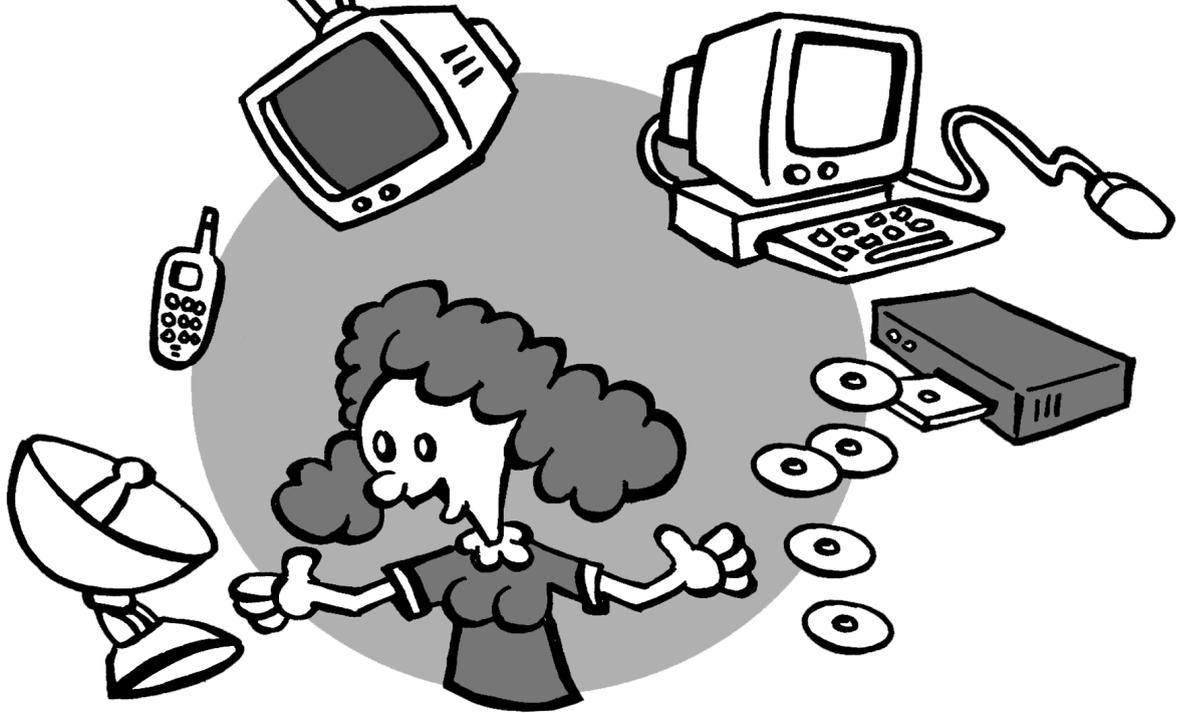
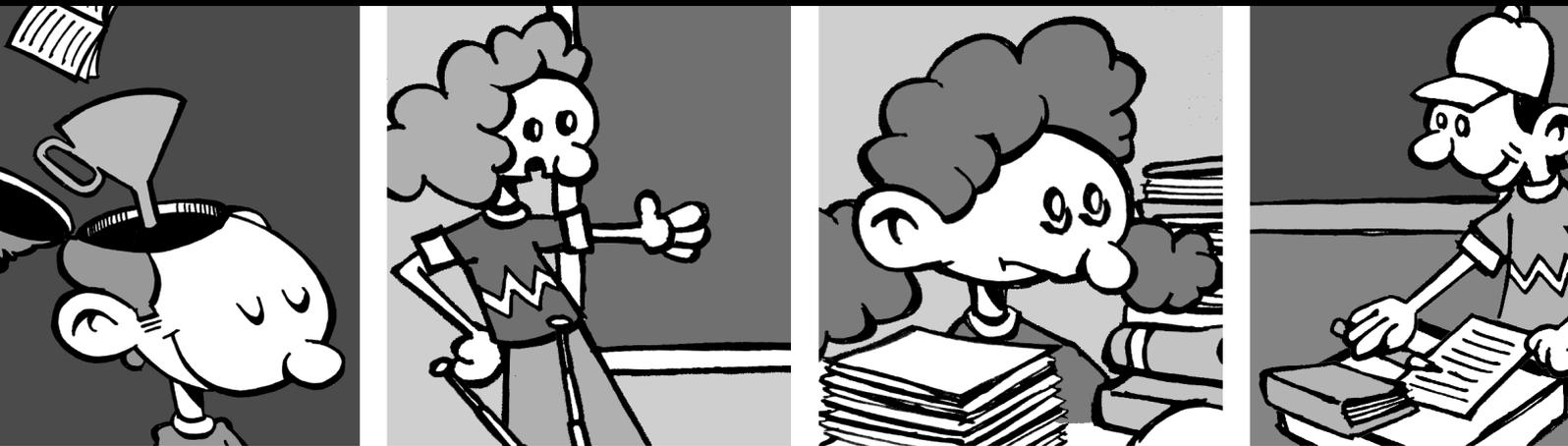


Alfabetização: Conteúdo e Forma 2





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Alfabetização: Conteúdo e Forma 2

Volume 2

Marta da Costa Lima Rêgo

Ricardo Carvalho

Valéria Fernandes



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Ministério
da Educação



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2299-4565 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Eloiza Gomes

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Marta da Costa Lima Rêgo

Ricardo Carvalho

Valéria Fernandes

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Anna Carolina da Matta Machado

Maria Helena Hatschbach

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Cyana Leahy-Dios

COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Débora Barreiros

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Ana Paula Abreu Fialho

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ronaldo d'Aguiar Silva

ILUSTRAÇÃO

André Dahmer

CAPA

André Dahmer

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

R343a

Rêgo, Marta da Costa Lima.

Alfabetização: conteúdo e forma 2. v. 2 / Marta da Costa Lima Rêgo; Ricardo Carvalho; Valéria Fernandes. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

165p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-168-5

1. Alfabetização. 2. Literatura infantil. 3. Latim. 4. Língua portuguesa. 5. Ortografia. 6. Tecnologia. 7. Projetos pedagógico. I. Carvalho, Ricardo. II. Fernandes, Valéria. III. Título.

CDD: 370.1

2008/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitora: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

Alfabetização: Conteúdo e Forma 2

Volume 2

SUMÁRIO

Aula 11 – Literatura Infantil e Alfabetização – 3ª parte _____	7
Aula 12 – O Latim e o surgimento da Língua Portuguesa _____	19
Aula 13 – Ortografia: por que não pronunciamos como escrevemos? _____	33
Aula 14 – Oralidade, escrita e ortografia _____	53
Aula 15 – A troca de letras nas séries iniciais _____	73
Aula 16 – Chegando mais perto das formas ortográficas _____	95
Aula 17 – Projetos pedagógicos em alfabetização – 1ª parte _____	115
Aula 18 – Projetos pedagógicos em alfabetização – 2ª parte _____	123
Aula 19 – Projetos pedagógicos em alfabetização – 3ª parte _____	139
Aula 20 – Alfabetização e tecnologia – 1ª parte _____	147
Referências _____	157

Literatura Infantil e Alfabetização – 3ª parte

AULA 11

Meta da aula

Enfocar atividades pedagógicas para trabalho com texto literário na escola.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Identificar, nas atividades propostas, o trabalho com os conceitos apresentados nas Aulas 9 e 10, sobre leitura, literaridade do texto e gosto pela leitura.
- Planejar atividades que levem ao desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e que também desenvolvam o gosto pela leitura, utilizando adequadamente o texto literário em sala de aula.

Pré-requisitos

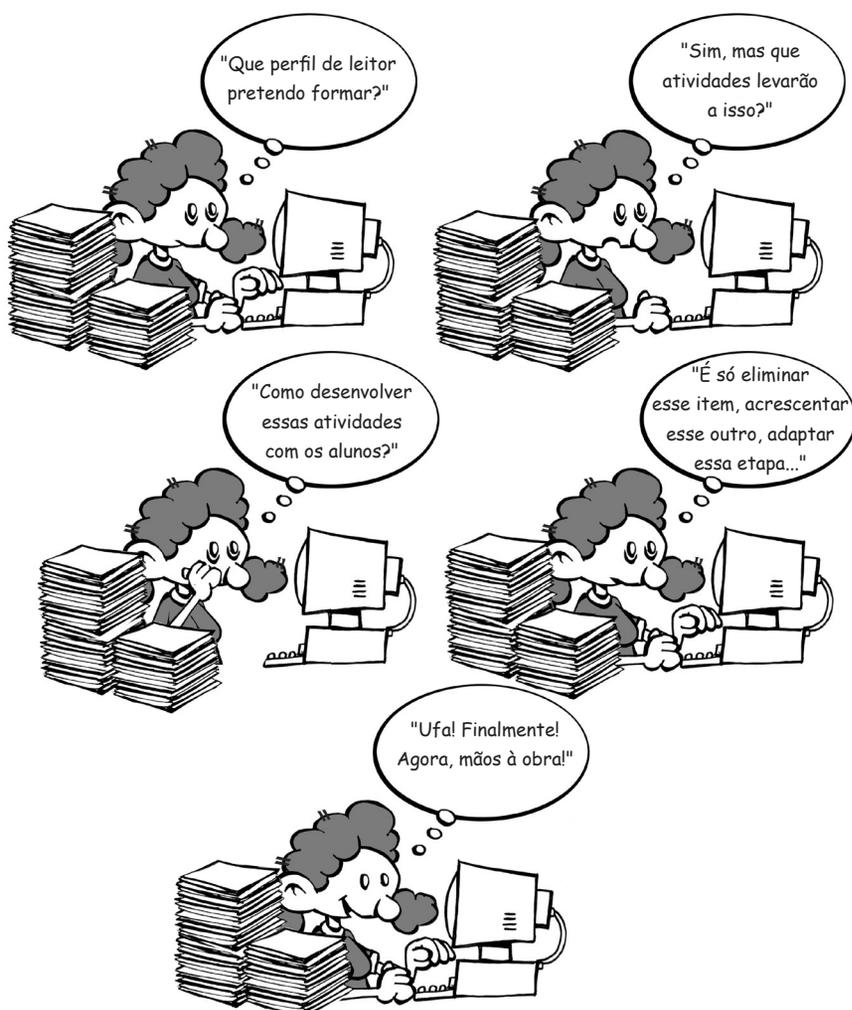
Para que os objetivos desta aula sejam atingidos, é indispensável a leitura e compreensão das Aulas 9 e 10 de Alfabetização 2 e, ainda, da Aula 21 de Alfabetização 1.

Portanto, se restou alguma dúvida, ou se você encontrou alguma dificuldade na execução das atividades propostas nas aulas citadas, sugerimos que faça uma nova leitura e tire suas dúvidas com o tutor do seu pólo.

INTRODUÇÃO

Dando continuidade às discussões acerca da Literatura Infantil e da Alfabetização – sempre lembrando que não há receitas prontas para a condução do processo de aprendizagem –, ampliaremos, nesta aula, a lista de sugestões de atividades relacionadas à leitura de textos literários.

Tendo como ponto de partida a discussão acerca de alguns procedimentos pedagógicos específicos para o trabalho com o texto literário na sala de aula, nossa pretensão, no entanto, não ultrapassa o limite da sugestão de algumas possibilidades de se passar do campo das idéias e do discurso para o da ação. Cabe, portanto, a você refletir sobre o conteúdo das Aulas 9, 10 e 11, procurando estabelecer a relação com o seu trabalho em sala de aula, sem perder de vista os procedimentos pedagógicos que precisam ser modificados ou adaptados, de modo a se afinarem com o objetivo de formar um leitor autônomo, crítico, reflexivo e para a vida toda.



Que tal uma paradinha para refletir acerca da “leitura como produção de sentidos”, concepção trabalhada tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas de Alfabetização? Para ajudá-lo(a) a pensar sobre isso, leia o depoimento de Roger Chartier, que transcrevemos a seguir.

“Leitura silenciosa é um momento mágico de encontro do leitor com o texto. Leitura em voz alta é uma transposição do universo escrito para a oralidade através da decodificação do signo lingüístico. Leitura/Compreensão e interpretação – é a possibilidade de o leitor fazer estabelecer relações entre o texto lido e sua forma própria de compreender, de interpretar o mundo. Leitura é ‘sempre apropriação, invenção, produção de significados’ (CHARTIER, 1998).



Para você conhecer um pouco o trabalho de Roger A. Chartier, leia *A aventura do livro – do leitor ao navegador*, publicado pela Editora Unesp em 1998.



Roger A. Chartier – Nasceu em Lion, França, em 1945.

Diretor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em Paris, e professor especializado em História das práticas culturais e História da leitura, Roger Chartier é um dos mais conhecidos historiadores da atualidade, com obras publicadas em vários países do mundo. Sua reflexão teórica inovadora abriu novas possibilidades para os estudos em história cultural e estimula a permanente renovação nas maneiras de ler e fazer a História.

Chartier foi professor convidado de numerosas universidades estrangeiras (Princeton, Montreal, Yale, Cornell, Johns Hopkins, Chicago, Pensilvânia, Berkeley, dentre outras.) e publicou no Brasil os seguintes livros: *História da vida privada*, vol. 3: *da Renascença ao Século das Luzes* (Companhia das Letras); *Cultura escrita, literatura e história* (Artmed), *Formas do sentido - Cultura escrita: entre distinção e apropriação* (Mercado de Letras), *Os desafios da escrita* (Unesp), *A aventura do livro* (Unesp), *A beira da falésia* (Editora da Universidade), *Do Palco à Página* (Casa da Palavra), *A ordem dos livros* (UnB), *História da leitura no mundo ocidental* (Ática), *Práticas da leitura* (Estação Liberdade), *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente* (sob a direção de M. Baratin e C. Jacob, Ed. UFRJ) e *Leituras e leitores na França do Antigo Regime* (Unesp).

Acesse www.editoraunesp.com.br/template/noticias_551.htm e você encontrará uma entrevista com esse conceituado professor.

O que ele diz

Sobre a liberdade do leitor diante do texto, Chartier diz:

Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum, ou ao menos totalmente, o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro tenta impor. Mas esta liberdade leitora não é, jamais, absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, das convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Várias rupturas dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias individuais que asseguram sua compreensão (1998).

A ESCOLA E OS OBSTÁCULOS À FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

A escola, como espaço comprometido com a educação do indivíduo e historicamente vinculada à leitura e à escrita, deve considerar as múltiplas possibilidades expressivas, com as quais o aluno já interage e por meio das quais concebe o mundo, para delas fazer emergir o universo da escrita.

Como você pôde ver nos módulos de Língua Portuguesa, cabe, ainda, à escola viabilizar a aprendizagem da variedade culta da língua. No entanto, não se devem desconsiderar as diferentes linguagens que se multiplicam como mediadoras das relações do homem com seus pares e com o mundo, gerando novas formas de aquisição e construção de conhecimentos.

É necessário que se tenha clareza do que é leitura, de como esta se processa, das metodologias e recursos disponíveis para a formação de leitores, a fim de que se opte por esta ou por aquela estratégia, de maneira a se oferecerem condições de interação entre os conhecimentos prévios, os objetivos e as capacidades que o leitor já possui, ou que ainda precisa adquirir, para constituir-se como leitor proficiente.

É fundamental que o ponto de vista do aluno não seja neutralizado pelo do professor que, muitas vezes, diminuindo-o ou negando-lhe voz, faz valer apenas as suas idéias e os seus argumentos, considerando-os como as únicas verdades passíveis de emanar do texto. A imposição da leitura do professor é um obstáculo à formação de um leitor autônomo, crítico, apto ao exercício pleno da cidadania, impedindo que o aluno se constitua como sujeito diante do outro, capaz de expressar suas opiniões e de conscientizar-se de si, de seu papel social e do mundo.

Sugestão de leitura

A Secretaria Municipal de Educação/RJ, em parceria com a Multirio, no ano de 2004, distribuiu nas suas unidades escolares, um fichário com vinte e quatro textos abordando temas muito interessantes e de grande contribuição para o trabalho do professor do Ensino Fundamental. Recomendamos a leitura desse material, intitulado *Caderno do Professor*, que está disponível na biblioteca do seu pólo.

A seguir, listamos os itens do “Caderno do Professor” que consideramos mais pertinentes às discussões levantadas nas nossas aulas de Alfabetização.

- Linguagem e escola.
- A língua mãe.
- Questões de linguagem.
- Linguagem escrita.
- Educomunicação.
- O que é leitura?
- Leitura e produção de significados na escola.
- Falar, ler e escrever.
- Avaliar para quê?
- Organização do trabalho pedagógico na educação infantil.
- A escola como lugar de desenvolvimento e aprendizagem.

Vamos continuar a conversa...

O quê e como fazer.

Para começar, vamos rever um trecho da Aula 10.

Ensinar a gostar de ler é privilegiar o espaço da leitura na sala de aula, é incentivar o aluno provocando sua curiosidade, é propor atividades lúdicas, é explorar o texto em níveis profundos.

Por aí, você já pode perceber que o espaço reservado à leitura deve ser priorizado nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Perceba que estamos nos referindo, aqui, ao sentido amplo da concepção de leitura: o de produção de sentidos. Dessa maneira, qualquer atividade que possibilite à criança inserir-se no mundo simbólico de sua cultura e interpretar suas expressões, gestos e posturas, produzindo e compartilhando sentidos a partir da sua interação com o mundo e com os seus pares sociais, é uma atividade de leitura e, como tal, permite a essa criança o acesso a novos conhecimentos.

Um breve comentário

Neste momento, você deve estar dizendo: “Sim, eu já sei disso; mas o que devo fazer? Como devo fazer?” Para aplacar um pouco sua ansiedade, adiantamos que, especificamente nas Aulas 18, 19 e 20, você

encontrará respostas para essas duas questões. Nelas serão apresentadas sugestões de atividades e diretrizes para a organização de projetos pedagógicos em que a leitura é trabalhada prioritariamente. Por enquanto, nesta aula, ficaremos no plano das discussões teóricas.



Pondo lenha na fogueira...

Pensando no estágio em que você deve se encontrar após a leitura das aulas anteriores, até este momento, e para descontrair um pouquinho, leia o trecho do poema "Cântico Negro", de José Régio, que transcrevemos a seguir.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém diga: 'vem por aqui'!
A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se levantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
Sei que não vou por aí!

Saber por qual caminho não ir já é um bom começo. Portanto, tenha um pouco de paciência, dê uma paradinha na leitura, beba uma água gelada e, só então, retome a leitura.

LEITURA: UMA DELICIOSA BRINCADEIRA DE APRENDER

A expressão “brincadeira é coisa séria”, muito usada quando o assunto é a Educação Infantil, é verdadeira. O desenvolvimento da criança depende do lúdico, e as brincadeiras e jogos são formas de sua equilibração com o mundo.



Para você saber mais a respeito da importância do lúdico no processo de aprendizagem da criança, recomendamos que leia “Uma criança aprende melhor brincando” (p.32), no livro *Pré-escola e Alfabetização*, de **Adriana Flávia Santos de Oliveira Lima**, publicado pela Editora Vozes, em 2002.

Adriana Flávia S. de Oliveira Lima – Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula, pós-graduada em Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais e Mestre em Filosofia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas. Por mais de uma década, desenvolveu projetos educacionais e sociais com populações menos favorecidas no Rio de Janeiro. Atualmente, orienta o Centro de Desenvolvimento de Estudos e Pesquisas, mantenedor do Colégio Oliveira Lima, em Fortaleza, Estado do Ceará, sua terra natal.

O que ela diz

“Considerar a aprendizagem uma tarefa sisuda não significa que fique mais séria, é apenas um preconceito existente em nossas escolas. A criança aprende melhor brincando, e TODOS os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas”.

Agora, vamos continuar a conversa...

O trabalho com texto em sala de aula pode – e deve – ser visto como uma tarefa prazerosa. Para criar um clima favorável, antes de apresentar um texto para leitura à turma, um bom caminho é o da provocação. Para isso, selecione uns três títulos e pendure, pelos corredores da escola e nas salas de aula, cartazes que instiguem a curiosidade das crianças.

Vamos supor que um dos títulos selecionados por você seja *Alguns medos e seus segredos*, de Ana Maria Machado, publicado pela Nova Fronteira em 1984.



Antes de continuarmos, vamos saber um pouquinho sobre esse livro?

Alguns medos e seus segredos traz uma seleção de três histórias que abordam o medo natural que toda criança sente: “Mãe com medo de lagartixa”, “Com licença, seu bicho-papão” e “O lobo mau e o valente caçador”. Com 30 páginas, esta obra conquistou o selo “1984 – Altamente Recomendável – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil”.

Que tal a sugestão? As três histórias são deliciosamente divertidas. E quem, criança ou adulto, não guarda, às vezes, bem escondido, um medinho de o que quer que seja? Velho-que-vem-com-um-saco, caldeirão de bruxa, gigante-que-comer-criança, lobo mau, bicho-papão... Ai, que medo!

Prosseguindo a conversa, com a proposta de estimular a curiosidade das crianças...

Considerando o livro *Alguns medos e seus segredos*, confeccione alguns cartazes conforme os modelos que sugerimos a seguir.



Bem, você já tem três sugestões. Agora use sua criatividade para criar outros cartazes.

Caso a escola tenha uma emissora de rádio, utilize-a para divulgar alguns dados da biografia da autora ou para dizer coisas do tipo: “Oi, galera da turma 102! Alguém aí tem medo de bicho-papão? Pois, se tem, vai deixar de ter. No dia 10, vamos ouvir umas histórias deliciosas e engraçadas sobre esse sujeitinho. É diversão certa!”

E, no dia marcado, apresente o livro à turma e leia de uma das histórias, reservando as outras duas para um outro dia. Ao final da leitura, faça algumas perguntas como, por exemplo, “Alguém sentiu medo? Por quê?”; “O que acharam do jeito de a autora escrever? Alguma palavra que vocês não conheçam? Qual?”. E deixe que os pequenos expressem livremente os sentidos que produziram do texto. Você verá que eles farão muitas perguntas e muitos comentários. Aproveite o clima de diálogo para sugerir-lhes atividades, tais como dramatizar a história, desenhar outros seres assustadores, falar sobre os seus medos ou os de seus amigos e familiares, falar sobre filmes de

terror, cantar músicas de bicho-papão e de lobo mau, confeccionar máscaras, fazer caretas uns para os outros e, se forem alfabetizados, escreverem frases de advertência, como: “Cuidado! Lobomau!”.

Converse com a turma sobre a vida e o trabalho da autora, pois Ana Maria Machado tem uma vida bastante interessante e um volume de trabalhos publicados como o de poucos escritores.

