

**CURRÍCULO
DE LÍNGUA
PORTUGUESA
PARA A CIDADE
DE SÃO PAULO**

INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR

Neste documento, compreende-se que a aprendizagem da Língua Portuguesa acontece por meio de quatro atividades fundamentais – falar, ouvir, ler e escrever –, as quais se realizam em práticas sociais diversas. Por isso, o documento está organizado nos eixos: prática de leitura de textos, prática de produção de textos escritos, prática de escuta e produção de textos orais e prática de análise linguística.

A intenção é possibilitar o trabalho com uma língua contextualizada, que se usa, efetivamente, nas práticas de que o indivíduo participa. Para que esse foco no uso seja possibilitado, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o **texto**, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua, por encontrar-se em funcionamento, torna-se linguagem.

Buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, destacamos, ainda, neste documento curricular, a importância do trabalho com os **multiletramentos** – fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporâneas –, a presença e especificidade dos **textos multimodais** – característicos também da cultura digital –, e o reconhecimento da **interculturalidade**, constitutiva das práticas sociais de linguagem verbal da atualidade.

A apresentação dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento está organizada por anos e ciclos, levando-se em conta o princípio da colaboração e progressão dos objetivos, baseados nos seguintes critérios: conteúdo (capacidades, comportamentos e procedimentos), nível de autonomia do sujeito que aprende e interage com a língua e nível de complexidade do conteúdo em foco, considerando práticas sociais, gêneros e textos.

Há, também, articulado a este documento, um conjunto de orientações didáticas, cuja finalidade é auxiliar a escola na realização do trabalho de ensino de Língua Portuguesa a partir das referências aqui apresentadas.



LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO

A linguagem verbal tem sido compreendida, ao longo da história da humanidade, de formas bastante diversas. De modo geral, podemos dizer que três concepções têm predominado, especialmente no ensino de língua e de linguagem.

A primeira concebe a linguagem como representação do pensamento, como espelho do mundo e das pessoas. Na perspectiva dessa concepção, escrever seria representar o que se pensa. Ler, então, seria um exercício de descobrir o que o escritor pensa, já que ele teria retratado seu pensamento no texto. Não haveria, pois, espaço de interlocução efetiva entre escritor e leitor, e a conclusão inevitável dessa forma de compreender a linguagem é que, quem não escreve ou não lê “bem”, é porque não pensa adequadamente.

Ao lado dessa concepção – ainda que tenha aparecido mais tardiamente na história – encontra-se a que concebe a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa direção, escrever seria codificar uma mensagem para ser decifrada por um emissor (leitura). Ler e escrever seriam processos que pressuporiam apenas a codificação e decodificação precisas de uma mensagem. Caso o sentido dessa mensagem não fosse descoberto, a falha seria atribuída a ruídos ou à inabilidade do produtor (que codificou errado) ou do receptor (que leu de maneira inadequada).

Não haveria espaços para a produção de novos sentidos decorrentes dos saberes diferenciados dos interlocutores. Assim, a polissemia¹ não seria considerada como característica constitutiva da linguagem, mas um evento esporádico, decorrente do processo de produção/recepção.

Uma terceira concepção – que é a orientadora deste documento – considera a linguagem como atividade, como forma de ação, como relação interpessoal, por meio da qual sentidos são produzidos sobre o mundo e pessoas, assim como são criados vínculos e compromissos anteriormente inexistentes entre elas.

Além disso, a linguagem é um modo de compreensão dos significados que o mundo, as coisas e as relações entre as pessoas possuem em um dado momento, grupo social e determinada cultura. Essa forma de compreensão vai se constituindo, à medida que se realiza nas situações de interlocução. A linguagem, como hoje a conhecemos, é fruto do trabalho de todas as pessoas que a utilizaram antes de nós. Portanto, não é estática e nem está pronta em definitivo.

Se podemos dizer que a linguagem é um modo de compreensão do mundo, das pessoas e das relações que estabelecem entre si, então, quando aprendemos uma linguagem, estamos nos apropriando de um modo de compreender o mundo, as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si.

Pode-se afirmar que a linguagem tanto é constituída pelos sujeitos que interagem por meio dela, quanto constitui esses mesmos sujeitos. É fundamental considerar que a nossa compreensão da realidade se faz sempre por meio dos signos – entre eles o linguístico – e o que eles representam na nossa cultura em um dado momento histórico. Os sentidos que construímos são representações que, embora estejam ligadas à realidade que vivemos, remetem a algo que está fora dela. A linguagem verbal constitui as pessoas, pois dá significado às relações,

1. Polissemia é uma propriedade fundamental das línguas, que possibilita que a maioria das palavras tenha mais de um significado.



veiculando valores que são internalizados pelos sujeitos nessas interações.

