

ALFABETIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CONVERGÊNCIA/DIVERGÊNCIA – VARIAÇÃO/ASPECTOS LINGUÍSTICOS

LITERACY: TEACHER TRAINING TIME CONVERGENCE/
DIVERGENCE – VARIATION/ASPECTS OF LANGUAGES

Lourival José Martins Filho

*Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
lourivalfaed@gmail.com*

Lucilene Lisboa de Liz

*Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
lucilene.liz@udesc.br*

Resumo:

Este artigo discute aspectos relativos à alfabetização, como a noção de erro a partir da perspectiva da variação e da mudança linguística, como diretriz presente já nos PCN que orientam a docência nos anos iniciais. Com isso, temos o propósito de anunciar a formação intelectual de professores alfabetizadores(as) como marca essencial da docência. Para dar conta desses propósitos, valemo-nos de pesquisa documental, por meio da qual analisamos o que comumente se denomina como “erros de natureza ortográfica” em textos de crianças em fase de alfabetização. Além disso, partimos da pesquisa de natureza bibliográfica que embasa nossas análises, tanto no que diz respeito aos dados de escrita, quanto no que se refere às discussões sobre formação inicial e continuada de professores e ainda quanto à abordagem dos aspectos da variação linguística. A perspectiva aqui empreendida tem reforçado a necessidade de uma formação inicial e continuada de docentes que contemple os aspectos linguísticos, nomeadamente aqueles que envolvem a oralidade, por serem mal compreendidos e terem consequências sérias na vida da criança que está em fase de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação Inicial e Continuada de Professores. Aspectos linguísticos. Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract:

This article discusses aspects of literacy as the notion of error from the perspective of variation and linguistic change, as this guidance since the PCN that guide teaching in the early years. Thus, we have the purpose to announce the intellectual training literacy teachers (as) as a key brand of teaching. To account for these purposes, we make use of documentary research, through which we look at what is commonly called as “errors of spelling nature” in children’s texts in literacy phase. In addition, we start from bibliographical research that supports our analysis both in respect to writing data as with regard to discussions of initial and continuing

training of teachers and in addressing aspects of linguistic variation. The approach taken here has reinforced the need for initial and continuing teacher education that includes the linguistic aspects including those involving orality, being misunderstood and have serious consequences in the child's life is in literacy phase.

Keywords: Literacy. Formation Initial Teachers Continued. Linguistic aspects. National Curriculum Standards.

Pontos de partida

As discussões em torno dos aspectos que envolvem a alfabetização têm recebido enfoques muito específicos a partir dos documentos norteadores, nomeadamente dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs). Muitos esforços têm sido empreendidos, ao longo de duas a três décadas, em prol de uma mudança na alfabetização escolar, que consolidaram-se “em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem” (BRASIL, 1997, p.20-21).

Percebe-se, no entanto, que apenas as orientações constantes nos PCNs não são suficientes para garantir a sua aplicação no cotidiano escolar e, nesse sentido, tocamos em dois pontos nevrálgicos: a formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, nossa pretensão é anunciar a formação intelectual de professores alfabetizadores (as) como marca essencial da docência. E isso passa a ser possível quando o professor participa de processos de formação que o humaniza, o intelectualiza e amplia sua formação na área da Linguagem – a Linguística – em sua formação inicial e continuada.

Sendo assim, são objetivos deste artigo discutir a formação inicial e continuada de professores, procurando entrever alguns aspectos fundamentais relativos ao ensino de língua na alfabetização a partir do que orientam os PCNs de Língua Portuguesa para o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este texto está assim organizado: na primeira seção, apresentamos discussões concernentes à formação continuada de professores; a seguir, o enfoque é sobre a concepção de “erro” a partir da perspectiva da Variação e Mudança linguística com ênfase sobre os documentos oficiais de orientação da área; finalmente, apresentamos as considerações finais relativas a este estudo.