São inúmeras as possíveis atividades diante de um bom texto; portanto, associe a sua criatividade à das crianças e divirta-se, pois aulas desse gênero costumam render e todos aprendem muito com elas, inclusive o professor.



Vamos falar um pouco desta escritora fantástica: Ana Maria Machado.

Antes, porém, vale a informação de que todos os dados sobre o livro *Alguns medos e seus segredos* e a biografia de Ana Maria Machado podem ser encontrados no site www.anamariamachado.com.br. Acesse-o para conhecer mais sobre a escritora e a sua obra. Você irá descobrir coisas bem interessantes e poder repassá-las aos seus alunos. Boa pesquisa!

“Na vida da escritora Ana Maria Machado, os números são sempre generosos. São 33 anos de carreira, mais de 100 livros publicados no Brasil e em mais de 17 países, somando mais de dezoito milhões de exemplares vendidos. Os prêmios conquistados ao longo da carreira de escritora também são muitos, tantos que ela já perdeu a conta. Tudo impressiona na vida dessa carioca nascida em Santa Tereza, no dia 24 de dezembro”.

O que ela diz

“Aprendi a ler sozinha, com menos de cinco anos. Depois de deixar minha professora e minha mãe assustadas (acharam que poderia fazer mal!), comecei a mergulhar em leituras como o Almanaque do Tico-Tico e os livros de Monteiro Lobato. Foi nesse período que encontrei o livro que marcaria a minha vida para sempre: *Reinações de Narizinho*.

Era uma boa aluna e vivia ganhando prêmios – em geral livros, da família. Uma das minhas redações foi tão elogiada e premiada que a mostrei em casa. Meu tio Nelson, que estava lá, levou o texto para o meu tio Guilherme, folclorista – e essa acabou sendo a minha estréia literária. Devidamente assinado e aumentado, por encomenda da revista *Folclore*, saiu publicado meu Arrastão, sobre as redes de pesca artesanal em Manguinhos. O meu orgulho supremo foi que a revista não falava que o texto tinha sido feito por uma menina de doze anos”.

RESUMO

A partir da leitura das idéias de Roger Chartier, a certeza que nós já alimentávamos – de que a leitura do aluno não pode e não deve ser “enjaulada” pelo professor –, passa a ter uma fundamentação teórica, deixando de ser apenas produto da nossa observação e intuição de professores. Os famosos “exercícios de interpretação” com gabaritos de respostas absolutamente controladas pelo professor perdem completamente o sentido e dão lugar à discussão de leituras possíveis e diversas a partir de um mesmo texto.

Como ler a riqueza e a diversidade das histórias de Ana Maria Machado com 30 ou 40 alunos e querer que todos cheguem às mesmas conclusões e compreendam tudo exatamente do mesmo jeito? Antes de considerarmos erradas as respostas dadas por nossos alunos, que são diferentes das nossas, ou apenas inesperadas, precisamos nos interrogar se elas são ou não cabíveis, a partir da leitura do texto.

A alternativa do trabalho criativo com as contações de história e atividades de compreensão e aprofundamento da leitura, seguidas de registros escritos produtivos e prazerosos, pode ser mais poderosa que mil provas e trabalhos com data marcada sobre livros “paradidáticos” que foram leitura obrigatória do bimestre.

Se conseguirmos parar e refletir sobre o que a escola faz com a leitura, ficará mais fácil compreender por que as crianças adoram manusear livros, ouvir histórias e descobrir os motivos pelos quais, na medida em que crescem, perdem não apenas o gosto pela leitura, mas também o prazer de estar na companhia de livros. Se talvez as professoras do Ensino Fundamental contassem histórias para seus alunos diariamente, como se faz com os pequenos, com o mesmo entusiasmo e prazer, talvez os mais velhos tivessem outra relação com a leitura, independentemente da sua idade.

ATIVIDADE FINAL

Escreva aqui uma sugestão de atividade criada por você para o trabalho com um livro de Literatura Infantil, à sua escolha. Para melhor execução desta tarefa, sugerimos que releia a Aula 21 de Alfabetização1.

Objetivo	
Descrição da atividade	
Forma de registro	

COMENTÁRIO

Sua atividade deve contemplar o caráter lúdico da aprendizagem, ou seja, deve ser planejada em forma de brincadeira. A dinâmica precisa envolver as crianças, despertar sua curiosidade e seu interesse. Lembre-se de que estamos falando de crianças na fase inicial da leitura e da escrita, independentemente de idade, pois sabemos que a realidade de nossas escolas é diversa. Por esse motivo, pense em uma atividade que atenda a diferentes grupos. Não esqueça: brincadeira é coisa séria, e toda criança gosta!

AUTO-AVALIAÇÃO

Se você conseguiu realizar as tarefas sem dificuldades, parabéns! Você está se sentindo seguro(a) ao utilizar novas alternativas para o seu trabalho com o texto literário em sala de aula. Caso você tenha encontrado dificuldades, significa que ainda precisa de mais um pouco de tempo para acreditar em seu potencial e na possibilidade criativa de mudar os procedimentos ao oferecer uma leitura aos seus alunos. Seja perseverante! Você terá, nas próximas aulas, oportunidade de rever alguns conceitos e de elaborar projetos de atividades que envolvam a leitura em sala de aula.

O Latim e o surgimento da Língua Portuguesa

AULA 12

Meta da aula

Discutir a relação entre língua e poder no processo de consolidação da Língua Portuguesa.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as contribuições do Latim na formação da Língua Portuguesa e seu processo de elaboração gráfica.
- Estabelecer comparações entre as primeiras escritas desenvolvidas pelos portugueses no século XVI e a escrita produzida nas escolas.
- Desenvolver uma noção crítica sobre os processos de dominação pela língua oral e escrita.

Pré-requisitos

Para favorecer um bom desempenho nos estudos deste texto é interessante você retornar à leitura das Aulas 8 e 9 da disciplina Alfabetização 1, que tratam da história da escrita. Lá você irá relembrar como a escrita alfabética foi inventada pelos gregos e difundida pelo povo romano. Aproveite para observar a diferença entre as letras do alfabeto grego e do alfabeto latino oriundo do povo romano.

INTRODUÇÃO



Toda pessoa inserida no mundo letrado, em alguma situação de escrita, já teve dúvidas com relação à letra que deveria usar ao escrever uma determinada palavra. A ilustração mostra bem a preocupação de um sujeito que, na hora de registrar um determinado vocábulo do trecho da música “Lindo balão azul” de Guilherme Arantes, hesita na escolha da letra. A personagem se vê diante de uma questão: que letra usar para grafar a palavra CAUDA/CALDA? Por não conseguir encontrar resposta perante a competição entre as duas letras, ‘L’ ou ‘U’, o cangaceiro opta pelo uso do sinônimo, evitando, assim, o enfretamento com sua dificuldade ortográfica.

A fuga do erro ortográfico, substituindo uma palavra pelo seu sinônimo, parece ser uma estratégia que resolve o problema em um nível mais imediato, mas não nos deixa tranquilos diante de situações nas quais é imprescindível saber grafar determinadas expressões em um texto escrito.

No que tange à incerteza de nosso amigo cangaceiro, em relação à grafia correta da palavra destacada, veremos que suas dúvidas têm procedência. Sabemos que, em nosso sistema de escrita, há letras que representam um mesmo som, como no caso de “L” e “U” no contexto gráfico mencionado. Observa-se que, em nossa língua, existem palavras que apresentam a mesma pronúncia, porém com grafias e significados distintos, como no exemplo de CALDA (doce formado da solução de açúcar com água que vai ao fogo) e CAUDA (parte traseira de cometas e animais).

Além do mais, nosso sistema de escrita é misto, isto é, nosso modo de escrever as palavras está fundamentado tanto por critérios fonéticos quanto por critérios etimológicos. Para escrever, não basta somente saber o valor sonoro das letras e suas combinações, mas dominar um conjunto de regras e normas que ditam uma maneira correta de grafar as palavras em nossa sociedade. Tal fenômeno, reconhecido como ortografia (estudo da escrita convencionalmente correta), é fruto de muitas disputas e controvérsias entre gramáticos e estudiosos da Língua Portuguesa.

Convém não esquecer, ainda, que as formas de registro de um idioma se modificam no percurso da história, visto que toda língua sofre transformações quando está sendo pronunciada e escrita por seus usuários. Sabendo que a padronização de toda e qualquer linguagem não é organizada de forma neutra, você observará, nesta aula, acontecimentos e discursos que atuaram como determinantes na consolidação da Língua Portuguesa e na cristalização de normas e de regras de seu “registro culto”. Detendo-se sobre o processo de desenvolvimento da Língua Portuguesa e de sua ortografia, investigaremos fatores que condicionaram a elaboração das normas ortográficas. Você, professor, poderá compreender melhor a complexidade do ensino ortográfico na escola, bem como as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de apropriação de saberes referentes à norma culta. Bons estudos e sigamos em frente!

O LATIM E O SURGIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA

LÍNGUA PORTUGUESA

Olavo Bilac

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura
(...)
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,
Em que da voz materna ouvi: “meu filho!”
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

LÍNGUA

Caetano Veloso

“Flor do Lácio sambódromo
Lusamérica latim em pó
O que queres e o que pode essa língua?”

Os trechos dos poemas que acabamos de ler remetem para a expressão “flor do Lácio”. O primeiro poeta compara a Língua Portuguesa a uma flor que nasceu em um jardim chamado Lácio. Esta flor demonstra-se inculta e bela diante de um canteiro que fecundou tantas outras flores. Por ser a última flor deste jardim, vive um tempo de esplendor e ao mesmo tempo de sepultura. Caetano nos interroga sobre o poder desta flor que vive em constante transformação, misturando palavras de diferentes origens e de diferentes formas: Qual será o poder desta língua? Tentaremos responder a essa pergunta, quando nos aprofundarmos, um pouco mais, nos estudos sobre a origem de nossa língua e sua dinâmica no percurso da história.

Para início de conversa, a Língua Portuguesa deriva do Latim, língua arcaica que começou a ser falada, inicialmente, por um grupo de pessoas que vivia em uma pequena cidade, localizada na região central da península itálica, chamada Lácio. Por volta do século V a.C., esta região, considerada o berço do Latim, foi invadida por povos guerreiros que constituiriam, tempos mais tarde, a nação romana.

Apesar de o Latim se consolidar como língua oficial de Roma por volta do século III a.C., ela só se consagrou como língua clássica e erudita entre os anos 81 a.C e 17 d.C., período no qual grandes produções literárias foram desenvolvidas por Horácio, Cícero, Ovídio e outros.

Na história da humanidade, Roma tornou-se uma grande potência, passando a invadir e dominar todas as cidades que encontravam pela frente. Todos os grupos subjugados por esse Império, acabavam sendo obrigados a se comunicar pelo Latim trazido pelos conquistadores. O fato de o idioma ser bastante dinâmico e ter um sistema de escrita organizado fez com que os diferentes povos dominados adotassem o Latim como língua corrente. Isto aconteceu, principalmente, com os grupos que viviam situados na Península Ibérica. Cada região dominada passou a falar o Latim de uma forma peculiar, visto que acrescentavam outros elementos de suas línguas primitivas na composição da língua românica imposta. É neste contexto que vão surgir diversos dialetos derivados do Latim, que posteriormente tornaram-se línguas independentes, como: o Francês, o Italiano, o Português, o Espanhol e o Romeno.

Já deu para perceber o motivo pelo qual Olavo Bilac, para denomina a Língua Portuguesa a “última flor do Lácio”. O Português foi uma das últimas línguas derivadas do Latim a ser falada no continente europeu (estas línguas são chamadas neolatinas). Vejamos, neste momento, se reconhecemos alguns elementos do Latim em nossa língua, a partir da leitura de um texto escrito que apresentamos a seguir. Trata-se de uma oração que se encontra na Bíblia. Você consegue identificar?

Pater noster, qui est in coelis, sanctificetur nomen tuum. Adveniat regnum tuum, fiat voluntas tua sicut in coelo et in terra. Panem nostrum cottidianum da nobis hodie et dimitte nobis debita nostra, sicut nos dimittimus debitoribus nostris. Et ne nos inducas in temptationem, sed libera nos a malo. Amen.

Se você disse “Pai-nosso”, acabou de ganhar um sorriso do autor, pois acertou em cheio nosso enigma proposto. Agora, aproveite para comparar o texto em Latim com a tradução em Língua Portuguesa que apresentaremos a seguir. Você poderá reconhecer uma série de elementos do Latim que se encontram presentes, ainda hoje, em nosso idioma.

Pai-nosso, que estais no céu, santificado seja o vosso nome. Venha a nós o vosso reino. Seja feita a vossa vontade, assim na terra como no céu. O pão nosso de cada dia nos dai hoje. Perdoai-nos as nossas dívidas assim como nós perdoamos aos nossos devedores. E não nos deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do mal. Amém.



ATIVIDADES

1. Você deve ter percebido que o Latim apresenta alguns vocábulos parecidos com os utilizados em nossa língua. Que palavras você destacaria como semelhantes ao nosso vocabulário?

RESPOSTA COMENTADA

Encontramos na oração escrita em Latim, muitas palavras semelhantes a algumas da Língua Portuguesa, como por exemplo: pater, terra, cottidianum, libera, amen etc.

2. O que você diria a respeito do significado das palavras abaixo:

- a) pater
- b) voluntas
- c) panem

RESPOSTA COMENTADA

É possível perceber que as palavras destacadas dão origem a outras palavras que se encontram na Língua Portuguesa: a) pater: pai, paternidade, pátria; b) voluntas: vontade, voluntário c) panem: pão, panificadora, panificação.

3. Observando a disposição das letras nos vocábulos grafados, que formas gráficas lhe parecem estranhas em relação à escrita do idioma português? Comente a respeito das palavras que colocamos no quadro a seguir.

Tuun – sicut – et – cottidianum – dimitte

RESPOSTA COMENTADA

Do ponto de vista gráfico, nossa forma de escrever é diferente do Latim. Em nosso sistema ortográfico não encontramos, na atualidade, 'u' dobrado; não usamos o 't' no final de sílabas sem acompanhamento de vogal; não temos o uso de consoantes como 't', grafada duas vezes, para expressar um único som. Você poderá encontrar outras diferenças, além daquelas que destacamos.

A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE A PARTIR DA LÍNGUA ESCRITA

Como vimos, o Latim deu origem às línguas neolatinas: Português, Espanhol, Italiano, Francês e o Romeno. Com a queda do Império Romano e as constantes invasões dos mulçumanos na **PENÍNSULA IBÉRICA**, o Latim falado nesta região sofreu diversas transformações, fecundando, entre outras línguas, o Galego-português e o Castelhana. Com o passar do tempo, as novas formas de oralizar as palavras fizeram com que as camadas menos cultas fossem desconhecendo, quase que totalmente, o dialeto latino que deu origem a sua língua contemporânea. Apesar disso, as grandes obras e os documentos oficiais destas regiões (dominadas pelos romanos) continuavam sendo escritos em latim. Sendo assim, a força da língua latina não deixa de existir no campo da cultura escrita por toda a Idade Média.



Essa tradição se perpetuou por longos anos, na medida em que a Igreja, guardiã do saber ocidental acumulado pela humanidade, fez do Latim uma língua de poder. Para se exercer qualquer função intelectual ou religiosa nas sociedades feudais era preciso aprender a ler e a escrever a língua latina nos mosteiros. Dessa forma, a Igreja concentrava em suas mãos uma grande quantidade de informações que não podiam ser lidas em outra língua que não fosse a proferida nas escolas monásticas.

PENÍNSULA IBÉRICA

A história da Língua Portuguesa está relacionada com as ocupações dos diversos povos que viveram na Península Ibérica. Os primeiros habitantes que se instalaram nessa região foram os bascos, os lígures e os íberos. Em seguida vieram os celtas, os fenícios e os gregos. A Península Ibérica foi, também, objeto de disputa entre os cartagineses e romanos, ficando sob o domínio destes últimos. Com a queda do Império Romano no século V d. C., ela sofreu ataques de povos bárbaros: suevos e visigodos. No século VIII enfrentou a invasão dos árabes durante cinco séculos.

Os registros escritos da língua falada no dia-a-dia eram bem pouco usados, visto que não havia uma preocupação com o ensino da escrita na língua vernácula. Os textos escritos na língua do povo, que foram produzidos na Idade Média, na verdade não eram para ser lidos, mas para serem ouvidos. Daí a presença de um sistema de pontuação que orientasse a entonação das falas escritas no ato da leitura.

Podemos dizer que, enquanto o Latim era considerado a língua da sabedoria, as línguas maternas eram tratadas como expressão de afetividade a ser cantada em trovas e versos nos momentos de congregação. Para ilustrar as afirmações aqui apresentadas, tomamos como referência uma crônica escrita nesse período a respeito da morte do filho do rei de Leão e Castela, Afonso VI.

Na batalha de Uclés (1008), em que foi derrotado pelos mouros, Afonso VI, conquistador de Toledo, rei de Leão e Castela, perdeu um filho querido. A crônica latina em que é narrado este acontecimento interrompe o texto latino para reproduzir a lamentação do rei na sua própria língua materna: ‘Ay meu fillo! Ay meu fillo, alegria do meu coraçom e lume de meu ollos, solaz de mia velhece! Ay meu espello em que me soia veer e com que tomaba gran prazer! Ay meu herdeiro mor. Cavaleiros u me lo leixastes? Dade-me o meu fillo, Condes!’. Qualquer leitor entende que o rei de Leão e Castela se estava queixando em galego que era a sua língua afetiva, a sua língua de criação... ” (SARAIVA, 1999, p. 9).

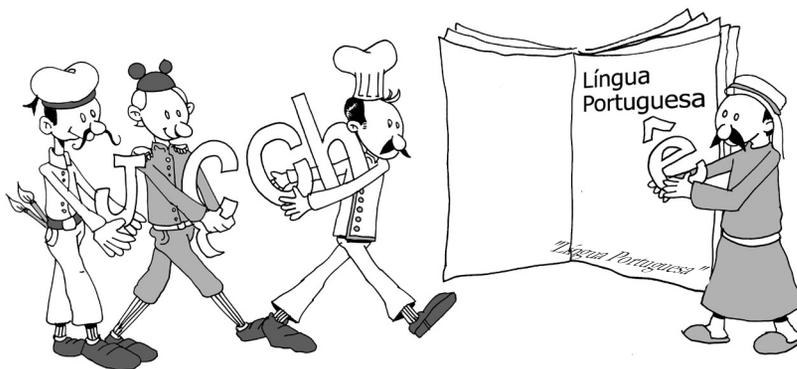
Com a unificação dos estados e a consolidação das monarquias no final da Idade Média, inicia-se um amplo processo de valorização das línguas nacionais. Muitos textos escritos – testamentos, títulos de vendas e obras literárias – deixam de ser escritos em Latim para serem escritos na língua vulgar. Tal processo ajuda a consolidar as línguas, tornando-as posteriormente símbolo de identidade das nações.

Sobre reconhecimento de Portugal, como país unificado, Câmara Jr. (1975, p. 19) afirma que “...no século XI, separou-se do reino de Leão e Castela o condado de Portugal, cujo centro era a região do Porto (Portu Cale). O novo pequeno reino consolidou, por sua vez, como língua nacional o seu romance peculiar, que constituiu a língua portuguesa. No extremo norte do litoral atlântico, porém, a região da Galiza, em que se falava o mesmo romance, continuou praticamente subordinada ao reino de Leão e Castela e até hoje conserva o galego como dialeto regional, sob o domínio oficial do castelhano.”

Depois de muitas lutas internas entre as dinastias rivais, no ano de 1290, o rei de Portugal D. Diniz fundou a primeira universidade em Coimbra, decretando o uso obrigatório da Língua Portuguesa em seu condado. A consolidação da língua escrita significou, ainda mais, a afirmação da identidade desse povo. Observa-se que os primeiros escritos não apresentavam uniformidade, visto que não havia uma forma única de escrever as palavras. Cada usuário da Língua Portuguesa escrevia as palavras de acordo com sua pronúncia, tendo como referência a escrita latina.

A disposição das letras e a forma como eram escritas palavras em Latim, muitas vezes, não correspondiam aos sons produzidos na Língua Portuguesa. Surge, então, a necessidade de se pensar maneiras de adequar as letras grafadas aos sons que eram pronunciados na língua vernácula. Os escribas portugueses, influenciados pelo sistema alfabético de outros países, acrescentaram novas letras ao seu sistema de escrita, incorporando, em seu código gráfico, outras letras que não estavam vinculadas ao alfabeto latino. Como nos diz Cagliari (1996, p.84):

...Ao transpor do Latim para o Português as idéias ortográficas latinas da época, era preciso fazer alguns ajustes, uma vez que o Português tinha vogais e consoantes que não se encontravam no Latim. A imaginação criativa das pessoas começou a encontrar soluções, indo buscar em todas as línguas a que podiam ter acesso. Assim surgiram os dígrafos com H (talvez por influência do Italiano), o Cê-cedilha (por influência do Espanhol) o Jota (por influência do Francês) e os acentos agudo e circunflexo para diferenciar qualidades vocálicas do tipo É, Ê, Ó, Ô (certamente influência do Árabe).



Através de um longo processo, os usuários da Língua Portuguesa foram construindo uma forma de grafar, convencionalmente, a língua vernácula. Havia muitas divergências sobre o melhor uso das letras na escrita dos vocábulos. De um lado, encontramos os adeptos da escrita de acordo com a tradição latina; de outro, os que lutavam pela inovação do sistema de escrita com base no idioma falado. Como não existia uma gramática neste período, cada indivíduo escrevia como bem entendia. Nesse período, é possível encontrar, em um mesmo texto, vocábulos sendo grafados de três modos diferentes (boõns, bõns, bons), comprovando a falta de estabilidade no uso das letras para registrar as palavras.

ATIVIDADES



4. Conheça um pouco mais a grafia do início do século XVI, lendo um fragmento da carta de Pero Vaz Caminha enviada ao El-Rei D. Manuel no ano de 1500. Em seguida, tente traduzi-la para a forma de escrita que conhecemos hoje.



"...**afeiçam** deles **he** seerem pardos maneira dauermelhados de **boõns** rostros e bons narizes bem feitos. / amdam **nuus** sem **nenuua** cobertura, nem estiman **nhuua** coussa cobrir nem mostrar suas vergonhas, estam açerqua disso com **tamta** inocemçia como teem em mostrar **orrostro**. / traziam ambos os beijos de baixo furados e metidos por êles senhos osos doso brancos de compridam dhuua mão travessa e de grossura dhuua fuso **dalgodam** e aguda na **põta** coma furador. / mete nos pela parte de dentro do beijo e **hóquei** lhes fica antre obeijo eos dentes he feito coma **roque** denxadrez e em tal maneira o trazem aly emcaxado que lhes nom da paixão nem lhes **torua afala** nem comer nem beber..."

