):

Teorias pós-fonêmicas que analisam a variação e a mudança linguística demonstram que a “variação livre” na verdade é condicionada por fatores extralinguísticos como a localização geográfica, grau de escolaridade, classe social, sexo, idade, entre outros.

Desse modo, justifica-se a análise a que se propõe o presente estudo – ou seja, de analisar o processo de alfabetização pelo viés da Sociolinguística Educacional – tendo em vista que há fatores socioculturais diversos que exercem forte influência no processo de ensino/aprendizagem de língua escrita, porém extrapolam análises mais “técnicas” quanto aos referidos processos, os quais não podem ser ignorados por professores que se propõem a desempenhar o papel de alfabetizadores.

Ainda nesse aspecto, pode-se citar o fenômeno da distribuição complementar, presente nos falares de Língua Portuguesa do Brasil, um fone em certas situações e outro fone em outras situações como ocorre, por exemplo, quando “[...] há palatalização diante de [i], o /d/ pode ser realizado de duas maneiras: como [d] diante de tepe ou de qualquer vogal que não seja o [i]; ou como [dʒ] diante de [i]” (SOUZA; SANTOS, 2010, p. 40), que não acarreta mudança de significado, porém pode gerar dúvidas ao sujeito em fase inicial de aquisição da língua escrita. Porém, conforme salientam Souza e Santos (2010, p. 40), há ainda outro fenômeno interessante que pode ocorrer nessa situação: “Diante de qualquer consoante que não o tepe, ocorre a forma [dʒ], mas nesse caso ocorre a epêntese ou inserção de um [i] entre o [d] e a consoante seguinte”. Desse modo, o falante pronuncia certos fonemas que não são transpostos para a escrita.

Outro fenômeno fonológico que ocorre na fala e que pode representar dificuldade adicional na escrita, refere-se ao traço distintivo que certas vogais anteriores como [e], [ɛ] e [i] apresentam em posição de tônica ou na raiz da palavra, mas que apresentam neutralização desse traço em posições átonas ou de afixos. É o que ocorre, por exemplo, na palavra [leite] e [leiti] cujas vogais apresentam valor distintivo na posição tônica da palavra sem, contudo, apresentar objeção ao livre intercâmbio de pronúncia de uma ou de outra forma na posição átona. Souza e Santos (2010) referem-se esse fenômeno como arquifonema.

O estudo das línguas nos mostra que é extremamente comum certas posições privilegiadas, prosódica ou morfológicamente, como a sílaba tônica ou a raiz, respectivamente, freqüentemente exibirem um maior número de contrastes do que outras posições, como sílabas átonas e afixos. [...] A outra forma de nos referirmos a essa situação é falarmos em um arquifonema. (SOUZA; SANTOS, 2010, p. 41).

O processo de assimilação consiste no qual um som adquire características de sons que o rodeiam, que ocorre em virtude de dois sons serem realizados a partir do mesmo ponto de articulação. É o que se verifica nos exemplos apresentados por Souza e Santos (2010, p. 49):

samba [ˈsẽmbɐ] \*[ˈsẽnbɐ] \*[ˈsẽɲbɐ] assimilação do traço [labial]  
 janta \*[ˈʒẽmtɐ] [ˈʒẽntɐ] \*[ˈʒẽɲtɐ] assimilação do traço [coronal]  
 longo \*[lõmgõ] \*[lõngõ] [lõɲgõ] assimilação do traço [dorsal]

Ainda, segundo os autores, esse processo de assimilação pode ser descrito como assimilação progressiva ou regressiva, a saber, respectivamente: “[...] podemos ver que ela se propaga para frente, em direção ao final da palavra, ou para trás, em direção ao começo da palavra” (SOUZA; SANTOS, 2010, p. 49).

Outro fenômeno fonêmico recorrente no Português Brasileiro consiste na nasalização, que ocorre geralmente na vogal que precede uma consoante nasal. “Quase toda vogal tônica que precede consoante nasal se nasaliza” (SOUZA; SANTOS, 2010, p. 49). Outros fatores podem influenciar também o processo de nasalização ou não de determinados traços vocálicos. É o que se observa, por exemplo, na influência da prosódia:

Nas sílabas pré-tônicas há variação, pois algumas pessoas nasalizam a vogal da sílaba inicial de panela e outras não. Isso inclui a nasalização nos processos fonológicos que têm, além do condicionamento proveniente dos traços distintivos, também um condicionamento prosódico, ou seja, devido ao acento. [...]. A prosódia também influencia o processo. (SOUZA; SANTOS, 2010, p. 41).

Todavia, a prosódia, ainda, responde por outras dificuldades a serem enfrentadas pelo professor alfabetizador no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, tendo em vista que a prosódia consiste em fenômenos que estão acima do segmento na estrutura da língua. Neste sentido, a entonação – presente ao longo de um enunciado e não apenas em um único segmento sonoro – é um fenômeno importante a ser observado, em virtude da capacidade de alterar significados de determinadas sequências sonoras.

A prosódia constitui-se por fenômenos relativos à duração, intensidade e altura melódica que, em conjunto com os fonemas, correspondem à parte sonora da linguagem. Segundo Mateus, Falé e Freiras (2005, p. 140) “Ao

estudo da variação destas propriedades acústicas atribuímos a designação de prosódia”.

Souza e Santos (2010, p. 51) definem prosódia como a “tonicidade e atonicidade, estrutura da sílaba”. Os autores ainda discorrem a respeito do acento em Língua Portuguesa, (qualidade prosódica) que possui função distintiva em Português, ou seja, determinadas cadeias sonoras podem apresentar significados distintos em virtude da posição do acento em uma palavra específica. Para tanto, pode-se citar o clássico exemplo: *sabiá/sabia/sábia*; *maçã/massa*; *médico/medico*; *esta/está*, entre outros. Desse modo, entende-se prosódia como entonação que pode incidir sobre uma sequência frásica, ou ainda, sobre um único fonema.

Constituem, ainda, elementos específicos dos estudos prosódicos, componentes como duração, tom e entonação, proeminência, ritmo e foco (MATEUS; FALÉ; FREITAS, 2005). A duração pode ser descrita como o tempo de articulação de um determinado som, de uma sílaba ou de um enunciado e está associada diretamente ao ritmo. A duração depende basicamente da velocidade de elocução. Cada fragmento sonoro possui uma duração própria e não apresenta, em Português, um valor distintivo, embora o façam em línguas como o Sueco e o Finlandês. O tom e a entonação correspondem à altura de voz com que determinada sequência fonética é produzida, e estão associados diretamente à variação na frequência fundamental.

Freitas (1992), ao refletir acerca da estruturação temporal da fala no Português Europeu, destaca, ainda, a importância de se estudar questões relativas às pausas, hesitações, presentes em cadeias sonoras, embora chame a atenção para estudos que devem ocorrer em paralelo a análises que contemplem aspectos prosódicos legítimos. Nas palavras da autora:

Traço prosódico ou supra segmento, a pausa enquanto silêncio deve ser estudada paralelamente a outros processos tais como alongamentos silábicos, hesitações com expressão fonética, repetições e falsas partidas, dependentes também estes, da análise acústica da duração. Embora estabelecendo relações com os processos entoacionais das línguas, o estudo das pausas constitui, no entanto, um domínio prosódico distinto. (FREITAS, 1992, p. 78).

#### 2.2.4.8 A prosódia no processo de alfabetização

Lira (2009) destaca a importância de estudos prosódicos voltados à elaboração de políticas educacionais, ao ensino de língua materna, e com diretrizes efetivamente exequíveis, cujo objetivo seja evitar o preconceito linguístico. Ainda, segundo a autora, a entonação é marca distintiva de indivíduos e de comunidades de fala, o que sobreleva a necessidade de pesquisas na área:

[...] a entonação é um fenômeno que varia entre os dialetos, sendo, portanto, peculiar e, por essa razão, pode-se tornar uma marca identificadora, diferenciadora de um indivíduo, de uma cidade e, de forma mais abrangente, de toda uma região de um determinado país. (LIRA, 2009, p. 22-23).

Alves *et al.* (2009), ao estudarem questões relativas à dislexia, destacam a carência de pesquisas prosódicas necessárias ao auxílio de profissionais empenhados na discussão desses problemas, pois boa parte das pesquisas na área discute o tema apenas superficialmente:

[...] quando a dislexia é considerada sob a perspectiva linguística, nota-se uma carência de estudos na área da prosódia. Este aspecto linguístico dos disléxicos tem sido raramente tratado na literatura e, quando o é, principalmente nas pesquisas brasileiras, são feitas apenas observações superficiais. (ALVES *et al.*, 2009, p. 197).

Nota-se que, nesse aspecto, há uma dificuldade a ser enfrentada pelo professor alfabetizador no que concerne à transposição da grafia de certas palavras faladas para a língua escrita, o que ilustra, também, que a pretensa “lógica” existente na alfabetização não é tão natural na fase inicial de aquisição da língua escrita.

Nesse aspecto, cada língua possui uma quantidade finita de sons – os quais podem ou não existir em outras línguas – dentro dos quais é possível que haja variação, conforme aponta Silva (2015, p. 117): “Línguas variam quanto aos seus inventários fonéticos (ou seja, quanto aos sons que ocorrem naquela língua) e quanto à organização da estrutura silábica (ou seja, sequências sonoras possíveis em uma língua podem ser excluídas em outra)”.

Vale salientar, ainda, que não existe uma equivalência plena entre fonema e grafema, mesmo em escritas de relativa transparência – como é o caso do Português Brasileiro – tendo em vista os diferentes fonemas que um mesmo grafema pode representar em diferentes posições dentro da palavra, bem como, os diferentes grafemas que podem representar fonemas em contextos diversos. “Assim,

não basta ensinar o som da letra em posição inicial da palavra, mas é preciso ensinar os sons que as letras têm em posição inicial, medial (no meio) ou final da sílaba” (CARVALHO, 2015, p. 28), além de diferentes aspectos socioculturais que precisam ser levados em consideração, como, por exemplo, a variação diatópica no nível fonético (BELINE, 2011).

Desse modo, é papel do professor alfabetizador orientar os sujeitos no que se refere às convenções próprias da escrita, tendo em vista que esta não corresponde – como muitos são levados a crer, sobretudo na fase inicial da alfabetização – a uma mera transcrição fonética da fala.

#### 2.2.4.9 A consciência fonêmica/fonológica e a complexidade linguística

A consciência fonêmica/fonológica apresenta, ainda, dificuldade no que tange à complexidade linguística e o processo de alfabetização no que se refere aos vários níveis de complexidade possíveis, tratados geralmente como sinônimos quando se fala em consciência fonêmica ou consciência fonológica, tais como, a consciência da palavra, a consciência dos fonemas que formam as palavras, a consciência de rimas e aliterações das palavras, a consciência de elementos intrassilábicos. No entanto, cada um desses elementos apresenta uma contribuição, bem como uma dificuldade a ser superada, tendo em vista que, como mencionado anteriormente, a criança geralmente ingressa no processo de alfabetização com pouco domínio dessas relações entre a leitura e a escrita.

O termo consciência fonológica é muitas vezes usado para designar todos esses níveis, indiferentemente; ao contrário, muito frequentemente se limita o termo a um só nível, tomando como sinônimo de consciência fonêmica, apenas. No entanto, quando o foco é dirigido para o processo de alfabetização, é fundamental distinguir e caracterizar os diferentes níveis de consciência fonológica segundo o segmento da fala considerado, uma vez que cada um desses níveis contribui para o processo de forma diferenciada e em etapas diversas do desenvolvimento. (SOARES, 2016, p. 170).

Desse modo, entende-se por consciência da palavra a capacidade que deve ser desenvolvida na criança de perceber e isolar, na cadeia sonora da fala, palavras específicas do enunciado. Essa é uma tarefa que, embora pareça fácil de ser realizada por pessoas alfabetizadas, nem sempre é tão lógica para a criança, tendo em vista que muitas palavras são pronunciadas sem que haja uma segmentação na cadeia da fala, em especial quando a vogal da última palavra é a

mesma da vogal da próxima, como, por exemplo: “casa amarela”, na qual há uma junção das palavras, ou ainda, quando ocorre influência do segmento sonoro anterior ao segmento sonoro seguinte, como, por exemplo, em “as amigas” frequentemente pronunciado como se fosse uma única palavra.

Dito de outro modo: na fala não se pronunciam palavras isoladas, mas sequências sonoras nem sempre segmentadas e nem sempre desassociadas. Esse fenômeno até justifica os erros ortográficos frequentemente observados, como o pronome pessoal “a gente” escrito junto ou a sequência: “com certeza”, “de repente” e “de novo” constantemente grafados respectivamente como “concereteza”, “derrepente” e “denovo”, entre outros. Esses fenômenos são ainda mais recorrentes no processo inicial de alfabetização, requerendo atenção especial por parte do alfabetizador. Além disso, há uma distância entre a relação da palavra fonológica com a palavra escrita, a qual precisa ser formalmente estimulada por parte do alfabetizador, tendo em vista que, conforme aponta Soares (2016), é uma associação que precisa ocorrer para que o processo de alfabetização seja possível. Além disso, é difícil estabelecer fronteiras entre a influência de um processo em outro:

[...] muitos são os que consideram que o conceito convencional de palavra, abrangendo palavras de conteúdo e palavras funcionais, só se forma realmente quando tem início a alfabetização, porque a escrita, individuando as palavras pela separação delas por espaços em branco, faz com que a criança passe a identificá-las na fala tomando como referência a representação gráfica, ou seja: a criança passa a reconhecer na cadeia sonora da fala unidades de língua não percebidas fonologicamente como unidades independentes, mas claramente definidas como tal pela escrita, por meio de limites marcados por espaços em branco [...]. (SOARES, 2016, p. 173).

Desse modo, a identificação dos limites demarcados e visualizados nas palavras escritas facilitaria o desenvolvimento da conscientização por parte do sujeito dos limites entre palavras existentes também na cadeia sonora de fala. Assim, pode-se dizer que um processo é dependente de outro.

Outro aspecto ainda a ser levado em consideração no que diz respeito ao ensino formal da palavra consiste na superação do realismo nominal, conforme aponta Villalón (2016, p. 127):

*Un desarrollo lingüístico interesante en este período es la comprensión de los que es una palabra. Los niños comprenden precozmente que las palabras nombran objetos; sin embargo, esta relación no alcanza el nivel de abstracción que el concepto requiere, de manera que, por ejemplo, afirman*

*que el nombre de una persona no puede ser cambiado o que un objeto grande debe ser representado por una palabra más larga que la que corresponde a un objeto más pequeño*<sup>5</sup>.

A consciência de rimas e aliterações é também importante para o processo de alfabetização, uma vez que é por meio do ensino formal destes elementos que a criança é estimulada a iniciar a percepção do funcionamento da língua falada e da relação desta com a língua escrita. Além disso, o ensino formal de rimas e aliterações pode contribuir para a superação do realismo nominal, conforme aponta Soares (2016), pois conduzem a atenção da criança do significado de palavras para a forma:

Rimas e aliterações apresentam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levar a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal [...]. (SOARES, 2016, p. 184).

Em relação à consciência silábica, esta também se constitui uma categoria importante no processo de alfabetização, em especial em línguas como o Português Brasileiro, de ortografia relativamente transparente, além de ser necessária para que, na sequência, o aprendiz seja conduzido ao domínio da consciência fonêmica.

Assim, para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente, condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente. (SOARES, 2016, p. 188).

Além disso, percebe-se uma progressão significativa em relação aos processos descritos anteriormente, em especial no tocante à conscientização das crianças em relação ao processo de aquisição da língua escrita: “[...] a criança revela uma consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de

---

<sup>5</sup> *Um interessante desenvolvimento linguístico nesse período é a compreensão do que é uma palavra. As crianças entendem precocemente que as palavras nomeiam objetos; entretanto, esse relacionamento não atinge o nível de abstração exigido pelo conceito, de modo que, por exemplo, eles afirmam que o nome de uma pessoa não pode ser alterado ou que um objeto grande deve ser representado por uma palavra maior que a corresponde a um objeto menor.*

sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas” (SOARES, 2016, p. 170). Desse modo, justifica-se a necessidade de o professor alfabetizador planejar o processo de ensino/aprendizagem de modo a respeitar também essa progressão de aprendizagem descrita por Soares (2016). Além disso, percebe-se que esta progressão de “consciências” vai contra o previsto pelas metodologias tradicionais de alfabetização, uma vez que estas priorizam o processo de ensino de língua escrita por meio de técnicas que vão de maneira contrária à capacidade de conscientização das crianças.

#### 2.2.5 As Letras e o Processo de Alfabetização

O processo de alfabetização também passa pelo ensino formal e prévio das letras que formam as palavras, tido este como um dos princípios básicos no ensino formal de língua escrita, bem como no reconhecimento da relação entre fonemas e grafemas. Esse processo é iniciado formalmente já na educação infantil, embora, frequentemente, crianças ingressem na educação formal já reconhecendo algumas letras, especialmente a letra inicial de seu nome próprio e de alguns familiares.

No entanto, o processo de ensino/aprendizagem das letras representa igualmente dificuldade por parte do professor alfabetizador, tendo em vista que as letras representam sons (fonemas), apresentam um nome e uma forma e uma articulação específica, conforme tratado anteriormente. Cada um desses aspectos representa um problema diferente a ser trabalhado e superado.

O primeiro problema que exige preparação e estratégias por parte do professor em superar é a associação de letras aos respectivos fonemas, considerando que há letras que representam sempre um mesmo fonema e há letras que representam fonemas diferentes dependendo da posição da palavra, há letras que representam mais de um fonema, há fonemas que precisam de mais de uma letra para serem grafados e há, ainda, letras que não representam fonema nenhum, mas que compõem as palavras por uma questão ortográfica/etimológica.

Desse modo, percebe-se que o ensino da ordem canônica do alfabeto em Língua Portuguesa pode representar uma dificuldade para o aprendiz, pois, mesmo que nenhuma regra formal acerca do ensino/aprendizagem da língua escrita tenha sido ensinada, o aluno já se deparará com letras que denotam

dificuldades ortográficas, como é o caso da letra “c” que representa fonemas diferentes dependendo da vogal posterior que o acompanhará.

Os nomes das letras podem também representar dificuldades a serem superadas pelos aprendizes, tendo em vista que, na fase prévia à conscientização fonêmica/fonológica, o alfabetizando pode utilizar uma determinada letra para grafar uma sílaba, o que ocorre, por exemplo, na fase silábica expressa por Ferreiro (1998, 2011). Desse modo, o sujeito utiliza não o fonema que o grafema representa, mas os fonemas oriundos do próprio nome das letras. É o que ocorre, por exemplo, quando o sujeito escreve: “ddo” por “dedo”, “bb” por “bebê”, “kza” por “casa”, entre outros exemplos.

Outro aspecto que pode se configurar em dificuldade e requer atenção especial é a forma das letras, uma vez que há letras que apresentam apenas pequenas nuances no que se refere ao traçado, como, por exemplo: M e N, O e Q, E e F, entre outras; a relação maiúsculas e minúsculas; letras cursivas e letras de imprensa; as diferentes fontes utilizadas sobretudo em publicidades e rótulos de produtos; a orientação da posição da letra que, dependendo da inversão espacial, representa outra letra, como, por exemplo: “q e p”, “b e d”, entre outros. Nesse aspecto, Soares (2016) aponta que isso pode ocorrer em virtude de uma crença preliminar – errônea – da criança de que as letras funcionam como objetos, e que, portanto, a ordem espacial não mudaria o significado delas. Soares (2016, p. 212, grifos do autor) acrescenta que:

Outra dificuldade que a criança enfrenta nesta etapa em que as letras são consideradas *objetos* decorre de que, enquanto os objetos propriamente ditos não se alteram segundo sua orientação e posição no espaço, o mesmo não ocorre com as letras; consideradas estas como objetos pelas crianças, a simetria destes se estende a eles.

Em relação à articulação dos fonemas, este aspecto também requer atenção por parte do professor alfabetizador, pois, resgatando a citação de Jardini (2010, p. 169), “[...] É apenas dito e explicado a verdade, ou seja, que as letras têm nomes, sons e bocas, mas para aprender a ler, usamos o seu som e sua boca (e não o seu nome) e exemplificamos: eu leio /lata/ e não /éle-a-te-a/, ou leio /faca/ e nunca /éfe-a-cê-a/”.

O que a autora descreve como “boca” refere-se ao processo de articulação de determinada letra, ou seja, os movimentos que devem ser realizados

pelos lábios, língua, grau de abertura ou fechamento da boca, entre outros necessários à produção sonora. O processo articulatório é necessário de ser realizado, sobretudo para sanar eventuais dúvidas e confusões que possam ocorrer durante o aprendizado de determinadas letras, cujo ponto de articulação dos fonemas seja idêntico ou parecido, como, por exemplo, os fonemas bilabiais: “m”, “b”, os linguodentais: “d” e “t”, entre outros. Desse modo, esta pode ser uma estratégia eficiente a ser adotada objetivando superar as dificuldades dos aprendizes.

No que concerne ao processo do ensino formal de letras e a relação destas com a língua escrita, Soares (2016) esclarece, ainda, que há uma diferença entre identificação e segmentação de fonemas, sendo esta correspondente ao processo pelo qual o professor provoca no aprendiz a identificação de fonemas, bem como exercícios de “extrair um fonema de uma palavra, acrescentar um fonema a uma palavra, dividir uma palavra em fonemas, etc.” (SOARES, 2016, p. 214) e aquela correspondente ao processo pelo qual o aprendiz é conduzido em atividades de reflexão acerca de como:

[...] *um mesmo fonema* – aparece em diferentes palavras, representando a *mesma letra ou grafema* [...], ou a *percepção* de que um único som – *um único fonema* – diferencia palavras que só se distinguem por esse fonema, representado por *letras diferentes* [...]. (SOARES, 2016, p. 214, grifos do autor).

Embora ambos os exercícios sejam relevantes ao processo inicial de aquisição da língua escrita, é preciso que haja uma priorização por parte do alfabetizador no que se refere aos exercícios de identificação de fonemas, com o intuito de provocar reflexões críticas acerca da relação fonemas/grafemas, podendo, assim, auxiliar o educando no processo de compreensão do princípio alfabético.

### 2.3 DIMENSÃO DO LETRAMENTO

Um aspecto ainda importante no tocante ao processo de aquisição da escrita na escola, refere-se à diferenciação entre alfabetização e letramento. A partir da década de 80, diversos pesquisadores brasileiros, com destaque para os estudos de Soares (2001, 2004a, 2016), passaram a considerar que o que se entendia historicamente por alfabetização não seria suficiente para explicar todos os

fenômenos que envolvem o complexo processo de aquisição da escrita, então entenderam ser necessário diferenciar processo de alfabetização de processo de letramento.

Segundo Mortatti (2004), a necessidade de diferenciar processos de alfabetização de processos de letramento refere-se basicamente às demandas sociais modernas, que requerem também o entendimento diferenciado de ambos os processos. O que outrora poderia ser definido unicamente por alfabetização não se adequa mais ao momento sócio-histórico presente, tendo em vista que o próprio conceito do que vem a ser considerado um sujeito plenamente alfabetizado foi sendo alterado e complexificado, de modo a acompanhar as premências modernas.

Essas mudanças estão relacionadas com as condições de desenvolvimento social, cultural, econômico e político que trouxeram novas necessidades, fazendo aflorar novos fenômenos e novas responsabilidades. De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam... mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de "letramento". (MORTATTI, 2004, p. 34).

Desse modo, urge primeiramente definir ambos os conceitos, de modo a clarificar o entendimento da necessidade moderna por diferenciá-los, além de justificar a premência de se trabalhar ambos os processos desde os mais elementares níveis de ensino, o que envolve indispensavelmente o processo de alfabetização. Desse modo, entende-se por alfabetização o processo de aquisição da escrita, entendido como aquisição da capacidade de ler e de escrever. Essa aquisição, segundo Soares (2001, 2004a, 2007, 2016), envolve a capacidade de ler e de escrever, desde a aptidão para identificar letras, palavras, segurar corretamente os instrumentos – lápis, papel, caneta – à capacidade de traçar corretamente o “desenho” das letras e de organização da escrita ortográfica – de cima para baixo, da esquerda para a direita. Essa competência, em suma, refere-se ao entendimento da aquisição da escrita como habilidade de operar a “tecnologia” da escrita. O termo letramento, por sua vez, refere-se a competências mais complexas que implicam a leitura e a escrita envolvendo habilidades que vão além do processo de leitura e escrita, mas, sobretudo, da capacidade de uso social da escrita:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como a interação com os outros; a imersão no imaginário, no estético; a ampliação de conhecimentos; a sedução ou indução; a diversão; a orientação; o apoio à memória; a catarse [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações ou conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2004b, p. 91).

Nesse sentido, embora ambos os termos sejam indissociáveis, percebe-se a necessidade por diferenciá-los conceitualmente, tendo em vista que, do ponto de vista de ensino, não basta à escola preocupar-se apenas com as capacidades que envolvem o processo de aquisição da escrita, mas para além dela se faz necessário pensar em estratégias que atendam a ambas as demandas: alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Um processo de ensino/aprendizagem da língua escrita guiado por esse entendimento precisa necessariamente estabelecer diálogo com os diferentes usos e formas da língua oral e escrita, com os vários gêneros literários e não literários, além de considerar as diversas possibilidades de uso da língua escrita inserida na sociedade. Nas palavras de Soares (2001, p. 70):

À luz dessas considerações sobre o grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e escrita, a natureza heterogênea dessas habilidades e aptidões, a grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas, fica claro que é extremamente difícil formular uma definição consistente de letramento, ainda que se limitasse a formulá-la considerando apenas as habilidades individuais de leitura e escrita: quais as habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificam um indivíduo como “letrado”? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado “letrado”?

Desse modo, percebe-se que não há, portanto, como separar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita de uma perspectiva que reconheça a relevância dos gêneros textuais, tendo em vista que é por meio deles que a materialidade do uso se concretiza de fato. É importante frisar que o processo de alfabetização apresenta um “marco zero” – no qual o sujeito não sabe exatamente nada acerca do processo de funcionamento da escrita, não conhece letras, não tem ideia de como opera esse sistema – e vai até um processo plenamente finalizado, no qual tem a capacidade de ler e escrever, ou seja, pode-se dizer que atinge o *status* de 100% alfabetizado. O mesmo não ocorre em relação ao

processo de letramento, tendo em vista que este frequentemente é iniciado antes mesmo da entrada na escola e estende-se por toda a vida do sujeito, uma vez que a variedade de gêneros textuais acompanha continuamente as mudanças sociais o que requer, portanto, constante atualização das habilidades de leitura, escrita e interpretação desses gêneros. Além disso, mesmo um sujeito que seja plenamente alfabetizado pode apresentar dificuldades na leitura e interpretação – logo, de uso social – de gêneros sociais específicos.

Também é comum apontar, hoje em dia, que letrado e iletrado não são duas categorias discretas. Elas se referem a um *continuum* de habilidades que são dependentes do contexto. (Mesmo os acadêmicos mais altamente letrados podem ainda precisar consultar seu advogado para algumas tarefas de interpretação). (STUBBS, 2002, p. 133).

O letramento também não pode ser entendido como processo inerentemente escolar, uma vez que tanto a existência quanto a ausência da escrita afetam necessariamente a organização social como um todo, tanto em nível individual quanto social. Neste sentido, Tfouni (2006, p. 20) assevera que:

Os estudos sobre letramento, deste modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a [sic] nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. A ausência, tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e como conseqüência de transformações sociais, culturais e psicológicas, às vezes radicais.

Em suma, a escrita tem a capacidade de afetar as relações sociais e é por elas constantemente afetada. Desse modo, os impactos da presença, bem como da ausência da escrita que se inicia desde o início da alfabetização, devem ser pensados sempre pelo viés do letramento, considerando como fundamental o papel das diversas instituições sociais nesse processo, tendo em vista que é com base nestes que os “modelos” de escrita são constituídos e que efetivamente cumprem demandas sociais diversas. Desse modo, a escola ocupa papel central, mas não exclusivo como agência promotora de letramento.