A formação continuada de professores: os conhecimentos linguísticos necessários ao professor que alfabetiza

Existe hoje um número considerável de estudos que procuram caracterizar e denunciar o caráter simplista e distante da Educação Básica, da maioria

dos cursos de formação de professores. Ou seja, é impensável que pedagogos formem-se todos os anos de norte ao sul do Brasil e não estejam minimamente preparados para alfabetizar crianças, jovens, adultos e idosos. Aliam-se a isso cursos em que a supervalorização dispensada à formação do professor por meio de vieses que enaltecem o cotidiano em si, a prática imediata e espontaneísta fazem acompanhar, contraditoriamente, uma formação fragmentada, emergencial, instrumental, utilitarista e esvaziada de conteúdos teóricos e críticos.

Isso preocupa, sobretudo, pelo empobrecimento que vem causando no campo do Ensino da Língua, com uma visível perda na qualidade do desenvolvimento intelectual do professor, ora em sua graduação, ora em seu contexto profissional.

Coloca-se como desafio a necessidade de o professor alfabetizador desenvolver um olhar investigativo fundamentado na teoria, no sentido de reorientar o planejamento da instituição. Ser professor nesses termos é ser um intelectual que planeja, repensa e replaneja o seu fazer pedagógico e isso, por sua vez, exige leitura, análise e interpretação (ARCE, 2001).

Assim, a formação de professores nas licenciaturas e nos cursos de extensão e aperfeiçoamento exige que se parta da prática pedagógica, problematizando-a, para buscar a sua instrumentalização por meio da teoria e que responda às demandas práticas para se chegar à reflexão da prática social, resultando em mudanças reais nas concepções dos profissionais.

Para tanto, é fundamental considerarmos como parceira a universidade, como *locus* a instituição e a prática pedagógica dos profissionais para avançarmos e transformarmos o que nos parece impossível: uma formação intelectual como marca da docência do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso uma formação docente voltada às especificidades do ser professor alfabetizador.

Então, nossa perspectiva de formação inicial caminha pelo viés que considera os processos educativos escolares constitutivos e construtores de relações humanas, crianças, professores, os quais carregam diversas formas de culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos e imaginários.

Portanto, tomamos como objeto de preocupação de constituição do conhecimento as dimensões do ensinar, educar e aprender, em que a língua é viva, dinâmica, constituinte e constituidora do ser humano, em que a língua é também concebida como parte inerente à dotação genética humana, como capacidade inata do ser humano.

Isso significa que a escola, ao elaborar e executar seu projeto de educação, precisa desenvolver discussões sobre as concepções que permeiam sua proposta curricular na área de alfabetização e ensino de língua. Argumentamos que essa ideia segue um movimento que implica o debate e o embate sobre o que se faz na escola (no campo das práticas pedagógicas, das experiências escolares) e suas concepções (no campo das ideias, das intenções) para assim poder

elaborar um currículo que expresse e interaja com as concepções e as práticas didáticas escolares.

Nesta perspectiva, ao falarmos em alfabetização na escola contemporânea optamos pela construção de um currículo que respeite e transite por caminhos da *interdisciplinaridade*. Em nossa compreensão, as práticas didáticas escolares devem ser pensadas considerando as transformações sociais produzidas pela história humana bem como as diferenças socioculturais, as evoluções científicas no campo da linguística e seus reflexos nos processos escolares. Tais transformações não são lineares.

O desenvolvimento em uma área do conhecimento diretamente afeta o desenvolvimento em outra área. Por exemplo, o desenvolvimento da linguagem diretamente afeta o desenvolvimento da socialização da criança com outras crianças e adultos; ou, ainda, o desenvolvimento da capacidade de entender a sequência lógica de uma história, por sua vez, influencia a capacidade de compreender a sequência lógica do sistema numeral. E assim por diante. Portanto, as várias dimensões do desenvolvimento infantil (físico, motor, cognitivo, mental, sensorial, linguístico, cultural) não podem estar desconectadas das diversas áreas do conhecimento. Acrescente a isso o fato de que a autoimagem que a criança elabora sobre a língua que fala, por exemplo, pode gerar um trauma para toda uma vida. A que estamos nos referindo neste ponto? Às relações de preconceito linguístico, fruto de visões simplistas e equivocadas de língua, as quais geralmente são reflexões de uma tradição gramatical já vencida pela evolução no campo da ciência da linguagem.