RESPOSTA COMENTADA

Se observarmos a grafia de Caminha, identificaremos diversos aspectos que distanciam o Português escrito de 1500 perante as convenções ortográficas que conhecemos na atualidade. Primeiramente, observa-se que a palavra 'bons' foi grafada neste pequeno trecho de duas formas diferentes: "boõns" e "bons" comprovando a forma instável de grafar as palavras. Muitas palavras são segmentadas de forma diversa das convenções que conhecemos hoje: afeizam (a feição), orrostro (o rosto), dalgodam (de algodão). Utilizam-se dois 'r' no início de palavras, como no caso de 'rroque'. Encontra-se o uso de vogal dobrada, como 'nuus' (nus), 'nhuua'(nenhuma) etc. É possível afirmar que neste período não há ainda uma preocupação nítida com a ortografia das palavras. Se comparássemos os escritos de diferentes escribas, poderíamos ressaltar outras diferenças sobre as diversas formas de grafar os documentos escritos.

CONCLUSÃO

Observamos que a construção de um sistema gráfico padronizado não se fez da noite para o dia em Portugal. O fato de cada pessoa escrever do modo como pronunciava as palavras, fez com que a forma de dividir as palavras nas frases, bem como a escolha das letras para grafar as palavras, seguissem a intuição de quem escrevia. Se por um lado, os textos respeitavam o estilo de cada um, permitindo que se expressassem de acordo com a variedade lingüística utilizada em seu dia-a-dia, por outro, a leitura desses textos tornava-se mais difícil para quem não utilizava o mesmo dialeto. Apesar de os portugueses falarem o mesmo idioma, o uso da língua em cada classe social, em cada região, em cada faixa etária se manifestava de maneira distinta. Considerando que uma nação se compõe de falares distintos, os gramáticos do século XV, visando à consolidação da Língua Portuguesa, pensam formas para padronizar a escrita a fim de evitar ambigüidades. Com isso ressalta-se uma questão política: que dialeto será privilegiado para padronizar a linguagem escrita? Certamente o da classe dominante.

A partir do texto que lemos, podemos deduzir que as relações de opressão lingüística encontram-se também nas práticas desenvolvidas pela escola. Quando o professor valoriza um determinado dialeto,

impedindo que outros dialetos manifestem-se, ele está estabelecendo uma relação de poder, ou pelo menos reproduzindo uma relação opressiva. Na medida em que desconsideramos outras formas de manifestação verbal, tanto no campo da oralidade, como no campo da escrita, impedimos que os sujeitos recriem a sua linguagem a partir de sua perspectiva. Se por um lado, é necessário normatizar um sistema de códigos para que a linguagem se torne mais eficaz diante das variações, por outro lado é necessário considerar as diferenças envolvidas no processo de elaboração de novos saberes que a escola busca produzir.

RESUMO

Toda língua está em constante transformação, sendo determinada por fatores econômicos, políticos, culturais e sociais. A constituição de um idioma está vinculada às relações de poder entre as diversas instâncias que compõem um Estado. No percurso da história, é possível perceber que o processo de dominação dos romanos, sobre outros povos, fez com que o Latim se tornasse a língua hegemônica no continente europeu entre os séculos III a.C e V d.C. Observa-se, entretanto, que a apropriação da língua, imposta pelos povos dominados, sofreu transformações, promovendo a construção de novos dialetos e idiomas. Cada grupo, a partir de seus saberes consolidados, e no contato com outras civilizações, acabou por desenvolver uma dinâmica própria, elaborando uma forma singular de se expressar. Um dos meios de consolidação da língua reinventada foi a produção de registros escritos de acordo com o discurso oral. A Igreja tentou impedir que esse fato acontecesse, dificultando a democratização dos saberes produzidos pela humanidade nas escolas monásticas. Graças a um amplo processo de resistência, os portugueses, assim como outras nações, conseguiram adaptar o sistema de escrita latina para a sua língua materna, adotando uma nova forma de expressão verbal pela via do discurso escrito. A partir deste movimento, desenvolve-se um processo de valorização da produção de textos escritos em sua própria língua materna.

ATIVIDADE FINAL

A partir da leitura realizada, faça um pequeno texto que discuta a seguinte frase:
"A língua pode ser um instrumento de dominação."



MOMENTO PIPOCA

Para você saber um pouco mais sobre a Língua Portuguesa no Brasil no século XVI assista ao filme *Desmundo*. Você poderá observar como se deram os primeiros contatos entre as culturas indígenas e a portuguesa.

AUTO-AVALIAÇÃO

Esperamos que você tenha estabelecido relações críticas sobre o processo de formação do idioma Português e sua consolidação no plano da escrita. Caso ainda tenha alguma dificuldade, faça uma nova leitura do texto. Se a dúvida persistir, reúna-se com um grupo de alunos do curso para discutir o tema, ou, então, consulte o tutor. Bons estudos!

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Nossa discussão sobre o surgimento da grafia impressa em Língua Portuguesa está apenas começando. Na próxima aula, você acompanhará os estudos dos primeiros gramáticos para organizar um sistema gráfico uniformizado, bem como a tentativa de elaboração de um acordo ortográfico entre os diversos países que falam a Língua Portuguesa. Até lá!

Ortografia: por que não pronunciamos como escrevemos?

AULA 13

Meta da aula

Refletir sobre as propriedades da ortografia da Língua Portuguesa a partir das transformações de seu sistema gráfico ocorridas em seu processo histórico.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Analisar as diferentes transformações ocorridas no sistema ortográfico do português, considerando os períodos fonético, etimológico e simplificado.
- Construir o conceito de ortografia por meio da observação das propriedades do sistema ortográfico da Língua Portuguesa.
- Acompanhar, no desenvolvimento histórico, fatores importantes que desencadearam a institucionalização da ortografia em Portugal e no Brasil.
- Reconhecer a influência da cultura negra e indígena na formação da Língua Portuguesa falada no Brasil.

Pré-requisitos

Nesta aula, retrataremos as primeiras discussões que visavam à institucionalização da ortografia entre os séculos XVI e XVIII em Portugal. A valorização da cultura greco-latina na Renascença estava a todo vapor. No Brasil também ocorria a formação de uma identidade nacional graças à miscigenação entre índios, negros e brancos. Aproveite para relembrar as concepções de mundo que vigoravam neste período nos livros de História, nas aulas que você já teve sobre o assunto e em filmes que dialogam com esse tempo.

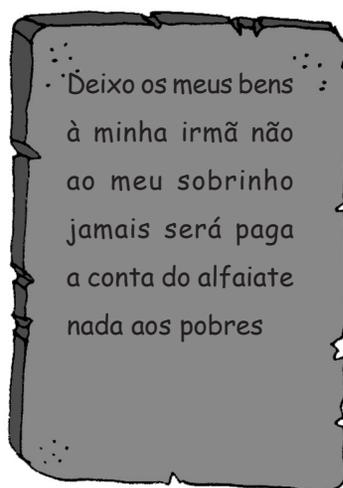
INTRODUÇÃO

Antes de estudarmos as questões históricas em torno da construção das normas ortográficas, você já pensou nas diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem falada? Como podemos distingui-las?

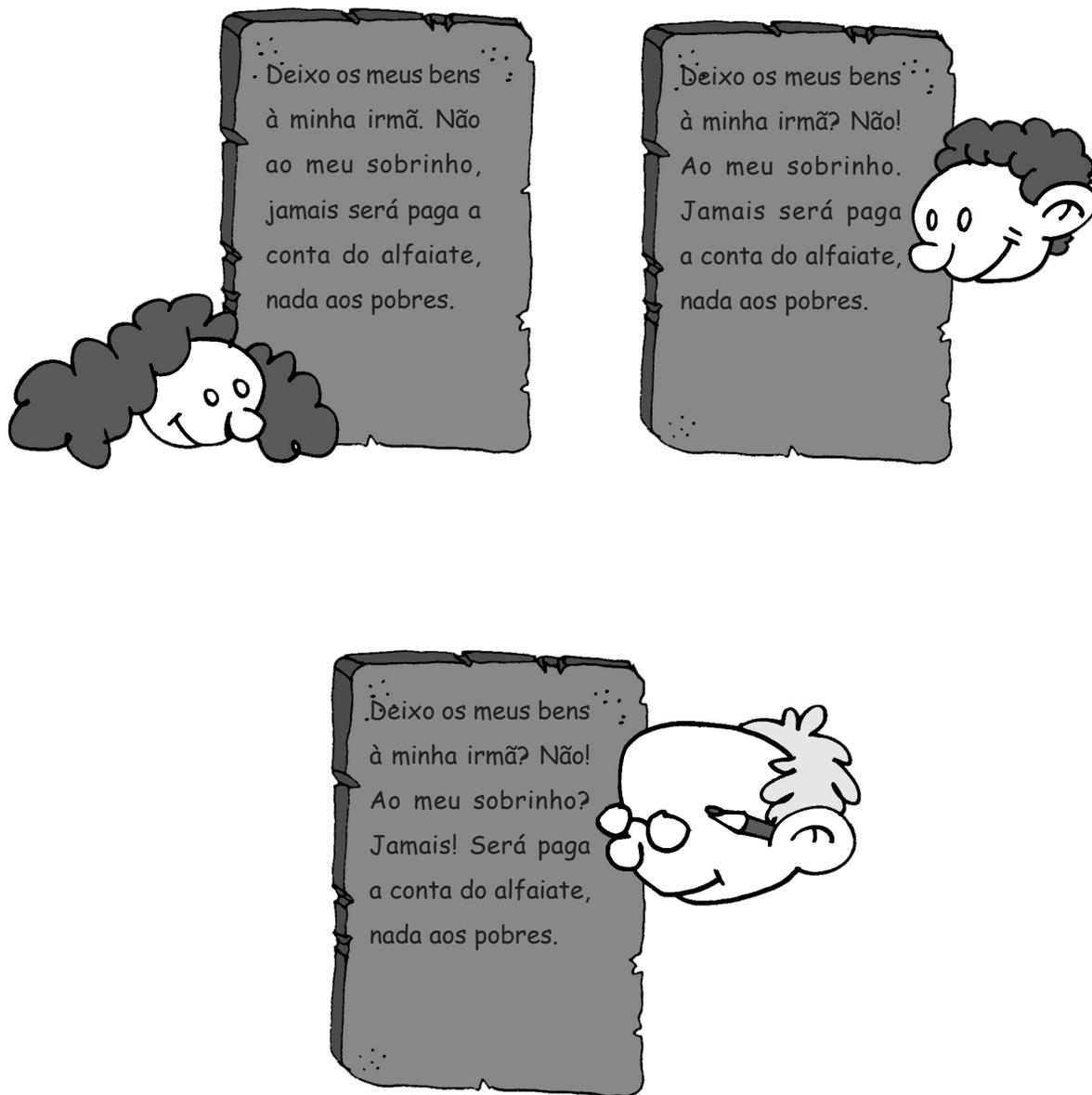
Aprofundaremos a discussão sobre a diferença entre a linguagem escrita e a falada a fim de entender a inserção da ortografia nas sociedades letradas. Compreendendo a ortografia como um recurso que visa à padronização da escrita das palavras, indagamos: Por que será que a escrita não representa fielmente a pronúncia das palavras? Por que não escrevemos as palavras tal como pronunciamos? Com certeza existem razões históricas e culturais envolvidas no processo da institucionalização ortográfica nas sociedades. Para investigarmos um pouco mais sobre esse assunto, começaremos nossa aula com a narração de duas histórias que nos ajudarão a refletir sobre os diferentes aspectos que constituem o funcionamento da oralidade e da escrita no processo de comunicação.

QUANDO A FALA É DIFERENTE DA ESCRITA

Reza a lenda que um homem muito rico, quando estava quase morrendo, escreveu em uma tabuleta o seu último desejo, da seguinte forma:



Como não teve tempo para pontuar sua escrita, as três pessoas mais próximas do defunto resolveram reclamar seus direitos ao juiz da cidade. A confusão estava armada. Irmã, sobrinho e alfaiate trouxeram cada um, ao seu modo, novas tabuletas, apresentando a versão “correta” do testamento com as palavras do falecido.



A discussão levou longas horas e não se chegou a nenhuma conclusão. Foi quando um grupo de pessoas esfarrapadas chegou ao tribunal alegando ter a solução para o caso. O juiz, diante do impasse, escuta a população e decreta como válida a seguinte versão do testamento:



(Texto adaptado de LEITE, 1973, p. 84)

Não muito longe daquelas bandas, um casal mineiro conversa em sua pequena choupana. Observe a forma como expressam as palavras em seu cotidiano. Escrevemos as palavras tal como a conversa foi escutada. Para você entender melhor, leia o texto em voz alta.

- C KÉ CAFÉ?
- KÉ.
- PÓ PÔ PÓ?
- PÓ PÔ!
- PÓ PÔ PÃO?
- PÓ PÔ POKIN SÓ.
- QFOM KOTÔ.
- ÓPCV!
- NÓ!

Se você reparou bem, com apenas 97 caracteres nós conseguimos transcrever a fala dos camponeses de uma forma compacta. Leremos agora uma segunda versão do mesmo fato, acrescentando outros elementos gráficos de forma que você faça a leitura somente com os olhos.

- Você quer café?
- Quero.
- Pode pôr pó?
- Pode pôr.
- Pode pôr pão?
- Pode pôr um pouquinho só.
- Que fome que eu estou!
- Olha para você ver!
- Nossa Senhora Aparecida do Perpétuo Socorro!

As duas situações que acabamos de relatar demonstram que as palavras no contexto escrito e oral se organizam de formas distintas. Quando nos expressamos pela fala, nos apoiamos em um contexto extralingüístico. O discurso oral permite a observação da entonação, das pausas e das expressões de quem fala, pois ocorre o contato direto com o usuário da língua.

Já no texto escrito, não encontramos esses recursos para apoiar a nossa interpretação sobre o que está sendo dito. É preciso “escutar com os olhos”, isto é, observar os recursos gráficos que representam pausas e entonações para nos aproximarmos do discurso produzido. Como vemos, a simples reprodução dos elementos lingüísticos “Deixo os meus bens à minha irmã não ao meu sobrinho jamais será paga a conta do alfaiate nada aos pobres” não se mostra suficiente para chegar perto da entonação que o defunto daria ao enunciado, se estivesse vivo.

No segundo texto, o dialeto mineiro tal como é falado, em uma situação comunicativa espontânea, foi transformado em um texto escrito. Todas as falas transcritas foram grafadas de acordo com a pronúncia do usuário da língua. Comparando as duas formas de transcrever a conversa, é possível observar a distância entre oralidade e escrita no plano da representação gráfica padronizada.

Você já imaginou como seria a escrita dos vocábulos se eles estivessem condicionados ao dialeto de cada região? Como o mineiro, o carioca e o pernambucano escreveriam a palavra “tio”? Com certeza escreveriam bem próximo da maneira como pronunciam: “tio”, “tchio”, “tiu”. Com tantas variedades, teríamos diversas formas de grafar as palavras. Para cada região, seriam necessários dicionários e livros escritos em cada variedade lingüística falada.

Podemos dizer que as diferenças dialetais foram uma das causas que levou à padronização gráfica das palavras. Este processo teve como fundamento a escolha de um registro lingüístico padrão que neutralizasse as diversas possibilidades de grafar os vocábulos da língua. Pode-se dizer que este processo ocorreu em Portugal e no Brasil de uma forma bastante conturbada. Houve muitas disputas entre a Igreja e os gramáticos dos dois países para que a ortografia viesse a se consolidar no século XX. Veremos como alguns conjuntos de práticas sociais possibilitaram a sedimentação ortográfica do idioma português.

TENTATIVAS DE CRISTALIZAÇÃO ORTOGRÁFICA

Podemos caracterizar o desenvolvimento da ortografia da Língua Portuguesa em três fases:

- período fonético (do século XII ao século XVI);
- período pseudo-etimológico (século XVI até 1904);
- período simplificado ou misto (1904 até os dias de hoje).

Como você viu na aula anterior, durante os primeiros séculos de existência, Portugal não tinha uma forma padrão de escrever as palavras. Apesar da instabilidade na forma de grafar os vocábulos havia, nesse país, dois grupos de escribas, defensores de idéias diferentes sobre o modo de registrar os textos escritos na língua materna.

O primeiro segmento defendia a tradição da escrita canônica e, por isso, adotava como referência os rigores do latim, obedecendo, assim, à escrita pautada em um modelo etimológico. O segundo segmento adotava o registro de acordo com os sons pronunciados. Julgavam que as letras que não correspondessem a nenhum som em sua língua deveriam ser eliminadas (ex: “elle”, “teer”). Buscando uma identidade própria na forma de grafar as palavras, este grupo passou a defender a organização de uma gramática que descrevesse e valorizasse a língua falada pelos portugueses.

A disputa entre as duas vertentes prevaleceu durante séculos, predominando com mais força, em cada momento da História, uma das duas perspectivas assinaladas. Veremos como isso aconteceu, puxando um pouco mais o fio da História.

PERÍODO FONÉTICO

A escrita fonética teve o seu momento de auge no século XVI, quando os portugueses, influenciados pelos espanhóis, buscaram um afastamento do latim e maior aproximação com a grafia hispânica que registrava as palavras de acordo com a pronúncia de seu idioma. Neste contexto, surgem as primeiras gramáticas de cunho racionalista escritas por Fernão de Oliveira no ano de 1536 e por João de Barros em 1540. O projeto destes dois gramáticos visava à normatização do uso gráfico da língua portuguesa, promovendo maior uniformidade nos materiais impressos.

Fernão de Oliveira, na edição de sua *Gramática da língua portuguesa*, chamou a atenção para o desenvolvimento de um tipo de escrita que fosse mais prática e menos erudita. Para justificar o uso da representação gráfica de cada som pronunciado, este gramático fez um amplo estudo fonético da língua falada. Assumindo o mesmo prisma, João de Barros defendeu a criação de regras ortográficas que levassem os indivíduos a grafar somente as letras que pronunciavam, eliminando assim, todas as letras desnecessárias que estavam contidas nas palavras. Sua proposta ortográfica determinava a queda do *h* no início de palavras, a distinção do uso do *m* e do *n* antes de *p* e *b*.

Apesar de a obra destes dois mestres ter produzido uma ampla reflexão sobre a língua vulgar, cultivando o ideal da escrita fonética, a aceitação dos princípios divulgados em suas gramáticas não foi consensual perante a comunidade letrada. Certamente, a força do movimento renascentista que primava pela cultura clássica latina e a oposição da Igreja não favoreceram a consolidação da escrita fonética.



A ação da Igreja no contexto da Contra-Reforma marcará profundamente o processo de legitimação da norma do português por instrumentos institucionais. Com o estabelecimento definitivo da Inquisição em 1547, uma estrutura censória será desenvolvida, e atingirá o todo da produção literária e científica no país. Data da mesma época o primeiro rol de livros proibidos. Saraiva relata que as obras tinham que passar por três instâncias censórias antes de serem licenciadas, com ou sem alterações, pelo Santo Ofício, o Ordinário eclesiástico e o Paço. A gramática de Barros foi listada no index de obras proibidas; Fernão de Oliveira foi preso e condenado pelo Tribunal do Santo Ofício; no contexto da Contra-Reforma, a valorização das línguas vulgares frente ao latim constituía heresia, por incitar ao protestantismo. A partir da promulgação, em 1564, do Concílio de Trento, a repressão intelectual intensifica-se (SOUZA, 2004, p. 5).

PERÍODO ETIMOLÓGICO

Os defensores da escrita etimológica acreditavam que o latim era a língua mais perfeita na face da terra, sendo considerada a língua dos sábios e das ciências. Evitando a influência do castelhano sobre a Língua Portuguesa e buscando maior aproximação gráfica com as palavras escritas em latim, os gramáticos da nova geração investiam na sedimentação gráfica de forma semelhante à indicada pela Igreja. De acordo com Cavaliere (2000):

Não importava se dada letra presente no radical de origem já não representava fonema: seu uso era imperioso para marcar o vínculo da forma atual com a tradição lingüística do português. Eis o motivo por que surgiram as letras mudas, os grupos helênicos, a dupla representação de fonemas gráficos e os demais fatos ortográficos... (p. 197).

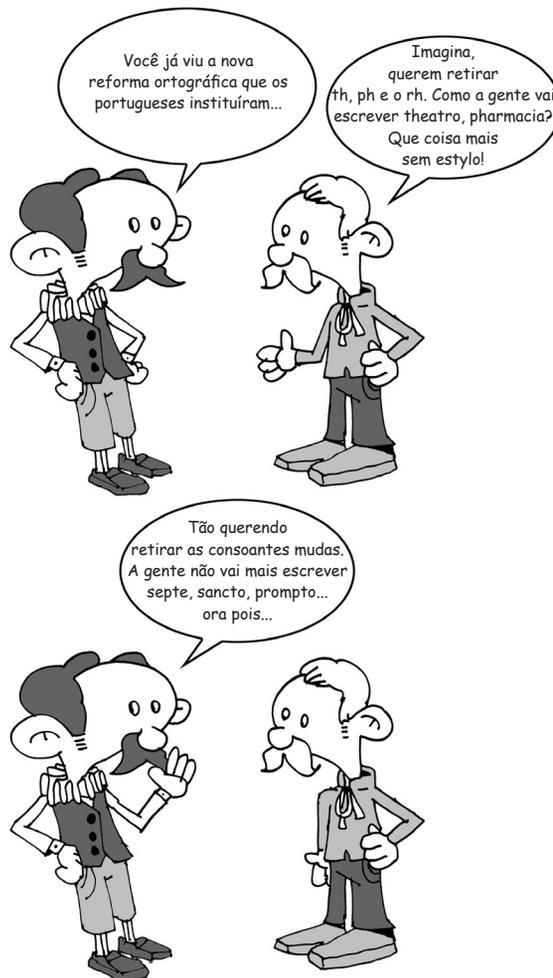
Neste período, destaca-se a gramática de Pêro de Magalhães Gandavo, *Regras que ensinam a maneira de escrever a orthographia da língua portuguesa*, em 1574. Este livro tinha o objetivo de fornecer instruções ortográficas de acordo com a tradição românica, mesmo para aquele que não soubesse o latim. Seguindo a mesma linha didática, temos, em 1576, a publicação da *Orthografia da língua portuguesa*, escrita por Duarte Nunes Leão. Observa-se neste estudo uma série de recomendações sobre o modo de grafar as palavras, tendo como referência principal a gramática latina.