Se, por um lado, a linguagem constitui as pessoas, por outro afirma-se que as pessoas constituem a linguagem. As expressões, as palavras, as maneiras de se referir aos fatos, acontecimentos, sentimentos e situações vivenciadas, tanto se modificam, quanto não conservam o mesmo significado ao longo da história. Para revelar as mudanças de sentidos, a língua se transforma, ressignificando palavras, criando novas expressões e abandonando formas de dizer.

Podemos afirmar que a palavra sempre veicula valores morais, éticos, estéticos, religiosos e científicos. Por meio dela, são apresentadas, reforçadas e construídas ideias que refletem os saberes e a visão de mundo de um determinado grupo social, mesclando diferentes interesses, preconceitos e pontos de vista.

Para sintetizar, na perspectiva adotada neste documento, a linguagem é fundamentalmente:

- a. histórica e social, porque é constituída no uso, ou seja, os sentidos da atividade verbal são construídos num processo contínuo de interlocução entre sujeito que produz discurso e sujeito que lê/escuta. Diante disso, a língua não é homogênea, uma vez que o sujeito – produtor ou leitor/ouvinte – não é fonte única do sentido, mas compartilha seu espaço discursivo com o outro. Os processos que a constituem são eminentemente histórico-sociais. Ela não pode, portanto, ser estudada fora da sociedade e de suas condições de produção;
- b. ideológica, porque veicula, inevitavelmente, valores que regulam as relações sociais;
- c. plurivalente, porque revela diferentes formas de significar a realidade, segundo a perspectiva dos diferentes sujeitos que a empregam;
- d. dialógica, porque todo enunciado, por sua natureza, relaciona-se com os produzidos anteriormente e orienta-se para outros que serão formulados como réplica desse.

A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO

Compreender a linguagem como forma de interação entre os sujeitos tem implicações diretas na maneira de organizar o processo de aprendizagem. Se reconhecido como discursivo, as implicações são óbvias: alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar. Além disso, nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral.



Concebe-se, assim, que os estudantes vivenciam situações de interação verbal desde a mais tenra idade. Nessa vivência, ocorre a apropriação de características das situações comunicativas das quais participam (festas de aniversário, cultos religiosos, conversas familiares, exposições de filmes, programas de TV e rádio, leitura colaborativa de jornais mediada por leitores experientes, entre outras). Compreendem as características gerais dos gêneros – de linguagem oral ou escrita – nos quais os textos veiculados nessas situações são organizados e constroem e desenvolvem seus próprios procedimentos de leitura, interagindo com o outro. Enfim, as crianças apropriam-se de saberes sobre conhecimentos com os quais operam nas práticas de linguagem.

Como se pode perceber, adota-se a perspectiva de que é possível aprender sobre a linguagem escrita antes mesmo de se ter compreendido a escrita da linguagem.

Isso significa entender que é possível produzir um texto organizado em linguagem escrita sem que, necessariamente, seja grafado pelo seu produtor, porque se parte do princípio de que a competência para grafar um texto não é a mesma requerida para a produção de um texto organizado em linguagem escrita.

Há uma diferença entre “linguagem escrita” e “escrita”, sendo essa última uma ferramenta tecnológica que permite registrar, por meio de um sistema de representação, a palavra e o texto produzido. Pela escrita – um sistema de representação alfabético dos sons da fala, no caso da escrita da Língua Portuguesa – podemos grafar inclusive textos orais. Já a linguagem escrita – diferentemente da escrita da linguagem – é mais do que o registro gráfico de um texto: é uma forma de organizar um discurso, previamente ao momento de se fazer conhecer pelo seu interlocutor; é um modo de organizar um discurso de maneira que se possa recuperá-lo posteriormente, tal como elaborado pelo seu produtor. Dessa forma, entende-se uma organização textual que requer, por exemplo, a apresentação de todas as referências contextuais do momento de produção – ou, principalmente, daquelas que o produtor considera imprescindíveis para a compreensão do que está sendo dito – sob pena de o leitor não conseguir recuperá-las e, assim, não compreender o que leu.