Sabemos que, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de

letramento da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré-)escola etc. – em que está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de prática de leitura e escrita. (ROJO, 1995, p. 70).

Desse modo, ressalta-se a importância para o grau de participação do sujeito no que se refere às práticas supracitadas, as quais exercerão automaticamente influência direta na incorporação de modelos sociais diversos, bem como exercerão maior clareza no que tange à própria função social da escrita.

“É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita naquela subcultura letrada” (ROJO, 1995, p. 71).

Há, ainda, alguns aspectos que precisam ser considerados no que se refere ao processo inicial de alfabetização, tais como a necessidade de instigar reflexões constantes a respeito das práticas a serem desenvolvidas, tendo em vista provocar, de fato, a aprendizagem acerca do que se pretende ensinar de modo a garantir a capacidade de exercer as demandas sociais diversas exercidas por meio da escrita.

Quando se trata do processo de alfabetização, é preciso ter cuidado, pois corremos o risco de o aluno estar totalmente conduzido pelo professor, reproduzindo formas memorizadas, produzindo formas que o professor memorizou e, então, o dado já não se presta a este tipo de análise de produto, onde se busca saber, através daquilo que o aluno realiza, como ele desempenha a tarefa de fazer correlações entre os dois sistemas (fonológico e ortográfico) e produzir esta ou outra escrita. (NASCIMENTO, 1998, p. 45).

Outro aspecto importante a ser considerado é o papel da oralidade nesse processo, tendo em vista que não se pode entender letramento como restrito ao suporte meramente escrito, uma vez que este é permeado também pelos gêneros orais e vice-versa. Entende-se, desse modo, que a escola, com frequência, não apenas desconsidera e desqualifica o repertório oral apresentado pelo educando, como também não desenvolve/qualifica as manifestações de oralidade do educando. As práticas de oralidade são confundidas com conversas e os educandos não são preparados para se manifestarem utilizando com competência a oralidade, o que frequentemente gera inseguranças quando estas demandas passam a ser solicitadas – mediante a apresentação de trabalhos no Ensino Superior, por exemplo

– ou mesmo em situações sociais que exigem a capacidade de manifestação diante do público. Desse modo, é papel da escola não apenas considerar como também desenvolver as diversas possibilidades de letramento vinculado a gêneros orais.

[...] [letramento] que entendemos como práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita. Essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (KLEIMAN, 1998, p. 181).

Em termos práticos, conforme argumenta Kleiman (1998), a escola não ensina novos modos de operar com a oralidade, somente refina práticas sociais já existentes e as adequa de modo a torná-las mais próximas às demandas sociais, embora estas sejam mais artificiais: “A escola não introduz, para essa criança, uma nova maneira de falar sobre o mundo, mas apenas seleciona novos tópicos, mais artificiais para a exercitação de gêneros e formas discursivas já familiares” (KLEIMAN, 1998, p. 183).

Acredita-se, ainda, que a escola, como a principal agência promotora de letramento, precisa ser capaz de formar cidadãos críticos e socialmente conscientes. Desse modo, o modelo de letramento que deveria ser desenvolvido segundo teóricos, é o que Street (2003), Kleiman (1998), Almeida, Pereira e Almeida (2012) definem como “modelo ideológico” ou o que Soares (2001, 2004a, 2004b, 2007) chama de “versão forte de letramento”. Essas concepções defendem que, se assim praticado, o ensino de língua materna seria capaz de promover uma conscientização crítica social, capaz de romper com dominações ideológicas e questionar injustiças sociais. Soares (2001) destaca que:

[...] os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para efetivo funcionamento da sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). (SOARES, 2001, p. 78).

Almeida, Pereira e Almeida (2012) argumentam que, frequentemente, o modelo praticado nas escolas é justamente o oposto – o que é

definido por “modelo autônomo”, por Street (2003), Kleiman (1998), Campos Almeida, (2012) ou “versão fraca”, por Soares (2001, 2004ab, 2007) –, que visa basicamente operar com a língua descontextualizada, além de atuar com objetivos unicamente mercadológicos.

Observa-se que o modelo autônomo de letramento, que predomina ainda hoje de forma explícita em práticas de ensino assumidamente tradicionais e, de forma camuflada, em algumas práticas assumidamente inovadoras, sustentam-se em uma concepção de língua vista como estrutura, código ou mero instrumento de comunicação, possível de ser adquirida por meio de técnicas e habilidades isoladas, apartadas de uma situação real de enunciação – cenário sócio-histórico e ideológico e lugar de constituição intersubjetiva. (ALMEIDA; ALMEIDA, 2012, p. 105).

Em suma, faz-se necessário entender que compete à escola demandar as formas de apreensão da língua escrita, considerando os usos sociais operados por meio dos variados gêneros orais e escritos, os contextos de uso, além da função social/política/ideológica que envolve a apreensão da escrita, ou seja, que não se trata da aquisição de uma mera tecnologia a ser mecanicamente apreendida, mas, sobretudo, de objeto capaz de promover transformações sociais profundas. Esse aspecto fica ainda mais evidente em países como o Brasil, reprodutores históricos de injustiças sociais, com sistemas educacionais ineficientes, sucateados, com investimentos cada vez menores e – no atual contexto – (ideologicamente) desqualificados até por seus principais representantes. Desse modo, acredita-se que investir na promoção do letramento ideológico nas escolas seja um ato de rebeldia contra o sistema instaurado que mantém e quer ver mantida a indústria das desigualdades sociais.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa contou com a participação de um total de 172 professores de 24 escolas provenientes de quatro municípios paranaenses: Assis Chateaubriand, Cascavel, Formosa do Oeste e Nova Aurora, distribuídos da seguinte forma: Formosa do Oeste, 1 escola e 6 professores; Nova Aurora, 2 escolas e 14 professores; Assis Chateaubriand, 4 escolas e 18 professores; Cascavel, 17 escolas e 134 professores.

Inicialmente, optou-se por pesquisar todas as escolas municipais do Paraná. O questionário foi estruturado e enviado por meio de e-mail a todas as Secretarias Municipais de Educação do Paraná e foi requerido que o mesmo fosse encaminhado para a totalidade dos professores da rede municipal de ensino. Nesse momento, foi solicitado que os professores que tivessem interesse em participar da pesquisa respondessem ao questionário em 30 dias. No entanto, como não houve retorno, optou-se por distribuir o questionário pessoalmente nos quatro municípios citados, com objetivo de se obter dados para a análise ora proposta.

O presente estudo utilizou como abordagem metodológica o Levantamento de campo ou Survey, tendo em vista que as respostas foram coletadas diretamente junto ao público de professores cujas crenças buscavam-se conhecer. Nas palavras de Gil (2003):

As pesquisas deste tipo de caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações de um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados (GIL, 2003, p. 55).

Com relação aos professores voluntários, o questionário não se restringiu apenas a professores alfabetizadores, ou seja, professores do primeiro ao terceiro ano, como determina a legislação vigente, tendo em vista que nas escolas há intercâmbio de professores de um ano para outro, conforme a organização interna ou desejo de cada professor no trabalho com um ou outro ano escolar. Desse modo, nada impede que um professor que esteja atuando no quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental I no ano de 2019, por exemplo, possa assumir turmas de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano nos próximos anos.

Quanto à análise dos dados, o presente estudo utilizou-se da abordagem estatístico-descritiva ou quali-quantitativa, uma vez que as informações qualitativas foram classificadas e transformadas em valores percentuais. Os dados foram analisados separadamente e, posteriormente, em conjunto, com objetivo de comparar as respostas entre os municípios. Para facilitar a análise, examinaram-se os dados em escalas percentuais a fim de igualar os dados na comparação ora proposta, com exceção dos dados referentes à formação e idade, que se apresentam em números reais.

Para facilitar a análise dos gráficos, as respostas esperadas de “Verdadeiro” e “Falso” foram colocadas na cor verde e as respostas não esperadas, na cor vermelha. Para o restante do questionário em que há mais de uma possibilidade de resposta, a cor verde sempre indicará o percentual de respostas esperadas e as outras cores para as respostas não esperadas.

### 3.1 ESTRUTURAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário elaborado para a presente pesquisa (Apêndice A) apresenta, inicialmente, questões pessoais como nome, idade e cidade, as quais têm por objetivo compor um breve panorama acerca dos professores participantes e cujo caráter não era obrigatório na resolução das demais questões, tendo em vista que, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (Apêndice B) aprovado pelo Comitê de Ética desta Universidade sob parecer número: 3.028.570, CAAE: 94647118.4.0000.5231, este traz em seu texto que todas as “informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade”.

Em seguida, foram estruturadas questões relativas à formação dos participantes, de modo a elaborar um painel acerca do aspecto formativo dos participantes da pesquisa. Na sequência, foram elaboradas 24 afirmativas, as quais deveriam ser apreciadas pelos participantes como “Verdadeira” ou “Falsa”. O objetivo dessa estratégia foi o de possibilitar uma melhor análise dos dados, bem como viabilizar a quantificação dos dados. Em seguida, redigiram-se 9 questões com três ou quatro possibilidades de resposta as quais deveriam ser assinaladas pelos participantes acerca de assuntos comuns à rotina dos professores alfabetizadores. E, por fim, foi proposta uma única pergunta aberta com objetivo de

permitir aos professores uma participação menos dirigida a respeito das suas impressões sobre os processos de alfabetização.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

As informações sobre a formação dos professores participantes foram estruturadas de modo a se estabelecer um breve panorama relativo a essa temática. Constatou-se, conforme se observa por meio dos dados apresentados a seguir, que a grande maioria dos professores possui formação em Pedagogia, mas também há professores formados em outras áreas, atuando nas séries iniciais, além de um grande número de professores que possui cursos de Especialização em diversas áreas de ensino. O objetivo maior dessa parte do questionário era de observar o quanto a formação pode influir de modo positivo no que diz respeito à conscientização dos professores a respeito da influência da variação linguística no processo de alfabetização, além de se observar se as escolhas metodológicas no processo de alfabetização realizadas pelos professores apresentam uma perspectiva mais inovadora ou mais tradicional. Para facilitar a reflexão, a presente análise é apresentada por cidades.

Destaca-se, ainda, que o quesito “formação” não será tratado no que se refere à transcrição de respostas apresentadas pelos participantes, tendo em vista que estas poderiam revelar a sua identidade, o que contraria, desse modo, a determinação do Comitê de Ética.

#### 4.1.1 Formação dos Professores de Formosa do Oeste

A pesquisa contou com a participação de um total de 6 professores provenientes de uma escola municipal. A média de idade é de 46 anos, sendo o mais jovem declarando 38 anos e o mais velho 55 anos. Em relação à formação, dois professores afirmaram terem feito o curso de Magistério, porém, todos declararam possuir pós-graduação como maior formação, sendo estas em diferentes áreas da educação. Com relação ao curso de graduação, dois professores manifestaram possuir curso de Pedagogia; um informou curso de História; um participante, curso de Pedagogia, História e Artes Visuais; um revelou graduação em Pedagogia e Educação Física e um não declarou qual o curso de formação possui.

Com relação ao curso de pós-graduação em nível de Especialização, foram declaradas as seguintes quantidades de cursos: dois professores afirmaram possuir um curso; um professor dois cursos; dois professores 4 cursos; e um professor não declarou a quantidade de cursos de pós-graduação que possui.

#### 4.1.2 Formação dos Professores de Nova Aurora

A pesquisa contou com a participação de um total de 14 professores provenientes de duas escolas municipais. Não foi possível determinar a idade média dos professores participantes tendo em vista que apenas um informou ter 41 anos. Em relação à formação, seis professores declararam terem feito o curso de Magistério e treze afirmaram possuir pós-graduação como maior formação, sendo estas em diferentes áreas da educação. Com relação ao curso de graduação, três professores revelaram possuir curso de Pedagogia; dois professores, duas graduações, sendo uma em Letras e uma em Pedagogia; um afirmou Pedagogia, Artes e Pedagogia (cursando); um informou História e Pedagogia; um, graduação em Matemática e cinco participantes não declararam qual o curso de formação possuem.

Com relação ao curso de pós-graduação em nível de Especialização, obtiveram-se as seguintes quantidades de cursos: um professor 1 curso; cinco professores 2 cursos; três professores 3 cursos; um professor 4 cursos e quatro professores não declararam a quantidade de cursos de pós-graduação que possuem.

#### 4.1.3 Formação dos Professores de Assis Chateaubriand

A pesquisa contou com a participação de um total de 18 professores provenientes de quatro escolas municipais. A média de idade dos professores é de 37 anos, sendo o mais jovem declarado 21 anos e o mais velho 47 anos. Ressalta-se, todavia, que essa média não é precisa, tendo em vista que apenas sete professores informaram a idade no questionário.

Em relação à formação, cinco professores informaram terem feito o curso de Magistério, porém, com relação à maior formação, apenas um declarou Magistério; cinco afirmaram graduação; dez revelaram Especialização em diversas áreas da educação e dois não responderam. Com relação ao curso de graduação, cinco professores manifestaram possuir curso de Pedagogia; dois informaram possuir curso de Geografia; um declarou graduação em Matemática; um afirmou possuir graduação em Ciências; um revelou possuir duas graduações, sendo uma em História e uma em Pedagogia e oito não esclareceram qual o curso de formação possuem.

Com relação ao curso de pós-graduação em nível de Especialização, obtiveram-se as seguintes quantidades de cursos: três professores informaram possuir um curso; dois professores dois cursos; um professor 3 cursos; e doze professores não esclareceram a quantidade de cursos de pós-graduação que possuem.

#### 4.1.4 Formação dos Professores de Cascavel

A pesquisa contou com a participação de um total de 134 professores provenientes de dezessete escolas municipais. A média de idade dos professores é de 40 anos, sendo o mais jovem declarado 22 anos e o mais velho 60 anos, todavia vinte não informaram as idades nos questionários. Em relação à formação, vinte e oito professores revelaram terem feito o curso de Magistério, porém, apenas um marcou esta como maior formação, todavia, entre os demais participantes, dezessete manifestaram possuir graduação como maior titulação; cento e seis professores, Especialização; cinco professores, mestrado; três informaram possuir mestrado em andamento e cinco não responderam a questão.

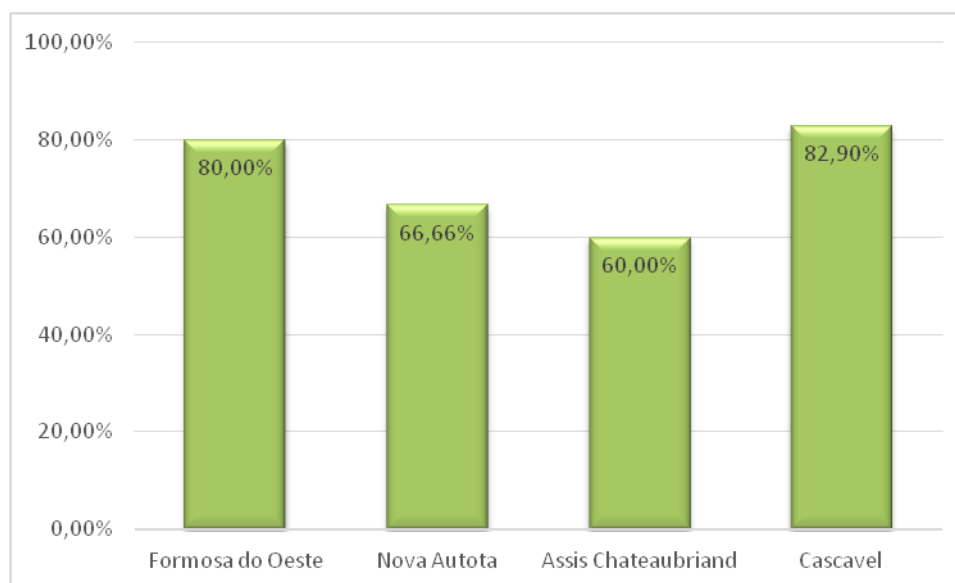
Com relação ao curso de graduação, 84 professores informaram possuir curso de Pedagogia; sete professores declararam possuir curso de Letras; treze professores afirmaram possuir duas graduações, sendo sete em Pedagogia e Letras, um em Pedagogia e Biologia, um em Pedagogia e Educação Física, um em Pedagogia e História, um em História e Geografia, um em História e Teologia, e um em Pedagogia e Gestão Financeira; seis revelaram possuir graduação em História; um informou graduação em Matemática; um em Biologia, um em Direito; um em

Filosofia; um em Filosofia, História e Geografia; um em Filosofia, Teologia, Ciências Sociais e Pedagogia; um em Matemática, Administração e Pedagogia; e dezessete não declararam qual o curso de formação possuem.

Com relação ao curso de pós-graduação em nível de Especialização, foram informadas as seguintes quantidades de cursos: sessenta e três professores declararam possuir um curso; vinte e oito professores afirmaram possuir dois cursos; sete professores revelaram possuir 3 cursos; um professor manifestou possuir 4 cursos; um professor informou possuir 5 cursos; vinte e quatro abstiveram-se de informar a quantidade de cursos e dois declararam estar cursando Especialização.

De modo geral, percebe-se que a grande maioria dos professores pesquisados possui graduação em Pedagogia, tendo em vista que, com exceção dos 31 participantes que não responderam essa questão – o que representa em dados gerais 18,02% de abstenções –, 113 participantes declararam possuir graduação em Pedagogia, um percentual de 80,14%, tendo em vista que a maior quantidade está entre os participantes de Cascavel, com 82,9%, seguido dos participantes de Formosa do Oeste, com 80%, Nova Aurora, com 66,66% e Assis Chateaubriand, com 60%, conforme gráfico a seguir:

**Gráfico 1 - Percentual de professores formados em Pedagogia**



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Outro dado relevante é o número de participantes com formação em Letras como única licenciatura ou combinada com outras, sendo 14 em Cascavel, o que representa 11,96% entre os participantes que responderam à questão, e 2 em Nova Aurora, o que representa 40% entre os participantes que responderam à questão.

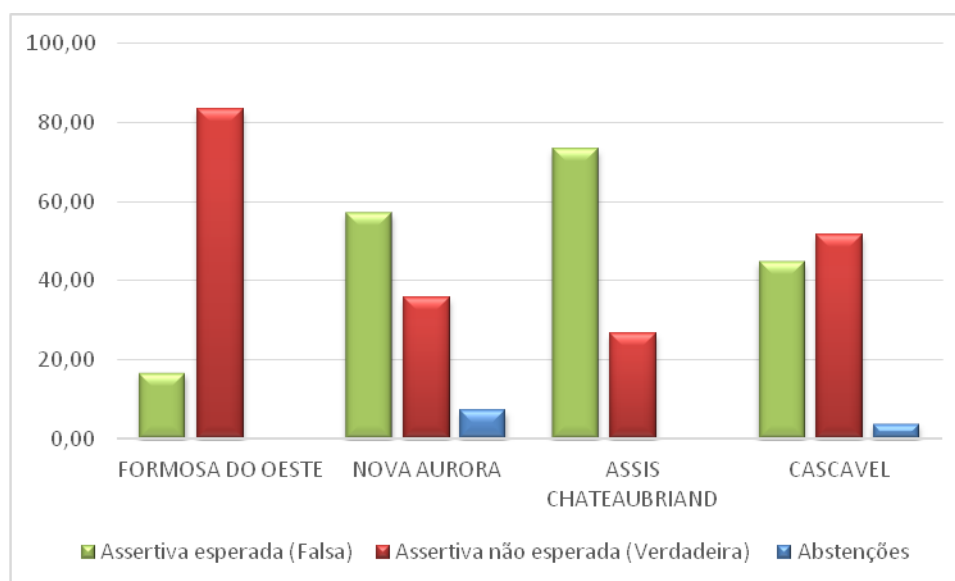
#### 4.2 ANÁLISE COMPARATIVA POR CIDADES

Inicialmente pretendia-se analisar separadamente as respostas por cidades para, depois, ao final, elaborar uma análise reflexiva e comparativa das localidades participantes. No entanto, essa estratégia não se mostrou satisfatória na prática, tendo em vista que os dados analisados ficariam “descolados” e distantes de modo a impossibilitar uma análise reflexiva acerca das informações levantadas. Desse modo, optou-se por reagrupar as questões por temáticas e, ao mesmo tempo, estabelecer comparação e reflexão a respeito dos dados obtidos, de modo a não se perder ao longo do texto informações pertinentes. As questões foram reagrupadas por duas grandes temáticas: questões quanto às crenças relacionadas aos métodos de alfabetização e questões relativas às crenças sociolinguísticas dos professores, conforme serão apresentadas a seguir.

##### 4.2.1 Questões Referentes a Crenças sobre os Métodos de Alfabetização

A primeira afirmativa, “As letras correspondem aos sons da fala”, possui o objetivo de detectar se há consideração por parte dos professores pesquisados de que a correspondência letra/som é arbitrária e que essa pretensa “equivalência” não abarca todos os fenômenos que envolvem o processo de alfabetização.

**Gráfico 2 - Primeira Afirmativa – As letras correspondem aos sons da fala**



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, “Falsa” seria a resposta esperada por parte dos professores alfabetizadores pesquisados. Com relação aos participantes de Formosa do Oeste, 83,33% dos professores apontaram “Verdadeira” como a resposta correta e 16,67% “Falsa” como a resposta correta; com relação aos participantes da cidade de Nova Aurora, obtiveram-se os seguintes resultados: 57,14% dos participantes apontaram “Falsa”, 35,71% apontaram “Verdadeira” e 7,14% abstiveram-se de responder a questão; quanto aos participantes da cidade de Assis Chateaubriand apontaram as seguintes respostas: 73,33% apontaram como “Falsa” e 26,67% como “Verdadeira; e quanto aos participantes de Cascavel, obtiveram-se 44,78% das respostas como “Falsa”; 51,49% como Verdadeira” e 3,73% de abstenção.

Com objetivo de tornar mais didática a análise dos dados, bem como a comparação do percentual de respostas esperadas entre os municípios participantes, foi elaborada uma tabela para cada questão – ou grupo de questões de mesma temática – contendo os percentuais de acerto entre os participantes.

**Tabela 1** - Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas da primeira afirmativa

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	1	16,67%
Nova Aurora	1	57,14%
Assis Chateaubriand	1	73,33%
Cascavel	1	44,78%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Desse modo, pode-se concluir que não há consonância entre os professores alfabetizadores no tocante à correspondência letra/som, conforme o gráfico e a tabela demonstraram. Percebe-se, ainda, grande diferença nas respostas apresentadas entre as cidades de Assis Chateaubriand e Formosa do Oeste, tendo em vista que os resultados para a primeira correspondem a 73,33% de respostas dentro do esperado, ao passo que, para a segunda, apenas 16,67% das respostas correspondem ao esperado para a questão.

De todo modo, a crença de que as letras correspondem ao som da fala – embora exista uma correspondência em certa medida, que é justamente essencial ao processo de alfabetização tendo em vista que esse processo importa à consciência fonológica – nem sempre é positiva, já que há letras que não apresentam som ou mudam a correspondência fonêmica conforme a palavra grafada, o que pode levar os professores alfabetizadores a divulgarem uma crença inadequada no que concerne à correspondência letra/som. Desse modo, acredita-se, ainda, que as diferenças percentuais entre as assertivas esperadas e não esperadas devam-se justamente às diferentes interpretações por parte dos professores participantes da pesquisa.

A segunda afirmativa, “Deve-se primeiro ensinar a ler, para depois ensinar a escrever?”, e a décima nona, “Deve-se primeiro ensinar a escrever, para depois ensinar a ler?” foram elaboradas com o intuito de detectar as crenças relativas a qual processo deve ser priorizado pelo professor alfabetizador, ou seja, se primeiro ensina-se a escrever ou primeiro ensina-se a ler, tendo em vista que, conforme Soares (2016, p. 227), o ensino da escrita antecede o ensino da leitura e

[...] a explicação para a ocorrência da fase alfabética na escrita, antes que na leitura, é que o alfabeto foi inventado para resolver a necessidade de

escrita e não de leitura, sendo, por isso, um sistema mais adequado para registrar fonemas em grafemas que para traduzir grafemas em fonemas.

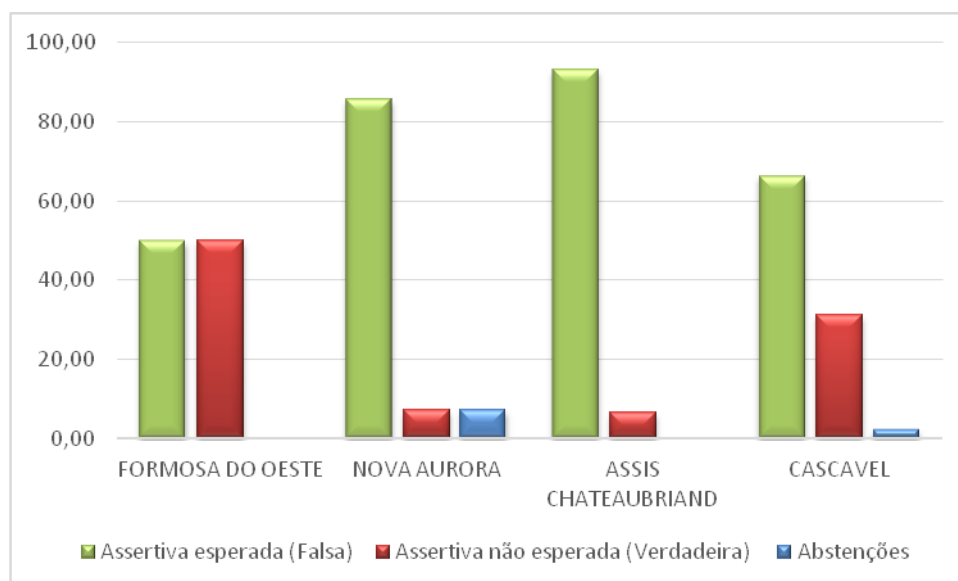
Nesse sentido, faz-se necessário que, na fase inicial de alfabetização, seja priorizado o ensino da escrita em detrimento do ensino da leitura, uma vez que “[...] a escrita, mais que a leitura, pode ser a *porta de entrada* para a fase parcialmente alfabética” (EHRI, 2005 *apud* SOARES, 2016, p. 228, grifos do autor).

Salienta-se, no entanto, que, vencida a fase inicial da alfabetização, o processo precisa ser invertido, uma vez que a leitura servirá como suporte para a fixação de regras ortográficas, por exemplo.

[...] as crianças usam habilidades ortográficas primeiramente para a *leitura*, isto é, para *reconhecer* palavras; só posteriormente a familiarização com as representações ortográficas por meio da leitura reforça as habilidades para *produzir* palavras ortograficamente, isto é, para uma escrita obediente às normas e convenções que regem as relações fonemas-grafemas. (SOARES, 2016, p. 227, grifos do autor).

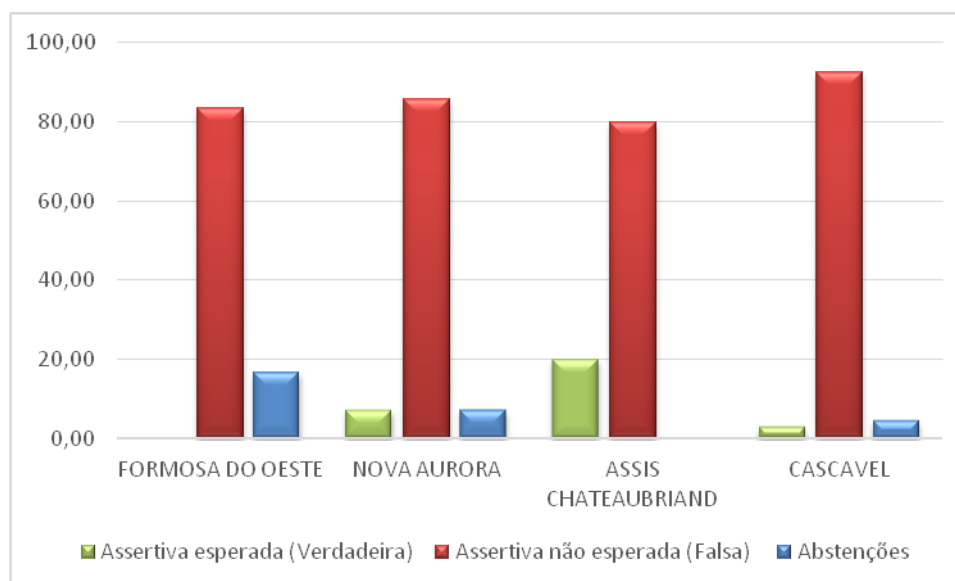
Desse modo, a resposta esperada era “Falsa” para a segunda afirmativa, já que o processo deve ser inverso, e “Verdadeiro” para a décima nona.