O ápice da ortografia etimológica ocorreu no século XVIII com a publicação da *Orthographia ou a arte de escrever e pronunciar com acerto* de João Moraes Feyjó, em 1734. O uso da ortografia etimológica predominou nos séculos XVIII e XIX de forma avassaladora. Escrever de acordo com a etimologia era “chique”. O grande problema, neste período, foi a divergência entre os gramáticos sobre a definição do verdadeiro étimo (origem) das palavras. Muitos vocábulos que não eram de origem greco-latina passaram a ser grafados com “ph”, a bel prazer. Foi o caso de “sophá”, que na verdade era de origem árabe (“çuffá”). Muitos lingüistas preferem chamar esse período de pseudo-etimológico, visto que não havia rigor científico que justificasse a sedimentação gráfica dos vocábulos da maneira como eram apresentados.

PERÍODO SIMPLIFICADO OU MISTO

Até o início do século XX, em Portugal, cada indivíduo ainda escrevia da forma como queria. Alguns aderiam à escrita etimológica, outros à escrita fonética e outros misturavam as duas grafias. Era possível encontrar, nos materiais impressos, uma grande diversidade de formas gráficas. Alguns gramáticos mais moderados, observando a crescente falta de critério para grafar as palavras, organizaram uma proposta voltada para a normatização das regularidades existentes na língua, considerando aspectos relevantes das duas vertentes. Concluiu-se que o sistema de escrita deveria ser misto, isto é, deveria ter uma grafia próxima da pronúncia, considerando, de forma relativa, as raízes das palavras e suas derivações. Tal movimento tem como marco histórico a publicação dos estudos do foneticista português Gonçalves Viana, a *Gramática nacional*, no ano de 1904. Em 1911, o governo português convocou uma comissão de filólogos e gramáticos, incluindo Gonçalves Viana, para sacramentar um sistema de ortografia simplificado. O decreto estabelecido pelo governo, obrigando todos a escrever de acordo com o sistema de normas instituído gerou bastante polêmica. Houve bastante rejeição dos adeptos da escrita etimológica.



No Brasil a resistência foi maior ainda, visto que a Academia Brasileira de Letras, criada em 15 de dezembro de 1886, não foi sequer consultada. Muitos intelectuais repudiaram a proposta ortográfica organizada pelos portugueses. Depois de longas conversas entre a Academia de Ciências de Lisboa e Academia Brasileira de Letras, foi assinado um acordo ortográfico entre as duas nações no dia 30 de abril de 1931, não chegando, entretanto, a promover a unificação ortográfica entre os dois países.

Podemos dizer que, no Brasil, ainda havia uma série de divergências sobre a forma de grafar as palavras. A própria imprensa e os escritores, muitas vezes, não chegavam a nenhum consenso sobre o modo de escrever as palavras. Em 1943, o ministro Gustavo Capanema estabeleceu um decreto, adotando como o sistema da ortografia nacional, o *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa* (VOLP) publicado em 1940, organizado pela Academia de Ciências de Lisboa, com ligeiros acréscimos e substituições realizados pelos brasileiros.

A ortografia usada no Brasil se rege pelas "Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa", aprovadas pela Academia Brasileira de Letras em 12 de agosto de 1943, e que o Governo Federal mandou adotar oficialmente (Lei no 2.623, de 21-10-1955). Em dezembro de 1943, a ABL fez publicar o *Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa* (PVOLP), em edição da Imprensa Nacional do Rio de Janeiro... Em 18 de dezembro de 1971, o Presidente da República sancionou a Lei no 5.675, que simplificou a acentuação gráfica, especialmente nos homógrafos e certos derivados. Em novembro de 1981, a Academia fez publicar o *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa* (VOLP), muito mais extenso, mas necessariamente obediente às "Instruções", e que apesar disso, corrige uma série de contradições do PVOLP. Adivirta-se que são as "Instruções", e não os dois vocabulários, que têm força de lei (KURY, 1988, pp. 13-14).



ATIVIDADES

1. Identifique as características das três tendências históricas envolvidas na construção do sistema ortográfico da Língua Portuguesa, colocando, entre parênteses, (PF) para período fonético, (PE) para período etimológico e (PS) para o período simplificado.

- a) () Corrente que defende tanto os aspectos fonéticos como os etimológicos na consolidação de um sistema ortográfico padronizado.
- b) () A escrita das palavras deve ser padronizada de acordo com o seu uso na história, obedecendo a sua forma gráfica primitiva.
- c) () Momento histórico cuja grafia das palavras era determinada pela correspondência biunívoca entre letra/som.
- d) () Deve-se escrever segundo os princípios fonéticos, mas não se deve abandonar as tradições. Palavras grafadas com h (que não representa nenhum som) devem ser mantidas por razões etimológicas e pela força do uso.

RESPOSTA

a) (PS); b) (PE); c) (PF); d) (PS).

2. De acordo com a leitura do texto, coloque (F) para falso e (V) para verdadeiro.

- a) () Os gramáticos de distintas épocas tinham, em comum, o objetivo de unificar a grafia das palavras para que todos escrevessem da mesma forma.
- b) () Durante a Contra-Reforma a Igreja valorizou a escrita fonética, pois esta promovia o ensino do latim.
- c) () A escrita fonética consolida-se como um sistema gráfico de representação dos sons da fala tal como eles existem. Por isso conservou formas gráficas como "hoje", "harmonia" etc.
- d) () Toda proposta ortográfica é desenvolvida a partir de critérios arbitrários, portanto corresponde a uma visão idealizada da língua escrita.

RESPOSTA

a) (V); b) (F); c) (F); d) (V).

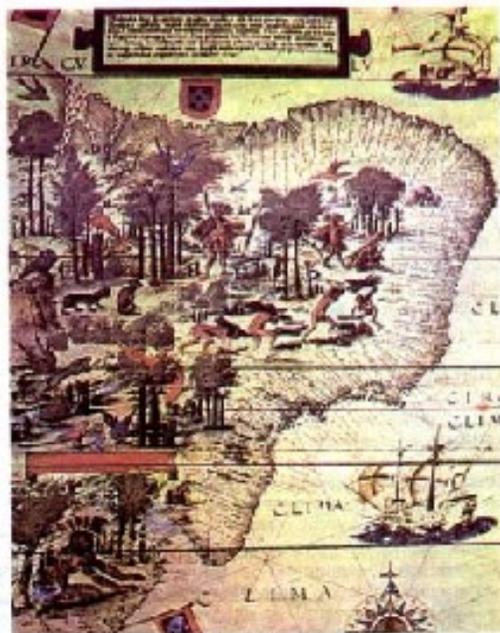
UM BREVE COMENTÁRIO: É importante observar que a disputa entre os gramáticos promoveu uma grande reflexão sobre os critérios para padronizar a grafia da Língua Portuguesa. Tais fundamentos serviram de base para a formulação dos princípios que regem o nosso sistema ortográfico na atualidade.

No Brasil existiu uma corrente de pensadores que defendeu a existência de um português brasileiro, devido às diferenças entre o português lusitano e o português falado no Brasil. Tal movimento ganhou maior visibilidade no século XIX com autores do Romantismo, como José de Alencar. A mesma proposta foi reafirmada no Modernismo por Mario de Andrade que promoveu o projeto Gramatiquinha da fala brasileira. O lingüista Marcos Bagno apresentou no livro chamado *Português ou brasileiro?* uma série de reflexões sobre a distância entre o idioma português expresso e o falado. Aprofundaremos mais essa questão, trazendo um pouco de nossa história.

PORTUGAL E BRASIL: AS MUITAS FORMAS DE FALAR

Quando os portugueses chegaram nas terras brasileiras no ano de 1500, muitas línguas eram faladas pelas tribos que por aqui habitavam (auaque, karib, tupi, o jê, dentre outras). Isso fez com que os contatos entre os europeus e os índios ocorressem em uma esfera multilíngüe. Os contatos se acirraram com a chegada dos jesuítas no Brasil.

O Padre Manuel da Nóbrega incentivou os estudos do tupi, mas nunca pôde aprendê-lo, por ser gago. Numa carta datada de 1549, escreveu: trabalhamos de saber a língua deles, e nisto o Padre Navarro nos leva vantagem a todos. Temos determinado de ir viver às aldeias, quando estivermos mais assentados e seguros e aprender com eles a língua e il-los (sic) doutrinando pouco a pouco. Trabalhei por tirar em sua língua as orações e algumas práticas de Nosso Senhor e não posso achar língua (intérprete) que m'õ saiba dizer, porque são eles tão brutos que nem vocábulos têm. Espero de as tirar o melhor que puder com um homem (Diogo Álvares, o Caramuru), que nesta terra se criou de moço (PEAD, 2004).



No século XVI, havia no Brasil muitas línguas faladas pelos índios. Os jesuítas, em seu processo de catequese, buscaram a identificação de aspectos comuns entre as diversas línguas. Eles observaram que muitas línguas indígenas foram derivadas do tronco lingüístico tupi-guarani. Da junção de aspectos destas duas línguas, formulou-se a língua falada por toda a costa brasileira denominada **nheengatu**. Segundo historiadores, o Nheengatu, ao lado do português, foi a língua mais falada e escrita no Brasil, entre os séculos XVI e XVIII, visto que a educação neste período encontrava-se nas mãos dos missionários.

Diferente da Europa, onde os estudos eram realizados por meio do latim, nas missões, inicia-se o processo educacional expresso pela língua indígena. Os jesuítas elaboram gramáticas, dicionários, traduções de orações, hinos e peças teatrais na língua dos índios. Data de 1595 a publicação de *Arte de gramatica da lingoa mais usada na costa do Brasil feyta pelo padre Ioseph de Anchieta da Cõpanhia de IESU*.

Os registros lingüísticos que circulam na colônia sofrem uma série de modificações, na medida em que incorporam contribuições das línguas africanas (nagô, quimbundo, congoesa, yorubá) e de línguas européias. As novas formas lingüísticas vão sendo transmitidas aos descendentes. À medida que ocorre esse processo de miscigenação, o **nheengatu** se consolida como marca de identidade dos habitantes que aqui moravam.



MARQUÊS DE POMBAL

Foi o primeiro ministro de Portugal entre os anos de 1750 e 1777. Para obter um maior controle sobre a Colônia, ele expulsou os jesuítas no ano de 1759 e proibiu o registro na língua nheengatu.

Tal língua passa a ser interdita quando os jesuítas são expulsos do Brasil pela Coroa portuguesa no ano de 1759. Desejando unificar e garantir o poder político da Colônia, sob um viés absolutista, o **MARQUÊS DE POMBAL** decreta a proibição do nheengatu nas escolas e em todos os registros escritos da esfera pública. As cidades que tivessem nomes indígenas deveriam trocá-los para nomes expressos no idioma português.

Apesar de a língua geral ser considerada um dialeto proibido, em muitas regiões do interior, onde a Coroa não tinha maior controle político, prevaleceu a oralização da língua geral. Neste processo houve a mistura do nheengatu com o português fazendo emergir uma forma tipicamente brasileira de falar, o dialeto caipira.

Para se expressar por meio do português imposto pela Coroa, tanto índios, como africanos e mestiços tiveram de ajustar a sintaxe e a articulação dos fonemas de sua língua à pronúncia da Língua Portuguesa. De acordo com Martins (2003, p. 5), os índios tinham dificuldade para pronunciar o R e o L no final das palavras e por isso faziam a sua supressão. Para oralizar as palavras animal, quintal, cantar, fugir e querer eliminavam o som final, dizendo então: “animá” “cantá”, “fugi”, e “querê”. Outro aspecto marcante no processo de apropriação do português, foi a dificuldade de os índios pronunciarem as consoantes dobradas.

Daí que, no dialeto caipira, “orelha” tenha se tornado “orêia” (uma consoante em vez de três; quatro vogais em vez de três), “coalho” seja “coaio”, “colher” tenha virado “cuié”, “os olhos” sejam “o zóio”... E no Nordeste ainda se ouve a suave “fulô” no lugar da menos suave “flor”. Uma abundância de vogais em detrimento das consoantes, até mesmo com a introdução de vogais onde não existiam. Exatamente o contrário da evolução da sonoridade da língua de Portugal, em que predominam os ásperos sons das consoantes. No Brasil, a língua portuguesa ficou mais doce e mais lenta, mais descansada, justamente pela enorme influência das sonoridades da língua geral, o nheengatu (MARTINS, 2003).

Todo processo de apropriação cultural envolve transformações entre os agentes que apresentam saberes diferentes. Neste sentido, todo saber lingüístico constituído nas terras brasileiras se consolidou a partir das interações e das trocas constantes entre os usuários das línguas que eram faladas no país. É possível observar a forte contribuição dos índios na formação do vocabulário e no modo suave de pronunciar o idioma oficial. Outra influência marcante na constituição da língua falada no

interior do Brasil foi a da cultura negra. Seguindo o paradigma da língua africana, os negros que aqui chegavam, ao se apropriarem do português, imprimiam modificações no modo de construir as frases expressas. De acordo com estudos lingüísticos, muitas das línguas africanas como o nagô e o quimbundo tinham um sistema de flexão diferente da Língua Portuguesa. Como em suas línguas não ocorriam flexão de número e nem de verbo, eles transferiram esse conhecimento para a sua forma de falar o português. Ressalta-se, também, as aglutinações de artigos no plural com um vocábulo comum da língua. Veja nos exemplos a seguir:

- 1 – AGLUTINAÇÃO DE SONS:** *zoreia, zunha, zoío* (as orelhas, as unhas, os olhos), donde formações como *zoιά* (=olhar);
- 2 – FLEXÃO DO VERBO:** eu canto, mas tu, ele, nós, eles canta;
- 3 – FLEXÃO DE NÚMERO:** as muié chegou.

Como vemos, a Língua Portuguesa falada no Brasil sofreu diversas transformações. Muitos autores da literatura brasileira defenderam a existência de uma língua genuinamente brasileira. Tal proposta é justificada, na medida em que o contato do português com outras línguas no percurso da história fez a língua falada no Brasil diferente da falada em Portugal. Em muitos momentos, os alunos quando estudam a língua materna em nossas escolas não reconhecem o idioma ditado nas gramáticas como a língua corrente utilizada no seu dia-a-dia. Estes alunos estranham determinadas construções frasais e a ortografia de determinadas palavras consagradas em Portugal.



ATIVIDADE

3. Observamos que o nheengatu foi a língua mais falada por índios, negros e portugueses no período colonial no Brasil. Pesquise a influência das línguas africanas e indígenas na formação da língua falada no Brasil e defina o papel da gramática no processo de homogeneização de uma língua.

RESPOSTA COMENTADA

A linguagem escrita apresentada nas gramáticas, em muitos momentos, demonstra-se distante da forma como a língua oral se apresenta no cotidiano. É preciso compreender que todo processo de apropriação de novos elementos lingüísticos distante da realidade imediata implica mudanças graduais que não correspondem à cópia de um modelo, visto que a língua é viva e dinâmica. A gramática, de certa maneira, apresenta-se como instrumento de opressão que impõe a forma da classe dominante como a fala correta.

CONCLUSÃO

De acordo com estatísticas recentes, a língua portuguesa é falada e grafada por mais de 200 milhões de pessoas no mundo. Ela se apresenta como língua oficial no Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe compondo assim, a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Além destes países, o idioma se mantém como a língua de pequenos grupos em Macau, Goa e Timor.



América do Sul



África



Europa

Desde o início do século XX ocorreram muitas tentativas de unificar a ortografia da Língua Portuguesa entre os países que se expressam por meio deste idioma. Entretanto, as diferenças de pronúncia, modo de realização das construções frasais, vocabulário, e forma de grafar as palavras apresentam muitas singularidades do ponto de vista lingüístico. A organização de um acordo impõe uma série de concessões dos diversos grupos que se comunicam por meio do idioma. Em termos econômicos, a unificação representa maior expansão do mercado editorial, visto que o alcance de materiais impressos com uma padronização ortográfica favorece o intercâmbio entre os países que falam a Língua Portuguesa. Por outro lado, homogeneiza-se o que há de mais vivo e singular na língua de um povo, a sua diversidade. Unificar um sistema ortográfico significa estabelecer um decreto, obrigando todos os países a escreverem de uma nova forma, em que o padrão será determinado por um modelo de língua arbitrário e idealizado.

ATIVIDADE FINAL

Nesta aula fizemos um longo passeio pela história da ortografia no Brasil e em Portugal. Muitas questões ainda podem ser mais aprofundadas por você. Pense e investigue um pouco mais sobre o assunto, refletindo sobre os diferentes registros lingüísticos encontrados no Brasil. Imagine que você tenha de fazer um parecer acerca dos pontos positivos e pontos negativos sobre a adoção de um sistema ortográfico unificado para os países que falam a Língua Portuguesa. Qual seria sua posição? Coloque no quadro a seguir os pontos que você julga relevantes quando se deseja adotar um sistema ortográfico. Em seguida escreva um pequeno texto argumentativo, defendendo uma posição favorável ou desfavorável ao acordo ortográfico proposto pela CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).

PONTOS POSITIVOS SOBRE O USO DA ORTOGRAFIA UNIFICADA	PONTOS NEGATIVOS SOBRE O USO DA ORTOGRAFIA

RESPOSTA

Esperamos que você demonstre uma posição crítica diante do fato da diversidade lingüística. Toda língua sofre variações lingüísticas, mas o registro escrito padrão tende a se aproximar da forma como fala às classes que detêm poder. A tentativa de homogeneização acaba por estabelecer o padrão lingüístico, sob a ótica de quem detém maior prestígio social e político.

RESUMO

O desentendimento entre os gramáticos e a mistura de critérios sobre o modo de grafar as palavras foi tão grande que até o início do século XX não se tinha conseguido firmar uma ortografia comum para as sociedades lusófonas. Mesmo que, no percurso da história, houvesse o predomínio da representação fonética, a grafia das palavras nunca seria espelho da fala. Toda representação gráfica de uma língua elege uma variedade lingüística ideal para ser transcrita, deixando de lado outras formas de retratação da mesma. No Brasil, desprezam-se as variedades lingüísticas dos grupos de menor prestígio social do ponto de vista econômico. Apresenta-se como forma gráfica uma variedade idealizada que, de fato, não corresponde à fala dos brasileiros. Tal procedimento se agrava, ainda mais, se pensarmos numa série de padrões lingüísticos estabelecidos a partir da Língua Portuguesa falada em Portugal. Alguns lingüistas no Brasil defendem a existência de um português brasileiro, visto que as palavras e o uso da língua neste país diferem do português lusitano. Para os defensores de um idioma português brasileiro, a gramática, assim como sua ortografia, deveria ser guiada por um padrão distinto, promovendo estudos mais próximos da língua falada pelos brasileiros.

AUTO-AVALIAÇÃO

Se você conseguiu compreender as relações de poder envolvidas na escolha de um sistema de escrita entre os gramáticos e a Igreja, você está de parabéns. É importante, também, ter refletido sobre as diversas formas de dominação através da língua falada e escrita no Brasil pelo decreto do Marquês de Pombal. Se você entendeu que nesse processo houve resistência, e a apropriação do idioma português pelos brasileiros se deu de uma forma singular, é sinal que houve uma aprendizagem bastante satisfatória. Caso não tenha feito essas relações, tente lembrar algumas passagens do texto, relacionando com situações de opressões lingüísticas vividas no interior da escola. Bons estudos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Foi dado o pontapé inicial para discutirmos sobre o ensino da ortografia na escola. Na próxima aula, estudaremos os tipos de "erros" ortográficos que as crianças mais cometem quando estão no processo inicial da alfabetização. Investigaremos as concepções que as crianças elaboram para se apropriarem da escrita de acordo com os rigores da ortografia.

Oralidade, escrita e ortografia

AULA 14

Meta da aula

Estabelecer um referencial teórico para analisar os erros ortográficos cometidos pelas crianças no processo de apropriação das convenções do sistema de escrita.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Analisar os erros produzidos pelas crianças nas séries iniciais do ponto de vista lingüístico.
- Apresentar críticas ao ensino difusor da noção de escrita como espelho da pronúncia.
- Estabelecer relação entre o modo de compreensão da escrita desenvolvida pela criança com estratégias que ampliem o domínio ortográfico.
- Apresentar justificativas do uso da hipossegmentação e hipersegmentação nos textos desenvolvidos pelas crianças.
- Possíveis intervenções pedagógicas diante da concepção de linguagem escrita desenvolvida pelas crianças.
- Reconhecer causas dos erros ortográficos provenientes de transcrição fonética, segmentação das palavras.

Pré-requisitos

Nesta aula, apresentaremos os erros mais recorrentes, no processo de apropriação das normas ortográficas, produzidos pelas crianças nas séries iniciais. Aproveite para retomar a noção de erro e sua relação com o fracasso escolar, apresentada nas Aulas 29 e 30 da disciplina Afabetização 1. Lá você observará que, do ponto de vista lingüístico, não existe erro, visto que cada variedade dialetal apresenta uma lógica distinta, não devendo ser considerada nem melhor ou pior que o dialeto padrão. No entanto, do ponto de vista ortográfico, a questão do erro revela-se como fator de investigação a ser considerado em nossas próximas aulas.

INTRODUÇÃO

Mês de julho. A campainha toca, e os alunos saem mais cedo da escola. Era um dia de sol, e todos os professores da escola X estavam em uma sala bem ampla para discutir sobre o trabalho realizado durante o primeiro semestre. Prazer e dúvida se misturam quando os olhos se encontram para mais um momento de troca e decisão. É dia do Conselho de Classe, quando os professores irão refletir sobre o sucesso e as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem. O orientador pedagógico, recém chegado à escola, dinamiza a reunião e aproveita para conhecer um pouco mais sobre a *concepção de linguagem oral e escrita* que os professores desenvolvem nas práticas de ensino da leitura e produção de texto. Inicia-se o Conselho com a fala da professora Dalva, que mostra a produção de textos de dois alunos.

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E SEGMENTAÇÃO DAS PALAVRAS NOS TEXTOS ESPONTÂNEOS

Euvi um monto marvado
bem gandi
ozoio deli iera roxo
aboca não tiã denti
os pinhonhos avuava
nacabessa deli
elitava ma ciguriã
do aubu.

Sebastião

A menina saiu.
A menina caiu no chão.
A menina era Talita.
Talita é amiga de Ana.
Ana gosta de cantar na lagoa.
Ana é bonita.
Mariana

Mariana

Dalva – Veja, eu tenho alunos como a Mariana, que faz uma produção de texto maravilhosa. Você não vê nenhum erro de ortografia, enquanto alunos como o Sebastião escrevem e falam tudo errado.

Orientador Pedagógico – Acho que teremos de pensar um pouco sobre tudo isso. Será que podemos definir uma boa produção de texto somente pelo critério do rendimento ortográfico de palavras memorizadas?