Ora, os PCNs, documento orientador desse ensino-aprendizagem, se materializa a partir da pluralidade de teorias e avanços no campo da linguística. Nesse documento, é possível entrever concepções de língua como um sistema inato, ao afirmar que a criança é dotada de um saber linguístico prévio; de uma concepção de ancoragem histórico-cultural, ao propor que o ensino se estruture a partir da perspectiva dos gêneros discursivos; uma perspectiva sociolinguística, na qual a língua é concebida como objeto social heterogêneo, portanto, passível de variação e de mudança.

A nosso ver, essa pluralidade é muito bem-vinda, já que a língua é um objeto multifacetado e o ensino, por sua vez, carece de domínios teóricos distintos.

Diante desse cenário, na formação inicial, o currículo precisa garantir que algumas discussões estejam presentes, pois somente assim o professor na alfabetização terá subsídios ao menos para iniciar uma orientação rumo ao trabalho que irá desenvolver em sala de aula.

Kramer (2006) assevera que o currículo pode ser definido como um caminho e não um lugar, que tem sua história, que contém uma aposta, que nasce de uma realidade e traz consigo a expressão de valores, concepções, desejos, sonhos e dificuldades que precisam ser superadas. Tal concepção não aponta um lugar,

mas um caminho que precisa ser construído por todos os envolvidos no processo. Percebemos que Kramer (2006) indica uma proposta de currículo aberto, devendo-se ocupar das diferenças individuais. Eis, portanto, um convite relevante à consideração do contexto social, cultural, religioso, geográfico, econômico, étnico, da(s) concepção(ões) de língua nas quais o currículo pode ser desenvolvido.

Os currículos são expressões de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento. Esse não pode ser entendido separadamente das condições materiais que possibilitam o seu desenvolvimento. Há necessidade de estar-se atento às práticas políticas e administrativas que se expressam em condições estruturais, organizacionais, materiais, etc. (SACRISTÁN, 1998).

Neste sentido, o currículo produzido pelas práticas cotidianas expressa o que a escola entende como conhecimento, que saberes privilegia, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma.

Em nossa interpretação, por exemplo, o fato de a criança não desenvolver o gosto e a habilidade de se expressar em público em situações de uso formal da língua poderá desenvolver uma história de fracasso escolar, que exclui a criança do processo de aprendizagem e, no limite, da própria escola. Isso parece estar relacionado ao modo como a língua vem sendo concebida e tratada pelos docentes no espaço da sala de aula.

Temos de conscientizar, no sentido da transformação e não da acomodação, para que os/as professores/as compreendam a complexidade que envolve a formação continuada para que possam, por exemplo, compreender os avanços em torno dos fenômenos da língua oral e da língua escrita, diretamente imbricados no processo de alfabetização. Parece-nos que somente dessa forma poderão buscar subsídios e ampliar as possibilidades para a execução de seu trabalho pedagógico. Ou seja, é crucial a apropriação dos conhecimentos, no campo teórico, advindos dos avanços no campo das ciências que são basilares na alfabetização.

Cabe ao profissional da educação construir e elaborar conhecimentos que lhe forneçam mecanismos e estratégias adequadas para o desenvolvimento de um planejamento minucioso e significativo às necessidades das crianças.

No que se refere à escrita e à leitura é importante ressaltar que toda atividade de produção de escrita deve estar invariavelmente ligada a uma necessidade intrínseca da vida da criança em sociedade. Registramos uma leitura freiriana que entendemos estar muito próxima ao que se almeja para as crianças do Ensino Fundamental, um processo de aprendizagem da escrita na qual o sujeito seja alfabetizado no sentido pleno do termo.

Neste sentido, parece-nos óbvio falar da necessidade de desenvolvermos novas reflexões sobre a função social da escola e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental. Sem dúvida nenhuma, esse processo de ressignificação, revisão de concepções, conceitos e práticas didáticas escolares

precisa ser traduzido concretamente para o cotidiano das escolas. Sendo assim, passa a ser essencial que reflitamos sobre esse processo de transformação de práticas didáticas escolares, em um sentido de reconfigurar a própria função da escola. Daí a necessidade e a importância de termos fundamentação teórica consistente para revermos os processos de educação no interior do cotidiano das escolas.