**Gráfico 3** - Segunda afirmativa – Deve-se primeiro ensinar a ler, para depois ensinar a escrever



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 4 - Décima nova afirmativa – Deve-se primeiro ensinar a escrever, para depois ensinar a ler**



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, com relação aos participantes de Formosa do Oeste, obteve-se: 50% para “Falsa” e 50% para “Verdadeira” para a segunda afirmativa; e 83,33% das respostas como “Falsa” para a décima nona questão e 16,67% de abstenções.

Quanto aos participantes de Nova Aurora, obteve-se: 85,71% das respostas como “Falsa”; 7,14% para “Verdadeira” e 7,14% de abstenções, para a segunda afirmativa; e 7,14% para “Verdadeira” para a décima nona afirmativa, 85,71% para “Falsa” e 7,14% de abstenções, o que aponta para um dado contraditório, uma vez que a décima nona questão tinha por objetivo justamente confirmar a resposta da segunda afirmativa.

Com relação aos participantes do município de Assis Chateaubriand, obteve-se: 93,33% das respostas como “Falso” e 6,67% como “Verdadeira” para as respostas da segunda questão; e para a décima nona questão, 20% para “Verdadeira” e 80% para “Falsa”, o que também revela dados contraditórios, uma vez que uma contradiz a outra.

E quanto aos participantes de Cascavel, obteve-se: 66,42% para “Falsa”, 31,34% para “Verdadeira” e 2,24% de abstenções entre as respostas da segunda questão e 2,99% para “Verdadeira” para a décima nona questão, 92,54% para “Falsa” e 4,48% de abstenções nas respostas, o que, em consonância com as

demais cidades, mostra resultados contraditórios, uma vez que as respostas da segunda questão não confirmam os dados apresentados na décima nona.

Desse modo, pode-se concluir que, embora para a segunda afirmativa os indicadores tenham apontado para uma resposta alinhada de acordo com o esperado, os resultados não se confirmaram na resposta da décima nova assertiva. A hipótese para a não confirmação dos dados, acredita-se, deve-se à crença de um grande percentual de professores de que os processos de leitura e escrita devem ocorrer ao mesmo tempo, conforme relatado por muitos informalmente e mesmo no próprio questionário. Desse modo, fica evidente que muitos dos pesquisados não conseguem dissociar os processos de ensino e leitura no que tange à prática de ensino, concebendo, assim, esses dois processos como indissociáveis.

Entretanto, como descrito anteriormente, há necessidade de se perceber que a leitura e a escrita são processos que requerem estratégias diferentes mesmo no processo inicial do ensino da língua escrita. O reconhecimento das diferenças inerentes aos processos pode auxiliar os professores positivamente no que se refere à escolha de metodologias adequadas a fim de otimizá-las.

**Tabela 2** - Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas da segunda e da décima nova afirmativas

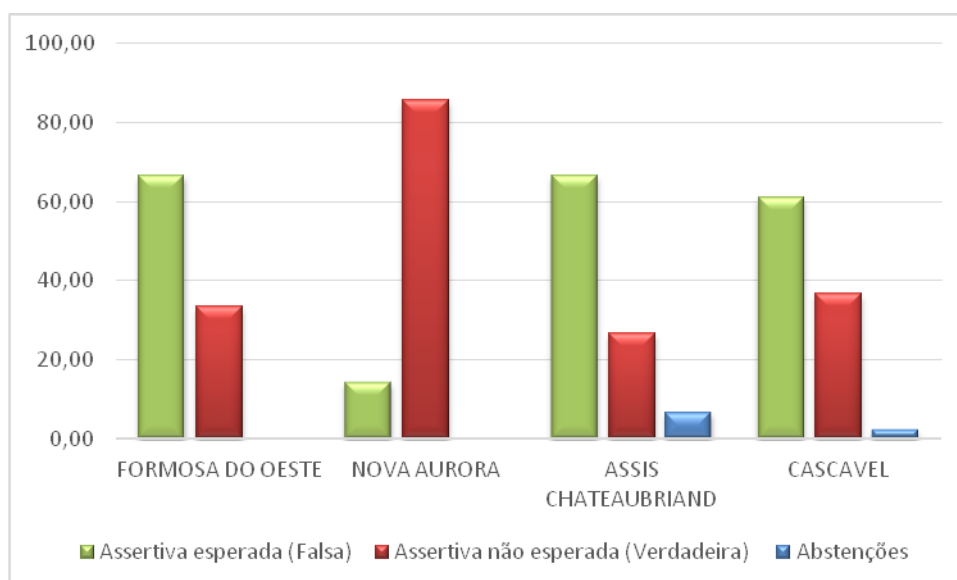
<b>Município</b>	<b>Questão</b>	<b>Percentual de respostas esperadas</b>
Formosa do Oeste	2	50%
Nova Aurora	2	85,71%
Assis Chateaubriand	2	93,33%
Cascavel	2	66,42%
Formosa do Oeste	19	0%
Nova Aurora	19	7,14%
Assis Chateaubriand	19	20%
Cascavel	19	2,99%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

A terceira afirmativa “Deve-se ensinar primeiro as letras, para depois ensinar sílabas, palavras, frases e só então ensinar textos aos alunos”, corresponde à ordem metodológica recomendada pelos “métodos tradicionais” ou “métodos sintéticos” de alfabetização, de acordo com Carvalho (2015), tais como: soletração,

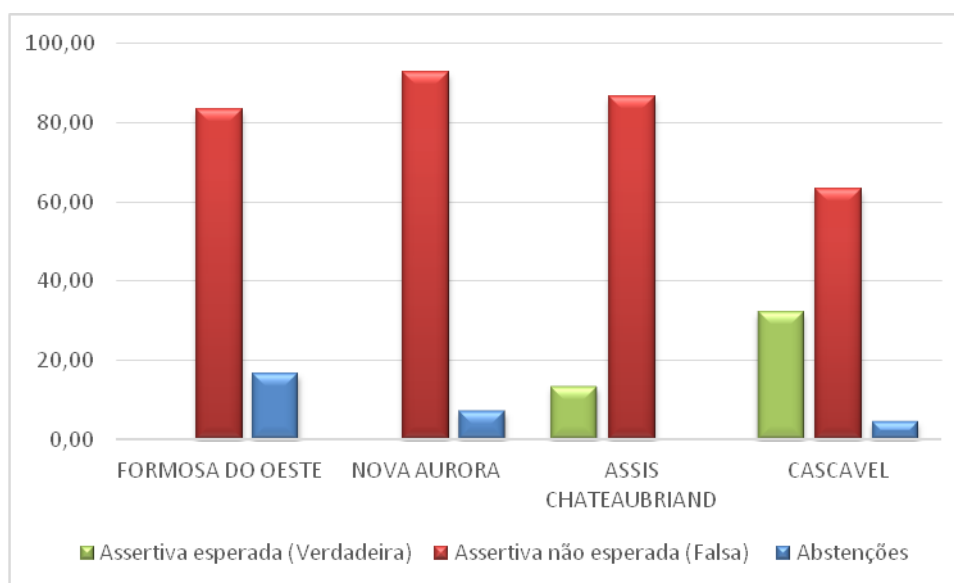
ba-be-bi-bo-bu, silabação, entre outros. Desse modo, a resposta esperada para a afirmativa era “Falso”, tendo em vista que o processo de alfabetização não pode desconsiderar o procedimento de ensino da leitura e da escrita descolado dos usos sociais dos textos. Essa questão está relacionada diretamente à vigésima primeira afirmativa, “Deve-se ensinar primeiro textos, para depois ensinar frases, palavras, sílabas e só então ensinar letras aos alunos”, cuja resposta esperada seria, portanto, “Verdadeiro”.

**Gráfico 5** - Terceira afirmativa – Deve-se ensinar primeiro as letras, para depois ensinar sílabas, palavras, frases e só então ensinar textos aos alunos



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 6 - Vigésima primeira afirmativa – Deve-se ensinar primeiro textos, para depois ensinar frases, palavras, sílabas e só então ensinar letras aos alunos**



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, com relação aos participantes de Formosa do Oeste, obteve-se para a terceira questão: 33,33% como “Verdadeira” e 66,67% “Falsa”; e para a vigésima primeira questão obteve-se 83,33% de respostas para “Falsa” e 16,67% de abstenções nas respostas. Não houve resposta “Verdadeira” o que demonstra que não há consenso entre as respostas indicadas em uma e em outras questões.

Quanto aos participantes de Nova Aurora, obteve-se para a terceira questão: 85,71% das respostas assinaladas como “Verdadeira” e 14,29% para “Falsa” para a terceira questão; e 92,86% para falsa e 7,14% de abstenção entre as respostas da décima vigésima primeira questão.

Com relação aos participantes de Assis Chateaubriand, obteve-se para a terceira questão: 26,67% para “Verdadeira”, 66,67% para “Falsa” e 6,67% de abstenções; e para a vigésima primeira questão obteve-se: 13,33% para “Verdadeira” e 86,67% para “Falsa” e desse modo, que não há consonância entre as respostas dadas pelos participantes de Assis Chateaubriand o que demonstra que não há clareza do que deve ser priorizado no processo de alfabetização, uma vez que as respostas dadas são contraditórias.

O mesmo ocorre com os participantes de Cascavel, tendo em vista que os percentuais obtidos como resposta esperada para a terceira afirmativa são

bastante próximos aos percentuais opostos e, portanto, não esperados, para a vigésima primeira afirmativa. Desse modo, entre estes obteve-se para a terceira assertiva: 36,57% das respostas como “Verdadeira”, 61,19% como “Falsa” e 2,24% de abstenções; e para a vigésima primeira afirmativa obteve-se 32,09% das respostas como “Verdadeira”, 63,43% como falsa e 4,48% de abstenções.

Desse modo, demonstra-se que não há, portando, clareza metodológica no que se refere às escolhas do que deve ser priorizado pelos professores alfabetizadores – principalmente entre os municípios de Assis Chateaubriand e Cascavel –, uma vez que as respostas fornecidas são contraditórias entre si.

**Tabela 3** - Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a terceira e para a vigésima primeira afirmativas

<b>Município</b>	<b>Questão</b>	<b>Percentual de respostas esperadas</b>
Formosa do Oeste	3	66,67%
Nova Aurora	3	14,29%
Assis Chateaubriand	3	66,67%
Cascavel	3	61,19%
Formosa do Oeste	21	0%
Nova Aurora	21	0%
Assis Chateaubriand	21	13,33%
Cascavel	21	32,09%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

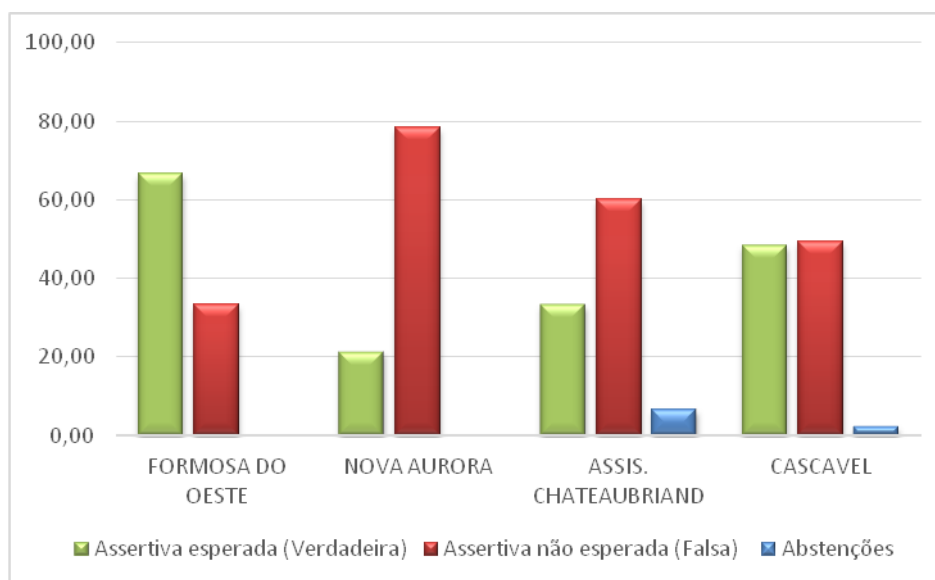
Os dados ainda demonstram que, no que se refere aos métodos utilizados no processo de alfabetização, há uma maior homogeneidade entre os professores das cidades de Formosa do Oeste e Nova Aurora na escolha por métodos sintéticos de alfabetização, os quais partem de unidades menores, tais como letras e sílabas, e progridem em direção a unidades maiores de significado, como frases e textos. A preferência aqui citada, inclusive, é comprovada na resolução da questão oposta, a vigésima primeira, a qual foi inserida propositadamente com esse intuito.

Já entre as cidades de Assis Chateaubriand e Cascavel percebe-se uma maior preferência por métodos globais, os quais partem de unidades maiores para unidades menores. No entanto, a hipótese não se comprova por completo na questão de contraprova, tendo em vista que os números se invertem na vigésima

primeira questão quando comparados com os números constantes na terceira. Desse modo, pode-se concluir que não há homogeneidade nas percepções metodológicas dos professores por esta ou aquela estratégia, tendo em vista que não há um alinhamento pela escolha de uma ou outra possibilidade. Salienta-se, no entanto, que a terceira e a vigésima primeira questões estavam alinhadas com a quarta e a vigésima segunda questões, cuja análise será apresentada na sequência.

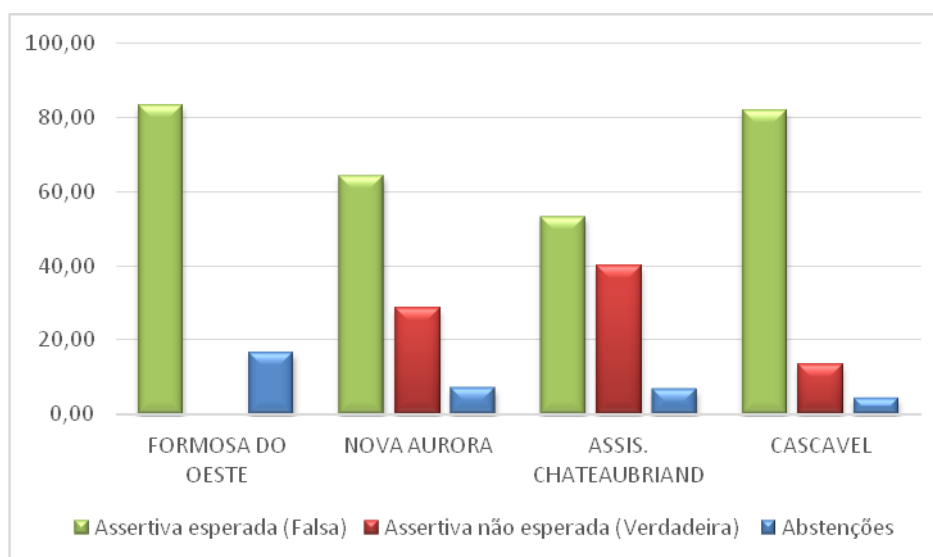
A quarta questão, “SEMPRE se deve ensinar letras, sílabas, frases, palavras e textos aos alunos, tudo ao mesmo tempo” e a vigésima segunda, “NUNCA se deve ensinar letras, sílabas, frases, palavras e textos aos alunos, tudo ao mesmo tempo”, estão diretamente relacionadas com a terceira, cujas respostas esperadas para elas seriam “Verdadeiro” para quarta questão e “Falso” para a vigésima segunda, uma vez que o ensino, segundo Schneuwly e Dolz (2011), deve partir de textos “reais”, englobando desde o ensino de elementos micro quanto macro textuais no que se refere ao ensino de leitura e de escrita da língua.

**Gráfico 7 -** Quarta afirmativa – SEMPRE se deve ensinar letras, sílabas, frases, palavras e textos aos alunos, tudo ao mesmo tempo



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 8** - Vigésima segunda afirmativa – NUNCA se deve ensinar letras, sílabas, frases, palavras e textos aos alunos, tudo ao mesmo tempo



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Com relação aos participantes de Formosa do Oeste, obteve-se para a quarta afirmativa: 66,67% das respostas como “Verdadeira”, 33,33% como falso; e para a vigésima segunda questão obteve-se 0,0% para “Verdadeiro”, 83,33% para “Falso” e 16,67% de abstenções.

Com relação aos participantes de Nova Aurora, obteve-se para a quarta questão: 21,43% para “Verdadeira” e 78,57% para “Falsa”; e para a vigésima segunda questão obteve-se: 28,57% para “Verdadeira”, 64,29% para “Falsa” e 7,14% de abstenções.

Com relação aos participantes de Assis Chateaubriand, obteve-se 33,33% das respostas para “Verdadeira”, 60% para “Falsa” e 6,67% de abstenções para a quarta pergunta e 40% para “Verdadeira”, 53,33% para “Falsa” e 6,67% de abstenções para a vigésima segunda questão.

Finalmente, quanto aos participantes de Cascavel, obteve-se 48,51% das respostas para “Verdadeiro”, 49,25% para “Falsa” e 2,24% de abstenções para a quarta pergunta; e com relação à vigésima segunda questão, obteve-se 13,43% para “Verdadeira”, 82,09% para “Falsa” e 4,48% de abstenções.

**Tabela 4** - Dados referentes aos percentuais de respostas da quarta e da vigésima segunda afirmativas

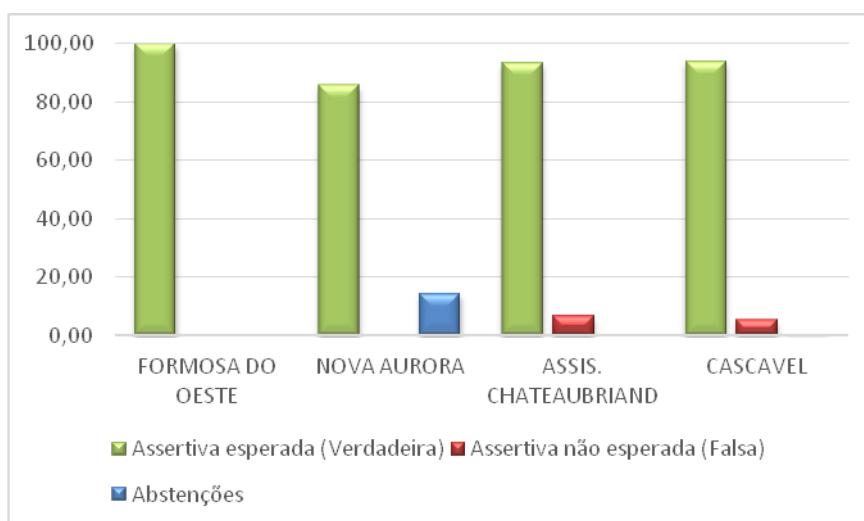
Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	4	66,67%
Nova Aurora	4	21,43%
Assis Chateaubriand	4	6,67%
Cascavel	4	48,51%
Formosa do Oeste	22	83,33%
Nova Aurora	22	64,29%
Assis Chateaubriand	22	53,33%
Cascavel	22	82,09%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Os gráficos e a tabela apontam para resultados conflitantes, uma vez que não há equivalência plena entre as informações apontadas. No entanto, mostra-se maior convergência com métodos de alfabetização mais contemporâneos entre os participantes dos municípios de Assis Chateaubriand e Cascavel e menos convergência entre os participantes de Nova Aurora e Formosa do Oeste. Acredita-se, desse modo, que há preferência nos dois últimos municípios apresentados por metodologias de alfabetização mais conservadoras do que entre os primeiros.

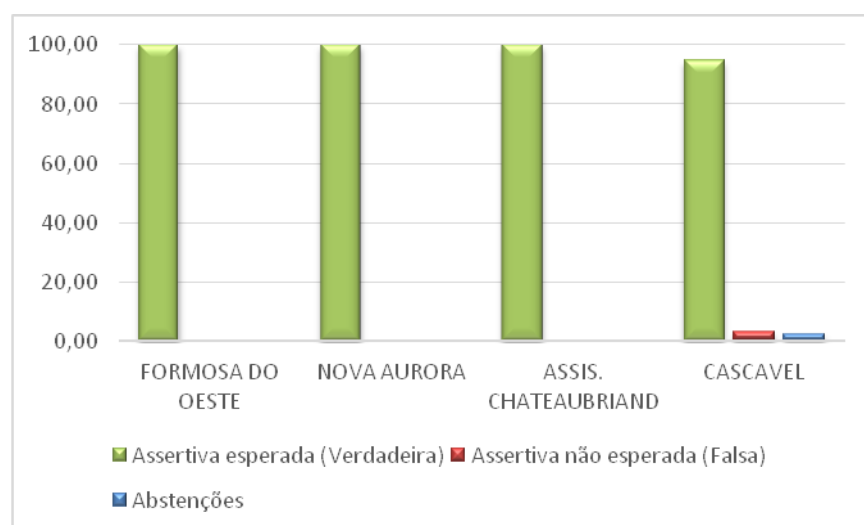
A sétima afirmativa, “O ensino da leitura com fluência, entoação e ritmo deve ser iniciado no processo de alfabetização” e a décima terceira, “A distinção entre letras e notações léxicas (acentos, til, apóstrofo, cedilha, hífen) faz parte do processo de alfabetização” foram elaboradas com o propósito de detectar se, conforme recomendação de Soares (2016), os professores alfabetizadores trabalham com todos esses elementos desde a fase inicial da aquisição da escrita. A resposta esperada seria “Verdadeira”, uma vez que o ensino dos elementos prosódicos da língua pode auxiliar na percepção de como esses recursos funcionam no texto escrito, tais como ponto, vírgula, sinais de exclamação e interrogação.

**Gráfico 9** - Sétima afirmativa – O ensino da leitura com fluência, entoação e ritmo deve ser iniciado no processo de alfabetização



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 10** - Décima terceira afirmativa – A distinção entre letras e notações léxicas (acentos, til, apóstrofo, cedilha, hífen) faz parte do processo de alfabetização



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, obteve-se, entre os participantes de Formosa do Oeste, 100% para “Verdadeira” referente a ambas questões.

Entre os participantes de Nova Aurora, obteve-se: 85,71% para “Verdadeira” e 14,29% de abstenções referente à sétima questão e 100% referente à décima terceira questão.

Entre os participantes de Assis Chateaubriand, obteve-se 93,33% para “Verdadeira” e 6,67% para “Falsa” referente à sétima questão e 100% para a décima terceira questão.

Finalmente entre os participantes de Cascavel, obteve-se para a sétima questão 94,03% para “Verdadeira”, 5,22% para “Falsa” e 0,75% de abstenções; e para a décima terceira questão obteve-se 94,78% para “Verdadeira”, 2,99% para “Falsa” e 2,24% de abstenções.

Dessa forma, pode-se concluir que a relevância do ensino de elementos prosódicos desde o processo inicial de alfabetização é algo consolidado entre os participantes, tendo em vista o elevado percentual de participantes que assinalaram a hipótese esperada para a questão.

**Tabela 5** - Dados referentes aos percentuais de acerto da sétima e décima terceira afirmativas

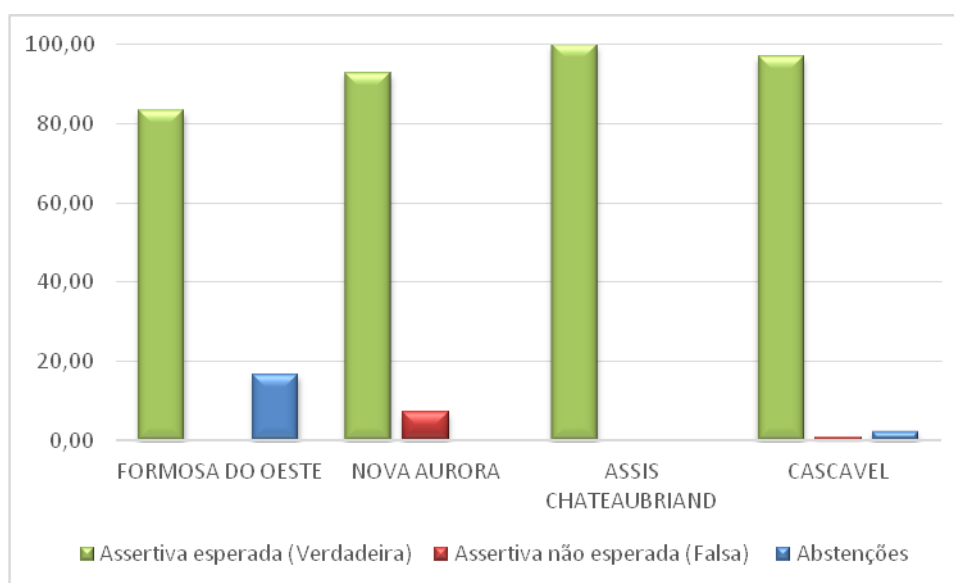
<b>Município</b>	<b>Questão</b>	<b>Percentual de respostas esperadas</b>
Formosa do Oeste	7	100%
Nova Aurora	7	85,71%
Assis Chateaubriand	7	93,33%
Cascavel	7	94,03%
Formosa do Oeste	13	100%
Nova Aurora	13	100%
Assis Chateaubriand	13	100%
Cascavel	13	94,78%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

A nona afirmativa “As relações entre fonemas e grafemas, tais como sua junção na formação de sílabas (leitura e decodificação) para a organização global de palavras, veiculando sentidos, devem ser ensinadas no processo de alfabetização”, a décima, “O reconhecimento das letras do alfabeto como sistema de representação gráfica dos sinais sonoros produzidos na linguagem oral é importante no processo de alfabetização”, e a décima quarta, “A utilização das letras do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua deve ser ensinada na alfabetização”, tinha como objetivo detectar se os professores alfabetizadores entendem que a relação grafema/fonema faz parte do processo de alfabetização.

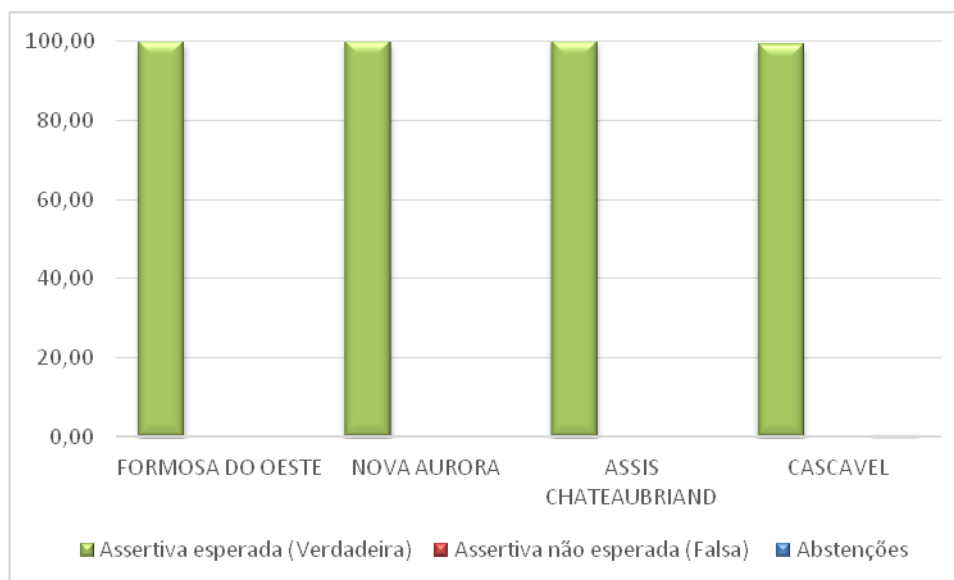
Acredita-se, ainda, que atividades como essas são essenciais ao desenvolvimento da consciência fonêmica e, portanto, essenciais ao processo de aquisição da língua escrita. A resposta esperada para todas essas questões era, portanto, “Verdadeira”.