Saber disso é fundamental para a prática de alfabetização, pois oferece ao professor a possibilidade de trabalhar a linguagem escrita junto a seus estudantes, ainda que veiculada oralmente, não sendo necessário esperar que eles aprendam a escrever para passarem a produzir textos em linguagem escrita. Ao contrário, enquanto aprendem sobre a linguagem escrita, estudam a escrita, ferramenta de registro de textos.

Assim, as atividades de recontar oralmente, por exemplo, um texto lido como se estivesse lendo em um livro e/ou de ditar uma história para que o professor a grafasse, são fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita. Em ambas as situações, os estudantes estão produzindo textos escritos, aprendendo a planejá-los, além de revisá-los para adequá-los a todas as características do contexto de produção (incluindo-se as especificidades do gênero). Em outras palavras, eles estão aprendendo conteúdos gramaticais, textuais e discursivos.



A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

As pesquisas na linha psicogenética deslocaram o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende” e colocaram, no centro dessa aprendizagem, uma criança ativa e inteligente: um sujeito que pensa, que elabora hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita, porque está presente no mundo onde vive; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto e que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português.

A psicogênese da língua escrita – uma descrição do processo pelo qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança – trouxe contribuições sobre aquisição da leitura e da escrita, porque foram mudadas as perguntas que estavam na origem dos estudos anteriores, as quais costumavam girar em torno das seguintes questões: “como se deve ensinar a ler e escrever?” Ou, mais especificamente, “qual o melhor método de alfabetização?”. A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava dentro da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantiria ao professor o controle do processo de alfabetização de todos os estudantes.

Até então, supúnhamos que a alfabetização era uma aprendizagem estritamente escolar e que as crianças só aprendiam o que o professor lhes ensinasse. Assim, primeiro o professor devia ensinar as letras e/ou sílabas escritas e seus respectivos sons e, se e quando essas correspondências estivessem memorizadas, os estudantes seriam capazes de ler e de escrever. Entendíamos também que se o professor ensinava e a criança não aprendia, ela é que tinha “problemas” de aprendizagem. Quanto às crianças que não se alfabetizavam, entendia-se que precisavam de tratamento clínico, psicológico ou psicopedagógico.

No entanto, estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba – antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa e começar a produzir uma escrita alfabética, ou seja, registrando “todos” os fonemas da fala.

As ideias elaboradas pelas crianças nesse processo de conhecimento foram analisadas por Ferreiro e Teberosky (1986) em uma teoria denominada psicogênese da língua escrita, que explica quais são tais ideias, analisando os critérios utilizados pelas crianças investigadas para justificar suas escritas e as leituras feitas de textos a elas apresentados. O estudo mostra que as justificativas apresentadas procuram (e possuem) uma lógica que deriva das relações que as crianças estabelecem com os aspectos da escrita que são observáveis por elas em cada etapa do processo de conhecimento.

Se pensarmos no que vimos discutindo até o momento, não é difícil concluir que, a fim de que o professor possa contribuir para a aprendizagem da escrita pela criança, é fundamental conhecer essas ideias, considerando-as e criando um espaço de reflexão colaborativo sobre o objeto escrita. Dessa maneira, nas

atividades de escrita, o estudante que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que as atividades de escrita constituem bons espaços de reflexão para a alfabetização. Havendo uma mediação adequada, que disponibilize as informações necessárias e que garanta espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os estudantes constroem os procedimentos de análise para que a alfabetização se realize.

A LINGUAGEM VERBAL E SUA ESPECIFICIDADE

A linguagem é processo de interlocução que possibilita a prática social dos mais diversos tipos de atos. A linguagem constitui-se na língua em funcionamento; por isso, caracteriza-se pela diversidade desse funcionamento (nas diferentes esferas, por exemplo) e, dessa maneira, dos modos de significar (como convencimento, como lei, como registro de conhecimento científico etc.), já que possibilita a realização dos mais diversos atos sociais.

A linguagem é constitutiva dos sujeitos, pois tanto eles quanto as relações sociais que estabelecem entre si, se constituem pela linguagem. Por outro lado, é constituída pelos sujeitos, já que o seu uso nas mais diversas práticas sociais inaugura significados, sentidos e modos de dizer, o que faz com que evolua historicamente, modificando-se (BAKHTIN, 1992).

Em uma sociedade letrada como a nossa, as práticas sociais que se dão pela linguagem são inúmeras: vão desde utilizar um caixa eletrônico até assistir à aula, por exemplo.