Rosa – Dá pra perceber que o texto da Mariana é mais legível. A gente passa os olhos e consegue ler imediatamente. No texto do Sebastião a gente tem de decifrar as palavras. Ele não dá espaçamento entre uma palavra e outra. Isso dificulta a leitura.

Orientador Pedagógico – Mas se a gente reparar do ponto de vista da estruturação do texto e do conteúdo, as duas produções escritas apresentam diferenças. Veja, o Sebastião fez a descrição da figura de um monstro malvado que viu em um álbum de figurinhas. Ele é capaz de relatar um fato com coesão e coerência de forma criativa, enquanto Mariana fez frases soltas que seguem o modelo da cartilha.

Rosa – Mas a Mariana já escreve tudo direitinho, ela é bastante caprichosa. É só a gente estimular. Na segunda série, ela vai escrever muito bem... Já o Sebastião é um problema sério!

Dalva – Acho que o Sebastião precisa ser encaminhado para um fonoaudiólogo. A família dele fala tudo errado. Isto está prejudicando o seu rendimento ortográfico, pois ele escreve como fala. *Pinhonho* no lugar de piolho, *ciguriã*, no lugar de figurinha. *Marvado* no lugar de malvado. Além disso, escreve tudo junto. Nesta turma, eu tenho dez alunos que escrevem igual ao Sebastião. Acho que vou ter de reprová-los.

Orientador Pedagógico – Acredito que a questão aqui não reside na aprovação ou reprovação de alunos, mas na reflexão sobre o que tem sido feito para os alunos superarem suas dificuldades no campo da escrita. Em primeiro lugar, é importante frisar o trabalho com a escrita de forma significativa. Trazer o mundo letrado o tempo inteiro para dentro da escola: histórias em quadrinhos, contos de fadas, textos científicos, cartas, bilhetes, agendas etc. A criança, para escrever, tem de compreender os diferentes usos da escrita no cotidiano. A escola deve funcionar como um laboratório, onde as crianças possam testar as diversas possibilidades de usos da linguagem oral e escrita. O processo de produção de texto tem de levar em conta o interlocutor (para quem o texto está sendo escrito). É bom que os alunos pensem sobre a escolha das palavras no ato da composição de seu texto... Aos poucos, as crianças vão percebendo que, para cada situação comunicativa, é preciso usar formas lingüísticas distintas. É através destas atividades que o aluno vai compreendendo a necessidade de usos mais formais da linguagem em situações específicas de comunicação.

Dalva – Quer dizer que basta as crianças escreverem textos espontâneos para que possam dominar as convenções do código escrito? Não é preciso propor atividades voltadas para a compreensão da ortografia nas séries iniciais?

Orientador Pedagógico – Claro que sim. A ortografia precisa ser trabalhada e discutida na sala de aula paralelamente ao trabalho de produção de texto. Principalmente nas turmas de crianças de classes populares que trazem para a escola formas orais que se distanciam do registro escrito padrão.

Rosa – Acho que não podemos fazer muita coisa no campo da ortografia, não... As crianças já trazem esse “defeito” de casa; elas falam como as pessoas de suas famílias. É evidente que isso vai refletir na escrita. Aqui na escola, o aluno tem de aprender a copiar as palavras certas. Ler tal como está escrito no livro; só assim ele vai apresentar um bom desempenho ortográfico... e conseqüentemente a produção de um bom texto.

Orientador Pedagógico – Podemos combater o velho mito de que a escrita é espelho da pronúncia. Não falamos da mesma forma como as palavras são registradas no papel. Podemos aprofundar essa discussão, conhecendo um pouco mais alguns estudos das Ciências da Linguagem (Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Fonologia etc.) voltados para a questão do domínio ortográfico. Geralmente tratamos os erros gráficos como se fossem provenientes dos mesmos motivos. Existem diferentes obstáculos e dificuldades envolvidos no processo de apropriação do sistema ortográfico. Para dominar o código escrito nestes termos, é preciso estar atento à concepção de linguagem que está por trás das práticas desenvolvidas no interior da escola. Proponho que façamos um estudo sobre os vários tipos de erros ortográficos cometidos pelas crianças quando estão se apropriando das formas gráficas padronizadas...

O Conselho de Classe que acabamos de retratar traz uma série de questões para serem refletidas a respeito do ensino da escrita na escola. Encontramos na produção de texto escolar uma série de erros ortográficos. Isto tem a ver com o movimento natural de aproximação e ajuste que o aprendiz desenvolve para escrever de acordo com as normas e convenções gráficas. À medida que a criança vai descobrindo que a escrita não é espelho da fala e o professor a apóia em suas indagações, ela vai tomando consciência de que existe uma série de convenções que devem ser seguidas para se escrever um texto. Seus saberes sobre a escrita ganham novas dimensões, passando a automatizar a grafia correta. Buscaremos compreender a lógica que a criança estabelece para grafar as palavras

de acordo com as normas ortográficas. Nesse sentido, os erros que as crianças cometem são pistas que nos indicam a forma como a criança está se apropriando do sistema de convenções gráficas.



ATIVIDADES

1. Relacione o trecho da fala do orientador pedagógico com a proposta dos PCN de Língua Portuguesa que apresentamos a seguir. Estabeleça pontos de convergência entre as duas perspectivas no ensino da linguagem escrita.

Orientador Pedagógico – “...A criança, para escrever, tem de compreender os diferentes usos da escrita no cotidiano. A escola tem de funcionar como um laboratório, onde as crianças possam testar as diversas possibilidades de usos da linguagem oral e escrita”.

Para os PCN da Língua Portuguesa, o ensino da língua materna deve estar pautado na expansão “das possibilidades de uso da linguagem” no plano da oralidade e no plano da escrita. Deve-se explorar constantemente as habilidades lingüísticas de falar, escutar, ler e escrever. Os dois eixos básicos, “o uso da língua oral e escrita” e a “análise e reflexão sobre a língua”, são distribuídos em dois blocos de conteúdo:

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

O bloco de conteúdos “Língua escrita: usos e formas” subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que, por sua vez, se desdobra em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”. A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO →REFLEXÃO→USO. Aparecem, portanto, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua” (PCN, 1997, p. 32).

RESPOSTA

O orientador pedagógico considera que o ensino da escrita deve ocorrer a partir de situações reais de uso da escrita, em que as crianças possam experimentar os recursos da linguagem gráfica de forma reflexiva. Tal proposta tem como pressuposto um movimento de análise sobre os diversos aspectos envolvidos na produção de texto. Nesse sentido, observa-se que a análise e a reflexão sobre a linguagem escrita, proposta pelos PCN de Língua Portuguesa, recaem sobre seus aspectos discursivos e sobre seus aspectos notacionais (particularmente a ortografia).

2. A partir das leituras realizadas no curso de Alfabetização e o texto que acabamos de ler, faça uma análise da fala da professora Rosa.

Rosa – “Acho que não podemos fazer muita coisa na ortografia, não... As crianças já trazem esse defeito de casa, elas falam como as pessoas de suas famílias. É evidente que isso vai refletir na escrita.”

RESPOSTA

A professora demonstra certo preconceito com a fala das crianças que não trazem para a escola o dialeto padrão. Seu posicionamento demonstra uma visão pessimista sobre o ensino da ortografia, na medida em que vê a escrita como espelho de uma fala idealizada, não existente nas relações reais de comunicação.

CONSTRUINDO CATEGORIAS PARA REFLETIR SOBRE OS ERROS ORTOGRÁFICOS

Antigos testes avaliavam a escrita da criança analisando somente o produto de seu conhecimento, sem se preocupar com o processo que levou à organização do saber demonstrado. A partir de Piaget e Emília Ferreiro muitas pesquisas no campo da Educação e das Ciências da Linguagem passaram a encarar o erro como elemento constitutivo da aprendizagem. Entender o significado dos erros ortográficos como processo de aproximação das formas gráficas convencionais impulsionou uma série de pesquisas a investigarem a natureza dos erros envolvidos no domínio dos conhecimentos ortográficos.

Pesquisas recentes (CAGLIARI, 1989; CARRAHER, 1990; ZORZI, 1997; CARVALHO, 2003) reconhecem que muitos dos erros que as crianças cometem nas séries iniciais são decorrentes da concepção de ensino da escrita que se instalou na escola. De acordo com essa perspectiva, a escola não rompeu com as velhas tradições que artificializam a oralidade para tornar didáticos os conteúdos voltados para o domínio da escrita. Tais pesquisas têm investigado a lógica que as crianças estabelecem em seus registros gráficos quando vinculam seus conhecimentos advindos da oralidade com os conhecimentos que a escola pretende transmitir. Para analisar a natureza dos erros que as crianças produzem quando estão se apropriando do código escrito convencional, apresentamos um conjunto de categorias que procuram distinguir uma série de fatores envolvidos na aprendizagem do sistema ortográfico da Língua Portuguesa. Veja, no quadro a seguir, estudos que buscam descrever os tipos de erros ortográficos mais comuns encontrados nos textos produzidos pelas crianças. Preste atenção que diferentes autores utilizam diferentes nomenclaturas para descrever o mesmo fenômeno lingüístico.

Cagliari – 1989	Carraher – 1985	Zorzi – 1997	Carvalho – 2003
Juntura intervocabular e segmentação	Ausência de segmentação e segmentação indevida	Junção – separação não-convençãoal de palavras	Hipossegmentação e hipersegmentação
Transcrição fonética	Transcrição da fala	Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade	Transcrição com apoio na oralidade
Troca de letras	Erro por troca de letras com sons parecidos	Trocas surdas/sonoras	Troca de letras
Modificação da estrutura segmental, supressão, acréscimo e inversão	Erros nas sílabas de estruturas complexas	– Omissão de letras – Acréscimo de letras – Inversão de letras	Omissão e acréscimo de letras
Hipercorreção	Supercorreção	Generalização de regras	Hipercorreção
Forma morfológica diferente	Erros por desconsiderar as regras contextuais	Representação múltipla	Desconsideração de regras contextuais
Uso indevido de letras	Erros ligados à origem da palavra		Erros ligados aos aspectos irregulares da grafia
Forma estranha de traçar as letras	Erros por ausência de nasalização		
Uso indevido de maiúsculas e minúsculas		Outras trocas	
- Acentos gráficos- Sinais de pontuação- Problemas sintáticos			

(CARVALHO, 2003, p.5)

Para aprofundarmos nossa reflexão sobre a natureza dos erros ortográficos, tomaremos como eixo de referência o conjunto de categorias apresentadas por Carvalho (2003) na última coluna do quadro apresentado. No decorrer desta e das duas próximas aulas, investigaremos não somente os tipos de erros aqui categorizados, mas também procedimentos voltados para a superação de dificuldades que os alunos demonstram quando estão aprendendo a escrever de forma ortográfica. Analisaremos, criticamente, um conjunto de práticas que artificializam a oralidade para ensinar a linguagem escrita. Refletiremos sobre os procedimentos voltados para o ensino da ortografia, que acabam por desenvolver uma postura de aprendizagem mecânica e passiva pouco auxiliares em atitudes reflexivas sobre a linguagem escrita.

ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS: COMO AS CRIANÇAS SEGMENTAM AS UNIDADES LINGÜÍSTICAS NAS FRASES



Quando as crianças começam a escrever, é muito comum elas segmentarem as unidades lingüísticas de maneira bastante diferente das representações gráficas convencionais. Podemos observar, na fala, uma organização de componentes lingüísticos sustentados por uma cadeia de sons contínuos, ao passo que a escrita se organiza por meio de sinais gráficos separados com espaçamentos e pontuações estabelecidos por convenções ortográficas. Na escrita, a separação dos elementos lexicais é determinada por um critério morfológico, isto é, cada classe de palavra deve ser escrita separada do elemento seguinte. Muitas crianças, quando vão escrever alguma frase, não seguem este caminho, pois tomam como pista para separar as palavras a melodia, a entonação e a intensidade manifestada na oralidade.

Quando falamos, articulamos consoantes e vogais, mas a intenção de nos comunicar com o outro, num determinado contexto, nos leva a marcar a seqüência sonora com determinada entonação e determinado ritmo, enfatizando determinadas palavras ou expressões, etc. Na fala de todo dia, que é a que a criança domina, emendamos palavras (ex. *casamarela*), deixamos de

pronunciar algumas palavras ou partes de palavras (por exemplo, numa pronúncia bem comum em Minas Gerais: *Guardei a fita denda gaveta* – ao invés [sic] de “*dentro da gaveta*”). Noutros termos, falamos unidades de acento (“palavras fonológicas”), mas escrevemos unidades de sentido (“palavras morfológicas”). Quando escrevemos, grafamos as palavras “porinteiro”, de acordo com as convenções ortográficas, e as separamos nitidamente por espaços em branco. A delimitação das unidades lexicais (palavras) por espaços em branco, bem como a delimitação de frases ou partes de frases por sinais de pontuação (pontos e vírgulas) e a delimitação de conjuntos de frases pela paragrafação, tudo isso constitui uma convenção que só foi adotada tardiamente na história da escrita. Isso significa que as marcas que usamos na escrita para distinguir palavras, frases e seqüências de frases não são “óbvias” nem “naturais”, são convenções sociais que precisam ser ensinadas e aprendidas na escola (ALFABETIZANDO, 2003, p. 25).

O professor, por sua vez, desejando facilitar a vida do aluno, propõe exercícios que o levem a segmentar as palavras de acordo com os critérios formais da língua, sem refletir sobre os aspectos presentes na margem da língua, isto é, os aspectos que envolvem a prosódia, encontrados na oralidade. Dessa forma, é possível perceber o descompasso entre as estratégias que os alunos utilizam para escrever e a didática, promovida por muitos professores, para ensinar a grafar convencionalmente. Enquanto *as estratégias de aprendizagem das crianças* se apóiam na oralidade, *as estratégias de ensino do professor* são ordenadas por critérios morfológicos da língua. Concordamos com Cox (2004, p.5), quando afirma:

Quem lida com alfabetização defronta-se com questões lingüísticas extremamente complexas que requerem, além de uma sólida formação, a perspicácia do pesquisador da língua. Tanto quanto conhecer bem o funcionamento da escrita, o alfabetizador precisa conhecer aquele da oralidade, pois se não for capaz de desnaturalizar a perspectiva de letrado, de compreender a alteridade do saber lingüístico dos alunos, dificilmente conseguirá promover soluções adequadas para problemas emergentes na rotina escolar que não são poucos e nem irrelevantes, alguns deles rememorando dilemas enfrentados pelos primeiros escribas e gramáticos na infância do processo de alfabetização da língua portuguesa. Além disso, se se considerar a diferença que separa a aquisição da escrita daquela da oralidade, mais patente fica a necessidade de a formação do alfabetizador contemplar em profundidade a dimensão lingüística.

A segmentação das palavras nos textos escritos foi uma invenção humana para evitar que houvesse uma série de mal-entendidos, já que nas diferentes línguas existem vocábulos que seguidos de outros, sem a devida separação, podem gerar múltiplos sentidos. Quando escutamos, atemo-nos a uma cadeia sonora emitida por um falante, e quando lemos atemo-nos aos sinais gráficos que procuram redimensionar aspectos da língua falada. A forma como o discurso é repartido fonologicamente pode alterar o sentido dos enunciados, alterando o sentido da leitura do texto. As piadas publicadas em encartes humorísticos brincam constantemente com a segmentação das palavras para promover duplo sentido sobre os enunciados produzidos. Veja a piada apresentada por Possenti (1998, p. 28):

- Sabe o que o passarinho disse para a passarinha?
- Não.
- Qué danoninho?

O leitor, ao ler o enunciado “Qué danoninho?”, por saber que se trata de uma piada, entende que a transposição do discurso escrito para o discurso oral tem a intenção de projetar duas possibilidades de interpretação ao texto. Danoninho pode referir-se à marca de um iogurte, ou se preferirmos repartir a expressão sonora “da-no-ninho”, o leitor compreende a significação de um dito malicioso.

Entendemos essas brincadeiras fonológicas, porque nós adquirimos uma consciência lingüística que nos permite realizar transposições do discurso escrito para o oral, enfatizando determinadas entonações aos enunciados verbalizados.

Como vimos, a prosódia, ou seja, a curva melódica das palavras na frase, está intrinsecamente relacionada ao processo de significação dos discursos. Quando a criança está aprendendo a escrever, as entonações, as pausas, a força como são pronunciados determinados sons da língua atuam como referência primordial na formulação gráfica dos textos escritos de forma espontânea. Inicialmente, a criança realiza a transposição expressiva do discurso oral para o discurso escrito. Só aos poucos que ela vai descobrindo as convenções. Nesse sentido, quando se produz um enunciado não se representa somente a junção de consoantes e vogais formando palavras, mas segmentos da língua falada determinados por seu ritmo, sua intensidade e sua entonação.

Isto quer dizer que a criança, quando aprende a escrever, se orienta, predominantemente, por *traços suprasegmentais* (traços melódicos da fala) que muitas vezes não são considerados no processo da alfabetização. Para transpor o discurso falado para o papel, o aluno demonstra alta sensibilidade às inflexões que são realizadas na projeção das palavras. Sendo assim, a forma como o sujeito se expressa oralmente funciona como parâmetro determinante na divisão dos elementos gráficos de um texto escrito.

A reprodução dos traços suprasegmentais da oralidade pode ser observada na grafia dos textos através da forma como as palavras são segmentadas. Do ponto de vista ortográfico, podemos dizer que os registros de quem aprende a escrever podem manifestar falta (hipo) de segmentação entre os itens lexicais ou aglutinação de vocábulos, gerando um exagero (hiper) de segmentação no plano morfológico. Tais fenômenos são reconhecidos pela lingüística como *hipossegmentação* e *hipersegmentação*. Vejamos as hipóteses que os lingüistas defendem para justificar esses usos, no momento em que crianças regulam seu conhecimento fonético intuitivo com os conhecimentos ortográficos.

ATIVIDADE

3. Pesquise em piadas, poemas, propagandas e programas humorísticos o uso de frases e expressões que, quando lidas em voz alta, podem gerar dupla interpretação. Aproveite para refletir sobre a importância da entonação no processo de interpretação dos enunciados.

COMENTÁRIO

Nesta atividade, deixaremos que você pesquise diferentes textos, analisando e tirando suas próprias conclusões a respeito do trabalho com textos que promovem a sensibilidade prosódica. Troque idéias com seus colegas de curso. É possível a formulação de atividades interessantes para serem colocadas em prática na sala de aula.





POR QUE AS CRIANÇAS SEGMENTAM SEUS TEXTOS DE UMA FORMA DIFERENTE?

a) hipossegmentação

Quando a criança escreve “*miamãe é bonita*”, ela está tentando aproximar a sua maneira de pronunciar o enunciado da sua forma gráfica convencional. No entanto, ela hipossegmenta (aglutina) as palavras “minha” e “mãe”. Tal procedimento comprova que a criança, ao estabelecer espaçamento entre os elementos lingüísticos, toma como referência seu grupo tonal (G.T.), isto é, as “unidades de informação carregada”. Este agrupamento gráfico não é determinado por um critério morfológico, mas por unidade de informação que o aluno deseja transmitir. O sintagma “miamãe” corresponde a uma informação única, que se refere ao sujeito mãe, portanto o pronome (minha) e o substantivo (mãe), na lógica da criança, não devem ser segmentados, visto que representam uma única informação.

Silva (1991) fez uma ampla pesquisa sobre o processo de segmentação determinada por unidade de informações marcada na entonação. Vejamos o texto da aluna Silmara, apresentado por Silva (1991, p. 45).

Eufuinafetajunina esotebalão aniamã elaficoucotete

Podemos observar que a separação do texto em unidades amplas se deve à entonação da fala de quem escreve. A expressividade oral aponta para agrupamentos de palavras que retratam quatro informações diferentes: “Eu fui na festa / e soltei balão / a minha mãe (estava lá) / ela ficou contente.” A respeito da produção textual de Silmara, o pesquisador faz a seguinte observação:

Presumimos que, para propor tais unidades gráficas, Silmara deve ter se baseado na percepção do que seria a pronúncia dessas partes do enunciado. Sabendo-se que o G.T. é uma unidade de informação que se manifesta na fala por um padrão rítmico/entoacional específico, pode-se dizer que Silmara identificou, provavelmente, quatro unidades de informação (grupos tonais – cada um com um contorno entoacional próprio) e representou-as na sua escrita (SILVA, 1991, pp. 45/46).

Sendo assim, podemos caracterizar a hipossegmentação como todo registro gráfico que aglutina expressões lingüísticas no discurso escrito. Tal fenômeno decorre de uma percepção fonética que toma como referência a entoação da frase, subordinada às unidades de informação que o sujeito deseja transmitir ao seu destinatário.

O professor, diante desta forma de compreensão do código escrito, pode promover atividades que estimulem os alunos a refletir sobre as formas de segmentação convencional de um texto, explorando situações desafiantes no plano lingüístico. Entendendo que a escrita está, a todo instante, relacionada com o processo de produção de sentidos, o professor poderá pedir que o aluno segmente textos em que há palavras aglutinadas. Sua representação gráfica altera a significação do enunciado: [*medeumamão*] = “*me dê uma mão*” ou “*me dê o mamão*”. O trabalho de regular a segmentação das palavras de forma lúdica é muito importante, visto que ele ajuda a promover maior consciência sintático-morfológica. Aos poucos, a criança vai fazendo distinção das unidades lingüísticas mais abstratas, tendo condição de usar adequadamente os princípios que regem a segmentação das palavras em diferentes contextos.

hipersegmentação

A hipersegmentação é a operação de dividir uma unidade lexical em dois ou mais segmentos, distanciando-se do padrão ortográfico (*a prendo*, no lugar de “aprendo”; *a ca bou* no lugar de “acabou”; *em quanto* no lugar de “enquanto”). Em muitos casos, a escrita hipersegmentada pode provocar ambigüidade, fazendo com que o leitor interprete o texto escrito de diferentes maneiras. Se encontrarmos o enunciado “Eu *a prendo* de vagar”, é possível chegar, pelo menos, a duas possibilidades de significação: a) o sujeito prende alguma coisa do gênero feminino devagar, ou então; b) o sujeito tem dificuldade nos estudos e por isso aprende devagar.

Muitas formas gráficas hipersegmentadas são decorrentes do próprio tipo de ensino promovido pela escola. De acordo com Silva, (1991), a escola criou uma cultura da “silabidificação”, na qual todo processo de análise das palavras enfatiza o estudo das sílabas. Prevaecem, no ensino da escrita, as técnicas de ditado que insistem na exposição de palavras pronunciadas lentamente, sílaba por sílaba, ressaltando formas artificiais de projetar os sons presentes na fala. A repetição deste processo repercute na elaboração de outras estratégias que os alunos desenvolvem para resolver as questões relacionadas à segmentação de sua produção gráfica. Nesse sentido, Silva argumenta que:

Vale a pena ressaltar que, em alguns casos, a silabidificação pode ser decorrente das interrupções causadas pelo próprio ato de escrever. Por exemplo, a criança muitas vezes interrompe o gesto de escrever para tomar alguma decisão sobre a adequação de um símbolo... (p. 56).