**Gráfico 11** - Nona afirmativa – As relações entre fonemas e grafemas, tais como sua junção na formação de sílabas (leitura decodificação) para a organização global de palavras, veiculando sentidos, devem ser ensinadas no processo de alfabetização



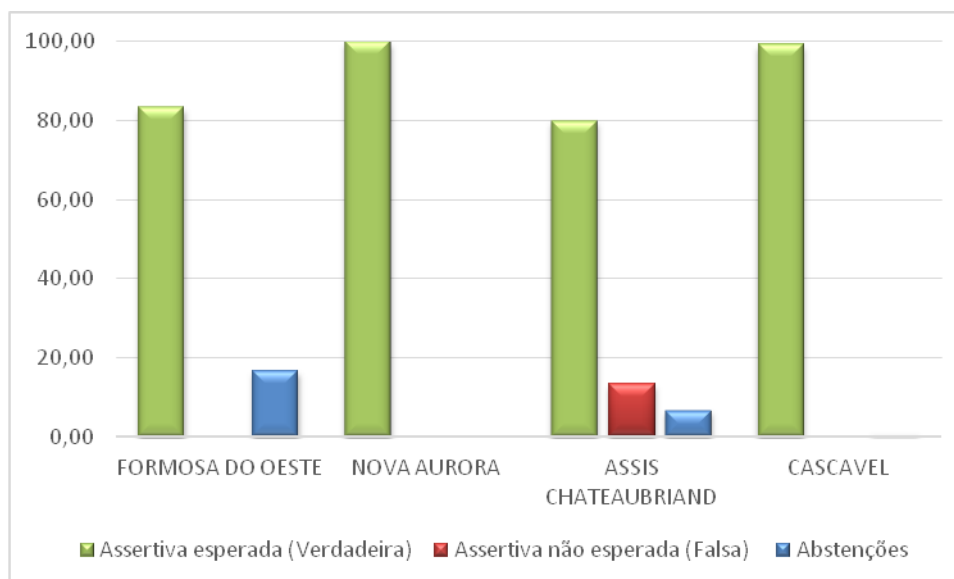
**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 12** - Décima afirmativa – O reconhecimento das letras do alfabeto como sistema de representação gráfica dos sinais sonoros produzidos na linguagem oral é importante no processo de alfabetização



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 13** - Décima quarta afirmativa – A utilização das letras do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua deve ser ensinada na alfabetização



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, obteve-se, entre os participantes de Formosa do Oeste, referente à nona afirmativa: 83,33% para “Verdadeira” e 16,67% de abstenções; para a décima questão, 100% para

“Verdadeira” e para a décima quarta questão, 83,33% para “Verdadeira” e 16,67% de abstenções.

Entre os participantes de Nova Aurora, obteve-se: 92,86% para “Verdadeira” e 7,14% para “Falsa” referente à nona afirmativa; 100% para “Verdadeira” referente às décima e décima quarta. Com relação aos participantes de Assis Chateaubriand, obteve-se 100% para “Verdadeira”, referente às nona e a décima afirmativas, e 80% para “Verdadeira”, 13,33% para “Falsa” e 6,67% de abstenções referente à décima quarta.

Entre os participantes de Cascavel, obteve-se 97,01% para “Verdadeira”, 0,75% para “Falsa” e 2,24% de abstenções referentes à nona afirmativa; 99,25% para “Verdadeira” e 0,75% de abstenções referentes à décima e décima quarta.

Tendo em vista o grande percentual de respostas esperadas entre todos os participantes, pode-se dizer que há consenso relativo referente ao mecanismo pelo qual se opera a relação grafema e fonema a qual, acredita-se, é de suma importância que seja abordada e trabalhada de maneira didática desde o processo inicial do ensino de leitura e escrita. Assis Chateaubriand e Formosa do Oeste destoaram um pouco da pesquisa em comparação com os outros dois municípios, tendo em vista que o primeiro apresentou percentual baixo de respostas esperadas referente à décima quarta questão, e o segundo apresentou grande percentual de abstenções para a nona e a décima quarta afirmativas, conforme demonstraram os dados apresentados.

**Tabela 6** - Dados referentes aos percentuais de respostas da nona, décima e décima quarta questões

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	9	83,33%
Nova Aurora	9	92,86%
Assis Chateaubriand	9	100%
Cascavel	9	97,01%
Formosa do Oeste	10	100%
Nova Aurora	10	100%
Assis Chateaubriand	10	100%
Cascavel	10	99,25%

(continua)

(conclusão)

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	14	83,33%
Nova Aurora	14	100%
Assis Chateaubriand	14	80%
Cascavel	14	99,25%

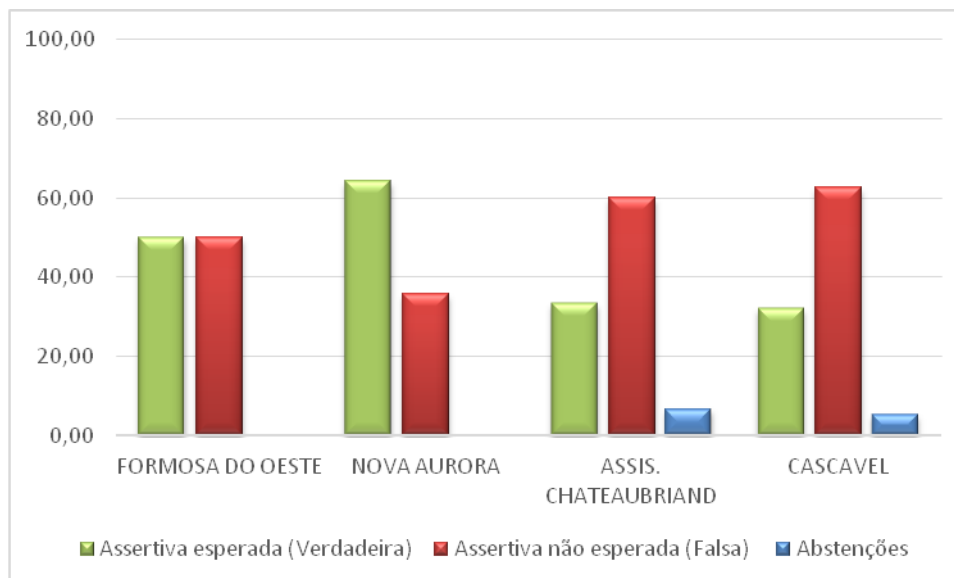
**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

A décima quinta, “O ensino das sílabas deve ser priorizado no processo de alfabetização” e a décima sexta afirmativas, “No processo inicial de alfabetização é mais importante o ensino de palavras inteiras, com significados, do que o ensino de sílabas isoladas” tinham por objetivo detectar se há, por parte dos professores pesquisados, consciência do papel que o ensino das sílabas desempenha no processo de aquisição da língua escrita, tendo em vista que a capacidade de manipular sílabas se manifesta desde muito cedo nas crianças e pode auxiliar positivamente na aquisição da língua escrita. Ainda nesse sentido, nota-se que a escrita de “sílabas” utilizando uma única letra ocorre em uma das “fases” de alfabetização propostas por Emília Ferreiro. Nas palavras de Soares (2016):

O passo inicial da *fonetização da escrita* é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente – usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas. (SOARES, 2016, p. 187, grifos do autor).

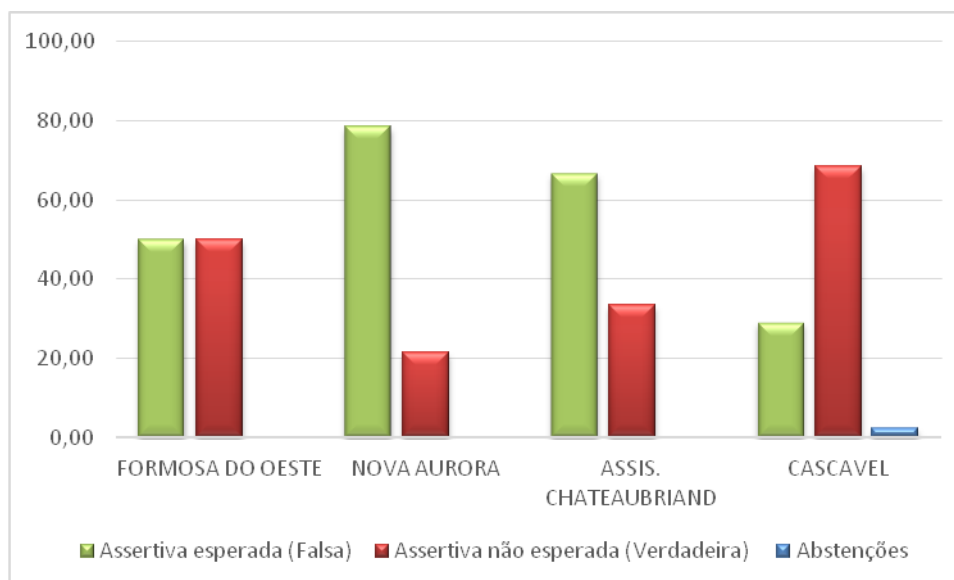
Desse modo, a hipótese esperada para a questão seria “Verdadeira” para a décima quinta afirmativa e “Falsa” para a décima sexta, tendo em vista a presença do adjetivo “inicial” presente na questão, pois, numa escala hierárquica, na aquisição da escrita o ensino da sílaba torna-se mais importante, conforme já demonstrado.

**Gráfico 14** - Décima quinta afirmativa – O ensino das sílabas deve ser priorizado no processo de alfabetização



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 15** - Décima sexta afirmativa – No processo inicial de alfabetização é mais importante o ensino de palavras inteiras, com significados, do que o ensino de sílabas isoladas



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, entre os participantes de Formosa do Oeste obteve-se 50% para “Verdadeira” e 50% para “Falsa”, tanto para a décima quinta quanto para a décima sexta questões;

Com relação aos participantes de Nova Aurora obteve-se 64,29% para “Verdadeira” e 35,71% para “Falsa” referente à décima quinta afirmativa e 21,43% para “Verdadeira” e 78,57% para “Falsa”, referente à décima sexta.

Quanto aos participantes de Assis Chateaubriand, obteve-se 33,33% para “Verdadeira”, 60% para “Falsa” e 6,67% de abstenções referentes à décima quinta afirmativa; e 33,33% para “Verdadeira” e 66,67% para “Falsa”, referente à décima sexta que demonstram incoerência nas respostas apresentadas pelos participantes e revelam menor clareza com relação ao que deve ser priorizado no processo inicial de alfabetização.

Finalmente, entre os participantes de Cascavel, obteve-se 32,09% para “Verdadeira”, 62,69% para “Falsa” e 5,22% de abstenções referentes à décima quinta afirmativa; e 68,66% para “Verdadeira”, 29,10% para “Falsa” e 2,24% de abstenções referentes à décima sexta.

Desse modo, pode-se concluir que, de modo geral, não há consenso entre os participantes da pesquisa no que diz respeito ao ensino de sílabas, bem como de palavras inteiras no processo inicial de alfabetização, tendo em vista a diferença percentual apresentada entre os participantes da pesquisa, conforme demonstraram os dados apresentados.

**Tabela 7** - Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas referentes a décima quinta e a décima sexta afirmativas

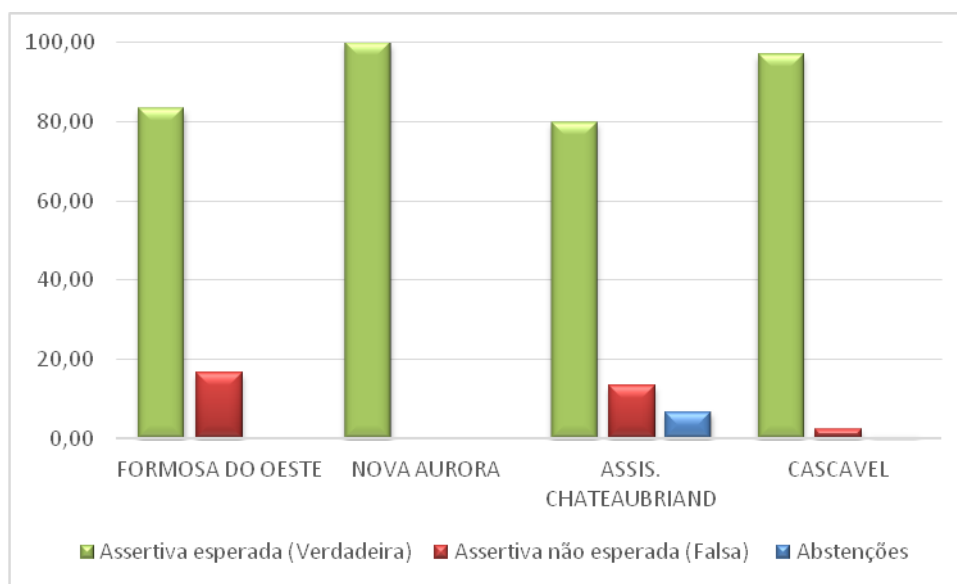
Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	15	50%
Nova Aurora	15	64,29%
Assis Chateaubriand	15	33,33%
Cascavel	15	32,09%
Formosa do Oeste	16	50%
Nova Aurora	16	78,57%
Assis Chateaubriand	16	66,67%
Cascavel	16	29,10%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Com relação à décima sétima questão, “A identificação de novas palavras resultantes de trocas de sílaba, acréscimo ou supressão de letras numa palavra é uma atividade possível no processo de alfabetização”, a resposta

esperada era “Verdadeira”, tendo em vista que atividades de construção de novas palavras a partir de palavras conhecidas é tarefa recomendada no processo de alfabetização. Esse “modelo” de atividade, inclusive, é semelhante ao proposto por Paulo Freire, em método conhecido pelo nome do próprio autor no qual o processo de alfabetização ocorre por meio das “palavras geradoras” a partir das quais novas palavras passam a ser ensinadas.

**Gráfico 16** - Décima sétima afirmativa – A identificação de novas palavras resultantes de trocas de sílaba, acréscimo ou supressão de letras numa palavra é uma atividade possível no processo de alfabetização



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, referente à décima sétima questão, obteve-se 83,33% para “Verdadeira” e 16,67% para “Falsa” entre os participantes de Formosa do Oeste; 100% para “Verdadeira” entre os participantes de Nova Aurora; 80% para “Verdadeira”, 13,33% para “Falsa” e 6,67% de abstenções entre os participantes de Assis Chateaubriand e 97,01% para “Verdadeira”, 2,24% para “Falsa” e 0,75% de abstenções entre os participantes de Cascavel.

Desse modo, percebe-se que há maior consciência no que se refere ao ensino por meio de “palavras geradoras” já conhecidas pelos alunos entre todos os participantes da pesquisa, embora os percentuais esperados sejam ligeiramente maiores entre os participantes de Nova Aurora e Cascavel, e menores por parte dos participantes de Formosa do Oeste e Assis Chateaubriand. Optou-se, ainda, por

inserir essa questão no sentido de perceber a frequência com que este modelo de atividade apareceria nas respostas dos professores como atividade adequada, tendo em vista que esta é uma das possibilidades de manipulação de sílabas por parte dos educandos, o que pode facilitar o processo inicial de alfabetização.

**Tabela 8** - Dados referentes aos percentuais de respostas da décima sétima questão

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	17	83,33%
Nova Aurora	17	100%
Assis Chateaubriand	17	80%
Cascavel	17	97,01%

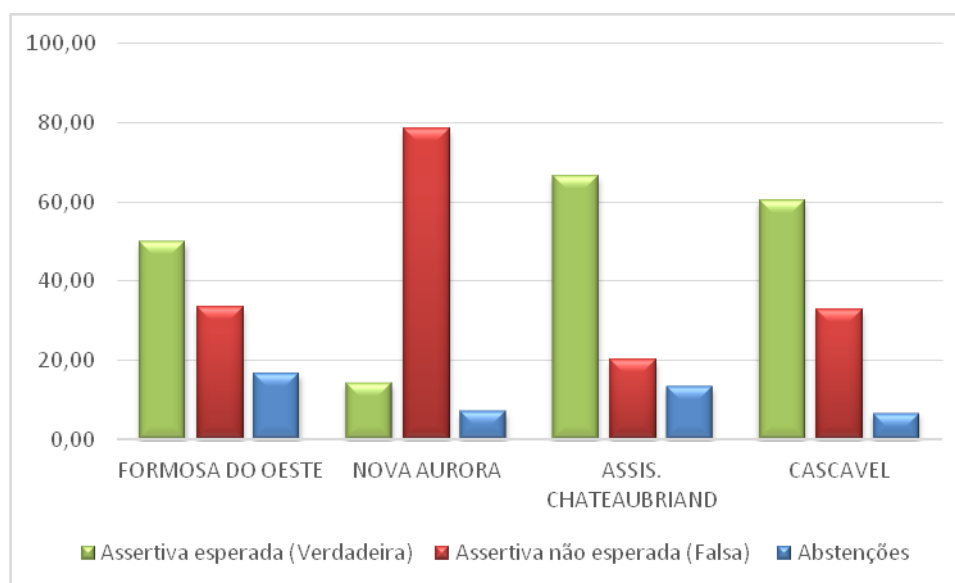
**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Com relação à décima oitava questão, “O ensino de morfologia – tais como prefixos e sufixos – é importante e deve ser iniciado na alfabetização”, a resposta esperada era “Verdadeira”, tendo em vista que esse processo visa despertar o que Soares (2016) classifica como “consciência morfológica”, sendo essa uma das “Consciências metalinguísticas”, cujo desenvolvimento pode auxiliar positivamente no processo de aquisição da língua escrita, tendo em vista que o reconhecimento de determinados elementos morfológicos permite à criança perceber o significado de palavras que nunca tenha ouvido, apenas pelo conhecimento de determinados prefixos ou sufixos dessas palavras.

[...] a criança faz, desde pequena, uso produtivo de sua língua: a falar, ao ouvir e compreender, demonstra conhecimento implícito tácito, da fonologia, do léxico, da sintaxe, da morfologia da língua da comunidade de fala a que pertence. Seu conhecimento implícito da sintaxe permite-lhe construir frases ou compreender frases que nunca ouviu; da mesma forma, focalizando o tema desse tópico, seu conhecimento implícito da morfologia, da língua permite-lhe usar e compreender palavras morfológicamente complexas e, mais ainda, criar palavras que não fazem parte do repertório convencional da língua [...]. (SOARES, 2016, p. 149).

Desse modo, a resposta esperada para essa afirmativa seria “Verdadeira”, tendo em vista que o desenvolvimento dessa “consciência” faz parte de um dos elementos do processo de aquisição da língua escrita.

**Gráfico 17** - Décima oitava afirmativa – O ensino de morfologia – tais como prefixos e sufixos – é importante e deve ser iniciado na alfabetização



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, obteve-se para essa afirmativa 50% para “Verdadeira”, 33,33% para “Falsa” e 16,67% de abstenções entre os participantes de Formosa do Oeste; 14,29% para “Verdadeira”, 78,57% para “Falsa” e 7,14% de abstenções entre os participantes de Nova Aurora; 66,67% para “Verdadeira”, 20% para “Falsa” e 13,33% de abstenções; e 60,45% para “Verdadeira”, 32,85% para “Falsa” e 6,72% de abstenções entre os participantes de Cascavel.

Desse modo, pode-se concluir que não há consenso entre os participantes no que se refere ao ensino de morfologia na fase inicial de alfabetização, conforme demonstram os gráficos apresentados, ressaltando-se a maior discrepância entre as respostas dos participantes de Nova Aurora comparadas às respostas dos participantes dos demais municípios.

**Tabela 9** - Dados referentes aos percentuais de acerto da décima oitava questão

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	18	50%
Nova Aurora	18	14,29%
Assis Chateaubriand	18	66,67%
Cascavel	18	60,45%

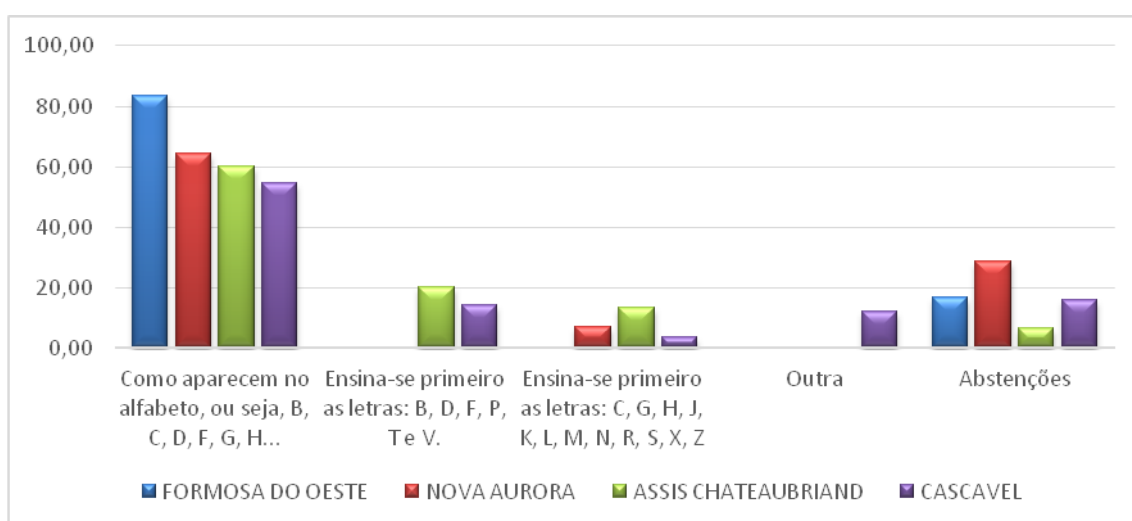
**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

A atividade número dois do questionário fazia a seguinte solicitação aos participantes: “Marque um X em apenas uma alternativa”, e foi dividida em letras. A questão “a” solicitava: “Quanto ao ensino das consoantes no processo de alfabetização, deve-se ensinar a seguinte ordem” e é composta por três alternativas: “Como aparecem no alfabeto, ou seja, B, C, D, F, G, H...”; “Ensina-se primeiro as letras: B, D, F, P, T e V.”; “Ensina-se primeiro as letras: C, G, H, J, K, L, M, N, R, S, X, Z”. A resposta esperada para essa questão seria a segunda possibilidade, tendo em vista que, conforme recomendado por Soares (2016), o ensino de letras biunívocas tende a facilitar o processo de aquisição inicial da escrita.

As relações *regulares* na aquisição da **escrita**, considerando inicialmente as representações de fonemas por *consoantes*, são aquelas em que um fonema é representado por um, e apenas um, grafema consonantal, indiferentemente de sua posição na palavra: são relações *biunívocas*, que normalmente não oferecem dificuldade para a criança que já se tornou alfabética. (SOARES, 2016, p. 297, grifos do autor).

Nota-se, ainda, que a primeira possibilidade de resposta sugere uma metodologia tradicional de alfabetização e a terceira, uma possibilidade inadequada, tendo em vista que esses grafemas representam opções “irregulares” na relação fonema/grafema, o que pode tornar ainda mais complexo o processo de alfabetização.

**Gráfico 18** - Assertiva dois, letra “a” – Quanto ao ensino das consoantes no processo de alfabetização, deve-se ensinar a seguinte ordem



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, obteve-se para essa questão 83,33% para a alternativa “Como aparecem no alfabeto, ou seja, B, C, D, F, G, H...” e 16,67% de abstenções entre os participantes de Formosa do Oeste;

A respeito dos participantes de Nova Aurora, 64,29% assinalaram a alternativa “Como aparecem no alfabeto, ou seja, B, C, D, F, G, H...”, 7,14% para a alternativa “Ensina-se primeiro as letras: C, G, H, J, K, L, M, N, R, S, X, Z” e 28,57% de abstenções.

Entre os participantes de Assis Chateaubriand obteve-se 60% para a alternativa “Como aparecem no alfabeto, ou seja, B, C, D, F, G, H...”, 20% para a alternativa “Ensina-se primeiro as letras: B, D, F, P, T e V.”, 13,33% para a alternativa “Ensina-se primeiro as letras: C, G, H, J, K, L, M, N, R, S, X, Z” e 6,67% de abstenções.

E com relação aos participantes de Cascavel, 54,48% para alternativa “Como aparecem no alfabeto, ou seja, B, C, D, F, G, H...”, 14,18% para alternativa “Ensina-se primeiro as letras: B, D, F, P, T e V.”, 3,73% para alternativa “Ensina-se primeiro as letras: C, G, H, J, K, L, M, N, R, S, X, Z”, 15,67% e 11,94% dos participantes assinalaram outras ordens.

Salienta-se que, embora não houvesse descrição no questionário, para a possibilidade de outras ordens, essa foi escrita nos próprios questionários destacando que “não há uma ordem pré-determinada para o ensino das letras”.

De modo geral, percebe-se que há pouca clareza por parte dos professores alfabetizadores no tocante ao ensino da ordem correta das letras, uma vez que houve apenas 20% de respostas esperadas entre os participantes de Assis Chateaubriand e 14,18% entre os participantes de Cascavel. Acredita-se que essa clareza poderia facilitar muito, principalmente no processo de aquisição da consciência fonológica, tendo em vista que o ensino de consoantes cujo som não se altera, independentemente da vogal que o acompanha, facilitaria a assimilação de uma “regra”, a qual seria quebrada apenas mais tarde, quando esta já estivesse suficientemente fixada. Todavia, percebe-se um grande número de professores ainda apegado ao ensino da “ordem tradicional”, o que pode dificultar, já que a segunda letra assinalada, “Ensina-se primeiro as letras: C, G, H, J, K, L, M, N, R, S, X, Z”, já não apresenta uma relação biunívoca no que se refere à correspondência letra/som.

Chamou atenção também o número de participantes do município de Cascavel que não concordou com nenhuma ordem previamente oferecida, mas que

inseriu no próprio questionário “ordem aperiódica”, sem explicar, porém, a que se refere essa suposta aleatoriedade. Acredita-se que, entre esses professores, há entendimento de que não se deve ensinar as letras seguindo a ordem alfabética, uma vez que o mais importante é provocar aos alunos que reconheçam e entendam a relação letra/som. Entretanto, essa ordem não pode ser definida ao acaso por parte do professor, pois essa escolha precisa ser amparada numa prescrição metodológica bem fundamentada, conforme já explicitado anteriormente.

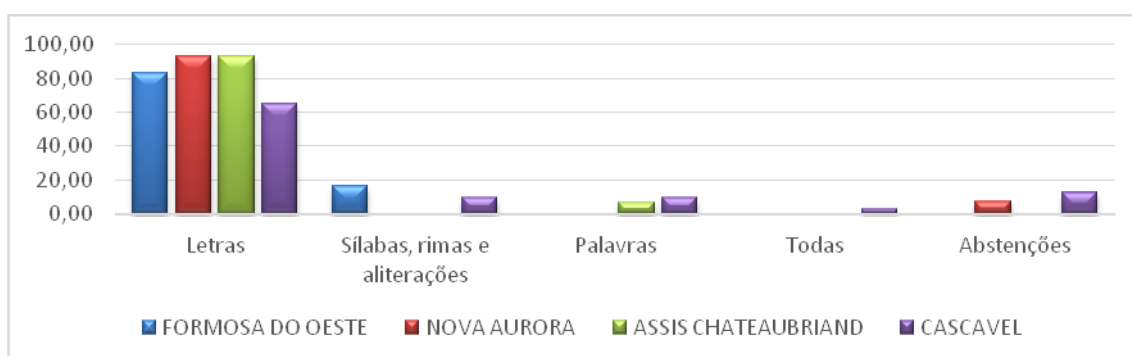
**Tabela 10** - Dados referentes aos percentuais de respostas da letra “a” da questão número 2

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	2 – a	0%
Nova Aurora	2 – a	0%
Assis Chateaubriand	2 – a	20%
Cascavel	2 – a	14,18%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

A questão “g”, “O que deve ser ensinado primeiro?” apresentava três possibilidades de resposta: “Letras”, “Sílabas, rimas e aliterações” e “Palavras” e a resposta esperada em consonância com a décima quinta questão seria “Sílabas, rimas e aliterações”, tendo em vista que a manipulação desses elementos tende a facilitar o processo de aquisição da língua escrita.