Nas diferentes práticas sociais, os sujeitos elaboram diferentes discursos, de acordo com a finalidade de cada espaço – e esfera social – nos quais elas se realizam. Se a perspectiva de formação colocada para o estudante é a cidadã, aquela que pretende que ele seja capaz de agir nas diferentes situações comunicativas, compreendendo as realidades sociais e analisando-as com criticidade, então podemos dizer que as práticas sociais, que se realizam dentro e fora da escola – considerando as suas especificidades – precisam ser objeto de estudo na escola.

TEXTO E GÊNEROS DO DISCURSO

Conforme visto anteriormente, a linguagem realiza-se por meio dos discursos, ou seja, dos enunciados.

Todo discurso resulta em um texto oral ou escrito – sua realidade material – organizado, inevitavelmente, em gêneros. Esses são formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, das quais os produtores lançam mão ao organizarem seus discursos.



Os gêneros se caracterizam por três elementos fundamentais (BAKHTIN, 1997):

- a. **conteúdo temático:** o que é possível ser dito por meio daquele gênero;
- b. **organização composicional:** é a forma como se organizam internamente textos produzidos no gênero;
- c. **estilo:** marcas linguísticas típicas do gênero – e não do texto.

O produtor do texto se orientará pela sua experiência comunicativa, a qual é constituída pelo conjunto de conhecimentos construídos nas situações de interação verbal das quais participou. Por isso, não conhecemos todos os gêneros disponíveis na cultura: as pessoas têm mais conhecimento sobre os gêneros que circulam com frequência nas situações comunicativas de que mais participam.

E esse é o trabalho da escola: ensinar a organizar textos nos gêneros que os estudantes ainda não têm muita proficiência. Em uma escola que tenha como finalidade a formação de cidadãos efetivamente participativos, entende-se que ela deverá priorizar os gêneros que circulam nas instâncias públicas de linguagem e não nas instâncias privadas. Para tanto, as práticas educativas devem possibilitar que o estudante participe de práticas sociais de linguagem que se realizem – também – para além do espaço escolar, ampliando-o.

Além disso, mais uma decorrência dessa compreensão de linguagem precisa ser indicada. Considerando que o texto é a materialidade do discurso – ainda que texto, discurso e gênero sejam unidades indissociáveis na realização da atividade verbal –, é ele que deve ser a unidade linguística fundamental do trabalho com a linguagem verbal. A partir do estudo do texto, é possível estudar o discurso – unidade entre texto e contexto de produção –, o gênero no qual foi organizado e todos os demais conteúdos implicados na atividade verbal.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO, DISCURSO E TEXTO

Os enunciados e, portanto, os textos, são sempre orientados e determinados pelas características do contexto de produção no qual se realizam.

Isso significa dizer que todo discurso é elaborado por um produtor, que assume determinado papel social naquela enunciação (pai, professor, representante dos empregados, sindicalista etc.), papel esse que define a perspectiva da qual o assunto/tema será visto. Além disso, todo enunciado é orientado por determinadas finalidades e pelas representações que o produtor tem a respeito de quem é o seu interlocutor. Todo discurso também é orientado para ser publicado em determinado portador² e lugar de circulação. E, para finalizar, todo discurso é organizado em um gênero, que possui características específicas, mencionadas e exemplificadas acima.

Os contextos de produção dos discursos são únicos e impossíveis de serem reproduzidos, o que torna os enunciados igualmente únicos. Um discurso

2. Preferimos adotar a denominação **portador** e, não, **suporte**, como adotam alguns autores, por considerar que suporte pode ter mais relação com a mídia de sustentação do portador. Por exemplo: um jornal pode ser eletrônico, falado, televisivo ou impresso; será sempre, no entanto, um jornal – como portador. Já o suporte em que esse portador é veiculado pode ser a mídia eletrônica, a televisiva, impressa ou radiofônica. Parece-nos mais adequado, especialmente se considerarmos a revolução tecnológica digital que hoje vivemos. Um livro, por exemplo, também pode ser publicado em mídias digitais (os e-books), e não apenas na impressa; no entanto, será sempre um livro, alterando-se apenas o suporte no qual foi produzido. Vale considerar, nesse caso, que um e-book produzido para ser e-book não é o mesmo que um livro impresso digitalizado, hoje também denominado e-book. É preciso considerar a especificidade desse suporte, que confere características muito específicas ao portador.



e, portanto, um texto, será tão mais eficiente quanto mais adequado estiver às características do contexto de produção. A constituição dessa proficiência deve, assim, ser finalidade da escola, de forma que os conhecimentos necessários para tanto sejam tomados como objeto de ensino e de aprendizagem.