Do ponto de vista da influência supra-segmental, a representação gráfica, a criança segue a pauta sonora considerando a tonicidade dos componentes lingüísticos. Muitos vocábulos são super-segmentados porque a criança se concentra na sílaba forte das palavras que se encontram no enunciado. Veja as seguintes orações:

- Maria dice o **brigada** Dudu.
- Vou a casa **de** la amanhã.
- Rosa não a **rumou** a sala.

Para a criança, a *sílaba forte* é um indício de que há segmentação entre os itens lexicais, mas esta estratégia pode estar acompanhada com outros conhecimentos que o aprendiz tem sobre a escrita. Um segundo indício são as formas gráficas memorizadas (ele, bola, de, da, com etc.) que atuam como repertório para escrever outros vocábulos que nunca grafou. Em muitos casos, esse repertório de formas lingüísticas autônomas é utilizado para compor outras palavras, podendo representar elefante por *ele fante*; contente por *com tente*; daquela por *da cела*. Tal procedimento é ilustrado no fragmento do texto espontâneo da aluna Liliane: “O rato *re bola* pro gato”, encontrado em Silva (1991, p. 60). Sua hipótese indica que a “saliência técnica pode ter levado a criança a reconhecer uma unidade conhecida [bola] de um todo maior [re’bola] e, assim, representá-la como uma unidade de escrita”. Dentre os motivos que levaram a aluna a grafar *re bola* de forma segmentada, podemos

destacar a tonicidade presente na vocábulo *rebola*, onde a segunda sílaba é mais forte, portanto, é momento de estabelecer espaçamento entre uma palavra e outra, ou então, o reconhecimento de formas autônomas que atuam na escrita de palavras ainda não conhecidas.

As hipersegmentações podem decorrer não só da percepção da escrita, como também de um componente tônico da fala. O contato da criança com a escrita faz com que não só incorpore formas convencionais previamente aprendidas como também intua que há formas para segmentação de um enunciado escrito e construa as suas (SILVA, 1991, p. 74).

Uma atitude favorável no processo de apropriação da escrita diz respeito à atuação do professor como mediador na organização dos novos conhecimentos. Para que o aluno reflita sobre a grafia hipersegmentada demonstrada em seus textos espontâneos, o professor poderá retirar da produção dos alunos fragmentos onde os itens lingüísticos não estejam grafados de acordo com a forma socialmente preestabelecida. Seguem algumas dicas pedagógicas para você trabalhar com os alunos aspectos relacionados à hipersegmentação.

- A organização de duplas de alunos para discutir sobre o assunto, de modo que justifiquem seu ponto de vista a respeito da segmentação das palavras nos enunciados hipersegmentados. Tal procedimento ajuda na externalização de dúvidas com seus pares.

- Desenvolva jogos de linguagem, como carta enigmática, que contribuam para análise de comutação entre segmentos sonoros que compõem vocábulos.

- Peça para que o aluno encontre palavras no interior de vocábulos a serem pesquisados, produzindo segmentações inusitadas.

- Estabeleça atividades de comparação entre a forma de realização lingüística em aspecto oral e sua forma gráfica.

Tais procedimentos poderão ajudar o aluno a desenvolver uma reflexão mais ampla sobre o funcionamento da língua escrita e falada em seu aspecto segmental



ATIVIDADE

5. O enunciado que apresentamos a seguir contém formas gráficas não condizentes com as normas preestabelecidas. Reescreva-o de acordo com as convenções ortográficas e comente sobre os motivos que levam o aluno a produzir hipersegmentação em seus textos.

Os segui mentos sono rus pó dem ser
grafa dos dia cor du com o mo do que
osper cebemos na fã lá.

RESPOSTA

A frase devidamente corrigida é: “Os segmentos sonoros podem ser grafados de acordo com o modo que os percebemos na fala.” Os motivos que levam o sujeito a escrever de forma hipersegmentada são decorrentes de diversos fatores. Dentre eles, podemos ressaltar: a) a tentativa de segmentar as palavras de acordo com a tonicidade encontrada na pronúncia; b) o processo de ensino que enfatiza a silabificação; c) apego às formas gráficas autônomas (artigos, preposição, pronome) presentes em sua memória visual gráfica; d) pouca consciência metalingüística (capacidade de perceber e descrever a língua por meio de unidades abstratas, organizada por categorias gramaticais: fonema, sílaba, preposição, artigo etc.); e) distração no ato de escrever, visto que as segmentações ainda não foram automatizadas. f) a interrupção do fluxo de pensamento decorrente de dúvidas g) a não-coincidência entre o fluxo de pensamento no momento de escrita.

CONCLUSÃO

Nos adultos, por termos desenvolvido uma consciência metalingüística dos fatos relacionados à linguagem verbal, segmentamos as palavras de acordo com os critérios sintático-morfológicos dominados durante o processo escolar. Muitas vezes brincamos com as palavras, modificando sua segmentação, explorando sentidos mais maliciosos, realizando trocadilhos, sem notarmos a atividade criativa que desempenhamos ao interagirmos com as propriedades da língua.

As crianças, ao longo de seu processo alfabetizador, fazem diversas descobertas sobre os fatos lingüísticos, voltando sua atenção para os recursos da língua. É importante que o professor valorize as formas de percepção elaboradas pela criança para representar a oralidade no discurso escrito. É vital, no processo de ensino-aprendizagem, o reconhecimento do saber intuitivo que as crianças formulam sobre a escrita. O erro nesta perspectiva não é visto como uma camisa-de-força que tolhe o aluno. O erro é visto como a organização de hipóteses experimentadas para se chegar à escrita ortográfica. Reconhecendo os diferentes aspectos envolvidos no domínio da ortografia, o professor pode prever intervenções que auxiliem os alunos na apropriação e superação dos obstáculos voltados para a construção de conhecimentos.

RESUMO

Algumas escolas, para evitar que o erro se instale, não permitem que as crianças arrisquem e produzam textos espontâneos. Suas atividades se restringem à construção de frases com base na relação grafema-fonema já trabalhada pelo aluno durante o processo alfabetizador. A ortografia, neste contexto é tratada como uma atividade de treino e repetição, sendo adquirida de forma mecânica e passiva. Geralmente, os erros ortográficos são vistos como se todos fossem iguais, utilizando os mesmos procedimentos didáticos para lidar com eles. Estudos lingüísticos têm comprovado que os erros ortográficos não são da mesma natureza. As razões sobre os diversos tipos de erros são analisadas em pesquisas lingüísticas que vislumbram a perspectiva de quem aprende, observando o conhecimento adquirido na oralidade. Sobre a segmentação indevida das palavras nos textos espontâneos, os lingüistas apresentam diversas hipóteses a respeito deste fenômeno. Os erros de segmentação se apresentam de duas formas: hiposegmentação (escrita aglutinada de dois ou mais itens lexicais no interior de um enunciado) e a hipersegmentação (representação gráfica das palavras de forma fragmentada). Os motivos das segmentações inadequadas são decorrentes a) da percepção baseada na tonicidade e entoação das palavras expressa na oralidade, b) da didática desenvolvida na escola; c) dos fatores que envolvem a descoberta da linguagem escrita com o apoio da oralidade.

ATIVIDADE FINAL

A autora de literatura infantil Tatiana Belinky escreveu um livro explorando cacófatos (palavras que, emendadas foneticamente em outras, produzem variadas possibilidades de significação para um mesmo enunciado). Segmente os versinhos da autora de duas formas diferentes, observando duas possibilidades de sentidos. Em seguida, comente a relação entre oralidade e ortografia.

Apitaémadeirabonita/
 masondeencontrála, nháTita?
 nomato, nhôTato
 procurenomato
 nomato, abundaapita.

a. _____

b. _____

RESPOSTA COMENTADA
 Segmentamos o texto da seguinte forma: “A pita é madeira bonita, mas onde encontrá-la, nhá Tita? No mato, nhô Tato, procurando no mato, no mato, abunda a pita.” O ensino da ortografia deve estar associado ao trabalho de leitura realizado na sala de aula. É importante que o professor reflita sobre a possibilidade de desenvolver atividades voltadas para o conhecimento gráfico das palavras vinculado ao processo de produção de sentidos dado aos textos.

AUTO-AVALIAÇÃO

Se, depois da leitura do texto, você percebeu a influência da entonação das palavras na representação gráfica dos enunciados escritos nos textos espontâneos produzidos pelas crianças e conseguiu descrever processos que levam a criança a segmentar as palavras de formas não-convencionais, considerando os mecanismos de hipossegmentação e hipersegmentação, você deu um grande passo na compreensão dos processos que envolvem o uso do sistema de representação gráfica do ponto de vista de quem aprende. Sigamos em frente que novas descobertas virão... Caso isso não tenha acontecido, não deixe seu conhecimento “hipersegmentado”. Refaça a leitura e procure dar uma maior unidade aos aspectos aqui tratados.

A troca de letras nas séries iniciais

AULA 15

Meta da aula

Descrever a ocorrência de erros ortográficos decorrente da transcrição de palavras com apoio na oralidade.

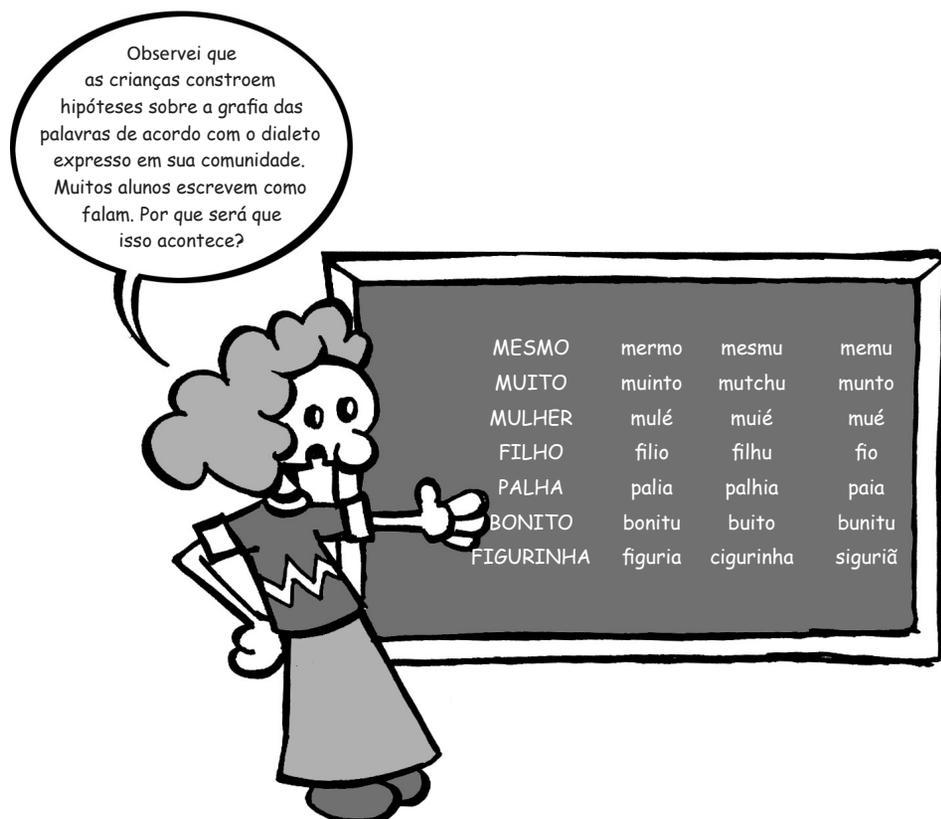
Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Analisar os erros de troca de letras produzidos pelas crianças nas séries iniciais do ponto de vista lingüístico.
- Reconhecer a influência das diferenças dialetais no processo de compreensão das normas ortográficas ensinadas pela escola.
- Identificar as maiores dificuldades ortográficas das crianças decorrentes das práticas alfabetizadoras tradicionais.

Pré-requisito

Para continuar nossos estudos sobre a construção do saber ortográfico elaborado pelas crianças nas séries iniciais é necessário que você reflita sobre os sons e sua representação gráfica mais detidamente. Aproveite para aprofundar a noção de fonema e letra em uma gramática. Essa noção lhe ajudará a compreender melhor o funcionamento do sistema de escrita da Língua Portuguesa que será abordado nesta aula.

INTRODUÇÃO



O Brasil é um país onde há uma variedade lingüística bastante grande. Em cada região do país é possível identificar diversas expressões peculiares, bem como formas de pronunciar um mesmo vocábulo da Língua Portuguesa de maneira distinta. O modo de articular as palavras e o ritmo dado à fala, geralmente, dão pistas sobre a região de onde viemos. É fácil identificarmos um baiano, um carioca e um mineiro pelo seu sotaque e pelas expressões que utilizam. Em cada região, encontramos um modo típico de falar, expressando uma variação dialetal do português. As diferenças lingüísticas encontradas no Brasil devem ser vistas como elemento cultural positivo, na medida em que cada região preserve uma identidade dialetal, marcada pela influência de seus falantes. Neste sentido, não há variedade lingüística, "melhor", "pior", nem mais "certa" ou "errada" que outra. Todas as variações lingüísticas, do ponto de vista da fala, são legítimas e devem ser respeitadas enquanto tal.

Podemos dizer que o modo de nos expressarmos verbalmente sofre determinações, não só da região da qual procedemos, como também das situações de uso da linguagem nas quais estamos inseridos. Quando estamos em uma festa, conversando com os amigos, não há preocupação

em falar tudo tintim por tintim, articulando todas as letras como se apresentam nos textos escritos. O bate-papo é algo espontâneo, cheio de interrupções e palavras cortadas. Isso acontece porque o próprio contexto comunicativo é suficiente para que haja interação entre os participantes da conversa. O mesmo não ocorre quando estamos comunicando por escrito ou ministrando uma palestra ou uma reunião de pais. Nestas ocasiões, a fala e a escrita tendem a ser mais objetivas, planejadas e precisas, exigindo do comunicante maior monitoração sobre o modo de organização e produção dos enunciados dirigidos ao auditório.

Um dos equívocos que a escola vem cometendo é tratar as variações lingüísticas que os alunos trazem de casa como um empecilho ao ensino da ortografia na escola. Como você viu nas Aulas 12 e 13 deste módulo, a escrita nunca foi e nunca será espelho da fala humana, nenhuma escrita traduzirá as singularidades da pronúncia dos sujeitos, determinados pela cultura e por sua história. Forçar o aluno a pronunciar as palavras da mesma forma como elas são grafadas não ajudará o aluno a compreender o funcionamento da escrita. É preciso refletir sobre a lógica do sistema gráfico e a lógica que a criança traz para se apropriar dos conhecimentos vinculados às convenções ortográficas. Se examinarmos a produção escrita de uma criança que está aprendendo a escrever, constataremos uma visão bastante sensível sobre os aspectos sonoros da língua, apoiados no saber vinculado à fala. Analisar o processo de transcrição dos sons da fala para a escrita, quando os alunos estão se apropriando das formas gráficas, nos dá pistas sobre o tipo de ação pedagógica a ser promovida no espaço escolar. Nesse sentido, Cagliari nos alerta:

As pessoas adultas dificilmente conseguem pensar na fala com justeza sem interferência da ortografia. Mas as crianças fazem justamente o contrário: pensam mais na forma como falam do que na maneira ortográfica de escrever. Se a escola não for clara e cientificamente correta no tratamento das relações entre a letra e som, poderá trazer grande confusão para as crianças até mesmo criar impasses ao desenvolvimento da aprendizagem. O aluno na busca de uma verdade para a explicação errônea dada pela professora e pela cartilha, segundo a qual há uma relação unívoca entre letra e som, passa a se julgar incapaz de acompanhar os ensinamentos da escola quando compara os resultados de seu trabalho com as correções feitas; e, quanto mais tenta sair das dificuldades, pior fica sua situação, porque não é a coerência lógica a solução para o problema (CAGLIARI, 1999, p. 128).

TRANSCRIÇÃO COM APOIO NA ORALIDADE

Investigando a linguagem de cada grupo social, podemos notar o uso de padrões lingüísticos distintos em seu aspecto dialetal. Essas diferenças podem levar os alunos que detêm um dialeto de menor prestígio social a maiores dificuldades no domínio do código ortográfico. Sendo assim, o ato de ler e escrever não envolve somente habilidades perceptivas e motoras, mas também aspectos socioculturais. A escola, no processo alfabetizador, precisa levar em conta os aspectos fonológicos decorrentes das diferenças dialetais impressas na cultura de cada sujeito. O conhecimento lingüístico que o aluno traz de casa é um dado bastante significativo na prática, funcionando como elemento desencadeador de toda uma ação educativa a ser implementada na escola.

Quando as crianças estão aprendendo a grafar os vocábulos, normalmente elas escrevem tal como falam. As crianças de regiões rurais, por se expressarem em uma variante dialetal mais distante do padrão adotado no sistema ortográfico, tendem a sentir, de forma mais nítida, a diferença entre a maneira como pronunciam as palavras e o modo como as escrevem. Dependendo da concepção de linguagem presente na prática de ensino, o professor poderá favorecer o desenvolvimento da escrita ou então fazer com que o aluno julgue o seu modo de falar como errado, não desejando escrever mais. Como Abaurre nos confirma:

Para crianças de diversos estados nordestinos onde a pronúncia de palavras como "galinha" é algo como [galĩa], é muito mais complicado aprender a usar o *nh* da escrita do que as crianças de outros estados onde a pronúncia é [ga'lĩna], como uma consoante clara, em termos de pronúncia. Por outro lado, para uma criança falante de uma variedade de pouco prestígio, onde para as palavras como "velha" e "clara" a pronúncia é, respectivamente, [veia] e [krara] é, evidentemente, mais difícil de aprender a usar o *lh* em velha e o *l* em "clara". Não é raro, de fato, encontrarmos crianças, falantes dessas variedades, que, às voltas com esses problemas da escrita, acabam por propor também por hipercorreção, formas como "melha" pra "meia" e "flaca" para "fraca" ... (ABAURRE, 1989, p.194).

É possível detectar dois grandes momentos no processo alfabetizador: o primeiro diz respeito à descoberta de princípios que regem a escrita alfabética (conhecimento de vogais e consoantes para representar sons da língua); o segundo refere-se à consciência e domínio das normas ortográficas que determinam o uso da escrita seguido de convenções. Neste patamar, podemos enfatizar aspectos que refutam a equivalência entre os sons projetados na fala e a escrita em seu processo de representação. Nem sempre, a forma dialetal que o aluno traz de casa coincidirá, fonologicamente, com as convenções ortográficas organizadas pela sociedade letrada (ex.: mermo ► mesmo; cadera ► cadeira).

É importante reafirmar que cada grupo social tem o seu modo próprio de falar, mas, de acordo com os ditames ortográficos, existe um modo mais apropriado para grafar as palavras em situações de uso coletivo da escrita. Propor atividades de reflexão sobre as propriedades da escrita na sala de aula implica uma atitude de respeito às diferenças dialetais e uma investigação mais aprofundada sobre o funcionamento do sistema de sinais gráficos adotados na Língua Portuguesa. Cabe ao professor estar discutindo com os alunos sobre as arbitrariedades presentes no sistema de escrita.

ATIVIDADE



2. A tendência de transferir os conhecimentos advindos da oralidade para o discurso escrito é bastante comum quando se está aprendendo a escrever. À reprodução dos sons da fala, fiel à pronúncia dialetal, corresponde a uma fase de transição entre um código gráfico puramente alfabético para uma nova fase que prevê um sistema determinado por princípios ortográficos. Para observar esse fenômeno na prática, analise, a seguir, o bilhete que Irene deixou para seu irmão, apontando alguns aspectos sobre o código escrito que a menina ainda precisa aprender para escrever de acordo com as convenções ortográficas.



Quiridu manu, fui faze um trabalho da escola na casa da Craudia, talvez eu cheguei tardi. Nós vamo estuda portuguê. Mainha ta no butiquim trabalhano e o armoço tá vasilia prastico dento do fornu. Um beijo de sua irmã Irene.

RESPOSTA COMENTADA

Podemos observar que Irene ainda escreve como pronuncia as palavras no seu dia-a-dia. Ela apresenta domínio da escrita alfabética. No entanto, demonstra dificuldades a serem superadas no plano ortográfico. Diremos que Irene ainda precisa aprender que certos vocábulos terminados com o som [i] e [u], na verdade, são escritos com a letra e e o (ex: querido, mano, tarde). Você ainda aprenderá que a terminação de verbos no gerúndio será sempre finalizada por "ndo", diferente da pronúncia "falano". Já os verbos no infinitivo, devem, sempre, carregar a letra r no final das palavras fazer e estudar. Apesar de muitas letras não serem emitidas na oralidade por muitos grupos sociais, elas deverão ser devidamente grafadas no decorrer do processo alfabetizador. Notificamos que certas omissões, acréscimo e troca de letras são decorrentes de uma transcrição com apoio nos sons projetados na fala. Quando o professor ajuda o aluno a se conscientizar de um conjunto de normas arbitrárias no sistema de escrita, propondo situações pedagógicas em que a criança perceba as diferenças entre os sons emitidos na fala (determinado por seu dialeto) e o modo de representação gráfica ditado pelas convenções ortográficas, o processo de aprendizagem torna-se mais produtivo.

REFLETINDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO

Apesar de termos um alfabeto constituído de 23 letras, servindo para representar todas as palavras da Língua Portuguesa, a maioria dos sinais gráficos desempenha diferentes funções em termos de representação dos sons (fonemas) da língua. Dentro desse sistema, temos relações de **CORRESPONDÊNCIA BIUNÍVOCA** entre o som e a letra (como em p, b, f, v, d, t), e encontramos, também, letras que assumem diferentes representações sonoras, dependendo do contexto em que elas se encontram. Observe, no quadro a seguir, possibilidades de representação som/letra em nosso sistema de escrita.

CORRESPONDÊNCIA BIUNÍVOCA

Dizemos que há uma correspondência biunívoca no sistema de escrita quando um som só é representado por uma única letra, e esta mesma letra não representa mais nenhum outro som.