O modelo educacional vigente é expressão de uma educação autoritária em que ainda estamos imersos. Por isso, estamos chamando atenção para a necessidade de contextualizarmos as práticas didáticas escolares, no sentido de observar e descortinar suas mazelas, superando os resquícios do autoritarismo, sem abrir mão da autoridade do/a professor/a.

Ao formar professores/as para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos de considerar que as interações pedagógicas se dão primordialmente com crianças. Assim, o reconhecimento da criança e do seu tempo de infância na sua plenitude é fundamental, pois, como nos ensina Sarmiento (2001), embora sua forma de ser, agir e pensar difira dos adultos, a criança não pode ser vista como um ser inacabado ou em *déficit*, e, sim, a partir da concepção de “infância” como construção social e como categoria do tipo geracional reconhecida em sua heterogeneidade, subjetividade e particularidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião e espaço geográfico, como determinantes da constituição de diferentes infâncias. Enfim, as crianças reconhecidas como sujeitos plurais que, concebidas como “atores” sociais, também são produtoras de cultura.

Nessa pluralidade é crucial considerar-se um dos fenômenos inerentes às línguas humanas, mais precisamente a variação linguística, negligenciado e nublado por uma tradição gramatical que concebe a língua como unidade. Esse é o foco da próxima seção.

Noção de erro e variação: aspectos linguísticos e sua orientação nos PCNs

Mencionamos introdutoriamente que a imagem que a criança passa a construir de si, a partir da língua que fala, pode ter como consequência o silenciamento e também o receio/bloqueio de exposição em público nomeadamente em contextos de uso do registro formal da língua. A criança não gosta de errar, não gosta de ser avaliada, principalmente, não gosta de ser rotulada como alguém que fala errado, concepção essa já vencida pelos avanços da linguística.

Os PCNs de Língua Portuguesa apresentam um ponto crucial para o que nos propomos a discutir: o redimensionamento da noção de erro, mais especificamente, a partir do (re) conhecimento de um fenômeno que é inerente às línguas humanas, a saber, a variação linguística (Brasil, 1997) e a dimensão

do papel do professor em função de ampliar o repertório linguístico da criança.

É necessário entrevermos o que afirmam os PCNs sobre esse fenômeno:

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)

Por meio dessa discussão expressa nos PCNs, constatam-se imediatamente dois fatos: a existência de variação na língua portuguesa e o preconceito em relação às diferentes formas de se falar a nossa língua.

Na sequência, há um encaminhamento frente ao reconhecimento da variação linguística como um fenômeno próprio das línguas humanas e propõe que o problema seja enfrentado, no sentido de assegurar o respeito à diversidade linguística e de redimensionar a questão do erro:

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. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1997, p.21)

Sabe-se que a valoração do modo como o indivíduo se utiliza da língua está associada a uma avaliação de caráter social, ou seja, quanto mais próximos às camadas sociais populares estão os falantes, mais estigma sofrem as variedades linguísticas por eles faladas. É exatamente nesse domínio que a escola tem um grande papel a desempenhar, no sentido próprio de possibilitar ao indivíduo o uso da língua nos diferentes contextos sociais em que se encontra de favorecer o acesso à variedade culta da língua. Esse processo envolve o propósito de desenvolver nos estudantes as habilidades de perceber e empregar a língua de modo adequado ou inadequado.

Mas a criança só terá consciência disso se conhecer tal fenômeno, se a ela forem apresentadas as formas que se encontram em variação e as formas que já mudaram na língua. A criança precisa saber que uma dada forma linguística está a serviço do registro formal ou informal, se está de acordo com a variedade culta.

É importante esclarecer, no entanto, que ampliar o repertório linguístico da criança está longe de significar o apagamento da variedade linguística trazida pela criança de sua comunidade de fala; ao contrário, significa proporcionar

condições para que ela se aproprie da variedade que não domina, a variedade culta da língua.

A criança precisa saber que quando emprega formas, tanto na fala quanto na escrita, em situações formais, como as presentes na produção escrita abaixo, necessita readequar o uso linguístico, pois se trata de uma situação que assim o exige.

Figura 1 – [...] fechar a torneira quando escova os dentes, fechar a torneira quando lava os **prato**, garfo, colheres e facas, etc.