As determinações relativas ao contexto de produção precisam, também, ser consideradas no processo de leitura e escuta de textos: recuperar as características que orientaram a produção do discurso auxilia o leitor/ouvinte no processo de reconstrução dos sentidos do texto, de modo a possibilitar uma aproximação mais efetiva das eventuais intenções do produtor. Quanto melhor o leitor/ouvinte conseguir recuperar esse contexto e articulá-lo no processamento dos sentidos do texto, maiores serão as possibilidades de reconstrução de sentidos adequados. Portanto, essa proficiência também precisa ser tomada como objeto de aprendizagem na escola.

A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA: UMA RELAÇÃO DE IMBRICAÇÃO

A linguagem verbal é um sistema de significação. A distinção entre o oral e o escrito tem sido matéria de discussão frequente, em especial nos círculos em que se discute ensino de Língua Portuguesa. Até muito recentemente, essa discussão baseava-se em estabelecer unicamente as diferenças existentes entre elas, desenhando-se um quadro de oposição entre suas características.

Se essa diferenciação foi possível em determinados momentos da história da escrita, hoje, considerando a compreensão que se pode ter do processo de comunicação verbal, assim como da complexificação das situações de enunciação nas culturas atuais, essa dicotomização já não é mais possível.

Quando analisamos as manifestações verbais que se realizam nas diferentes circunstâncias comunicativas, é fácil depreender que um discurso falado pode ser organizado em um registro formal, dependendo da esfera em que se realiza, da mesma forma que um discurso escrito pode ser organizado em um registro informal. Isso mostra que não é a materialidade do discurso – fônica ou grafada – que determina o registro (menos ou mais informal, menos ou mais acadêmico, por exemplo). Mais uma vez, um discurso não é oral apenas por ser falado; um discurso não é escrito apenas por ser grafado.

Nessa perspectiva, hoje já não se compreende mais linguagem oral e linguagem escrita no interior de um quadro de oposições. Ao contrário, entende-se que sejam linguagens que se interpenetram, que se imbricam mutuamente. Certamente, há discursos orais que podem ser pouco planejados, que contam com a presença física do interlocutor, que se realizam por meio de um registro informal. No entanto, essas características não são mais imprescindíveis para caracterizar a linguagem oral.

Considerando a sua materialidade, que é fônica (oral/falada), podemos dizer que um discurso oral, ainda que tenha sido planejado previamente, e ainda que

conte com recursos auxiliares organizados em outras linguagens, inclusive a escrita, pode ser caracterizado como aquele que está sendo produzido oralmente, aquele que está sendo realizado no mesmo instante em que está se tornando conhecido pelo interlocutor. Por isso, a sua revisão vai sendo feita enquanto está sendo produzido, pois, ao contrário dos discursos escritos, não é possível, por exemplo, terminá-lo, revisá-lo e, só depois, possibilitar ao interlocutor conhecê-lo.

Os discursos orais também se organizam em gêneros que são típicos tanto das instâncias públicas (exposições e arguições em seminários, mesas-redondas, debates, conferências, palestras, entre outros), quanto das instâncias privadas (conversas à mesa do jantar, por exemplo).

Na perspectiva deste documento, devem ser tomados como objeto de ensino na escola os gêneros orais que se realizam nas instâncias públicas de linguagem.

ORALIZAÇÃO E ORALIDADE NA SALA DE AULA

O trabalho com a linguagem oral está sendo compreendido a partir da tomada dos gêneros orais como objeto de aprendizagem, e não oralização da linguagem escrita, ou oralidade de modo geral.

Ler em voz alta um conto de aventuras não se caracteriza como trabalho com a linguagem oral, da mesma forma que declamar um poema. Em ambas as situações, trata-se de oralização de texto escrito, ou seja, de leitura em voz alta de texto escrito. Essa atividade tem lugar na prática escolar como a situação de leitura dramática, na qual se lê o texto de uma peça teatral para uma plateia presente, mas não focaliza linguagem oral só porque se usa a fala. Ao contrário, é um ótimo exercício realizado com tutoria, para que se consiga desenvolver a fluência leitora dos estudantes, em especial no que se refere a ler com agilidade e compreendendo o texto.