**Gráfico 19** - Assertiva dois, letra “g” – O que deve ser ensinado primeiro?



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, obteve-se, entre os participantes de Formosa do Oeste, 16,67% para a alternativa “Sílabas, rimas e

aliterações” e 83,33% para a opção “Letras”; com relação aos participantes de Nova Aurora, obteve-se 92,86% para “Letras” e 7,14% de abstenções; entre os participantes de Assis Chateaubriand, obteve-se 93,33% para “Letras” e 6,67% para “Palavras”; e finalmente em relação aos participantes de Cascavel obteve-se 64,93% para “Letras”, 9,7% para “Sílabas, rimas e aliterações”, 9,7% para “Palavras”, 2,99% marcaram todas as opções e 12,69% de abstenções.

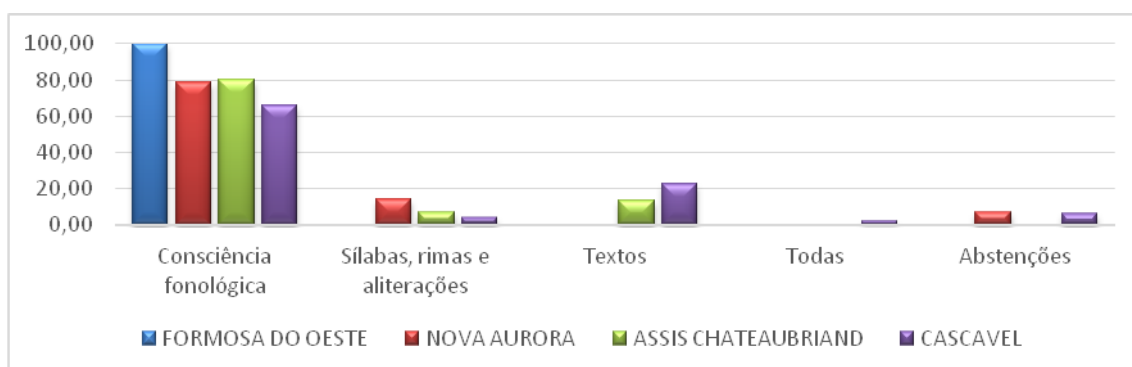
**Tabela 11** - Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas da letra “g” da questão número 2

<b>Município</b>	<b>Questão</b>	<b>Percentual de respostas esperadas</b>
Formosa do Oeste	2 – g	16,67%
Nova Aurora	2 – g	0%
Assis Chateaubriand	2 – g	0%
Cascavel	2 – g	9,7%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Desse modo, percebe-se que há, entre os professores participantes da pesquisa, grande tendência a seguir uma perspectiva tradicional de ensino, partindo do ensino de letras para, então, prosseguir em direção ao ensino de palavras. Ressalta-se, ainda, que essa questão corrobora os resultados apresentados nas repostas constantes na terceira e na vigésima primeira questões, pois as respostas apresentadas, de modo geral, comprovam uma escolha mais tradicional. Entre os professores de Cascavel, obteve-se, ainda, 2,99% dos participantes que assinalaram todas as alternativas, entendendo-se, desse modo, como uma escolha feita por todos os elementos ao mesmo tempo.

A questão “h”, “O que deve ser ensinado primeiro?” apresentava três possibilidades de resposta: “Consciência fonológica”, “Sílabas, rimas e aliterações” e “Textos”. Esperava a resposta “Textos”, em consonância com a terceira, quarta, vigésima primeira e vigésima segunda questões, tendo em vista que o desenvolvimento da consciência fonológica é facilitado por meio do ensino das “sílabas, rimas e aliterações” e, por sua vez, esses elementos devem estar contidos em “textos reais”. Numa escala hierárquica, pode-se dispor como “Textos”, “sílabas, rimas e aliterações” e, por último, “Consciência fonológica” no que se refere à ordem de ensino.

**Gráfico 20** - Assertiva dois, letra “h” – O que deve ser ensinado primeiro?

**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, para essa questão, obteve-se entre os participantes de Formosa do Oeste 100% para a opção “Consciência fonológica”; entre os participantes de Nova Aurora obteve-se 78,47% para “Consciência fonológica”, 14,29% para “Sílabas, rimas e aliterações” e 7,14% de abstenções nas respostas; em relação aos participantes de Assis Chateaubriand obteve-se 80% para “Consciência fonológica”, 6,67% para “Sílabas, rimas e aliterações” e 13,33% para “Textos” nas respostas; e finalmente entre os participantes de Cascavel, obteve-se 65,67% para “Consciência fonológica”, 3,73% para “Sílabas, rimas e aliterações”, 22,29% para “Textos”, 2,24% dos participantes marcaram todas as opções e 5,95% dos participantes abstiveram-se de responder a questão

**Tabela 12** - Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a letra “h” da questão número 2

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	2 – h	0%
Nova Aurora	2 – h	0%
Assis Chateaubriand	2 – h	13,33%
Cascavel	2 – h	22,39%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Desse modo, pode-se concluir, com base nas respostas apresentadas, que ainda há entre os participantes a ideia de que se deve desenvolver primeiro a consciência fonológica para somente depois ensinar o processo de escrita. Isso contraria a concepção de que a escrita está inserida

necessariamente em textos “reais”, o que tende a facilitar o processo de leitura e escrita, tendo em vista que esse processo facilita o despertar da consciência pragmática, pois a criança já aprende a escrita inserida em um gênero textual específico, socialmente significativo (SOARES, 2016).

Com base em todas as respostas apresentadas no que se refere às crenças relativas às escolhas metodológicas a serem empregadas no processo de alfabetização, os valores médios maiores entre as respostas esperadas estão entre os professores de Cascavel, com média de 57,23%, seguidos de Assis Chateaubriand com média de 56,84%, Formosa do Oeste com 52,63% e Nova Aurora com 51,88%.

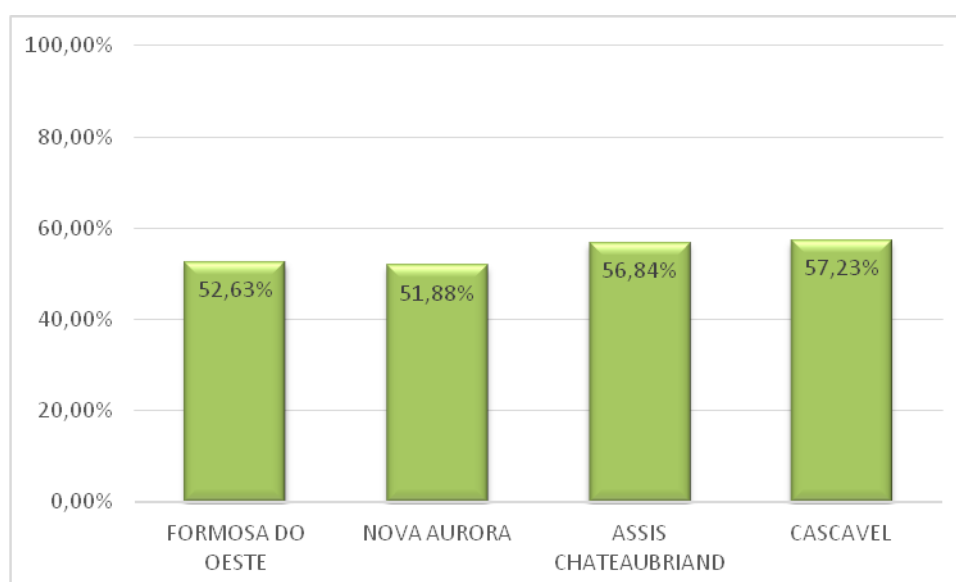
Esse resultado preliminar mostra que os profs pesquisados... aponta para a necessidade de maiores investimentos no que se refere à formação dos professores de modo geral, tendo em vista que os dados estão relativamente equilibrados, entretanto, aquém do esperado no que se refere à adoção de metodologias mais inovadoras e eficazes no que se refere ao processo de alfabetização. Acredita-se, ainda, que tal perspectiva deve-se ao f já mencionado impacto que houve no país com as publicações a partir da década de 70 dos estudos relacionados à psicogênese da língua escrita – pautadas nas pesquisas de psicologia da aprendizagem realizadas por Piaget – desenvolvida especialmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que, embora jamais tenha proposto uma metodologia de alfabetização, acabou por provocar no país certo “vazio teórico” no que se refere à questão dos métodos. Somente muito recentemente houve novamente interesse por parte dos pesquisadores em abordar a questão das metodologias, destacando-se em especial as publicações de Carvalho (2015) e principalmente a já citada publicação de Soares (2016), a qual volta a discutir e modo veemente a questão dos métodos de alfabetização utilizados no país.

Outro aspecto que, ainda, acredita-se que seja a razão pela qual muitos métodos tradicionais sejam ainda utilizados no país, deve-se ao fato de que muitos desses professores foram possivelmente alfabetizados utilizando-se destas metodologias, as quais foram eficazes em seus tempos e, desse modo, não conseguem conceber outra forma de alfabetização que não seja essa, haja vista que, conforme aponta Carvalho (2015), estes manuais tradicionais ainda são encontrados em localidades mais isoladas do país.

No caso dos municípios pesquisados, percebe-se que o maior número de respostas esperadas é proporcional à presença de faculdades e universidades nas cidades em que os professores atuam e, desse modo, a hipótese é que estas influenciam no sentido de formar os educadores para as práticas mais inovadoras, tendo em vista que em Cascavel o Curso de Pedagogia foi o primeiro curso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, a ser reconhecido pelo então Conselho Federal de Educação por meio do Decreto de nº 77.304/74 de 17/03/1976. Em Assis Chateaubriand o curso de Pedagogia foi autorizado pelo D.O.U n.º 98367 de 07/11/1989 e foi reconhecido pelo D.O.U n.º 167 de 22/02/1996. Ressalta-se, ainda, que as outras duas cidades não contam com a presença de Universidades instaladas na modalidade presencial, mas apenas com polos de graduação na modalidade a distância.

Desse modo, pode-se concluir que a presença da universidade impacta proporcionalmente na adoção por estratégias mais inovadoras ou conservadoras no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem dos educandos, conforme demonstra gráfico a seguir:

**Gráfico 21** - Média de respostas dentro das hipóteses esperadas no que se refere às escolhas metodológicas adotadas pelos professores



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

#### 4.2.2 Questões referentes a crenças e atitudes sobre a variação linguística

Optou-se por analisar as questões relativas às crenças sociolinguísticas dos professores pesquisados separadamente, com objetivo de tornar a análise mais didática e de melhor compreensão, a qual é apresentada na sequência.

A quinta afirmativa, “Exemplos como ‘É junto dos bão que a gente fica mió’” - João Guimarães Rosa - JAMAIS DEVEM ser usadas no processo de alfabetização, pois podem influenciar no uso de variedades erradas da língua”, a décima primeira, “Atividades como correções de erros em cantigas populares são interessantes de serem praticadas no processo de alfabetização”, a décima segunda, “A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois a alfabetização no Brasil ocorre somente em Língua Portuguesa”, a vigésima, “A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois deve-se sempre priorizar o ensino da ‘Norma Culta’”, a vigésima terceira, “As histórias do Chico Bento podem ser usadas no processo de alfabetização, mas é preciso conscientizar os alunos de que se trata de um texto com erros de Português” e a vigésima quarta questões, “A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois não ocorre variação na língua falada pelos alunos”, tinham por objetivo detectar as crenças a respeito especificamente se existe ou não consciência por parte dos professores pesquisados de que a variação linguística é inerente a toda língua e, portanto ocorre também no processo de alfabetização inicial dos educandos.

Embora o exemplo trazido não esteja redigido em “norma padrão da língua” – no caso da quinta questão –, faz referência a uma variedade linguística muito presente nas comunidades rurais e “rurbanas”, segundo Bortoni-Ricardo (2005), e, portanto, não pode ser considerada “variedade errada” da língua, conforme afirmou a pergunta. Escolheram-se “histórias de Chico Bento” – no caso da vigésima terceira questão – pois, embora representem uma modalidade estereotipada das variedades rurais, estas histórias em quadrinhos se fazem presentes com frequência nas salas de aula e nos materiais didáticos como modelos a serem “corrigidos”, atividades estas condenáveis do ponto de vista de uma

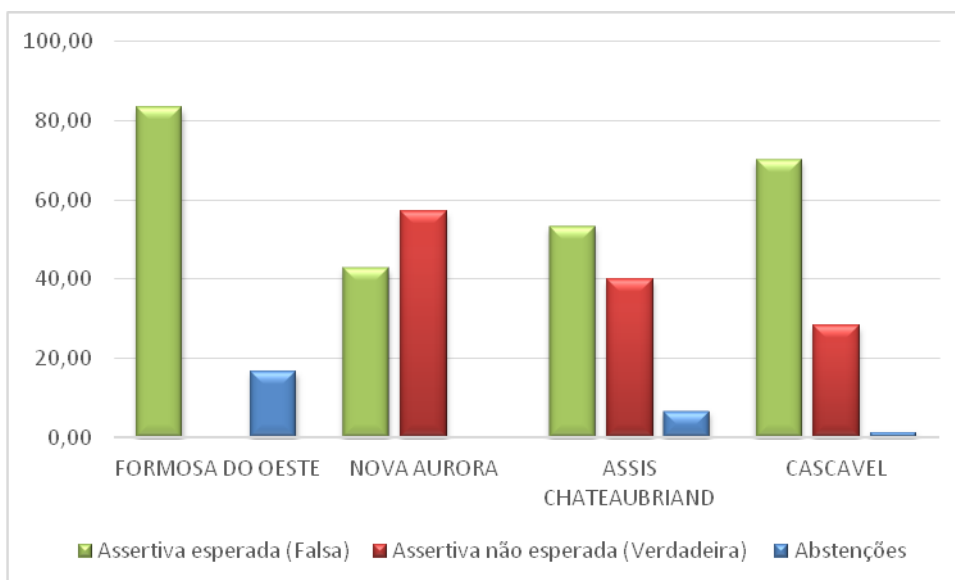
pedagogia da variação linguística legítima, uma vez que a recomendação mais assertiva seria justamente de sensibilizar o aluno para o conjunto de variedades que compõe a língua, além de não existir, em termos práticos, modalidade melhor ou pior, porém mais “adequadas” ou menos adequadas a certos usos sociais.

De modo geral, acredita-se que a escola é a agência por excelência de promoção de letramento e também no ensino da variedade padrão da língua. Todavia, a presença das variedades “não padrão” podem compor a gama de atividades propostas no processo inicial de aquisição da língua escrita, especificamente as atividades da “fase alfabética” da língua. O professor precisa ter clareza de que, posteriormente, terá de conduzir o aluno da “fase alfabética” para o que se pode conceituar como “fase ortográfica”, que seria o ensino da ortografia oficial da língua.

Ressalta-se, ainda, que atividades com as variedades populares da língua não devem ser consideradas “trabalho menor” no que concerne aos processos de alfabetização e leitura, uma vez que essas variedades compõem o rol literário da língua, conforme o próprio exemplo da quinta afirmativa demonstra e, portanto, não representam uma “variedade errada”. Acredita-se, portanto, que análises diacrônicas e sincrônicas da língua são frutíferas no sentido de mostrar aos alfabetizandos, desde os processos iniciais das fases de aquisição da língua escrita, que a língua, assim como a sociedade, sofre transformações no tempo e no espaço.

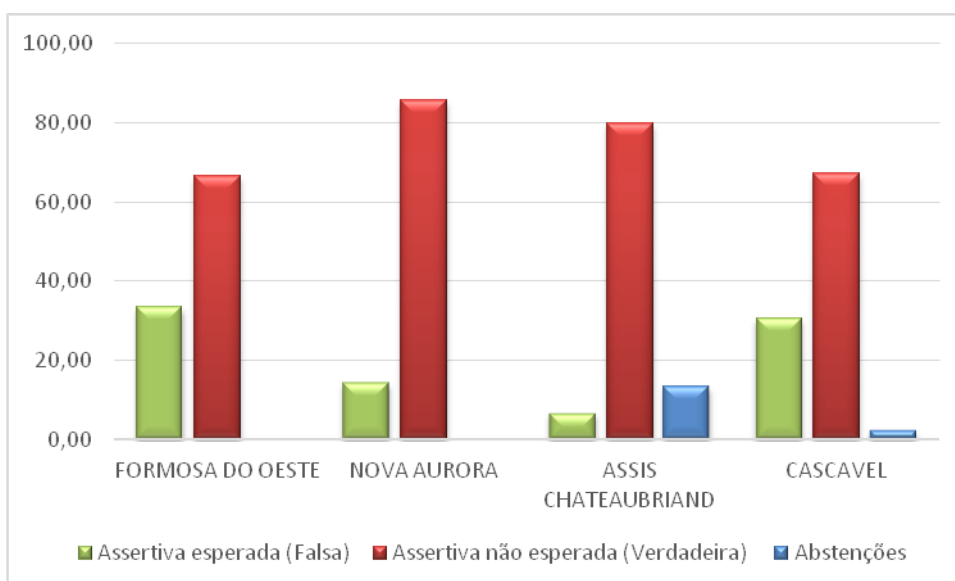
Em suma, o que aqui se defende é a necessidade de se “naturalizar” o ensino e o respeito das variedades linguísticas, evitando-se, desse modo, a construção de crenças que precisarão ser desconstruídas mais adiante, no que se refere à aquisição da língua escrita. Portanto, as respostas esperadas para essas afirmativas seriam “Falsas”. Para facilitar a análise, as questões serão analisadas todas de uma vez, porém por cada cidade separadamente para que ao final se trace uma análise geral dos dados.

**Gráfico 22** - Quinta afirmativa – Exemplos como "É junto dos bão que a gente fica mió." - João Guimarães Rosa JAMAIS DEVEM ser usadas no processo de alfabetização, pois podem influenciar no uso de variedades erradas da língua



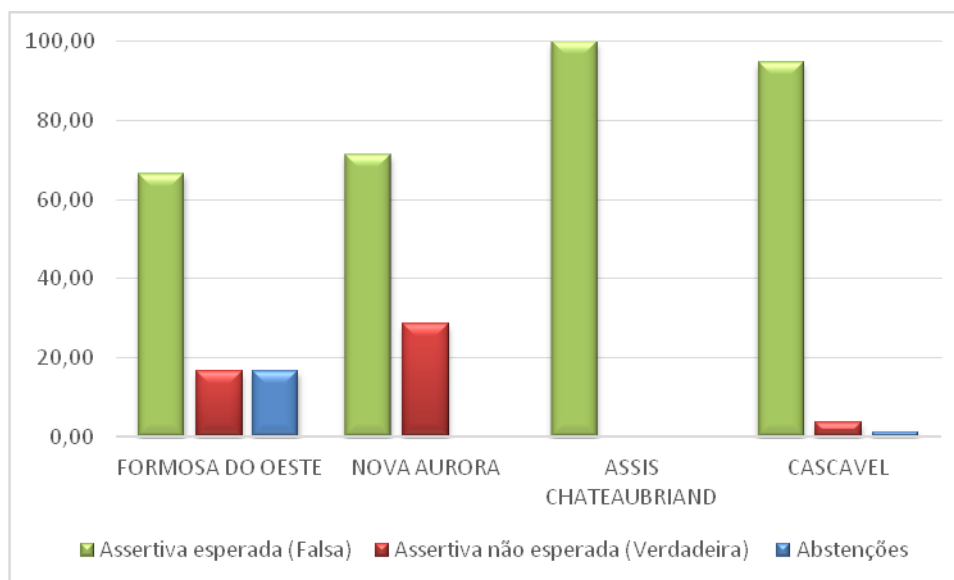
**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 23** - Décima primeira afirmativa – Atividades como correções de erros em cantigas populares são interessantes de serem praticadas no processo de alfabetização



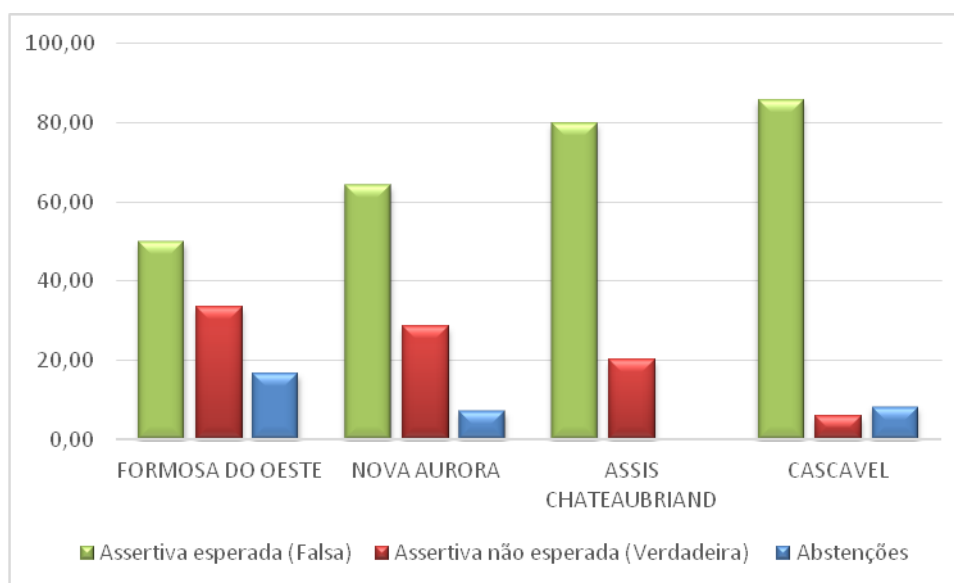
**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 24** - Décima segunda afirmativa – A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois a alfabetização no Brasil ocorre somente em Língua Portuguesa



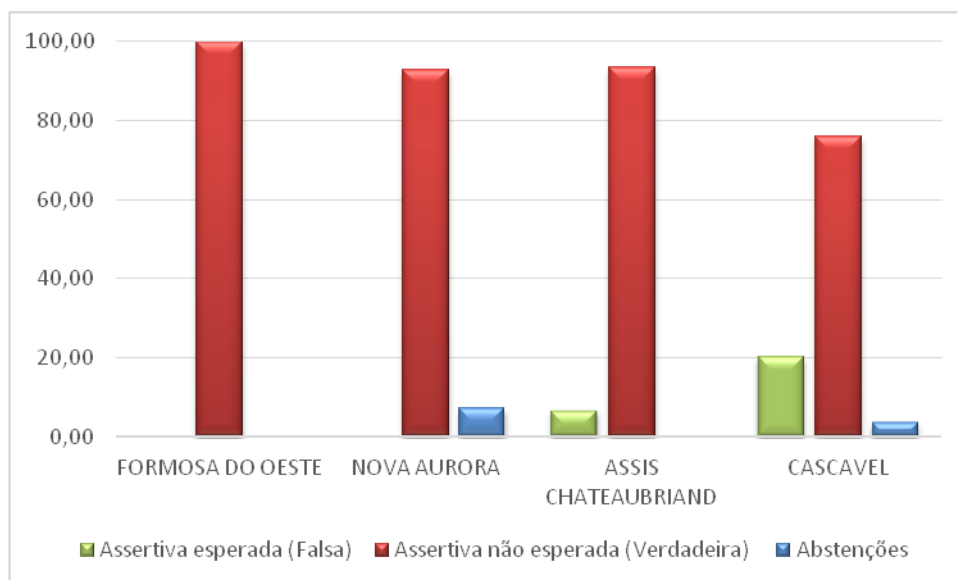
**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 25** - Vigésima afirmativa – A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois deve-se sempre priorizar o ensino da “Norma Culta”



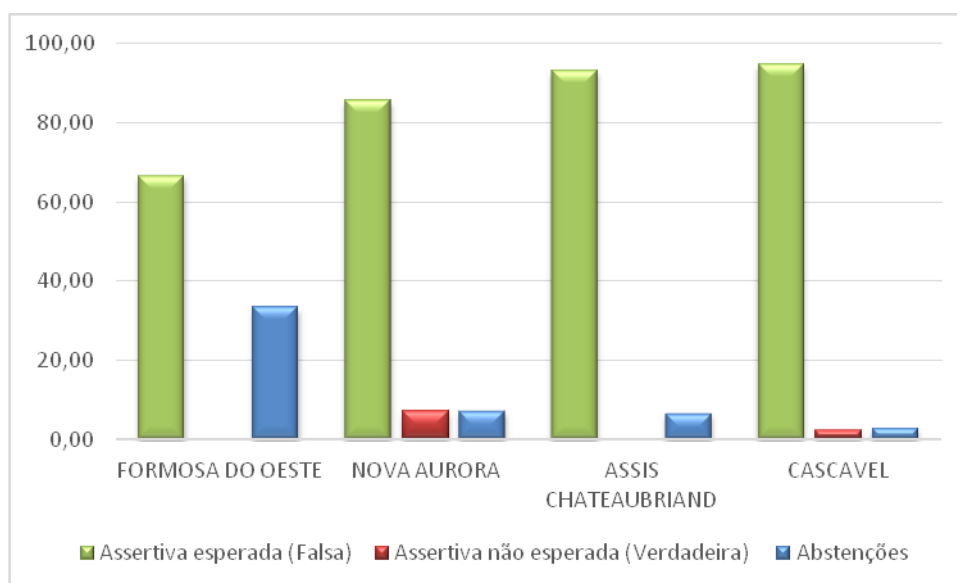
**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 26** - Vigésima terceira afirmativa – As histórias do Chico Bento podem ser usadas no processo de alfabetização, mas é preciso conscientizar os alunos de que se trata de um texto com erros de Português



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 27** - Vigésima quarta afirmativa – A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois não ocorre variação na língua falada pelos alunos



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, entre os participantes de Formosa do Oeste, obteve-se para a quinta questão: 0% para “Verdadeira”, 83,33% para “Falsa” e 16,67% de abstencões; para a décima primeira questão

obteve-se: 66,67% para “Verdadeira” e 33,33% para “Falsa”; para a décima segunda questão obteve-se: 16,67% para “Verdadeira”, 66,67% para “Falsa” e 16,67% de abstenções; para a vigésima questão obteve-se: 33,33% para “Verdadeira”; 50% para “Falsa” e 16,67% de abstenções; para a vigésima terceira questão obteve-se: 100% para “Verdadeira”; e para a vigésima quarta questão obteve-se: 0% para “Verdadeira”, 66,67% para “Falsa” e 33,33% de abstenções.

Nota-se que, de modo geral, embora haja grande reconhecimento por parte dos participantes sobre a necessidade do trabalho com diferentes variedades da língua, atividades de “correção” mostram-se bastante presentes, conforme demonstram os dados presentes na décima primeira afirmativa e também na vigésima terceira afirmativa. Além disso, 33,33% dos participantes – conforme vigésima afirmativa – demonstraram entender que a chamada “norma culta” e a variação linguística encontram-se em polos opostos no tocante ao processo de alfabetização e, portanto, o ensino de uma excluiu a possibilidade de abordagem do outra, o que é um equívoco.

Há, ainda, 16,67% dos participantes que apontaram como “verdadeira” e o mesmo percentual que se absteve de marcar uma das opções na décima segunda afirmativa, a qual contrapõe variação linguística e língua portuguesa, o que também é um equívoco, haja vista que toda língua é inevitavelmente composta de inúmeras variedades.

Entre os participantes de Nova Aurora, obteve-se para a quinta questão: 57,14% para “Verdadeira” e 42,86% para “Falsa”; para a décima primeira questão obteve-se: 85,71% para “Verdadeira” e 14,29% para “Falsa”; para a décima segunda questão obteve-se: 28,57% para “Verdadeira” e 71,43% para “Falsa”; para a vigésima questão obteve-se: 28,57% para “Verdadeira”; 64,29% para “Falsa” e 7,14% de abstenções; para a vigésima terceira questão obteve-se: 92,86% para “Verdadeira” e 7,14% de abstenções; e para a vigésima quarta questão obteve-se: 7,14% para “Verdadeira”, 85,71% para “Falsa” e 7,14% de abstenções.