Notícia sobre a água

A água doce é bem pouco nos consumimos. Tomar banho etc. Os prestadores podem fazer coisas para economizar esta água como fechar a torneira quando escova os dentes, fechar a torneira quando lava os pratos, garfos, colheres etc.

Fonte: Dados do acervo da pesquisa "Aprendizagem da língua escrita: interface com as TIC".

Na produção escrita¹ acima na Figura 1, de um estudante do 3º ano, evidencia-se o emprego de concordância típica de variedades linguísticas populares do português brasileiro, na qual a marca de concordância está presente apenas no artigo os, em os *prato*.

Também no dado da Figura 2, percebe-se o uso de concordância verbal não-padrão:

Figura 2 – A água ela não pode ser desperdiçada por que ela e a única coisa boa que **nos tem** para matar a sede.

A água ela não pode ser desperdiçada por que ela e a única coisa boa que nos tem para matar a sede.

Então água de chuva que cai das nuvens elas podem ser reaproveitada para lavar carros, calçados e talvez lavar

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

¹ A nota será colocada, caso o artigo seja aceito para publicação, pois refere-se a dados da pesquisa que identifica a IES e grupo de pesquisa dos proponentes do artigo em tela.

A criança precisa ser levada a refletir sobre a língua que fala e escreve desde o início da alfabetização. A consciência linguística, no sentido de Costa e Santos (2003), precisa ser desenvolvida e, nesse sentido, também o que se denomina consciência sociocomunicativa, a qual está relacionada à capacidade de identificar o que é adequado ou inadequado empregar em cada situação de uso da língua. De modo mais explícito, a criança precisa saber que a variante *nos tem* é uma forma linguística legítima, mas em determinadas situações precisa lançar mão de uma variante mais próxima ao padrão, à norma culta da língua. Nesse sentido, a apresentação do padrão de concordância *nós temos* em substituição à variedade que empregou precisa ser apresentada a ela. Na produção escrita em tela, o professor poderá lançar mão de um trabalho de reescrita após explicitação de uma variedade de mais prestígio na sua língua.

Para que isso possa se concretizar na sala de aula, é necessário desconstruir concepções equivocadas e redimensionar a prática por meio de estudos que reflitam as reais necessidades dos usuários da língua, pautadas nos documentos que orientam a área e na ampliação do olhar do docente que atua junto a essas crianças. Contudo, essa, por diferentes razões, não tem sido uma tarefa levada a termo nas nossas salas de aula. Como resultado, na educação básica, temos “formado” cidadãos desacreditados da língua que falam e da língua que escrevem. Isso, em certa medida, parece se dever, por um lado, a uma abordagem com caráter estritamente metalinguístico que ainda guia o ensino de língua também na alfabetização e, por outro, da adoção de um ensino irrefletido da língua, centrado no texto.

Cagliari (2012) afirma que há um descompasso entre o que a escola oferta e o que a criança recebe em termos de ensino e ao ingressar na escola pode e, muitas vezes, leva um choque, apesar de o adulto explicar como a escola “funciona”. Segundo Cagliari (2012, p.17), se essa criança for pobre,

[...] vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será realmente dramático, trágico mesmo. Tudo o que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento de sua realidade. Descobrirá o preconceito desta quanto ao seu modo de falar, andar, vestir, agir, pensar, que no fundo será avaliado por isso, e sentirá uma dor profunda, porque ela, criança, perceberá que isso tudo acontece porque é pobre. A escola vai lhe dizer um dia que é burra, incapaz de aprender coisas elementares que todo mundo sabe (sic!...), que tem problemas de discriminação visual, age como se visse as coisas espelhadas, conclusão a que chegou vendo que a criança confunde a escrita cursiva das letras b e d [...].

De que modo a escola, ao abrigar tanta diversidade, tem partido da realidade da criança? Parece-nos, no melhor dos casos, que o ponto de partida tem sido ignorar sua variedade linguística; e, no pior, estigmatizar a variedade que a criança traz de sua comunidade de fala. Ao ignorar os aspectos da variação linguística, concebendo-os na perspectiva do erro, a criança que não gosta de errar em nenhuma situação se fecha tanto para a fala quanto para a escrita. Nesse sentido, o professor deverá acolher as diferenças linguísticas, conscientizando os estudantes para o seu uso. Em língua, a concepção de erro deve ser revista, com urgência, sob pena de continuarmos a fabricar cidadãos “sem-língua”.