A prática que se desenvolve na sala de aula é realizada com a linguagem verbal e por meio dela, seja oral ou escrita. Nesse sentido, a linguagem é o que possibilita a interlocução para o estudo dos mais diversos conteúdos. Podemos até afirmar que a atividade na sala de aula é verbal, substantivamente. Assim, é fundamental ressaltar que não é por que professores e estudantes estão interagindo verbalmente que se está tomando como objeto de ensino a linguagem verbal. Tomá-la como objeto de ensino significa intencionalmente planejar situações didáticas nas quais sejam considerados, como foco, aspectos da linguagem verbal (oral ou escrita), ou seja, os gêneros e as práticas sociais correlatas.

Em uma situação de discussão das regras de convivência, por exemplo, o que se espera é que as regras sejam o conteúdo focalizado. Incidentalmente, a participação na discussão escolar (oral) pode ser aprendida, mas não é esse o objetivo focal.

Dessa maneira, chamar de oralidade, de modo geral, as situações de comunicação oral que acontecem na escola nivela o conceito de linguagem oral como sendo todos os momentos em que a fala esteja presente, independentemente da



especificidade da situação de comunicação. É como se as diferentes situações de interação oral, de repente, perdessem a sua especificidade, homogeneizando-se: há um processo de descaracterização sumária da linguagem oral como modalidade de linguagem, com seus gêneros próprios e situações enunciativas específicas.

Reiterando o que foi dito acima, o trabalho com a linguagem oral precisa prever a tematização de gêneros orais, como debates, mesa-redonda, banca de defesa, palestra, exposição oral de estudos, entre outros gêneros das instâncias públicas de linguagem, incluindo-se a escolar (como os seminários de apresentação de estudos).

VARIEDADE LINGUÍSTICA E PRECONCEITO

Uma língua está sujeita a muitas modificações, especialmente devido a fatores históricos, culturais e sociogeográficos. Assim, não podemos dizer que a língua falada hoje pelos paulistanos seja idêntica à que se falava em 1920. Do mesmo modo, é diferente a forma de falar dos cariocas, que não falam da mesma maneira que os gaúchos, ou os paulistanos, ou os goianos ou pernambucanos. Tanto na prosódia, na pronúncia, quanto no léxico ou na organização sintática há especificidades em cada região. Isto porque uma língua comporta vários eixos de diferenciação e vários aspectos – ou subsistemas (fonético, fonológico, léxico, morfológico, sintático e semântico) – que a constituem, os quais podem sofrer mudanças, pois, uma vez que a língua tem a finalidade básica de possibilitar a comunicação entre as pessoas, essas, ao utilizarem-na, rearranjam-na de acordo com suas necessidades de interação social.

Cada um dos falares resultantes desses rearranjos, ao se tornarem estáveis em determinados momentos históricos e espaços geográficos, pode constituir o que se denomina variedade linguística. Atualmente, essa denominação – variedade – é a que se considera mais adequada, posto que se utilizarmos variante, a ideia de que há uma variedade mais correta do que as outras fica implícita. Por isso, também, muitos autores têm preferido o termo variedade culta à norma culta. A esse respeito, há, ainda, aqueles que preferem a denominação norma-padrão. Porém, esse aspecto requer mais cuidados do que aparenta.

Norma culta ou norma-padrão

A chamada norma-padrão é a variedade que – se pensa – tem sido ensinada na escola e feito parte de livros didáticos, revistas, textos acadêmicos, entre outros. No entanto, é preciso considerar que entre norma culta e norma-padrão, há diferenças significativas. E isso é fundamental para o ensino.

Faraco (2002) afirma que a norma culta diz respeito à variedade de pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita, o que aproxima a sua fala da modalidade escrita também. Bagno (2002) considera que, no Brasil, os que adotam essa norma são aqueles que já concluíram o Ensino Superior sendo, por isso, pertencentes aos grupos sociais mais privilegiados.





Adotar norma culta ou norma-padrão não é uma escolha apenas linguística, mas, sobretudo, ideológica. Sobre o emprego dessa última nomenclatura, entendia-se que empregar uma variedade de Portugal contribuiria para que a chamada “elite letrada brasileira” se sentisse mais próxima da sociedade europeia e, por conseguinte, mais distante do povo brasileiro. Bagno (2002, p. 180), explica:

A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação no tempo desse espírito colonialista, que se recusa atribuir qualquer valor ao que é autóctone, sempre visto como primitivo e incivilizado. Já Fontes denunciava, em 1945, que esse desprezo de nossa língua anda sempre irmanado ao descaso por tudo o que ela representa: a gente e a terra do Brasil.