Percebe-se que os valores apresentados pelos participantes de Nova Aurora são muito semelhantes aos valores apresentados pelos participantes de Formosa do Oeste, nos quais há reconhecimento da necessidade de se abordar o fenômeno da variação linguística; porém, a ideia de correção está presente em grande parte das crenças dos participantes da pesquisa. Todavia, houve, entre os

participantes de Nova Aurora, diferença nas respostas apresentadas na quinta afirmativa, fato que revela maior equívoco entre os professores, tendo em vista que quase 60% dos participantes apontaram como verdadeira a questão que afirma que existem variedades linguísticas que apresentam “erros”, o que não é esperado na perspectiva sociolinguística.

Entre os participantes de Assis Chateaubriand, obteve-se para a quinta questão: 40% para “Verdadeira”, 53,33% para “Falsa” e 6,67% de abstenções; para a décima primeira questão obteve-se: 80% para “Verdadeira”; 6,67% para “Falsa” e 13,33% de abstenções; para a décima segunda questão obteve-se: 0% para “Verdadeira”, 100% para “Falsa”; para a vigésima questão obteve-se: 20% para “Verdadeira”; 80% para “Falsa”; para a vigésima terceira questão obteve-se: 93,33% para “Verdadeira” e 6,67% para falsa; e para a vigésima quarta questão obteve-se: 0% para “Verdadeira”, 93,33% para “Falsa” e 6,67% de abstenções.

Observa-se que os percentuais aumentam entre os participantes de Assis Chateaubriand, embora a ideia de “correção” de erros ainda se faça bastante presente, conforme demonstram a décima primeira e a vigésima terceira afirmativas. Todavia, percebe-se que há grande reconhecimento por parte dos professores participantes da pesquisa no que se refere ao reconhecimento das variedades linguísticas, bem como a inerência de separá-las do processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, conforme demonstram os elevados percentuais de respostas esperadas entre as afirmativas décima segunda e vigésima quarta. Entre os participantes que entendem que “norma culta” contrapõe-se à variedade, o percentual diminui significativamente, tendo em vista que apenas 20% dos participantes responderam de maneira inadequada a questão.

E finalmente entre os participantes de Cascavel, obteve-se para a quinta afirmativa: 28,36% para “Verdadeira”, 70,15% para “Falsa” e 1,49% de abstenções; para a décima primeira questão obteve-se: 67,16% para “Verdadeira”, 30,60% para “Falsa” e 2,24% de abstenções; para a décima segunda afirmativa obteve-se: 3,73% para “Verdadeira”, 94,78% para “Falsa” 1,49% de abstenções; para a vigésima questão obteve-se: 5,97% para “Verdadeira”; 85,82% para “Falsa” e 8,21% de abstenções; para a vigésima terceira questão obteve-se: 76,12% para “Verdadeira”, 20,15% para falsa e 3,73% de abstenções; e para a vigésima quarta

questão obteve-se: 2,24% para “Verdadeira”, 94,78% para “Falsa” e 2,99% de abstenções.

Embora nenhuma das questões tenha obtido 100% das respostas esperadas entre os participantes de Cascavel, este foi o município que apresentou melhor desempenho geral nas questões relacionadas ao tema da variação linguística, conforme demonstram os dados presentes na décima segunda, vigésima e na vigésima quarta afirmativas. Contudo, o percentual de professores que creem na necessidade de correções é reduzido entre esses participantes, conforme demonstram as questões décima primeira, com apenas 30,6% de acertos e a vigésima terceira afirmativa, com apenas 20,15% de respostas esperadas. No entanto, comparado a três outras cidades, Cascavel apresenta maior percentual de respostas esperadas – embora ainda reduzido, atingindo apenas 20,15% – para a vigésima terceira afirmativa uma vez que ninguém marcou a hipótese esperada para tal questão nos municípios de Formosa do Oeste e Nova Aurora e apenas 6,67% acertaram entre os participantes de Assis Chateaubriand.

Compreende-se que, de modo geral, há significativa consciência por parte dos professores no que se refere à ideia de que a Língua Portuguesa é composta de uma gama de variedades. Por outro lado, percebe-se que, em sua grande maioria, os professores não dispõem de estratégias didáticas e metodológicas para abordarem o fenômeno da variação de maneira eficaz em sala de aula, de modo a conscientizarem os alunos nesse aspecto, além de romper com preconceitos linguísticos que poderão ser praticados tendo justamente a necessidade de evitar a variação como justificativa. Os dados serão apresentados ainda resumidamente na tabela a seguir, com o objetivo de tornar mais clara a compreensão dos mesmos.

**Tabela 13** - Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a quinta, a décima primeira, a décima segunda, a vigésima, a vigésima terceira e a vigésima quarta afirmativas

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	5	83,33%
Nova Aurora	5	42,86%
Assis Chateaubriand	5	53,33%

(continua)

(conclusão)

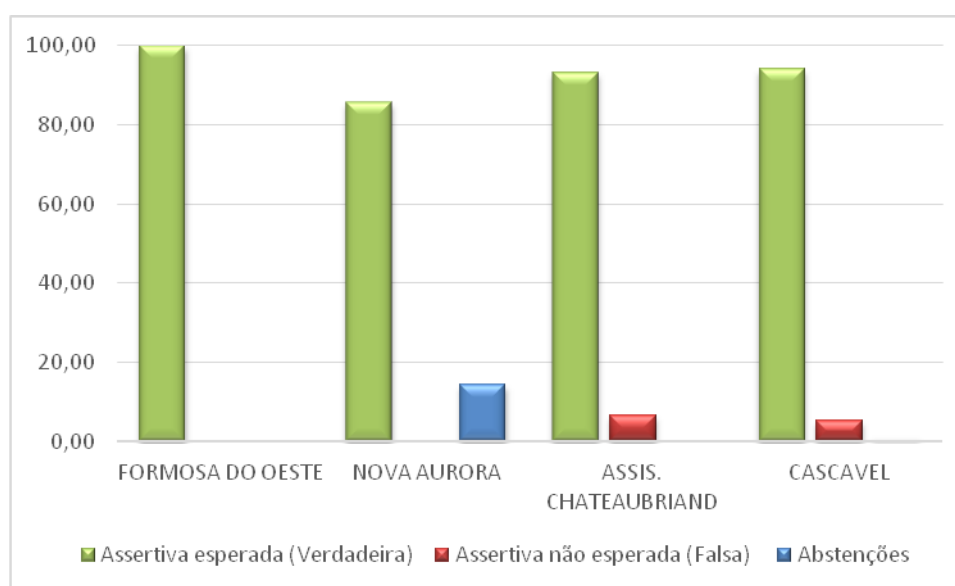
Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Cascavel	5	70,15%
Formosa do Oeste	11	33,33%
Nova Aurora	11	14,29%
Assis Chateaubriand	11	6,67%
Cascavel	11	30,6%
Formosa do Oeste	12	66,67%
Nova Aurora	12	71,43%
Assis Chateaubriand	12	100%
Cascavel	12	94,78%
Formosa do Oeste	20	50%
Nova Aurora	20	64,29%
Assis Chateaubriand	20	80%
Cascavel	20	85,82%
Formosa do Oeste	23	0%
Nova Aurora	23	0%
Assis Chateaubriand	23	6,67%
Cascavel	23	20,15%
Formosa do Oeste	24	66,67%
Nova Aurora	24	85,71%
Assis Chateaubriand	24	93,33%
Cascavel	24	94,78%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

A sexta afirmativa “Os gêneros textuais cantiga, quadrinha, adivinha, parlenda, convite, bilhete, logotipo/logomarca, conto de fadas, trava-língua, história infantil, conto contemporâneo, registro de nascimento, classificado, placa de sinalização e orientação, lista e receita culinária poderão compor o processo de alfabetização” tinha por objetivo detectar se os professores alfabetizadores seguem o que é recomendado pela AMOP (2014) e também por Schneuwly e Dolz (2011) no que se refere ao uso de variados gêneros no processo inicial de língua escrita. Os gêneros utilizados na formulação da própria questão estão presentes na recomendação expressa no currículo, além de, em consonância com as questões anteriores, apresentarem gêneros escritos com variedades mais próximas à norma

padrão da língua, como convite, conto de fadas, etc, e gêneros mais próximos às variedades populares, como cantiga e adivinha. Desse modo, a resposta esperada era “Verdadeira”.

**Gráfico 28** - Sexta afirmativa – Os gêneros textuais cantiga, quadrinha, adivinha, parlenda, convite, bilhete, logotipo/logomarca, conto de fadas, trava-língua, história infantil, conto contemporâneo, registro de nascimento, classificado, placa de sinalização e orientação, lista e receita culinária PODERÃO compor o processo de alfabetização



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, obteve-se 100% para “Verdadeira” para essa afirmativa entre os participantes de Formosa do Oeste; entre os participantes de Nova Aurora, obteve-se também 100% para “Verdadeira”; entre os participantes de Assis Chateaubriand, obteve-se 93,33% para “Verdadeira” e 6,67% para “Falsa”; e finalmente entre os participantes de Cascavel, obteve-se 94,03% para “Verdadeira”, 2,99% para “Falsa” e 2,99% de abstenções.

Desse modo, percebe-se que a recomendação de se utilizar uma grande variedade de gêneros desde o processo de alfabetização é algo consolidado entre os participantes, tendo em vista o elevado percentual de participantes que assinalaram a hipótese esperada para a afirmativa.

Esse aspecto ainda se mostra positivo no sentido de que é por meio dos gêneros textuais variados que muitos fenômenos da variação linguística podem

ser adequadamente abordados, uma vez que estes se utilizam de recursos estilísticos próprios com objetivo de alcançar determinada expressividade. Nesse sentido, quando há por parte do professor alfabetizador abordagem de variados gêneros, estas se tornam boas oportunidades para abordar a variação de maneira eficaz, além de mostrar materialmente aos educandos como cada variedade linguística é mais ou menos adequada às variadas situações comunicativas. Apresentam-se novamente os dados resumidos na tabela abaixo, a fim de tornar mais clara a observação.

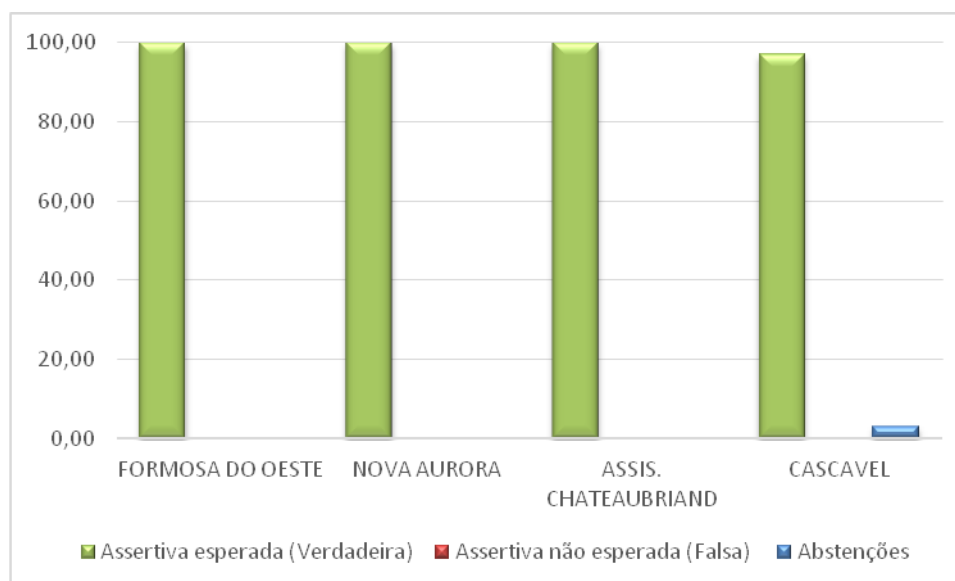
**Tabela 14** - Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a sexta afirmativa

<b>Município</b>	<b>Questão</b>	<b>Percentual de respostas esperadas</b>
Formosa do Oeste	6	100%
Nova Aurora	6	100%
Assis Chateaubriand	6	93,33%
Cascavel	6	94,03%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

A oitava afirmativa, “Gêneros orais auxiliam o processo de alfabetização”, tem por objetivo detectar se há entendimento, por parte dos professores alfabetizadores, da necessidade de se trabalhar também com os gêneros orais, uma vez que estes igualmente devem compor o rol de atividades a serem desenvolvidas desde as fases mais primárias da alfabetização. Caso essas atividades não sejam desenvolvidas, esse trabalho sistemático tende a ser mais dificilmente desenvolvido em fases posteriores. Desse modo, esperava-se a resposta “Verdadeira” dos professores pesquisados.

**Gráfico 29** - Oitava afirmativa – Gêneros orais auxiliam o processo de alfabetização



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, obteve-se 100% para “Verdadeira” entre os participantes de Formosa do Oeste, Nova Aurora, Assis Chateaubriand e 97,01% para “Verdadeira” e 2,99% de abstenções entre os participantes de Cascavel, conforme gráficos a seguir:

Conforme o esperado, percebe-se que há consenso entre os professores pesquisados sobre a necessidade de se trabalhar também com os gêneros orais desde a fase inicial de alfabetização, tendo em vista que não houve percentual de respostas não esperadas – apenas um pequeno percentual de abstenções entre os participantes de Cascavel. Além disso, assim como os diversos gêneros escritos apresentam variação tendo em vista recorrer a capacidades expressivas e estilísticas diversas, conforme argumentado na sexta afirmativa, os gêneros orais apresentam oportunidade de abordar o aspecto da variação ainda maior, uma vez que na fala é possível observar muito mais elementos suscetíveis a demonstrar variação do que a escrita, o que representa oportunidade ainda maior de o professor abordar adequadamente uma perspectiva variacionista desde a fase inicial de alfabetização.

Em suma, muitas das variações regionais e estilísticas são muito mais observadas na fala do que na escrita, tendo em vista que esta é fruto de convenções estabelecidas o que tende a oferecer menor favorecimento ao processo de variação, ao passo que aquela utiliza-se muito mais de convenções sociais e

menos rígidas, o que favorece a presença de variação. Portanto, a utilização de gêneros orais é de extrema importância à abordagem da variação desde o processo de alfabetização, uma vez que este tenderá a facilitar a abordagem por parte do professor de elementos que são mais comuns aos educandos, uma vez que a fala é uma capacidade já desenvolvida e mais prática de ser observado por parte dos próprios educandos.

**Tabela 15** - Dados referentes aos percentuais de respostas esperadas para a oitava afirmativa

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	8	100%
Nova Aurora	8	100%
Assis Chateaubriand	8	100%
Cascavel	8	97,01%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

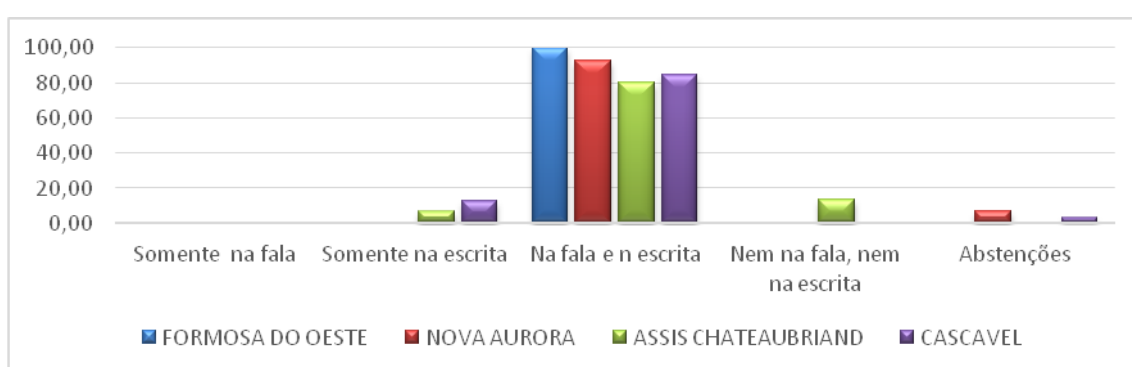
As afirmativas “b”, “Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “peneu”, “chavi”, “leiti”, o professor deverá intervir”; “c” “Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “nóis chegemu”, o professor deverá intervir”; “d” “Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “concerteza”, denovo”, “agente”, o professor deverá intervir”; “e” “Numa determinada situação, se a criança pronunciar as palavras “poRta”, “poRtão” com o “r” retroflexo, ou seja, “com o ‘r’ caipira”, o professor deverá intervir”; e “f” “Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “faze” em vez de “fazer”, “come” em vez de “comer” etc. o professor deverá intervir” da atividade número “2” (dois), havia quatro possibilidades de resposta: “Somente na fala”, “Somente na escrita”, “Na fala e na escrita” e “Nem na fala, nem na escrita”. A resposta esperada para as questões “b”, “d” e “e” seria “Somente na escrita”, uma vez que o ensino das regularidades ortográficas é papel da escola; e para a questão “c” a resposta esperada seria “na fala e na escrita”, uma vez que, embora haja necessidade de o professor respeitar as variedades linguísticas dos alunos, a intervenção se faz necessária, visto que a forma verbal “nóis chegemu” é socialmente estigmatizada.

As possibilidades de resposta “Na fala e na escrita” mostra atitude não reflexiva por parte do professor no que tange às variedades linguísticas, uma vez que, com exceção da alternativa “c”, que apresenta um caso de concordância

socialmente estigmatizada, as demais perguntas oferecem situações de variação linguística diatópicas e diafásicas e, portanto, não requerem intervenção por parte do professor.

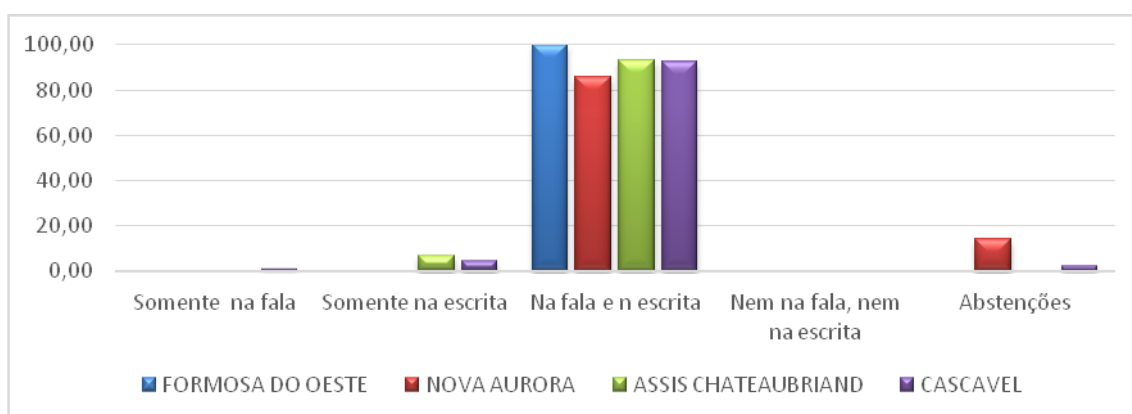
As possibilidades de resposta “Somente na fala” e “Nem na fala, nem na escrita” mostram-se inadequadas, uma vez que não englobam o aspecto ortográfico, que justamente é papel do professor intervir.

**Gráfico 30** - Assertiva dois, letra “b” – Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “peneu”, “chavi”, “leiti”, o professor deverá intervir



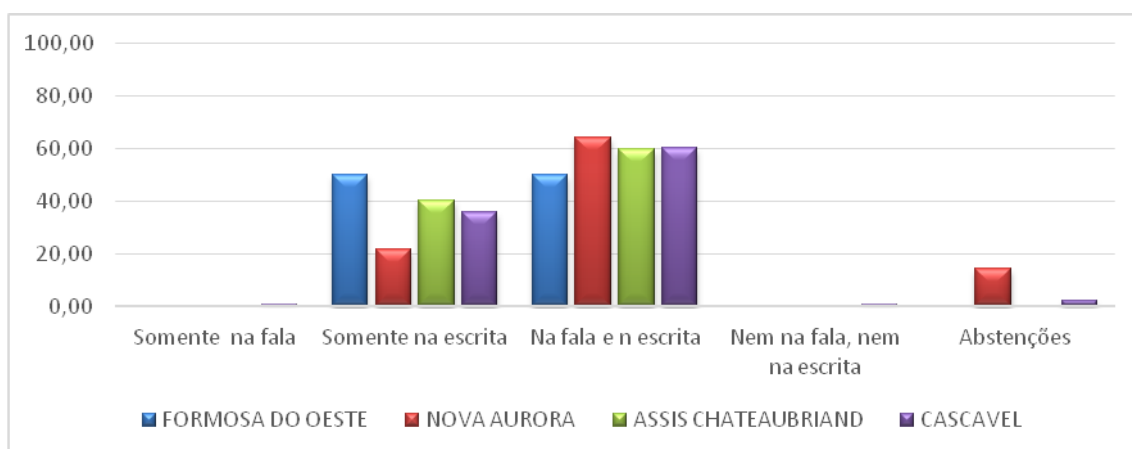
**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 31** - Assertiva dois, letra “c” – Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “nóis chegemu”, o professor deverá intervir



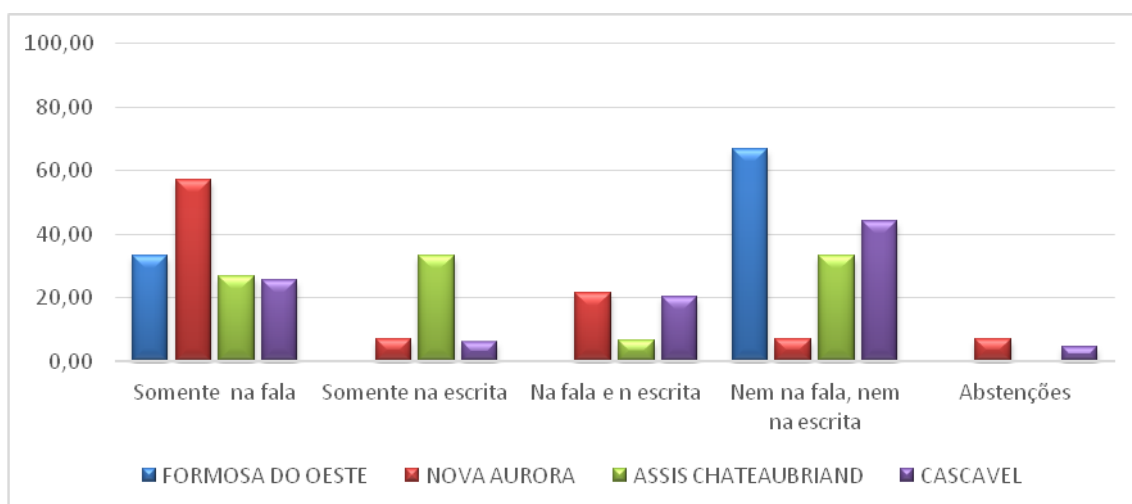
**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 32** - Assertiva dois, letra “d” – Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “concerteza”, “denovo”, “agente”, o professor deverá intervir



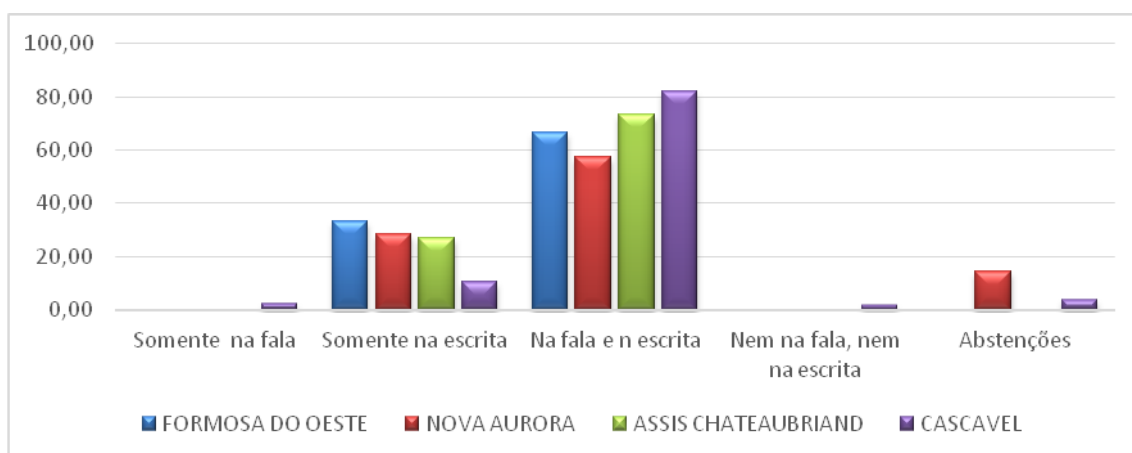
**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 33** - Assertiva dois, letra “e” – Numa determinada situação, se a criança pronunciar as palavras “poRta”, “poRtão” com o “r” retroflexo, ou seja, “com o ‘r’ caipira”, o professor deverá intervir



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

**Gráfico 34** - Assertiva dois, letra “f” – Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “faze” em vez de “fazer”, “come” em vez de “comer” etc. o professor deverá intervir



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, obteve-se entre os participantes de Formosa do Oeste para a pergunta “b” e “c” 100% para a alternativa “Na fala e na escrita”; para a alternativa “d” obteve-se 50% para “Somente na escrita” e 50% para “Na fala e na escrita”; para a alternativa “e” obteve-se 33,33% para a opção “somente a fala” e 66,67% para a alternativa “nem a fala, nem a escrita”.

Com relação aos participantes de Nova Aurora, obteve-se para a pergunta “b” 92,86% para a alternativa “a fala e a escrita” e 7,14% para abstenções; para a pergunta “c” obteve-se 85,71% para a alternativa “a fala e a escrita” e 14,29% de abstenções; para a pergunta “d” obteve-se 21,43% para a alternativa “somente a escrita”, 64,29% para a alternativa “a fala e a escrita” e 14,29% de abstenções, para a alternativa “e” obteve-se 57,14% para a alternativa “somente a fala”, 7,14% para a alternativa “somente a escrita”, 21,43% para a alternativa “a fala e a escrita”, 7,14% para a alternativa “nem a fala, nem a escrita”, e 7,14% para abstenções; e para a alternativa “f” obteve-se 28,57% para a alternativa “somente a escrita”, 57,14% para a alternativa “a fala e a escrita” e 14,29% para abstenções.

Quanto aos participantes de Assis Chateaubriand, obteve-se para a questão “b” 6,67% para a opção “somente a escrita”, 80% para a opção “a fala e a escrita” e 13,33% para a opção “nem fala, nem escrita”; para a questão “c” obteve-se 6,67% para a opção “somente a escrita” e 93,33% para a opção “a fala e a escrita”; para a questão “d” obteve-se 40% para a opção “somente a escrita” e 60% para a

opção “a fala e a escrita”; para a questão “e” obteve-se 26,67% para a alternativa “somente a fala”, 33,33% para a opção “somente a escrita”, 6,67% para a opção “a fala e a escrita” e 33,33 para a opção “nem fala, nem a escrita”; e para a questão “f” obteve-se 26,67% para a opção “somente a escrita” e 73,33% para a opção “a fala e a escrita”.

Finalmente quanto aos participantes de Cascavel, obteve-se para a questão “b” 12,69% para a opção “somente a escrita”, 84,33% para a opção “a fala e a escrita” e 2,99% para abstenção; para a questão “c” obteve-se 0,75% para a opção “somente a fala”, 4,48% para a opção “somente a escrita”, 92,54% para a opção “a fala e a escrita” e 2,24% para abstenção; para a questão “d” obteve-se 0,75% para a opção “somente a fala”, 35,82% para a opção “somente a escrita”, 60,45% para a opção “a fala e a escrita”, 0,75% para a opção “nem fala, nem a escrita” e 2,24% para abstenção; para a questão “e” obteve-se 25,37% para a opção “somente a fala”, 5,97% para a opção “somente a escrita”, 20,15% para a opção “a fala e a escrita”, 44,03% para a opção “nem a fala, nem a escrita” e 4,48% para abstenções; e para a questão “f” obteve-se 2,24% para a opção “somente a fala”, 10,45% para a opção “somente a escrita”, 82,09% para a opção “a fala e a escrita”, 1,49% para a opção “nem a fala, nem a escrita” e 3,73% para abstenções.