Considerações finais

Como vimos nas produções escritas nas Figura 1 e Figura 2, o fenômeno da variação linguística não é restrito à oralidade, mas a transcende e se reflete na escrita. O que encontramos nos referidos dados não é novo, mas deve ser compreendido a partir de um novo olhar sobre a língua e o seu ensino na alfabetização.

Assim, se a criança em fase de alfabetização continua acreditando que a escrita é mera representação da oralidade e nenhuma medida pedagógica é empregada para desmistificar tal concepção, os mesmos fenômenos continuarão perpassando os seus textos orais e escritos. Dito de outro modo, enquanto esse aspecto não ficar claro e a criança não tiver consciência de que a escrita é uma convenção e não acompanha as mudanças na língua falada, continuará representando na escrita o que produz na oralidade. Então, se na variedade linguística a palavra *leite*, por exemplo, é falada como [leiti], na sua escrita é muito provável que a palavra seja grafada com vogal final *-i*, *leiti*. Nesse sentido, quando o estudante emprega as concordâncias como as presentes em Figura 1 e Figura 2, o que está fazendo é a transcrição da oralidade, da sua variedade linguística para o texto escrito.

Mas quando se repete o círculo vicioso de que trata Bagno (2002), ofertando exclusivamente um ensino tradicional, o qual toma como modelo único e acrítico o livro didático, que, por sua vez, reitera exclusivamente a tradição gramatical de forma nada reflexiva, ignora-se ou passa-se por cima dessa realidade linguística; realidade que também é, ao fim e ao cabo, uma apreciação social.

Nesse sentido, é necessário não perder de vista que o papel da escola, (re) afirmado nos PCNs, é proporcionar uma educação que favoreça o cidadão no sentido de torná-lo proficiente em leitura, escrita e ainda ajude-o a desenvolver as habilidades orais e de escuta, voltadas para o uso. Nessa perspectiva, nomeadamente no que tange à língua oral, orienta o documento,

[...] algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso (BRASIL, 1997, p.15)

Nesta discussão, é importante retomar um ponto fundamental para o processo de alfabetização e/ou aprendizagem da língua escrita, a saber, o da influência dos aspectos da oralidade para essa aprendizagem. Alguns desses aspectos têm sido discutidos em diferentes perspectivas teóricas, como em Kato e Ramos (1999), Lemle (2007), Cagliari (2012), Marcuschi (2007), Bortoni-Ricardo (2004)

A criança ao chegar à escola, para ser alfabetizada, parte da noção de que a escrita é uma representação da oralidade. Uma ideia que, segundo Lemle (2007) e ainda Marcuschi (2007), não deve ser perpetuada, já que essa noção não se ancora na realidade, mas também não precisa/deve ser desconstruída de forma abrupta. Assim é que o docente deve ter condições de reconhecer quando estamos tratando de um fenômeno linguístico que influencia no desenvolvimento da oralidade e/ou da escrita e quando se trata de um desvio da norma ortográfica, por exemplo. Sabemos que isso só pode ser atingido se, na formação inicial de docentes, tiverem contemplados os aspectos linguísticos relevantes para a docência em alfabetização e ainda se essas discussões forem frequentemente atualizadas na perspectiva da formação continuada.

Referências

- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília (DF): Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 1997.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2012.
- COSTA, João; SANTOS, Ana L. **A falar como os bebês: o desenvolvimento linguístico das crianças**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.
- FREIRE, p. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completa*. São Paulo: Cortez, 1982.

- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KATO, M. A.; RAMOS, J. Trinta Anos de Sintaxe Gerativa no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, N.º Especial, 1999. p.105-146.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SED, 2006.
- LEMLE, M. *Guia Teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2007.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. A oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINS FILHO, A. J. et al. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SARMENTO, M. J. Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, n. 3, Maio, p.53-74, 2001.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. CEALE/Autêntica, 2003.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.
- ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.