Vislumbra-se, aí, o nascedouro do preconceito linguístico que, como bem afirma Geraldini (1991), mais do que – ou exatamente por ser – um preconceito linguístico, é um preconceito social. Sendo assim, é imperativo entender que as variações não são caóticas ou imotivadas, elas acontecem à medida que língua e sociedade se imbricam e, a partir de então, instauram-se dimensões possíveis de se observar, analisar e reconhecê-las, isto é, a classe social, o gênero, a idade, a escolaridade, a profissão, a localização geográfica e as diversas atividades humanas.

Diante disso, há implicações importantes para o ensino de língua pautado nesse pressuposto. É necessário que sejam denunciadas formas de preconceitos que incidam sobre os usos que são feitos da língua, os quais – como dito anteriormente – são plurais.

Em face disso, entendemos que esta temática é importante à medida que os estudantes podem reconhecer, denunciar e repudiar qualquer ato preconceituoso em relação aos usos que diferentes comunidades linguísticas fazem de suas respectivas línguas.

OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

Atualmente, para participar efetivamente das práticas sociais, é cada vez mais urgente uma postura contemporânea nos modos de ler e escrever, já que os textos não são mais apenas impressos. Isso decorre do fato de que os textos – especialmente após a revolução digital – podem ser constituídos por várias linguagens, por vários sistemas semióticos. Um clipe, por exemplo, é constituído, pelo menos, por três sistemas semióticos: o verbal, o musical e o imagético. Eles são articulados de tal maneira que o sentido do texto não se encontra em uma ou outra linguagem, mas na articulação intrínseca de todas elas. Esses textos têm sido denominado multimodais, ou seja, constituídos por diferentes modalidades ou modos de uso de linguagem.

No texto impresso de jornal ou revista, por exemplo, a presença de diferentes linguagens já não é recente, sendo que a atribuição de sentido requer





LEIA MAIS

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

do leitor a articulação entre os sentidos do texto verbal, de eventuais gráficos, fotografias ou ilustrações. No texto digital, por outro lado, há que se lidar com a existência de hiperlinks, que remetem a textos organizados em linguagens distintas, com a possibilidade de manifestar-se diretamente em relação à matéria lida ou a um comentário feito por outro leitor ou de estabelecer uma conversa em tempo real com outros leitores.

Diante dessa realidade, temos que admitir que o letramento necessário, hoje, para um leitor proficiente, é mais complexo por ser múltiplo, ou seja, para ler um único texto, pode ser necessário utilizar, de modo articulado, capacidades e procedimentos relativos a distintas práticas sociais, gêneros ou portadores. Dito de outro modo, poderíamos dizer que vários letramentos são articulados para a constituição de sentidos de um único produto cultural.

O conceito de letramento vem do termo *literacy*, empregado inicialmente por Kato (1986) e definido por Soares (1998, p. 44) como:

[...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida.

Hoje, considerando a complexidade da materialidade textual, dos gêneros, dos portadores e das práticas sociais digitais, como mencionado acima, múltiplos letramentos são necessários para atribuir sentido aos textos. Daí o termo multiletramentos.

É fundamental ressaltar que em uma contemporaneidade marcada pela diversidade – e, ao mesmo tempo, pela globalização –, há práticas sociais que podem não ser tão valorizadas institucionalmente em determinada cultura. Nessa perspectiva, é possível que os letramentos específicos que tais práticas requeiram para sua significação, os valores nelas veiculados e a produção cultural que representam sejam apagados.

Para que isso seja evitado, o currículo escolar precisa estar em sintonia com essa multiplicidade de letramentos, com a produção cultural que acontece nas comunidades locais, regionais, nacionais e globais, de modo a permitir aos estudantes o acesso às práticas sociais de leitura e escrita nos meios impressos e digitais, sem, no entanto, apagar, como enfatiza Rojo (2009), os letramentos das culturas locais.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos

estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas em espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las, a partir da construção de novos conhecimentos.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo de Língua Portuguesa da Cidade de São Paulo foram elaborados revisitando os princípios elencados nos documentos Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aortal: Língua Portuguesa (2016); Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).