Desse modo, pode-se concluir que, com base nas respostas apresentadas, a ideia de “correção” da fala ainda se faz muito presente entre grande percentual dos professores pesquisados. A exceção encontra-se especificamente na questão “c” relativa à concordância estigmatizada que obteve um grande percentual de respostas eperadass entre os participantes dos 4 municípios.

Percebe-se, ainda, que os fenômenos abordados nos exemplos apresentados, quanto mais próximos estejam das variedades “rurbanas” e, principalmente, “rurais”, maiores são as prescrições por “correções” da fala, o que demonstra que essas variedades ainda sofrem forte estigma por parte dos professores alfabetizadores, bem como da sociedade de modo geral, tendo em vista que o exemplo que apresentou maior percentual de necessidade de intervenção foi justamente na questão “c” – na qual, inclusive, houve percentual bastante discrepante comparado às demais assertivas –, seguida da afirmativa “d”. De todo modo, conforme já argumentado anteriormente, a alternativa “c” apresenta característica “rurbana” fortemente marcada, todavia, considerou-se a possibilidade por “intervir na fala e na escrita” como a assertiva correta, uma vez que esta

concordância é socialmente estigmatizada e, portanto, é função da escola instrumentalizar os educandos para que possam conhecer, respeitar e transitar por entre as diferentes variedades linguísticas, adequando o discurso às situações sociais diversas.

**Tabela 16** - Dados referentes aos percentuais de das letras “b”, “c”, “d”, “e” e “f” da questão número 2

Município	Questão	Percentual de respostas esperadas
Formosa do Oeste	2 – b	0%
Nova Aurora	2 – b	0%
Assis Chateaubriand	2 – b	6,67%
Cascavel	2 – b	12,69%
Formosa do Oeste	2 – c	100%
Nova Aurora	2 – c	85,71%
Assis Chateaubriand	2 – c	93,33%
Cascavel	2 – c	92,54%
Formosa do Oeste	2 – d	50%
Nova Aurora	2 – d	21,43%
Assis Chateaubriand	2 – d	0%
Cascavel	2 – d	35,82%
Formosa do Oeste	2 – e	0%
Nova Aurora	2 – e	7,14%
Assis Chateaubriand	2 – e	33,33%
Cascavel	2 – e	5,97%
Formosa do Oeste	2 – f	33,33%
Nova Aurora	2 – f	28,57%
Assis Chateaubriand	2 – f	26,67%
Cascavel	2 – f	10,45%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

A última questão do questionário, “Deve-se intervir na fala, a leitura e a escrita do aluno? Comente sua resposta”, foi elaborada com o propósito de detectar quais as impressões mais diretas do professor no que diz respeito especificamente ao processo de variação linguística. Esperava-se que os professores, de modo geral, comentassem a respeito das impressões desse fenômeno, além de buscar elementos mais pontuais a respeito das perspectivas dos professores sobre suas ideias em relação ao processo de variação.

Entre os participantes de Formosa do Oeste, dois não responderam a questão; dois apresentaram respostas evasivas, mencionando a necessidade de intervenção no processo de alfabetização, porém sem explicitar com clareza em que sentido há necessidade de se intervir, e dois participantes citam a expressão “forma culta”, mencionando a questão do regionalismo e “maneira correta de escrever”, cujas respostas são transcritas a seguir para melhor ilustrar:

Participante FO140 - *“Sim. O aluno precisa perceber os códigos que são utilizados, e que existe uma forma culta de falar e de escrever independente de seu regionalismo”.*

Participante FO238 - *“Sim, para que este possa tomar consciência da sua fala e assim poder escrever corretamente”.*

Desse modo, pode-se afirmar que entre os participantes de Formosa do Oeste não houve respostas satisfatórias no que se refere à menção ao processo de variação linguística no processo de alfabetização, ficando as “intervenções” focadas principalmente em questões centradas apenas no “certo e errado”, conforme ilustrado pelas declarações transcritas, além de ser perceptível o equívoco conceitual demonstrado entre os professores participantes.

Entre os participantes de Nova Aurora, três não responderam a questão, nove participantes apresentaram respostas superficiais e evasivas, como *“Sim, sempre que necessário”* (Participante NA1S1), *“Sim, pois só assim acontece a verdadeira alfabetização”* (NA2SI), etc; um participante abordou a “leitura e a escrita correta” e um abordou a leitura e a pronúncia corretas, cujas respostas encontram-se transcritas na sequência:

Participante NA3SI - *“Sim, para sanar as dificuldades e ensinar a leitura e a escrita corretamente”.*

Participante NA4SI - *“Sim, apesar de respeitar a cultura, o ambiente e a história do aluno, ele deverá saber que existe uma pronúncia correta para cada palavra”.*

Nota-se que, novamente, não há menção ao processo de variação linguística entre as respostas apresentadas. No entanto, somente o último participante fala em “respeitar a cultura, o ambiente e a história do aluno”, porém

ratifica a necessidade de corrigir a “pronúncia correta” de palavras, sem esclarecer, contudo, o que isso significa.

Entre os participantes de Assis Chateaubriand, quatro não responderam a questão, o que representa 22,22%; oito participantes responderam de forma evasiva, o que representa 44,44%. Dentre essas respostas, pode-se citar, a título de ilustração, respostas como, “*Sim, porque esse conjunto é o que irá fazer a diferença em uma boa alfabetização*” (Participante AC340), “*Sim, pois é necessário que a criança receba estímulos, seja do professor, seja da família para que possa ampliar seus interesses e objetivos*” (Participante AC241). Três participantes responderam abordando questões relacionadas ao “erro”, o que representa 16,67%, conforme transcrições a seguir:

Participante AC5SI - “*Se as mesmas estiverem erradas, com certeza deve-se intervir e corrigir sim*”.

Participante AC643 - “*Sim, o aluno tem capacidade de melhorar se for mostrado onde ele precisa rever sua forma de falar*”.

Participante AC739 - “*Sim, pois o aluno continuará falando e escrevendo errado se não for corrigido a tempo*”.

Três participantes responderam alinhados com a perspectiva dos estudos variacionistas, o que representa 16,67%, conforme a seguir:

Participante AC1SI - “*Sim. O professor deve explicar aos alunos que existem variações linguísticas, porém na escrita devemos seguir a norma padrão da Língua Portuguesa*”.

Participante AC847 - “*Depende da situação. O professor deve levar o aluno a entender que existe uma “forma”, ou melhor dizendo, uma diferença entre a maneira que falamos e a que escrevemos: o aluno não pode ser discriminado pela forma que lê, escreve ou fala. Mas o professor deve ser o alicerce para levar esse aluno a perceber as variações linguísticas que existem e dar ferramentas para que o mesmo se aproprie dos padrões formais*”.

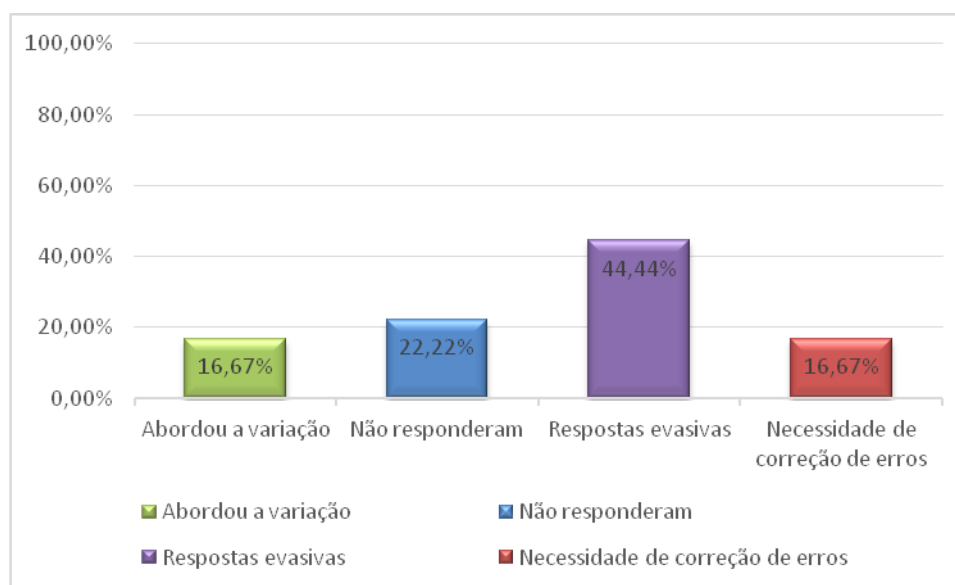
Participante AC421 - “*O professor deve cobrar do aluno a leitura e a escrita de forma culta. Já a fala não podemos intervir, pois cada aluno tem sua cultura (variação linguística)*”.

Faz-se necessário, entretanto, uma ressalva com relação a resposta apresentada pelo participante AC421, tendo em vista que as práticas orais formais

carecem da intervenção, uma vez que há necessidade de o professor adequá-las às demandas sociais.

O gráfico a seguir apresenta os dados obtidos:

**Gráfico 35** - Assertiva dois, letra “i” dos participantes de Assis Chateaubriand – Deve-se intervir a fala, a leitura e a escrita do aluno? Comente sua resposta

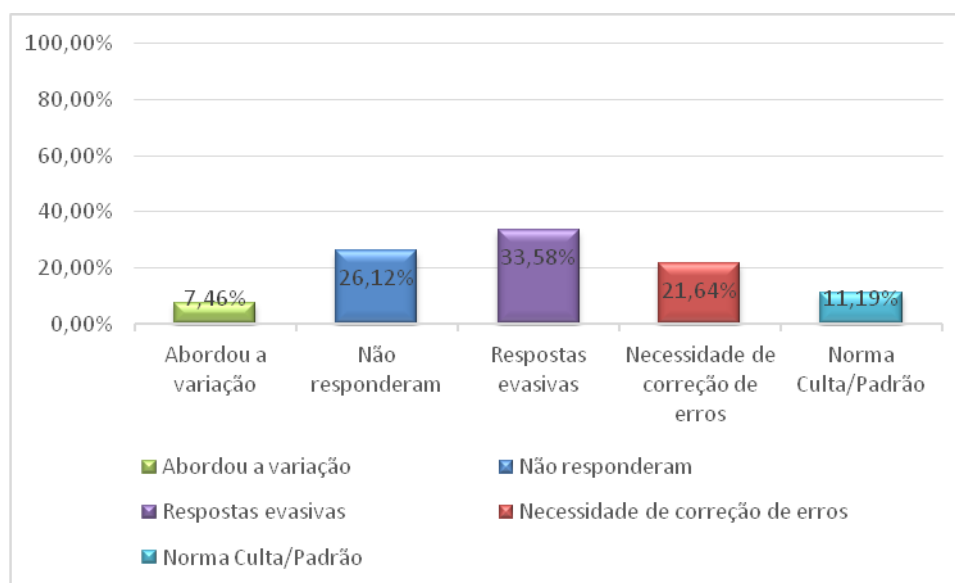


**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Nota-se, desse modo, que entre os participantes de Assis Chateaubriand já aparecem dados acerca da necessidade de se respeitar a variedade linguística dos educandos, conforme demonstrado nas três últimas respostas. Além disso, apresenta resposta adequada ao que se espera sobre o reconhecimento das variedades e alinhada com a forma ideal de tratamento das respectivas variedades, conforme resposta apresentada pelo participante AC1SI.

No entanto, fica evidente que, mesmo entre os participantes que responderam de forma mais próxima do esperado, ainda há a crença de uma contraposição entre o que é descrito pelo participante como “formal” que, segundo o participante, é o esperado e, no outro extremo, a “variedade” do aluno, que precisa ser superada, conforme demonstrado na resposta do participante AC847.

**Gráfico 36** - Assertiva dois, letra “i” dos participantes de Cascavel – Deve-se intervir a fala, a leitura e a escrita do aluno? Comente sua resposta



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Como se pode constatar a partir dos gráficos, entre os professores de Cascavel, 35 participantes não responderam a questão o que representa 26,12%; 45 participantes responderam a questão de forma evasiva, o que representa 33,58%; 29 participantes responderam mencionando a necessidade de se fazer correções nas falas dos educandos, o que representa 21,64%; 15 participantes mencionaram a necessidade de se ensinar a norma padrão/norma culta aos alunos, o que representa 11,19%; e apenas 10 participantes mencionaram a necessidade de ensinar a língua respeitando a variedade linguística que o educando já traz de sua comunidade de fala, o que representa apenas 7,46% do total das respostas.

A título de ilustração, apresentam-se exemplos a seguir do que foram consideradas respostas evasivas:

Participante CA543 - “*Sim, pois a escola é responsável pelo conteúdo cientificamente acumulado*”.

Participante CA753 - “*Tendo por base que a alfabetização é um processo que deve trabalhar com estes aspectos preferencialmente de forma conjunta*”.

Participante CA832 - “*Sim, pois o professor é mediador do processo de alfabetização*”.

Participante CA2234 - “*Sim, ser professor é padecer no paraíso*”.

Dentre os participantes que abordaram a necessidade de correção, apresentam-se os exemplos a seguir a título de ilustração:

Participante CA6SI - *“Sim, porque muitas crianças em todas as escolas apresentam problemas, que as vezes não são corrigidos e com isso chegam a fase adulta tornando-se complicado compreende-las pelo fato de terem voz ruim leitura não muito boa e uma letra ilegível”*

Percebe-se que há um equívoco do professor participante no que se refere ao processo de variação e à própria voz do aluno, tendo em vista que um processo não influencia necessariamente o outro. Desse modo, a perspectiva da correção é adotada pelo professor como justificativa para melhorar, inclusive, a voz dos educandos. Outros exemplos ainda da perspectiva da correção são as seguintes:

Participante CA1142 - *“Sim, deve-se ensinar corretamente a fala, a leitura e a escrita correta fazendo as correções necessárias”*.

Participante CA1849 - *“Sim, se falar corretamente, fica fácil escrever corretamente”*.

Percebe-se, desse modo, que a justificativa para a correção da fala é a língua escrita, a qual teria uma pretensa melhora a partir de intervenções feitas na escrita.

Participante CA2041 - *“No decorrer do processo nos anos mais à frente (4º e 5º), demonstrar ao aluno que existe a língua coloquial (regional) mas que, digo, demonstrar a escrita e fala correta”*

Percebe-se que, embora essa resposta esteja bastante confusa, de acordo com este participante a identidade inerente a qualquer variedade regional é vista não como uma característica intrínseca, mas como algo que precisa ser “corrigido”, tendo em vista que o participante contrapôs os termos “regional” em um extremo e “escrita e fala correta” em outro.

Em relação aos participantes que abordaram a necessidade de ensinar a “Norma Padrão” ou a “Norma Culta”, são ilustrativas as seguintes respostas:

Participante CA135 - *“Sim, pois é papel da escola ensinar a Norma Padrão”.*

Participante CA2SI - *“Sim, pois a principal função social é o ensino e aprendizagem (Norma Padrão)”.*

Participante CA2124 - *“Sim, deve ensinar a Norma Culta/Padrão”.*

Desse modo, percebe-se com bastante presente entre os professores participantes a crença na necessidade do ensino da Norma Padrão/Culta aos alunos, tendo em vista que entre os participantes que abordaram a necessidade de respeitar a variação linguística, cinco deles ressaltaram a necessidade de ensinar a “Norma Padrão/Culta” de alguma forma, conforme dados a seguir:

Participante CA1029 - *“Sim, no entanto sempre ressaltando a Norma Padrão, mas valorizando a variação linguística do aluno”.*

Participante CA1242 - *“Sim, porém sem desvalorizar a cultura do aluno, o seu jeito de falar, portanto é no processo de alfabetização que o aluno vai se apropriando da Norma Culta e essa apropriação perpassa a alfabetização e segue por toda vida escolar. Quanto mais contato com a leitura, mais rica será sua linguagem, estando capacitado a reconhecer e valorizar tanto as variações linguísticas quanto a Norma Padrão e usá-las de forma apropriada”.*

Participante CA1932 - *“A variação linguística existe e deve ser respeitada. Porém, ao escrever um texto e falar em determinados lugares é preciso fazer o uso da Norma Padrão da língua”.*

Participante CA14SI - *“É função da escola ensinar a norma culta, intervir e aprimorar. A variação oral pode e deve ser respeitada, mas a escrita correta associada a uma fala adequada é necessária. A não intervenção por parte do professor na fala (concordância e regência) eu considero omissão...”.*

Participante CA15SI - *“Sim, deve-se com o intuito de ensinar a língua padrão e/ou culta, preparando assim o aluno para situações sociais formais, porém considerado a linguagem padrão, norma culta e enfatizando regionalismos e as variações linguísticas”.*

Participante CA340 - *“Sim, porque é papel da escola ensinar a Norma Padrão, e que em alguns casos é o único acesso que terá a essa linguagem/variante linguística, apesar de confrontarmos as características das diferentes variantes presentes em nosso país”.*

Participante CA428 - *“Sim, porém, apesar do processo de escolarização se dê em uma sociedade grafocêntrica na qual opera uma culta/padrão, há de*

*se reconhecer e explicar a presença de variedade linguística que advém do regionalismo dos sujeitos”.*

Participante CA925 - *“A escrita e a leitura devem ser acompanhadas pelos professores e “corrigidas” caso seja necessário. No entanto, sobre a fala, deve-se explicar ao aluno que em determinados ambientes ele pode ser cobrado no sentido de utilizar a variante culta, mas que todas as variantes devem ser respeitadas e valorizadas”.*

Participante CA1640 - *“Deve-se apresentar a Norma Culta, mas sem desconsiderar as variedades linguísticas, ressaltando que há momentos em que precisamos usar a norma culta e outros que podemos utilizar a linguagem coloquial”.*

Desse modo, pode-se considerar que há, entre os participantes de Cascavel, poucas abordagens no que tocante à variação linguística, sobretudo no tratamento adequado dessa temática, tendo em vista o grande número de participantes que, de algum modo, demonstrou a necessidade de corrigir as variedades não-padrão, superá-la, conforme demonstrado nas respostas apresentadas.

Além disso, percebe-se como bastante presente a crença de que, em termo de ensino de língua na modalidade escrita, deve-se necessariamente ressaltar a Norma Culta/Padrão, conforme demonstrado nas respostas dos professores que abordaram a questão da variação de algum modo. Em resumo, pode-se constatar que a abordagem da “norma” é sempre algo constante entre as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa.

**Tabela 17** - Dados referentes aos percentuais de acerto da letra “i” da questão número 2

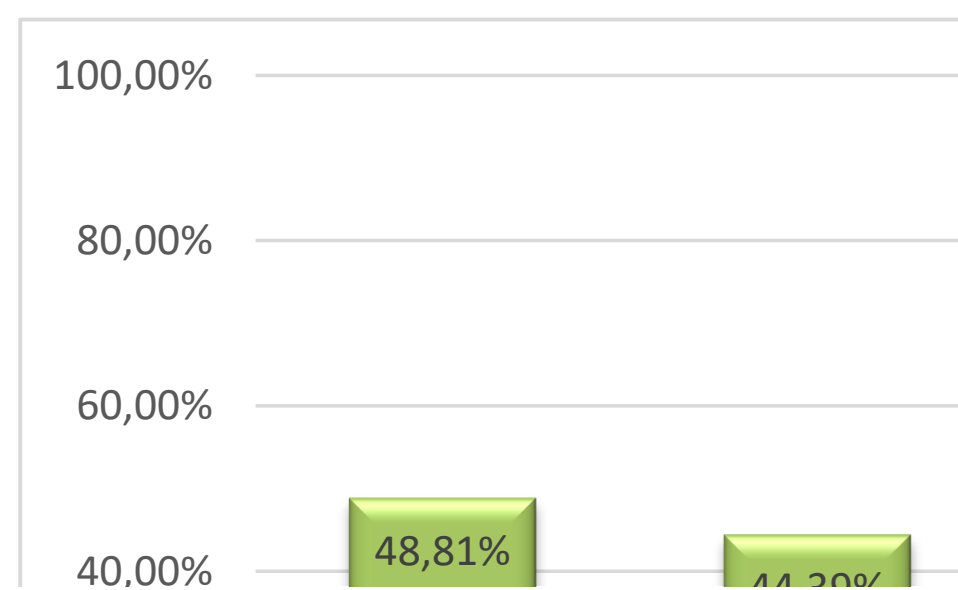
<b>Município</b>	<b>Questão</b>	<b>Percentual de respostas esperadas</b>
Formosa do Oeste	2 – i	0%
Nova Aurora	2 – i	0%
Assis Chateaubriand	2 – i	16,67%
Cascavel	2 – i	7,46%

**Fonte:** Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

De modo geral, observa-se que a média de respostas assinaladas dentro das hipóteses esperadas confuso para as crenças sociolinguísticas dos professores pesquisados estão abaixo das crenças relativas aos métodos empregados, uma vez que Cascavel apresenta média de 53,73%, seguido de Assis

Chateaubriand com 50,71%, Formosa do Oeste com 48,81% e Nova Aurora com 44,39%, o que revela a necessidade de maior formação no que diz respeito a sociolinguística aos professores alfabetizadores, as quais precisam de maior ênfase nos currículos dos cursos de Pedagogia, uma vez que esta é a graduação responsável pela formação de futuros alfabetizadores, conforme demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 37** - Percentual médio de hipóteses esperadas relativas às crenças sociolinguísticas dos professores alfabetizadores

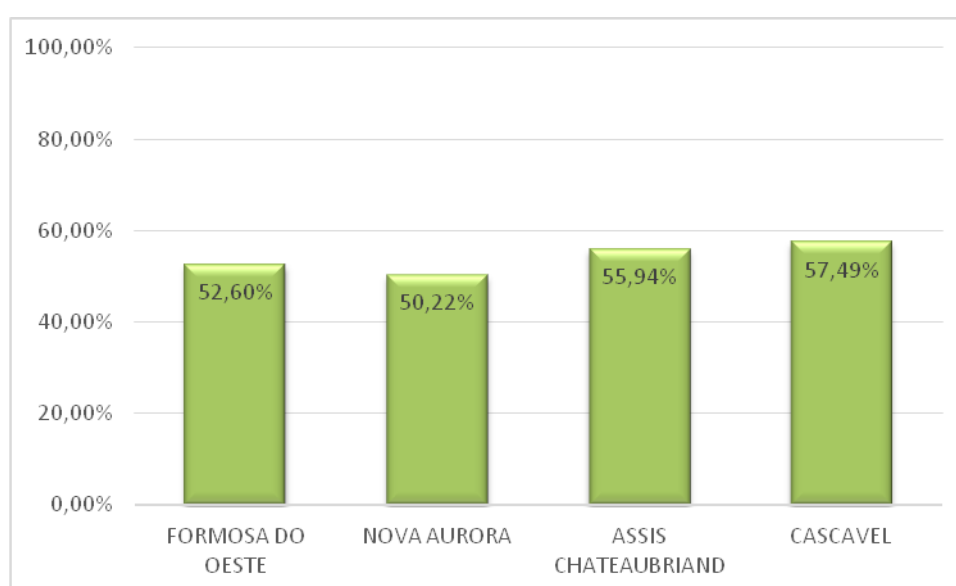


**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Desse modo, a hipótese para a relativa baixa média de respostas esperadas entre os professores alfabetizadores deve-se ao fato de os estudos sociolinguísticos, em especial de sociolinguística educacional terem sido somente lançados recentemente. Dentre as publicações com maior impacto até o momento destacam as de Bortoni-Ricardo e em especial de Faraco, cuja discussão do que é e de como promover de fato uma pedagogia variacionista é realizada com profundidade teórica e em perspectiva didática. Por outro lado, conforme já apontado, há a necessidade de maior promoção da sociolinguística nas universidades – em especial nos cursos de pedagogia –, tendo em vista aprimorar a “formação de formadores” que no caso, são os professores das fases iniciais de alfabetização.

Com objetivo de estabelecer um comparativo entre as cidades participantes, tendo em vista a média de respostas que corresponderam ao esperado em termos de conhecimento sociológico e metodológico entre todas as respostas, os dados obtidos foram os seguintes: dentre os participantes de Cascavel, o percentual de acertos médio foi de 57,49%, seguido de Assis Chateaubriand, com 55,94%; Formosa do Oeste, com 52,60% e Nova Aurora, com 50,22%, conforme gráfico a seguir:

**Gráfico 38 - Média de respostas esperadas por cidades**



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa pelo próprio autor.

Desse modo, comparando as médias das respostas, conclui-se que não há diferenças gerais significativas entre as cidades participantes. Outro aspecto ainda relevante refere-se ao maior número de entre os participantes de Cascavel, cujo maior percentual de formados em Pedagogia correspondeu à expectativa de maior percentual de acertos gerais de questões. Além disso, é o único município com participantes que declararam nível de formação “mestrado”.

Apesar de não haver diferenças significativas, um aspecto que chamou atenção é o reduzido número de acertos entre os participantes de Nova Aurora, mesmo nas questões relacionadas especificamente à variação linguística, que é justamente o município participante com o maior número de graduados em Letras.

### 4.3 DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base no *corpus* analisado, foi possível concluir que, com relação às crenças e atitudes sobre os métodos de alfabetização e às crenças e atitudes sobre a variação linguística dos professores alfabetizadores pesquisados, há aspectos em que se percebe significativo consenso entre os participantes e, com relação a outros, configuraram-se muitas dúvidas entre os professores e, portanto, são os elementos que requerem mais investimento por parte de teóricos e pesquisadores dedicados à formação docente, no intuito de formar profissionais que atuarão mais diretamente com alfabetização. Verificaram-se, ainda, alguns aspectos em que o consenso foi apenas relativo ou baixo, como expresso a seguir.

Entre os dados expressando as crenças e atitudes relacionadas aos métodos de alfabetização que apresentam maior consolidação com taxa de respostas dentro do esperado entre os participantes, destacam-se: ensino da leitura com fluência, entoação e ritmo - (93,6%). ; a necessidade de ensinar as letras e notações (acentos) logo no processo inicial de alfabetização (94,8%); necessidade de abordar as relações entre fonemas/grafemas, tais como junção na formação de sílabas (leitura e decodificação) para a organização geral das palavras (96,5%); o reconhecimento das letras como sistema de representação gráfica dos sinais sonoros (99,4%); a utilização das letras na tentativa de escrita, como compreensão do princípio alfabético (97,1%); e a identificação de novas palavras, trocas, acréscimos e supressão de sílabas como atividade possível já no processo de alfabetização inicial (95,3%). Todos esses elementos apresentaram altas taxas de respostas esperadas e, portanto, pode-se considerar que, no tocante a estes processos, houve consenso entre os participantes da pesquisa.

Das questões que apresentaram relativa consolidação entre os participantes pesquisados, destacam-se: as letras correspondem ao som da fala (47,7%); a priorização do ensino de ensino das sílabas (36%); a valorização do ensino de palavras inteiras ao invés de sílabas isoladas (37,8%); e o ensino de prefixos e sufixos com base no processo de alfabetização (55,8%). Esses processos apresentaram taxas medianas e apontam, portanto, para mudança rumo ao consenso entre os participantes. Entretanto, pode-se dizer que ainda há necessidade de maiores investimentos com o propósito de se buscar consolidar estratégias entre os educadores.

Para as questões que apresentaram baixa taxa de assertividade e, portanto, menor consolidação de crenças e atitudes entre os participantes destacam-se: a necessidade de ensinar primeiro a ler para depois ensinar a escrever, que obteve alto percentual para a hipótese esperada (68,6%). Entretanto, na questão de contraprova, a qual questionava a necessidade de primeiro escrever para depois ensinar a ler, houve um percentual muito baixo para a hipótese esperada (4,7%), o que demonstra pouca clareza a respeito do processo. Houve contradição o que indica pouca clareza e assertividade .

Outro exemplo consiste na escolha por métodos sintéticos, analíticos ou mistos, em que também não se aferiu consenso entre os participantes com relativa tendência pelos últimos. A questão que solicitava aos participantes se o ensino deveria partir de letras, para sílabas, palavras e textos foi corretamente assinalada por expressivo número de participantes (57,6%), porém, os números não se confirmaram na questão de contraprova, a qual apresentou número de acertos relativamente baixo na hipótese esperada (26,7%).