Letras que representam mais de um som			Sons que são representados por mais de uma letra		
Letras	Sons	Exemplo	Sons	Letras	Letras
C	/s/ /k/	Cebola, cipó casa, chave	/k/	c qu q	caminhar queijo Equador
s	/s/ /z/	sapo, lápis asa, mesa			
z	/s/ /z/	capaz, arroz zumbi, azul	/ʃ/	x ch	caixote chaminé
x	/s/ /z/ /ʃ/ /ks/	explorar exato caixa tórax	/s/	s ss sc xc sç ç c x z	sábado massa nascer exceder desça esqueça certo experiência gravidez
g	/g/ /ʒ/	gato girafa	/ʒ/	g j	girassol jipe
e	/e/ /E/	escova, ele café, colher	/ê/	en em	encomenda empregada

Como você pode observar, o conhecimento ortográfico é bastante complexo, devendo ser adquirido de forma gradativa no percurso das séries iniciais. Muitas formas gráficas serão apreendidas pela memorização visual, ao passo que outras serão aprendidas pelo domínio de regras construídas pelo aluno em seu processo educacional. Para o aluno ter um bom rendimento ortográfico, é imprescindível que a escola promova atividades de percepção voltadas para consciência fonológica e sua correlação com os aspectos de representação gráfica.

Durante as atividades de apropriação dos conhecimentos ortográficos, é normal que o aluno troque algumas letras devido à variedade de sinais que temos para representar uma pauta sonora. Veja quantas possibilidades gráficas temos para escrever a palavra TESOURO.

TESORO TEZORU TIZOURO TIZORO
 TEZORO TESSORO TEZURO TIZORU
 TEZOURU TISORU TESORU TESOURO

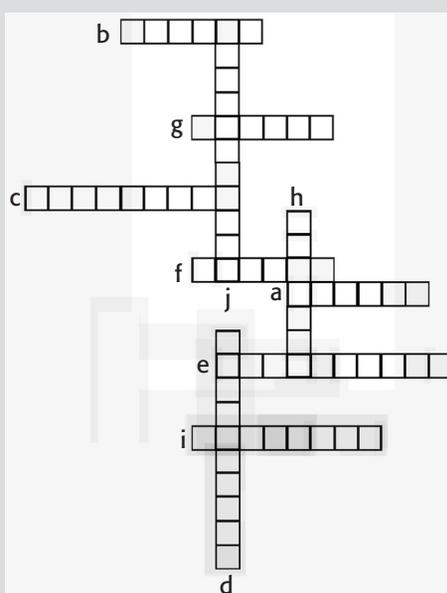
No exercício de aproximação da forma gráfica convencional, o aluno costuma registrar as palavras guiando-se pelos sons percebidos em sua fala. Em muitos momentos, a disputa entre as letras para grafar uma determinada palavra será objeto de dúvidas para o aluno. *É natural que as crianças omitam, troquem ou acrescentem letras indevidamente.* Existem muitas dificuldades envolvidas no processo de construção do saber escrever de forma ortográfica, visto que as letras não exercem um único papel na representação dos fonemas. Dessa forma, podemos afirmar que não há um casamento monogâmico entre a maioria das letras com os respectivos sons existentes em nossa língua.

ATIVIDADES



3. Palavras cruzadas:

- Sinais gráficos que servem para representar os fonemas.
- Menor unidade sonora capaz de distinguir uma palavra de outra.
- Tipo de correspondência que as letras p, d, f, e d estabelecem no sistema de escrita.
- Percepção aguçada dos sons da língua revela uma consciência...
- Domínio do conhecimento que se preocupa com a forma convencionalmente correta da escrita.
- Determina o funcionamento da ortografia.
- O mesmo que transcrever, passando do código falado para o código escrito.
- Variante lingüística diferente da língua padrão.
- Conjunto de 23 sinais gráficos que realizam a representação dos fonemas da Língua Portuguesa.
- Recurso para aprender a escrever pela repetição.



RESPOSTA COMENTADA

a) Letras; b) Fonema; c) Biunívoca; d) Fonológica; e) Ortografia;
f) Normas; g) Grafar; h) Dialeto; i) Alfabeto; j) Memorização.

4. Coloque (F) para falso e (V) para verdadeiro.

a- () No sistema ortográfico da Língua Portuguesa a relação som/letra é totalmente biunívoca.

b- () Para ensinar a escrever corretamente é preciso que o aluno pronuncie as palavras tal como se apresenta no texto escrito.

c- () Para ensinar a escrever o aluno deve esquecer o dialeto que o aluno traz de casa, pois este prejudica a sua aprendizagem.

d- () Nas palavras 'sapato' e 'casa' a letra 's' representa dois sons diferentes, porque a posição ocupada, entre outras letras, determina o seu valor sonoro.

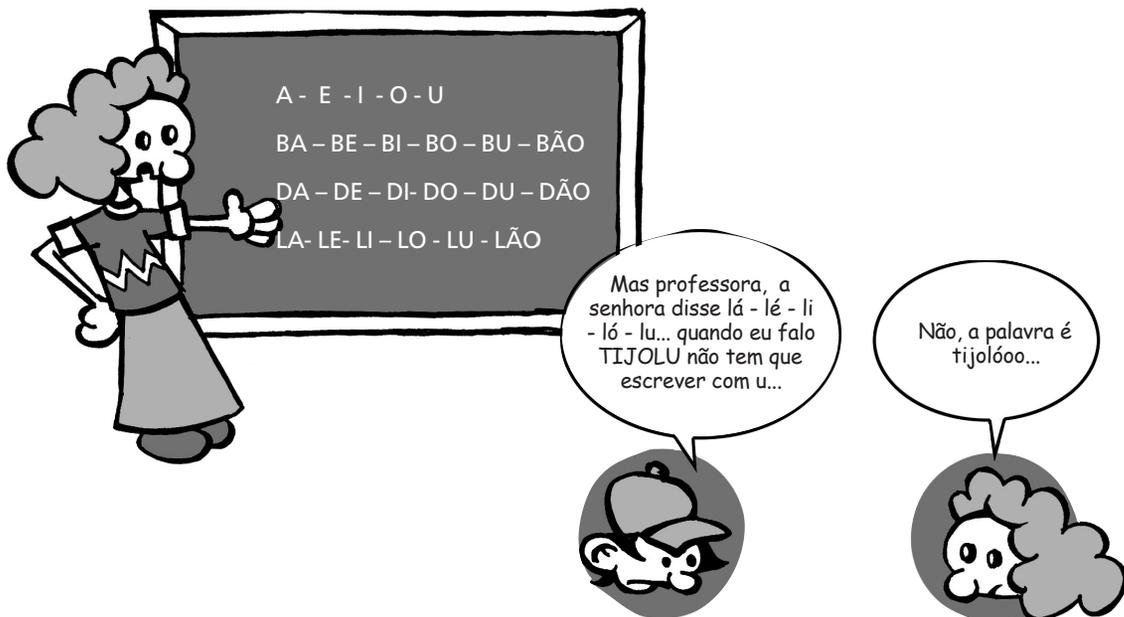
RESPOSTA COMENTADA

a- (f); b- (f); c- (f); d- (v). É importante perceber que a escrita não expressa uma correspondência biunívoca entre a modalidade falada e a modalidade escrita, portanto o ensino da ortografia não deve estar pautado de forma restrita aos aspectos fonéticos, sem considerar as diferenças dialetais e uso das letras em seu contexto.

DIFERENÇAS ENTRE VOGAIS E CONSOANTES E A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Para compreender melhor o funcionamento da escrita, nos deteremos no alvo de sua reprodução: a fala. Já sabemos que a escrita não estabelece uma correspondência biunívoca entre letra e som. Sabemos, também, que a fala é o ponto de referência utilizado pelo aluno para a construção de novos conhecimentos lingüísticos. Quanto maior for a consciência fonológica, melhores serão as condições de análise entre a relação fala/escrita. Sendo assim, lançamos algumas perguntas sobre o trabalho desenvolvido pela escola no nível da consciência fonológica: *O que é fala? O que distingue a vogal de uma consoante? Como a escola estabelece a representação dos sons por meio das letras?*

Do ponto de vista fonoarticulatório, a fala é a projeção de sons articulados por um indivíduo, visando à transmissão de uma mensagem. A fala, enquanto ato individual, depende de órgãos do corpo humano envolvidos na produção de seus sons (pulmões, laringe, palato, nariz, língua, dentes e lábios). A projeção de cada som é regulada pelos órgãos que compõem o sistema respiratório e o sistema articulatório. Para emitirmos sons, é necessário que enchamos os pulmões de ar expelindo pela faringe e saindo pela boca. Os sons que saem diretamente dos pulmões, sem nenhum obstáculo do aparelho fonador, são chamados sons vocálicos (as vogais) e os sons que sofrem uma série de obstáculos decorrente do contato entre os órgãos presentes na região bucal são chamados sons consonantais (consoantes). Aí está a diferença entre as vogais e as consoantes.



Se perguntássemos quantos sons vocálicos existem em nossa língua, responderíamos instintivamente que existem cinco: a, e, i, o, u. Isso acontece porque confundimos a noção de fonema com a noção de letra. Os métodos tradicionais de alfabetização iniciam seu processo apresentando cinco vogais (a, e, i, o, u) e trabalhando em uma perspectiva uniforme, como se as cinco letras tivessem autonomia e fossem capazes de representar todos os sons vocálicos da Língua Portuguesa. Tal procedimento é reforçado quando o alfabetizador enfatiza a junção das consoantes com as vogais, formando sílabas que são sempre pronunciadas em um único tom. Como se não houvesse sílabas fortes e fracas, como se não houvesse sons vocálicos orais e nasais.

A representação sonora da letra “o” nas palavras pó, ponte e campo não é idêntica, mas a escola cisma em tratar tudo como a mesma coisa, chegando, em alguns momentos, a artificializar a pronúncia para assemelhar a escrita com a fala. Distorcer a pronúncia de uma palavra para justificar a escrita ortográfica não resolve o problema, apenas protela equívocos no campo da aprendizagem ortográfica. Durante o processo alfabetizador, vão surgindo dúvidas. Em diversas ocasiões, os princípios utilizados pelo professor para explicar o funcionamento da escrita revelam aspectos confusos e contraditórios, diante do que o aluno percebe na fala.

Como você viu, do ponto de vista fonético, o que distingue uma vogal de uma consoante é o seu modo de emissão sem obstáculo da corrente de ar por órgãos do aparelho fonoarticulatório. Apesar de a escola apresentar as vogais em uma quantidade de cinco, sua forma de realização sonora na Língua Portuguesa é muito mais ampla. Os sons vocálicos são mais de cinco e sua forma de representação gráfica é muito mais complexa. É importante não confundirmos fonema com letra, como a escola normalmente faz. A representação gráfica dos sons vocálicos é determinada por outros sinais, indo além do *a, e, i, o, u*. Vejamos no quadro a seguir como isso acontece.

! Os fonemas são unidades sonoras distintivas que estabelecem a diferença de significado entre duas palavras (ex: pelo- pélo; Pará - para; ai - aí; pode - pôde). Em muitos momentos para representar o som vocálico, utilizamos mais de uma letra ou outros sinais (til, circunflexo, acento agudo) definindo a leitura da pauta sonora.

		FONEMAS	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS VOGAIS
VOGAIS ORAIS	ABERTAS	/a/ /e/ /i/ /o/ /u/	Pá Café Dia Pote Luta
	FECHADAS	/ê/ /ô/	Mês, você Coco
VOGAIS NASAIS		/ã/ /ẽ/ /ĩ/ /õ/ /ũ/	Pano, tanto, lâmpada, cânfora, tampa Pente, têmpora, cem Sim, pinto, Ponte, pombo, põe Comum, mundo.

O ato de escrever ortograficamente não significa transcrever as palavras de acordo com a pronúncia. Se desejarmos promover o ensino da ortografia na escola é preciso estar claro para o aluno, desde o primeiro instante, que o modo de grafar as palavras não se configura como na oralidade. É preciso estar promovendo atividades em que se explicitem diferenças dos sons vocálicos na modalidade escrita e falada. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004):

É muito importante observar que as vogais médias /e/ e /o/ são geralmente pronunciadas /i/ e /u/ em sílabas átonas, pretônicas ou postônicas. O mesmo acontece com as vogais nasais: /ĩ/ e /õ/, que são pronunciadas /i/ e /ü/ nessas sílabas. Observe também que as sete vogais são representadas por cinco letras: A, E, I, O, U. A nasalidade das vogais nasais é indicada graficamente pelas consoantes M ou N, grafada depois da vogal, e pelo til (~). Aprender a representar a nasalidade das vogais e dos ditongos nasais na escrita é um dos problemas mais sérios para quem está iniciando nas convenções da língua escrita. Em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, quando ocorre em sílabas átonas, antes ou depois de sílaba tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente (p. 80).

Como você pode observar, as sílabas não correspondem à soma de fonemas que compõem uma palavra. Por isso, o ensino de sílabas isoladas é tão pouco produtivo para o ensino da escrita. Quando se trabalham sílabas isoladas não se observam o timbre e a tonicidade dos sons, tal como eles aparecem nas palavras. Os métodos de silabação só trabalham com sílabas tônicas, sem levar em conta as sílabas átonas percebidas na emissão sonora da palavra. Para compreender essas relações, é preciso estar atento à linguagem verbal em um contexto de análise mais amplo. A leitura de músicas parece ser um bom recurso para o professor examinar o comportamento das vogais “e” e “o” nos registros gráficos. Para compreendermos melhor façamos a próxima tarefa.

ATIVIDADES



6. É comum encontrar alunos, no início do processo alfabetizador, grafando as vogais átonas /e/ e /o/ com as letras “i” e “u”. Tal procedimento está repleto de lógica se levarmos em conta a pronúncia dos sons de uma forma isolada. No entanto, se analisarmos o uso das letras em seu contexto vocabular, podemos visualizar outros aspectos relacionados à representação dos sons de uma língua. Veja trecho da música “Gente Humilde” de Chico Buarque e Vinicius de Moraes. Comente sobre a relação entre a expressão acústica e gráfica das letras destacadas em seus versos.

*Tem certOs dias
Em quE eu pensO em minha gentE
E sintO assim
TodO meu peitO se apertar,
Porque parecE
QuE acontecE de repentE
FeitO desejO dE eu viver sem mE notar*

RESPOSTA COMENTADA

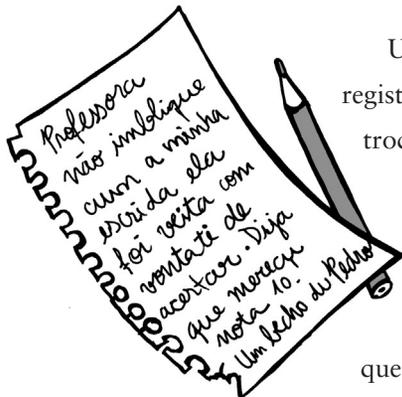
No trecho da música "Gente Humilde" encontramos as letras "o" e "e" destacadas nos versos apresentados. Apesar da expressão acústica das letras ampliadas soarem como "u" e "i", elas devem ser grafadas com "o" e "e", visto que a representação gráfica destas palavras está relacionada com a tonicidade das sílabas em seu contexto vocabular. O ensino de sílabas isoladas não é capaz de detectar tais fenômenos que estão presentes no sistema de representação gráfica das palavras.

7. Pesquise em outras músicas a presença de vogais /e/ e /o/, em posição pretônica ou átona final, pronunciadas com /i/ e /u/. Registre e troque idéias com seus colegas de curso a respeito deste fenômeno.

RESPOSTA COMENTADA

Pessoal. É importante o desenvolvimento desta pesquisa, pois você reafirmará a noção de que a escrita não é espelho da fala com exemplos concretos retirados de textos que lemos no nosso dia-a-dia.

QUANDO AS CRIANÇAS TROCAM AS CONSOANTES



Uma das dificuldades ortográficas mais observadas nos registros encontrados nas produções textuais das crianças é a troca de consoantes.

Observamos no bilhete do aluno, a vontade de se comunicar pelo discurso escrito. Pedro, o autor do texto, tem consciência de que sua escrita não está de acordo com as normas ortográficas ensinadas na escola, tanto é assim, que pede para a professora não implicar com a produção de seus registros gráficos. O aprendiz reconhece a existência de alguma

coisa errada na maneira como grafa as palavras, entretanto não consegue ainda situá-la, nem muito menos identificar a causa de seus erros.

De fato, o domínio ortográfico é decorrente de um processo cheio de oscilações, no qual identificamos dificuldades de diversas naturezas. Neste caso específico, cabe ao professor ajudar o aluno a compreender um pouco mais sobre a correlação som-grafia, promovendo atividades que levem à superação dos obstáculos que impedem de fazer distinção entre as letras. Mas afinal de contas, quais são as razões de suas dificuldades? Por que o aluno não representa os fonemas já conhecidos em seus textos espontâneos?

Se pararmos para analisar a grafia do bilhete de Pedro, observaremos que ele troca algumas letras quando registra as palavras. À primeira vista, diríamos que o aluno não tem percepção visual-auditiva e por isso grafa as palavras com alguns equívocos. Poderíamos dizer que o aluno é desatento, portanto não prestou atenção na atividade realizada na sala de aula. Alguns professores poderiam diagnosticar como um caso de distúrbio de aprendizagem, devendo ser tratado por um fonoaudiólogo. Tal análise simplificaria o fenômeno apresentado na escrita de Pedro, sem levar em conta, de fato, as causas que desencadearam as trocas de letras ocorridas em seu texto. Para refletirmos um pouco mais sobre o assunto façamos a seguinte atividade.

ATIVIDADES



8. Você leu agora há pouco o bilhete que Pedro mandou para a sua professora. Podemos notar que ele faz troca de algumas vogais e algumas consoantes. Concentre-se somente na troca de consoantes, registrando, nas linhas a seguir, as palavras e os pares de consoantes que geraram confusão na cabeça do aluno.

RESPOSTA

As palavras que Pedro grafou usando consoantes de forma equivocada foram: *imblique* – (trocou "p" por "b"), *escrida* (trocou "t" por "d"), *veita* (trocou "f" por "v") *vontati* (trocou "d" por "t"), *dija* (trocou "g" por "j"), *becho* (trocou "j" por "ch").

9. Você acha que as dificuldades de Pedro são uma “deficiência” do aluno ou trata-se de um tipo de erro que ocorre com outras crianças no processo de aprendizagem da escrita? Observe a escrita de crianças que estão no início do processo alfabetizador e verifique os erros de troca de letra mais constantes. Relate sua experiência de observação de outros registros e comente os erros de Pedro.

RESPOSTA

Se o professor fizer um levantamento das trocas consonantais nos registros escritos de outras crianças, ele poderá observar que os equívocos gráficos apresentados no texto do Pedro são previsíveis no processo de aprendizagem, não sendo caracterizados como uma deficiência. Existem alguns casos específicos, nos quais a criança manifesta problemas de fala, que fazem o aluno apresentar um grau maior de dificuldade para automatizar as formas gráficas convencionalmente. Em tais circunstâncias aconselha-se o acompanhamento de um fonoaudiólogo.

ALGUMAS CONSOANTES SÃO SURDAS OUTRAS SÃO SONORAS



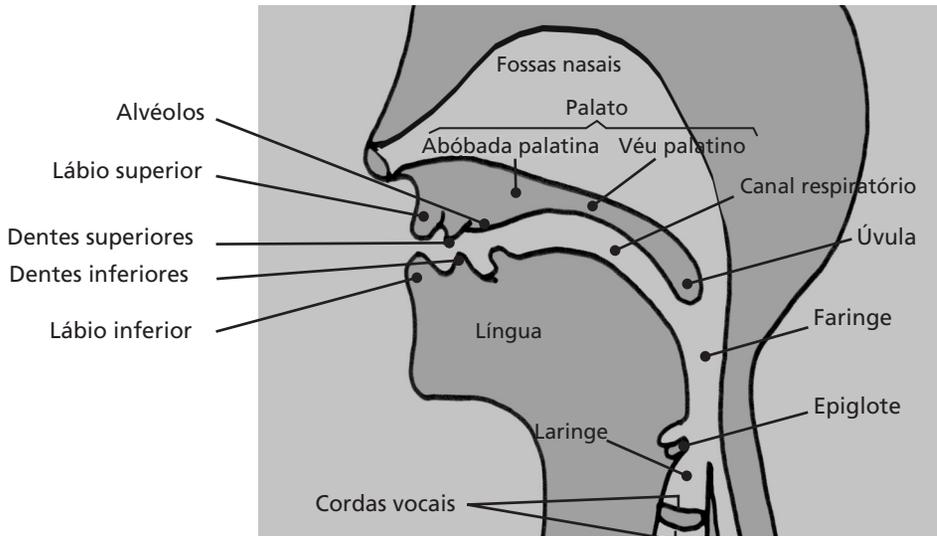
Muitas crianças fazem a distinção oral dos fonemas nos jogos e nas brincadeiras com os sons da língua desenvolvidos pelo professor na sala de aula, mas na hora de representá-los graficamente acabam por registrar com uma letra oposta a sua forma sonora. Isto se explica porque existem alguns pares de consoantes que são bastante parecidos na maneira como são articulados pela boca (aparelho fonador).

Dizemos que os pares de fonemas (/p/-/b/; /t/-/d/; /f/-/v/; /k/-/g/; /x/-/j/; /s/-/z/) são semelhantes do ponto de vista da articulação realizada pelo aparelho fonador, sendo chamados sons homorgânicos. Apesar da semelhança no ponto de articulação, eles apresentam um traço distintivo que os tornam diferentes quando são emitidos pela voz. Quando as consoantes sonoras (b, d, v, g, j, z) são emitidas, ocorre a vibração das cordas vocais, ao passo que na emissão das consoantes surdas (p, t, f, k, x, s) não há vibração das cordas vocais. Para perceber melhor a diferença entre as consoantes sonoras e surdas, experimente colocar a mão no pescoço, na altura da garganta, em seguida, pronuncie cada letra. Você perceberá que as cordas vocais só vibrarão nas consoantes do primeiro grupo citado.

Já sabemos que a pronúncia atua como uma referência para o aprendiz no processo de construção do código gráfico. Algumas crianças terão maiores dificuldades em perceber certas diferenças entre as letras que compartilham do mesmo ponto de articulação, quando estiverem grafando as palavras. Muitos escreverão *fataba* no lugar de *vatapá* e *pesteira* no lugar de *besteira*. Tal dificuldade tem relação com a distinção realizada pela criança entre as consoantes no momento em que está escrevendo as palavras. Existem algumas consoantes que são bastante semelhantes na maneira como são emitidas. Letras como *p e b*, *t e d*, *v e f* apresentam o mesmo ponto de articulação e por isso confundem as crianças na hora em que vão escrever. Veja como ocorre a articulação das letras a seguir.



Os fonemas homorgânicos são aqueles que são emitidos pelo mesmo ponto de articulação. Apesar desta semelhança eles se distinguem em seu aspecto sonoro, enquanto um é surdo e outro é sonoro. Muitas crianças, quando estão aprendendo a escrever, trocam letras por não conseguir perceber esta diferença.