A pergunta relativa à afirmação de que sempre se deve ensinar tudo ao mesmo tempo foi corretamente assinalada por quase metade dos participantes, ao passo que a afirmação de que nunca se deveria ensinar tudo ao mesmo tempo foi corretamente assinalada pela maioria dos participantes (78,5%). Desse modo, percebe-se que este é um dos aspectos que ainda requerem mais investimentos de formação, embora os dados já apontem para uma relativa tendência à consolidação do processo.

Um aspecto que apresentou pouca conformidade ou consenso entre os participantes refere-se à ordem das letras no processo de alfabetização, tendo em vista que pouco mais da metade dos participantes (57%) assinalou a ordem alfabética e apenas um pequeno percentual (13,4%) assinalou que devem ser ensinadas primeiramente as consoantes que apresentam apenas uma relação fonêmica – independentemente da vogal que as acompanhe –, que é o caso das letras B, D, F, P, T e V, a qual seria a resposta esperada.

O aspecto que apresentou baixa taxa de respostas esperadas entre os participantes foi a necessidade de se priorizar o ensino de rimas, sílabas e aliterações, as quais podem auxiliar o processo de alfabetização, que foi assinalada por um baixo número de participantes (8,1%), tendo em vista que a maior parte (70,3%) preferiu assinalar a opção “letras”.

Outro aspecto que também foi pouco assinalado entre os participantes diz respeito ao ensino de textos, cuja taxa de acertos entre o total de participantes foi relativamente baixa (18,6%), tendo em vista que a grande maioria (69,2%) assinalou a opção “consciência fonológica”.

No que se refere aos métodos de alfabetização eleitos pelos professores alfabetizadores, acredita-se, ainda, na necessidade de se investir maiores esforços no intuito de superar a adoção de perspectivas tradicionais, no intuito de tornar o processo mais simples e lógico aos educandos. Além disso, perspectivas tradicionais deveriam (modalizar) ser evitadas não porque não alfabetizam, mas porque estes métodos não dão conta de alfabetizar e “letrar” ao mesmo tempo, perspectiva esta que é a ideal, tendo em vista que estes processos são indissociáveis e adequados às exigências das demandas sociais atuais, que vão muito além do mero processo mecânico de leitura e escrita, conforme defendido ao longo da presente tese.

Com relação às crenças e atitudes sobre a variação linguística, pode-se dizer que exemplos como “É junto dos Bão que a gente fica mió”, de João Guimarães Rosa, já não são mais considerados como exemplos “errados” da língua, uma vez que grande parte (66,9%) assinalou a resposta esperada.

Outros exemplos que apresentaram significativo percentual de respostas esperadas podem ser encontrados nas questões que colocaram em contraponto a variação e a ideia de que esta não é Língua Portuguesa. Verificou-se, nesse contexto, que a hipótese esperada foi assinalada pela maioria (91,9%); bem como a que contrapõe variação e norma culta (82,6%); e a que reconhece variação linguística como algo natural presente na fala dos alunos (92,4%).

Entre outras questões que apresentaram altas taxas de assertividade e, portanto, de crenças consolidadas dos participantes estão as que preveem a necessidade de: 1) abordar uma extensa variedade de gêneros textuais no processo inicial de alfabetização, obtendo alto percentual (94,8%) para a resposta esperada; 2) trabalhar os gêneros orais (97,7%); 3) intervir tanto na fala quanto na escrita, apontada pela maioria (91,9%) dos participantes como necessidade de intervenção em construções como “Nóis chegemu”, tendo em vista que esta representa uma construção socialmente estigmatizada e, portanto, precisa ser abordada na escola.

Esses dados mostram relativa consolidação de crenças e consenso entre os profissionais de alfabetização qto a noções enunciadas pela Sociolinguística (na qualidade de ciência da linguagem) e também apontam para a existência de processos já sedimentados; . Além disso, assinalam para uma evolução no que se refere a apreensão de pressupostos teóricos, bem como os efeitos produzidos no tocante aos últimos anos de pesquisas científicas, convergindo par superação de preconceitos linguísticos históricos.

Nas questões que apresentaram relativa consolidação entre os participantes encontram-se construções como “concerteza, denovo, agente”, nas quais foram apontadas necessidade de intervenção somente na escrita por baixo percentual de participantes (36%), tendo em vista que a maior parte (59,9%) sinalizou a necessidade de intervenção tanto na fala quanto na escrita, o que indica uma noção equivocada dos professores com relação à própria natureza da fala x escrita, pois como se poderia controlar a junção de palavras na fala?.

Outro aspecto ainda com relativa consolidação entre os participantes localiza-se na assertiva que ressalta a necessidade de intervir no “r” retroflexo apontado como desnecessário de interferência por número relativamente baixo de participantes (41,3%), contudo, chama atenção um número expressivo de participantes (28,5%) que indicou como intervenção necessária somente na fala; bem como um percentual menor (18%) que assinalou a necessidade de intervir na fala e na escrita. Este dado revela um significativo percentual de professores que desconhece os aspectos regionais da fala, além de manifestar preconceito com o “r” retroflexo que, aliás, é típico das comunidades de fala pesquisadas.

Entretanto, esse aspecto mostra movimento no sentido de superação por parte dos professores pesquisados de situações de preconceitos linguísticos com motivação nas variedades linguísticas regionais, as quais apresentam gradativo reconhecimento no *status* “língua”. Além disso, demonstra movimento de superação e reconhecimento da variedade caipira da língua portuguesa, a qual historicamente foi fruto de preconceitos e discriminação.

Em meio aos aspectos que apresentaram baixa taxa de respostas esperadas incluem-se: atividade de “correção” em cantigas populares, apontada como inadequada por baixo número de participantes (27,3%); a necessidade de intervenção na fala e na escrita apontada pela maioria (84,9%) em construções como “peneu, chavi, leiti”, cuja hipótese esperada era apenas de intervenção na

escrita, apontada por um pequeno percentual (11%) de participantes; e em construções como “faze (fazer), come (comer)”, apontado pela maioria (77,9%) como necessário de intervenção na fala e na escrita; ao passo que entre as respostas esperadas, apenas (14,5%) assinalou “somente na escrita”.

Outro exemplo de processo pouco consolidado de adoção de noções da pedagogia variacionista pode ser ilustrado na atividade que previa a possibilidade de utilização das tirinhas do Chico Bento, porém alertando aos alunos que elas apresentavam “erros de Português”. Esta assertiva foi assinalada por apenas 16,3% dos participantes como falsa, entretanto, apresenta duplo erro: o primeiro é que a tira não representa “erro de Português”, pois busca simular uma construção do “dialeto caipira” brasileiro; o segundo erro é justamente a simulação que as tiras do Chico Bento representam, tendo em vista que não se trata de uma língua real ou mesmo de um exemplo que possa ser considerado do “dialeto caipira”. A esse respeito Faraco (2008, p. 177) esclarece que:

Fala-se, aqui ou ali, no português rural. Parece que não há livro didático hoje que não tenha uma tira do Chico Bento – que, diga-se de passagem – está muito longe de representar, de fato, uma variedade do português rural. É antes uma elaboração estereotipada de um certo falar rural. Cabe, então, perguntar quanto uma representação estereotipada de um certo falar contribui para a compreensão da variação linguística.

Desse modo, não se trata de um exemplo que deva ser abordado em sala de aula, uma vez que pode ser utilizado para a estigmatização de uma fala estereotipada apresentada aos alunos.

Outra questão que também apresentou taxa de relativamente baixa de respostas esperadas entre os participantes pode ser exemplificada na única questão aberta do questionário, tendo em vista que apenas 8,13% dos participantes abordaram o aspecto da variação linguística de modo adequado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese objetivou investigar as crenças e as atitudes dos professores alfabetizadores a respeito dos métodos de alfabetização, bem como as crenças e atitudes a respeito da variação linguística. Para tanto, recorreu-se às reflexões de Faraco (2008, 2015), Soares (2016), Cyranka (2014a, 2014b), Luchesi (2004, 2015), Mortatti (2000), entre outros, como principais estudos que serviram de subsídio à fundamentação deste trabalho de pesquisa.

A presente tese elegeu como abordagem metodológica o Levantamento de campo ou Survey, tendo em vista que as respostas foram coletadas diretamente junto ao público de professores cujas crenças buscavam-se conhecer. Quanto à análise dos dados, o presente estudo utilizou-se da abordagem estatístico-descritiva ou quali-quantitativa, uma vez que as informações qualitativas foram classificadas e transformadas em valores percentuais.

Nessa perspectiva, este estudo buscou responder às seguintes perguntas: a) Quais são as principais escolhas metodológicas utilizadas pelos professores alfabetizadores? b) As metodologias utilizadas apontam para o uso das práticas tradicionais ou inovadoras? c) Há apreensão de noções da sociolinguística ou consolidação da Sociolinguística como ciência entre os professores alfabetizadores? d) As escolhas metodológicas para o trato do fenômeno da variação utilizadas pelos professores estão adequadas ao fenômeno?

Desse modo, o *corpus* analisado demonstra que:

a) Não há consenso/assertividade nas entre as escolhas metodológicas utilizadas pelos professores pesquisados, tendo em vista que as respostas apresentadas às perguntas de contraprova não se confirmaram totalmente. Além disso, conforme se procurou demonstrar ao longo da análise e discussão dos resultados, há processos consolidados e processos que requerem maiores investimentos formativos e consolidações teóricas, tendo em vista que os dados apontam para pouca clareza entre os professores alfabetizadores.

b) Uma grande parcela dos professores se utiliza de metodologias sintéticas tradicionais e não demonstrou nas respostas clareza a respeito de quais processos devem ser priorizados no desenvolvimento da alfabetização na perspectiva do *letramento*.

c) A Sociolinguística apresenta-se como ciência consolidada entre os professores alfabetizadores, tendo em vista que as respostas apresentadas estão alinhadas com o que prescrevem os principais teóricos da área, além do que prescrevem as principais legislações educacionais vigentes. Percebe-se que (pre)conceitos historicamente presentes nas classes de alfabetização já se mostram superados o que evidencia positivamente os últimos investimentos realizados na área no país. Os professores demonstraram, ainda, clareza em relação aos principais conceitos (socio)linguísticos apresentados.

d) Embora haja reconhecimento, bem como a consolidação da Sociolinguística enquanto “ciência da linguagem”, os dados demonstram que há entre os professores pesquisados pouca clareza a respeito do trato correto com o fenômeno da variação, tendo em vista que a maioria dos professores apontou como adequadas atividades de “correções” de erros. Desse modo, fica evidenciada a necessidade de a sociolinguística concentrar esforços em estratégias didáticas e metodológicas possíveis de serem aplicadas em todos os níveis de ensino – inclusive durante o processo de alfabetização –, de modo a evitar construções de crenças e atitudes linguísticas equivocadas e (pre)conceitos que os educandos podem desenvolver a respeito da própria língua.

As hipóteses esperadas eram que estes processos apresentavam relativa consolidação entre os participantes, o que se confirmou apenas parcialmente: (i) que os professores alfabetizadores utilizam os métodos mais inovadores e adequados aos processos de alfabetização; (ii) que os professores pesquisados conhecem e entendem a variação linguística dos alunos em processo de alfabetização; (iii) que os professores utilizam estratégias metodológicas adequadas no trato com o fenômeno da variação linguística no processo de alfabetização, além do que consta prescrito nos principais documentos norteadores. Conforme demonstrou-se na discussão dos dados, bem como nas respostas às perguntas da tese, a primeira hipótese confirmou-se apenas parcialmente, tendo em vista que não consenso entre os professores no que diz respeito às escolhas metodológicas, bem como na adoção de métodos inovadores no processo de alfabetização com objetivo de alfabetizar e letrar; a segunda hipótese se confirmou, uma vez que as respostas apresentadas demonstram alinhamento com o que prescreve a legislação educacional vigente, além das principais orientações teóricas divulgadas pelos estudos sociolinguísticos; e a terceira hipótese não se confirmou,

tendo em vista que as atividades apontadas como possíveis não dão conta de abordar corretamente o fenômeno da variação linguística, além de não respeitá-lo.

Em suma, em razão do expressivo percentual de respostas para as hipóteses esperadas, pode-se dizer que a Sociolinguística está conceitualmente firmada entre os professores participantes. Entretanto, a dúvida que persiste e que requer investimentos dos linguistas está na possibilidade de transposição prática da ciência, bem como na busca por bons exemplos de atividades que sejam adequadas ao trato dos diversos fenômenos linguísticos, rompendo com atividades de “correções” ou que reforcem ainda mais estereótipos e preconceitos linguísticos. Essa é sem dúvida a tarefa que deve nortear a Sociolinguística, bem como futuras pesquisas na área.

Acredita-se, ainda, que o quanto antes o trato com a variação linguística for corretamente abordado entre os educandos em processo de alfabetização, maiores serão os resultados alcançados, em virtude do que foi demonstrado no capítulo “Crenças e atitudes linguísticas”. Nesse contexto, as crenças, em momento inicial, são maleáveis por meio das experiências dos indivíduos, entretanto, tendem a se tornar mais rígidas e consolidadas (a criar estereótipos) com o passar do tempo. Desse modo, maior será o resultado com o intento de levar os alunos – alfabetizando – a construir conhecimento linguístico sólido e a propor reflexões a fim de evitar preconceitos, antes mesmo de serem construídos.

De modo geral, percebe-se, portanto, que tanto os aspectos relativos às crenças e atitudes referentes aos métodos de alfabetização, quanto as crenças relativas à variação linguística apresentam elementos já consolidados e outros ainda carentes de investimentos e, assim, são necessários esforços em formação dos professores e construção de propostas didático/pedagógicas a respeito.

Esperou-se, com o presente estudo, ter contribuído com análise e reflexão sobre as crenças e as atitudes dos professores alfabetizadores a respeito dos métodos de alfabetização e das crenças e atitudes sobre a variação linguística, de modo a nortear futuras pesquisas que venham a propor novas investigações na área. Além disso, busca-se evidenciar a necessidade de mobilização por novas pesquisas voltadas à elaboração de materiais didáticos, bem como desenvolvimento de metodologias e estratégias didáticas adequadas ao trato com o fenômeno da variação.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. **Práticas de Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALVES, L. M. *et al.* Aspectos prosódicos temporais da leitura de escolares com dislexia do desenvolvimento. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 197-204, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v14n2/10.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: Assoeste, 2019.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?** São Paulo: Parábola, 2001.
- BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de Fonética Acústica Experimental: aplicações a dados do português**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BELINE, R. A variação lingüística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-140.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 07 jan. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CAMPOS ALMEIDA. Reflexões sobre letramento escolar: pesquisando comunidades do Vale do Rio Doce. *In*: CAMPOS ALMEIDA, A. L. C.; PEREIRA, C. M.; ALMEIDA, P. R. (org.). **Linguagem, discurso e cultura: Múltiplos letramentos, tecnologia,, literatura e ensino**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CORBARI, C. C. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 15/1, p. 111-127, jun. 2012.

CORDIOLLI, M. A. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ipbex, 2014.

CYRANKA, L. F. M. Avaliação das variantes: atitudes e crenças na sala de aula. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014a.

CYRANKA, L. F. M. **Dos Dialeto Populares às Variedades Cultas: a sociolinguística na escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014b.

CYRANKA, L. F. M.; HORTA, B. D. Bidialetalismo na escola pública. *In*: CYRANKA, L. F. M. **Dos dialetos populares à variedade culta: A sociolinguística na escola**. Curitiba: Appris, 2011. p. 189-204.

ELBOW, P. Using Careless Speech for Careful, Well Crafted Writing--Whatever Its Style. **AEPL: The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning**, n. 19, p. 1-7, 2013. Disponível em: [http://works.bepress.com/peter\\_elbow/43](http://works.bepress.com/peter_elbow/43). Acesso em: 03 jul. 2014.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da Variação Linguística: Língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2009.

FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. *In*: PRETI, D. (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 78-97.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FÓNAGY, I. As funções modais da entonação. **Caderno Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 25, p. 25-65, jul./dez. 1993. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2847/4158>. Acesso em: 21 jan. 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. J. Contributo para o estudo de padrões de estruturação temporal da fala no português europeu. *In*: PEREIRA, I.; MATA, A. I.; FREITAS, M. J. **Estudos em Prosódia**. Lisboa: Colibri, 1992. p. 75-103.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HENRIQUES, R. Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado. *In*: HENRIQUES, R.; BARROS, R. P.; AZEVEDO, J. P. **Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação**. Brasília: MEC-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 13-58.

INDURSKY, F. Estudos da Linguagem: A leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 163-178.

JARDINI, R. S. R. **Alfabetização e Reabilitação pelo Método das Boquinhas: Fundamentação Teórica**. Bauru: R. Jardini, 2010.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. H. R. (org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 173-203.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, I.G.V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2004.

LABOV, W. **Padrões Sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. L. A Significação Social das atitudes. *In*: LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. L. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975. p. 98-135.

LIRA, Z. S. de **A entonação modal em cinco falares do nordeste brasileiro**. 2009. 153 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LUCCHESI, D. **Língua e Sociedade Partidas: A polarização sociolingüística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, D. Norma Lingüística e Realidade Social. *In*: BAGNO, M. (org.). **Lingüística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 63-92.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, T. M. **Pedagogia da Variação Lingüística: por um ensino livre de preconceitos lingüísticos**. 2019. 202 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MATEUS, M. H. M.; FALÉ, I.; FREITAS, M. J. **Fonética e Fonologia do Português**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

- MILROY, J. Ideologias Linguísticas e as consequências da padronização. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-85.
- MONTEIRO, J. L. **Para Compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: UNESP, 2010.
- NASCIMENTO, M. A alfabetização como objeto de estudo: Uma perspectiva processual. *In*: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: Perspectivas Linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-59.
- NEGRÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. A competência Linguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 95-119.
- PETTER, M. Linguagem, língua, lingüística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.
- PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da Linguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 75-94.
- ROJO, R. H. R. (org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHUMAN, A. **Storytelling rights: The uses of oral andwrittentexts by urban adolescents**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SILVA, T. S. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SIM-SIM, I. A formação para o ensino da leitura. **A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e**, n. 1, p. 51-64, 2001.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004b. p. 89-113.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, P. C.; SANTOS, R. S. Fonologia. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística**: II. Princípios de Análise. São Paulo: Contexto, 2010. p. 33-58.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2. p. 77-91, 2003. Disponível em: [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf). Acesso em: 21 jan. 2017.

STUBBS, M. A Língua na Educação. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna**: Letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 85-162.

TFOUNI, L. V. **Adultos Não-Alfabetizados em uma Sociedade Letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

VANOYE, F. **Usos da Linguagem**: Problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VALLE, L. L. D. **Metodologia da Alfabetização**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

VILLALÓN, M. **Alfabetización Inicial**: Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida. Santiago: Ediciones UC, 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Questionário

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_, CIDADE: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO:

( ) MAGISTÉRIO ( ) GRADUAÇÃO ( ) ESPECIALIZAÇÃO ( ) MESTRADO ( ) DOUTORADO

CURSO DE GRADUAÇÃO(ÕES): \_\_\_\_\_

PÓS-GRADUAÇÃO(ÕES): \_\_\_\_\_

**1) Assinale as perguntas abaixo com (V) Verdadeiro ou (F) Falso**

- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – As letras correspondem aos sons da fala.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – Deve-se primeiro ensinar a ler, para depois ensinar a escrever.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – Deve-se ensinar primeiro as letras, para depois ensinar sílabas, palavras, frases e só então ensinar textos aos alunos.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – SEMPRE se deve ensinar letras, sílabas, frases, palavras e textos aos alunos, tudo ao mesmo tempo.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – Exemplos como "É junto dos bão que a gente fica mió." - João Guimarães Rosa JAMAIS DEVEM ser usadas no processo de alfabetização, pois podem influenciar no uso de variedades erradas da língua.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – Os gêneros textuais cantiga, quadrinha, adivinha, parlenda, convite, bilhete, logotipo/logomarca, conto de fadas, trava-língua, história infantil, conto contemporâneo, registro de nascimento, classificado, placa de sinalização e orientação, lista e receita culinária PODERÃO compor o processo de alfabetização.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – O ensino da leitura com fluência, entoação e ritmo deve ser iniciado no processo de alfabetização.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – Gêneros orais auxiliam o processo de alfabetização.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – As relações entre fonemas e grafemas, tais como sua junção na formação de sílabas (leitura decodificação) para a organização global de palavras, veiculando sentidos, devem ser ensinadas no processo de alfabetização.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – O reconhecimento das letras do alfabeto como sistema de representação gráfica dos sinais sonoros produzidos na linguagem oral é importante no processo de alfabetização.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – Atividades como correções de erros em cantigas populares são interessantes de serem praticadas no processo de alfabetização.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – A abordagem da variação linguística NÃO É IMPORTANTE no processo de alfabetização, pois a alfabetização no Brasil ocorre somente em Língua Portuguesa.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – A distinção entre letras e notações léxicas (acentos, til, apóstrofo, cedilha, hífen) faz parte do processo de alfabetização.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – A utilização das letras do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua deve ser ensinada na alfabetização.
- [ ] VERDADEIRO [ ] FALSO – O ensino das sílabas deve ser priorizado no processo de alfabetização.

- [ ] **VERDADEIRO** [ ] **FALSO** – No processo inicial de alfabetização é mais importante é o ensino de palavras inteiras, com significados, do que o ensino de sílabas isoladas.
- [ ] **VERDADEIRO** [ ] **FALSO** –A identificação de novas palavras resultantes de trocas de sílaba, acréscimo ou supressão de letras numa palavra é uma atividade possível no processo de alfabetização.
- [ ] **VERDADEIRO** [ ] **FALSO** –O ensino de morfologia – tais como prefixos e sufixos – é importante e deve ser iniciado na alfabetização.
- [ ] **VERDADEIRO** [ ] **FALSO** –Deve-se primeiro ensinar a escrever, para depois ensinar a ler.
- [ ] **VERDADEIRO** [ ] **FALSO** – A abordagem da variação linguística **NÃO É IMPORTANTE** no processo de alfabetização, pois deve-se sempre priorizar o ensino da “Norma Culta”.
- [ ] **VERDADEIRO** [ ] **FALSO** –Deve-se ensinar primeiro textos, para depois ensinar frases, palavras, sílabas e só então ensinar letras aos alunos.
- [ ] **VERDADEIRO** [ ] **FALSO** –**NUNCA** se deve ensinar letras, sílabas, frases, palavras e textos aos alunos, tudo ao mesmo tempo.
- [ ] **VERDADEIRO** [ ] **FALSO** –As histórias do Chico Bento podem ser usadas no processo de alfabetização, mas é preciso conscientizar os alunos de que se trata de um texto com erros de Português.
- [ ] **VERDADEIRO** [ ] **FALSO** –A abordagem da variação linguística **NÃO É IMPORTANTE** no processo de alfabetização, pois não ocorre variação na língua falada pelos alunos.

**2) Marque um X em apenas uma alternativa:**

- a) Quanto ao ensino das consoantes no processo de alfabetização, deve-se ensinar a seguinte ordem:

<input type="checkbox"/> Como aparecem no alfabeto, ou seja, B, C, D, F, G, H...	<input type="checkbox"/> Ensina-se primeiro as letras: B, D, F, P, T e V.	<input type="checkbox"/> Ensina-se primeiro as letras: C, G, H, J, K, L, M, N, R, S, X, Z
--	---	---

- b) Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “peneu”, “chavi”, “leiti”, o professor deverá intervir:

<input type="checkbox"/> Somente na fala	<input type="checkbox"/> Somente na escrita	<input type="checkbox"/> Na fala e na escrita	<input type="checkbox"/> Nem na fala, nem na escrita
--	---	---	--

- c) Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “nóis chegemu”, o professor deverá intervir:

<input type="checkbox"/> somente a fala	<input type="checkbox"/> somente a escrita	<input type="checkbox"/> a fala e a escrita	<input type="checkbox"/> nem a fala, nem a escrita
---	--	---	--

- d) Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “concerteza”, denovo”, “agente”, o professor deverá intervir:

<input type="checkbox"/> somente a fala	<input type="checkbox"/> somente a escrita	<input type="checkbox"/> a fala e a escrita	<input type="checkbox"/> nem a fala, nem a escrita
---	--	---	--

- e) Numa determinada situação, se a criança pronunciar as palavras “poRta”, “poRtão” com o “r” retroflexo, ou seja, “com o ‘r’ caipira”, o professor deverá intervir:

<input type="checkbox"/> somente a fala	<input type="checkbox"/> somente a escrita	<input type="checkbox"/> a fala e a escrita	<input type="checkbox"/> nem a fala, nem a escrita
---	--	---	--

f) Numa determinada situação, se a criança escrever as palavras “faze” em vez de “fazer”, “come” em vez de “comer” etc., o professor deverá intervir:

<input type="checkbox"/> somente a fala	<input type="checkbox"/> somente a escrita	<input type="checkbox"/> a fala e a escrita	<input type="checkbox"/> nem a fala, nem a escrita
---	--	---	--

g) O que deve ser ensinado primeiro?

<input type="checkbox"/> Letras	<input type="checkbox"/> Sílabas, rimas e aliterações	<input type="checkbox"/> Palavras
---------------------------------	---	-----------------------------------

h) O que deve ser ensinado primeiro?

<input type="checkbox"/> Consciência fonológica	<input type="checkbox"/> Sílabas, rimas e aliterações	<input type="checkbox"/> Textos
---	---	---------------------------------

i) Deve-se intervir na fala, na leitura e na escrita do aluno? Comente sua resposta.

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### **“Metodologia e alfabetização sob o viés da Pedagogia da Variação”**

Prezado(a) Senhor(a): \_\_\_\_\_

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Metodologia e alfabetização sob o viés da Pedagogia da Variação”**, a ser realizada em **“Paraná”**. O objetivo da pesquisa é **“O presente projeto tem por objetivos discutir sobre: variação linguística presentes no processo de alfabetização e analisar as crenças e atitudes dos professores alfabetizadores; a metodologia utilizada pelos referidos professores no processo de alfabetização; e os métodos de ensino adotado se compreendem ou não questões relativas aos diversos fenômenos que fazem parte dos processos relativos à variação linguística do aluno”**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma (**Responder a um questionário acerca dos mecanismos empregados no processo de alfabetização. As perguntas em questão referem-se, basicamente, ao que os participantes julgam como método mais adequado ou inadequado de ser implantado no processo de alfabetização. Ressalta-se, todavia, que não existem perguntas “certas” ou “erradas”, tendo em vista que o processo de alfabetização precisa ocorrer por métodos variados, pois a aquisição da língua escrita é permeada fortemente por questões sociais. Desse modo, o que se busca observar é justamente o que pensam os professores atuantes acerca dos métodos de alfabetização disponíveis atualmente, no sentido de traçar um paralelo entre a teoria – descrita com embasamento em pesquisas científicas diversas – e a prática – descrita com embasamento coletada junto a profissionais atuantes**).

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são (**contribuir com o levantamento de informações acerca dos processos de alfabetização e letramento adotado nas escolas públicas do Paraná**). Quanto aos riscos, (**o risco possível é a divulgação dos dados dos participantes. Entretanto, a fim de evitá-lo, as informações dos participantes serão tratadas como códigos numéricos**).

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (**Sandro Bochenek, Rua Maria Lúcia da Paz, 250, Apartamento 1503, Gleba Palhano, Londrina – PR, CEP: 86.050-470, telefone (45) 98807-7774 e e-mail: bochenek\_s@hotmail.com**), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Sandro Bochenek - Pesquisador Responsável, RG: 8.312.209-9.**

**Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, parecer número: 3.028.570, CAAE: 94647118.4.0000.5231.**

\_\_\_\_\_  
(**NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICE C - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de  
Instituição

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição  
Coparticipante**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) \_\_\_\_\_,  
estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Metodologia de  
Alfabetização e a Variação Linguística” sob a responsabilidade de Sandro  
Bochenek, sob orientação da professora Dra Joyce Elaine de Almeida Baronas, nas  
nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em  
Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o  
seu final em fevereiro/2020.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão  
“professores alfabetizadores” bem como de que o presente trabalho deve seguir a  
Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