Podemos classificar as consoantes pelo seu ponto de articulação em cinco grupos. Veja como acontece:

BILABIAIS — Seu som é produzido no contato entre o lábio superior e o lábio inferior em um gesto explosivo (p, m, b).

LABIODENTAIS — Seu som é produzido quando o lábio inferior entra em contato com os dentes superiores atuando como obstáculo para saída da corrente de ar (f, v).

LINGUODENTAIS — Seu som ocorre quando a ponta da língua entra em contato com os dentes superiores no momento em que ocorre a saída da corrente de ar expelida pelo pulmão (t, d, n).

ALVEOLARES — Seu som é produzido no contato da ponta da língua com as gengivas ou avéolos (s, z, r, l).

PALATAIS — Seu som decorre do contato do dorso da língua com a abóbada palatina (x, j, lh, nh).

VELARES — Seu som se realiza quando a parte posterior da língua entra em contato com o véu palatino (k, g, rr).

Para visualizarmos melhor as trocas de letras decorrentes da troca de consoantes surdas e sonoras, apresentamos o seguinte quadro.

Consoantes Surdas	Consoantes Sonoras	Ponto de Articulação	Troca de consoante sonora por surda	Troca de consoante surda por sonora
/p/	/b/	Bilabiais	pacia, prinquedo bompeiro, pondade	bescoço, borta bríncipe, blanco
/t/	/d/	Linguodentais	ditato, tocumento, sautade, caterneta	diredora, caderneda, dintta, dambor
/f/	/v/	Labiodentais	vantagem, fiúva, caferna, fatapá	verro, vigura, vutebol, vila.
/k/	/g/	Velares	amico, coiaba, culoso, guitarra	magaco, fagueiro, gueijo, casgavel
/x/	/j/	Palatais	chornal, xuelho Sarchento, suxo	ginelo, salsija, lagartija, jocolate
/s/	/z/	Alveolares	rissada, aviso, blussinha, medrosso	asiste, pasear, esa, pasarinho

Cagliari (1990) procura explicar tal tipo de troca de letra fazendo referência ao fato de que as crianças são em geral, ensinadas a escrever em silêncio. Isto quer dizer que elas não devem pronunciar as palavras que irão escrever em voz alta, o que dificulta ou impede que se dêem conta dos sons que compõem tais palavras. Nesta situação, quando as crianças tendem a articular as palavras sem produzir sons ou sussurrá-las, acabam por não ter pistas, acústicas ou sonoras, que as auxiliem na detecção de que tipo de fonema, surdo ou sonoro, está presente. Ocorre que quando articulados sem som, ou quando sussurrados, os fonemas sonoros tendem ao ensurdecimento, o que, ainda de acordo com esse autor, pode ser a razão pela qual as consoantes sonoras tendem a ser substituídas pelas consoantes surdas com muito mais frequência do que no sentido inverso, que, de acordo com suas observações, têm uma ocorrência mais rara (ZORZI, 2003, 0 p. 73).

CONCLUSÃO

Qualquer tentativa de traduzir a representação gráfica como reprodução fiel dos sons da fala consistirá em um engodo que gerará mais confusão na cabeça do aprendiz. A explicitação e a discussão em sala de aula sobre as diferenças entre a modalidade escrita e falada fazem parte do processo de compreensão dos mecanismos de funcionamento da escrita ortográfica. Práticas de ensino da escrita que reduzem a representação gráfica a um sistema de sílabas não ajudam a criança a compreender as convenções ortográficas e regras implícitas presentes em sua organização. O bom ensino prevê, a todo instante, a reflexão sobre as arbitrariedades presentes em nosso sistema de escrita.

RESUMO

Muitas cartilhas difundem a concepção de língua escrita como espelho da fala. Nesse sentido, os métodos tradicionais vêm o ato de alfabetizar relacionado à transposição do conhecimento de uma modalidade oral para a modalidade escrita, sem levar em conta as diferenças dialetais. O modo de expressar pela Língua Portuguesa não é homogêneo, cada grupo social em decorrência da região onde mora, da profissão, do grau de escolaridade, de sua classe social, de sua idade, de sua religião etc., pronunciará e produzirá seu discurso de maneira distinta. Quando se ensina a escrever, de acordo com as convenções preestabelecidas, é preciso refletir sobre a influência da oralidade no processo de apropriação de saberes vinculado à escrita. As normas ortográficas não retratam a fala, visto que correspondem a um modelo idealizado de representação da língua, constituído de aspectos fonéticos e ideográficos. Algumas noções equivocadas a respeito das vogais e das consoantes, no campo da alfabetização, vêm sendo analisadas do ponto de vista fonológico. Essas pesquisas têm demonstrado que as crianças quando trocam, acrescentam ou suprimem alguma letra estão fundamentadas em princípios que obedecem a uma lógica de observação sobre o funcionamento da língua falada, muitas vezes não percebidos pelo professor.

ATIVIDADE FINAL

(Provão de Pedagogia) Em uma situação de produção de textos espontâneos, Larissa fez uma lista de miniaturas que possuía em sua coleção.

Lista	Lista
SAPU	Sapo
MACALI	Magali
PULUTU	Pluto
MOTU	Moto
BOLANADIGUDI	Bolinha de gude
FAQINA	Vaquinha
VOGETI	Foguete

Uma análise do texto de Larissa permite ao professor observar que a criança reflete sobre o sistema de escrita e se apegua a algumas regras que infere dos usos da língua. Considerando-se que, numa visão construtivista, o "erro" de ortografia relaciona-se com as hipóteses que a criança levanta sobre a escrita, podemos afirmar que Larissa:

- I – Imagina que as sílabas se estabelecem sempre na base de consoante/vogal;
- II – Observa a entonação do falante e usa, na escrita, os mesmos critérios de segmentação da fala;
- III – É disléxica e por isso troca o *v* pelo *f* e o *g* pelo *c*;
- IV – Ainda não consegue perceber que o sistema da língua é alfabético;
- V – Escreve *u* em vez de *o* em moto e Pluto, pois fala /u/ e não /o/, imitando, na escrita, a fala.

Estão corretas, apenas, as informações:

- (a) I e V.
- (b) II e III.
- (c) II e IV.
- (d) I, II e V.
- (e) I, III e IV.

RESPOSTA COMENTADA

Letra (d). Observamos que os “erros de ortografia” da aluna Larissa não correspondem a nenhum problema de dislexia, mas um processo natural de apropriação das convenções ortográficas. Larissa já conhece o sistema de funcionamento do sistema alfabético, mas ainda precisa se apropriar de alguns conhecimentos ligados ao funcionamento da escrita. Em seu processo de representação gráfica, ela ainda se fixa em um padrão silábico constituído de consoante/vogal, apresentando algumas dificuldades com sílabas que fogem a este padrão. Além disso, a aluna está descobrindo a forma convencional de segmentar as palavras em seu texto, por isso escreve BOLANADIGUDI, no lugar de “bolinha de gude”. Em seu processo de domínio ortográfico, ela descobrirá que não há coincidência entre o modo de grafar e pronunciar determinadas palavras. É o caso das letras que apesar de soarem como [u] e [i] devem ser escritas com “o” e “e” no plano da representação gráfica.

Chegando mais perto das formas ortográficas

AULA 16

Meta da aula

Descrever o processo de apropriação ortográfica, considerando o acréscimo e a supressão de letras, a hipercorreção e o domínio das regularidades existentes no sistema de escrita.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Descrever as causas que levam o aluno a acrescentar e suprimir letras quando grafa as palavras, nas séries iniciais.
- Identificar, na escrita das crianças, erros provenientes de um exagero de correção no processo de aprendizagem.
- Reconhecer as regularidades e irregularidades presentes no sistema ortográfico da Língua Portuguesa.
- Estabelecer uma visão crítica sobre o ensino da ortografia em seu aspecto lingüístico e pedagógico.

Pré-requisitos

Abordaremos nesta aula algumas questões relacionadas à percepção do registro culto e ao domínio de regras ortográficas presentes em nosso sistema de escrita. Aproveite para analisar o conjunto de regras encontradas nos livros didáticos para ensinar os alunos a ler e escrever de acordo com as convenções ortográficas. Investigue em uma Gramática os fundamentos e os princípios responsáveis pela formulação de regras que normatizam a escrita. Conhecendo um pouco mais as normas ortográficas, você terá uma visão mais crítica sobre possíveis abordagens de ensino da escrita no espaço escolar.

INTRODUÇÃO

PEQUENOS TRUQUES, GRANDES PREJUÍZOS

Muitos professores, para ensinar ortografia na escola, utilizam como estratégia pedagógica a descrição e a classificação de palavras isoladas. Dessa maneira, toda a ação é concentrada no reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais em exercícios que primam pelo treinamento e cópia de palavras. Quando essas atividades são dadas, o professor acredita estar ensinando ortografia, mas seu efeito não vem sendo nada satisfatório. A grande maioria dos alunos apenas memoriza as instruções, formulando algumas noções ortográficas de forma passiva e mecânica, sem compreender, de fato, o sentido das atividades propostas. O quadro seguinte é um exemplo dessa situação.

<p>Escola Sonho da Gramática Distante. Professora: Norma Clara Aluno: Confuso da Silva</p> <p style="text-align: center;">Copie</p> <p><u>Encontro vocálico</u> – é o encontro de dois sons vocálicos pronunciados na mesma sílaba ou em uma sílaba vizinha. Existem três tipos de encontro vocálico: ditongo, tritongo e hiato. Exs.: tit<u>ia</u>, sag<u>ua</u>o, sa<u>u</u>de.</p> <p><u>Encontro consonantal</u> - é a união de duas consoantes pronunciadas na mesma sílaba ou em uma sílaba vizinha. Exs.: <u>br</u>ilho, <u>pl</u>anta, <u>sub</u>marino.</p> <p><u>Dígrafo</u> – é o conjunto de duas letras que representa um único som. Exs.: <u>pe</u>nte, <u>sa</u>mba, <u>cha</u>péu, <u>palha</u>ço, <u>ass</u>unto, <u>car</u>ro, <u>na</u>scer, <u>gui</u>tarra, <u>ex</u>ceto.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Exercício</u></p> <p>1- Complete os espaços vazios com os seguintes dígrafos: ch, lh, ss – rr – xc.</p> <p>a) pe __in__a b) bo__e__a c) in__ar d) bu__a e) ca__etel f) pa__áro g) pa__a h) e__eção</p> <p>2- Circule os ditongos das palavras abaixo.</p> <p>rua – razão – cheirosa – próprio – irmão – fugiu- dinheiro – tesoura – parou – cantou – viveiro brigadeiro – merendeira esperou</p>	<p>3- Risque as palavras erradas:</p> <p>broboleta – banhero – geladeira – passarim – largarta – lagoa – carretel – professora.</p> <p>4- Copie as palavras certas.</p> <p>borboleta – banheiro</p> <table border="0"> <tr><td>x</td><td>x</td></tr> <tr><td>x</td><td>x</td></tr> <tr><td>x</td><td>x</td></tr> </table> <p>passarinho – lagarta</p> <table border="0"> <tr><td>x</td><td>x</td></tr> <tr><td>x</td><td>x</td></tr> <tr><td>x</td><td>x</td></tr> </table> <p>professora</p> <table border="0"> <tr><td>x</td><td></td></tr> <tr><td>x</td><td></td></tr> <tr><td>x</td><td></td></tr> </table>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	
x	x																			
x	x																			
x	x																			
x	x																			
x	x																			
x	x																			
x																				
x																				
x																				

Promover o estudo da ortografia é muito mais do que ensinar um conjunto de regras que visam à descrição da língua de acordo com a norma padrão. As tarefas voltadas para a compreensão da ortografia devem ser, antes de tudo, atividades de reflexão sobre a língua em suas duas modalidades: escrita e falada. É no estudo sobre as relações entre o “como se fala” e o “como se escreve” que o aluno percebe as diferenças entre os dois códigos e compreende as convenções do registro escrito. Como você viu na aula anterior, a escrita nunca será espelho da fala. Cabe à escola explicitar e discutir tais diferenças.

Qualquer tentativa de ensino baseada na memorização de um conjunto de regras, sem uma reflexão mais ampla acerca do funcionamento da linguagem verbal, resultará em empobrecimento do ensino ortográfico.

Todo mundo já viu, em programas humorísticos, a história do sujeito que recebe algumas instruções ligeiras para se dar bem em uma dada situação e acaba por cometer uma série de deslizes, pois as informações dadas são insuficientes para serem aplicadas em um contexto real. Essa cena é bastante recorrente em algumas práticas escolares que, para ensinar ortografia, artificializam a linguagem verbal e utilizam métodos de ensino ortodoxos. Alguns professores, por exemplo, apresentam uma série de macetes para os alunos se apropriarem de conhecimentos ortográficos. O resultado, no entanto, é catastrófico.

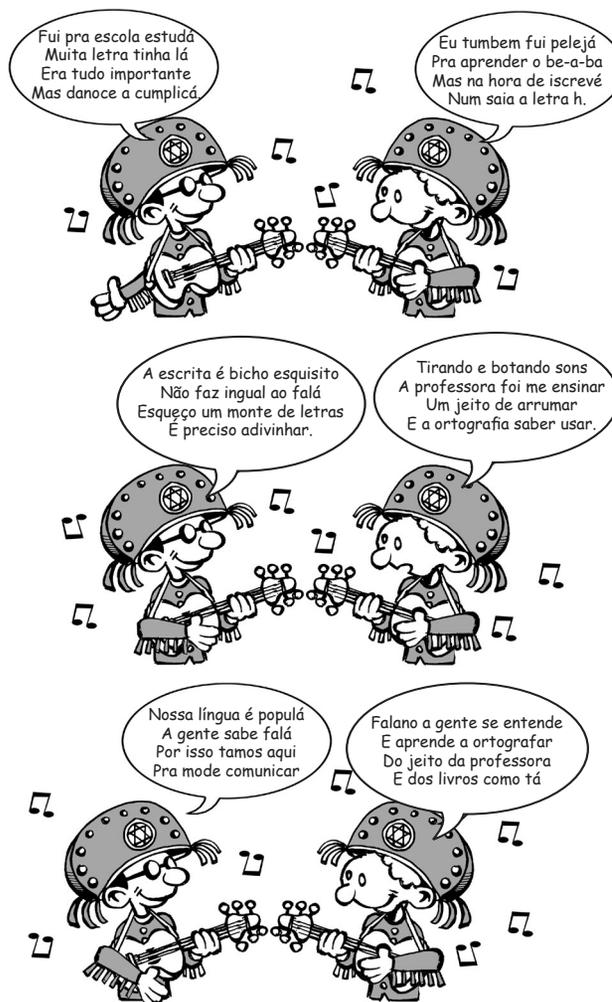


“Conta-se que um menino pobre, criado num contexto pobre, foi para a escola e com frequência dizia ‘cabeu’ no correr de suas conversas. A professora, preocupada, o corrigia dizendo: ‘*Não é cabeu, é coube!*’ O menino repetia ‘coube’, mas logo em seguida se distraía e vinha novamente com ‘cabeu’. Após certo número de tentativas infrutíferas para corrigir o aluno, a professora o chamou, entregou uma folha de papel e disse: ‘*Agora vamos ver se você aprende de uma vez por todas. Enquanto os outros vão para o recreio, você fica em sala e escreve cem vezes coube*’

nesta folha. O aluno, muito contrariado, começou a escrever. Após certo tempo havia preenchido a página toda com coube, coube, coube... Entregou para a professora e essa, desconfiada, contou quantas vezes o aluno havia escrito. Foram apenas 98. Reclamou, então: Eu não mandei você escrever 100 vezes? Você está querendo me enganar? Aqui só tem 98. O aluno, na maior simplicidade, se justificou; 'É que não cabeu na folha, professora' (MORETTO, 2001, p. 69).

Um dos equívocos cometidos pela escola é tratar o registro lingüístico que o aluno traz de casa como um empecilho ao ensino da ortografia. Forçar o aluno a falar como escreve não o ajudará a compreender o funcionamento da escrita. Muitos erros de ortografia são decorrentes das concepções tradicionais de alfabetização que lidam com o processo de transcrição dos sons da fala como se a língua fosse uma entidade homogênea ditada pelos rigores da gramática.

QUANDO AS CRIANÇAS OMITEM LETRAS



Nossa discussão se aprofunda em torno da omissão de letras na fase inicial da aprendizagem da escrita. Quando falamos mais rápido, suprimimos alguns fonemas e nem percebemos a sua falta, mas na hora de escrever tal aspecto lingüístico é algo que se torna visível. Ensinar a ler e a escrever envolve uma percepção maior sobre os motivos que levam o aluno a omitir sílabas e letras em sua produção gráfica. Podemos afirmar que a omissão de letras decorre de uma série de fatores relacionados à pronúncia das palavras e ao tratamento pedagógico dado pela escola a este fenômeno. Destacamos alguns fatores responsáveis pela supressão de letras no início do processo alfabetizador.

⇒ A correspondência sonora parcial entre a variedade lingüística empregada pelo usuário com o registro de prestígio social é uma das causas da omissão de letras. Em certas áreas rurais, os usuários da Língua Portuguesa monotongam os ditongos. No lugar de *banheiro*, falou, *tesouro*, ocorre a supressão da última vogal que compõe o ditongo (*banhero*, *falô*, *tesoro*). Evidenciam-se, também, outros dois fenômenos: a supressão das sílabas pretônicas como no caso das palavras *está*, *espera* e *você* (*tá*, *pera*, *cê*), e a eliminação do “d” nos verbos que se apresentam no gerúndio, tais como *cantando*, *falando* e *amando* (*cantanu*, *falanu*, *amanu*). Como o aluno ainda não estabeleceu uma distinção clara entre o discurso oral e o escrito, acaba por suprimir sílabas em sua representação gráfica.

⇒ O desconhecimento do uso de algumas letras e sua representação sonora, em certos contextos gráficos, pode levar o aluno a suprimir um determinado elemento gráfico. Tal fenômeno acontece no uso dos encontros consonantais gr, br, vr, tr, gl, bl, tl. Grafam-se, com supressão de letras, *binicar*, *livo*, *gande*, *panta* no lugar de *brincar*, *livro*, *grande* e *planta*.

⇒ A percepção reduzida das regularidades ortográficas presentes em nosso sistema inibe o uso do ‘r’ em verbos escritos no infinitivo. Tal fenômeno pode levar à transcrição das palavras *cantar*, *amar* e *levar* por *cantá*, *amá* e *levá*. O mesmo acontece com o uso do “s” como marca de plural. Na frase “As canetas amarelas estão nas mesas”, encontram-se registros do tipo: “As caneta amarela estão nas mesa.”

Além de fatores relacionados à consciência fonológica no início do processo de alfabetização, o aluno esbarra em dificuldades provenientes das propostas alfabetizadoras que reforçam a silabação. De acordo com

pesquisas realizadas por Zorzi (2003), os índices de omissão de letras na produção de textos dos alunos das séries iniciais estão relacionados aos métodos de alfabetizadores que costumam trabalhar com um padrão de escrita determinado por uma seqüência C (consoante) V(vogal). Observe, no esquema alfabetizador tradicional, uma forte tendência de expor palavras regidas por um padrão ordenado em consoantes e vogais de forma alternada.

A	BONECA	É	BONITA.
C	CVCVCV	V	CVCVCV.

O padrão silábico (CV) pode levar os alunos a se habituarem a escrever sob uma orientação simplificadora do sistema de escrita. Dessa forma, institui-se a crença de que todas as palavras se estruturariam de uma única forma. Seguindo este raciocínio, é possível afirmar que a supressão de letras, na escrita das crianças, tem a ver com a concepção de ensino que parte da exposição de sílabas simples para, mais tarde, apresentar as complexas. Aos olhos de Zorzi, essa perspectiva parece ser algo danoso ao domínio ortográfico, já que o modelo de escrita é determinado predominantemente por um modelo silábico (CV). A partir de tal constatação, este autor identificou três tipos de omissões de letras mais freqüentes:

► **omissão de m e n em posição final (marcador de nasalidade):** esqevedo, ficarã, presetes, ganharu.

► **omissão de vogais em encontros vocálicos:** janero, to, vô, sadade, bejo.

► **omissão de sílabas completas:** to, ce, mia.

Para analisarmos essas ocorrências, leiamos a carta que Margarida enviou para sua avó, observando as supressões de letras em seu texto.

Niterói, 26 de janero de 2005.

Querida Vovó, tô egevêdo esa carta pro ce porque eu vô em nosa cidade e eu vô te vizitar. To com sadade de ocê. Mia mana se caso com o João na semana pasada. Todos ficarã felizes, pos eles ganharu presetes. Bejo de sua neta. Margarida

Notamos que Margarida, por não dominar completamente o código escrito e por se apoiar no conhecimento advindo da oralidade, escreve as palavras em um padrão silábico regularizado de consoantes e vogais alternadas. As letras omitidas são justamente aquelas que permitirão o aluno manter o padrão mantido pelo método da silabação.

De acordo com Zorzi, as omissões gráficas não são aleatórias. Cabe ao professor observar a lógica estabelecida para o aluno grafar as palavras. É muito importante que o professor reflita sobre os princípios que direcionam a sua prática pedagógica.

(...) Quando a proposta metodológica enfatiza, por tempo prolongado, somente palavras escritas com sílabas formadas regularmente por consoantes e vogais, isto significa estar adiando a apresentação de outras possibilidades de construção silábica, ou seja, a criança não está sendo devidamente introduzida à realidade da escrita. Assim sendo, ela poderá tomar a combinação CV como padrão regular da escrita e, quando tiver que escrever palavras que não correspondem aos modelos aos quais está mais familiarizada, a possibilidade de erros irá aumentar, podendo se manifestar como omissão de letras (p. 56).

Chamamos atenção para alguns casos de omissão de letras que podem estar relacionados à falta de sincronia entre o ato de pensar uma palavra e grafá-la no momento seguinte. O alfabetizando, por ter pouca experiência no campo da escrita, ainda não desenvolveu procedimentos de controle sobre a sua produção gráfica. Por isso, a importância de se estimular o hábito de o aluno revisar os textos no ato de sua produção. O auxílio do professor na atividade de revisão é imprescindível, visto que o aluno se sentirá mais seguro e manterá uma postura reflexiva diante das solicitações propostas pelo professor.



ATIVIDADES

1. Observando as palavras que estão na primeira coluna, numere a segunda coluna de acordo com o seu padrão silábico.

- | | |
|----------|----------|
| (1) bota | () CCVC |
| (2) trio | () VCVC |
| (3) arma | () VCCV |
| (4) amor | () CCVV |
| (5) três | () CVCV |

RESPOSTA

5-4-3-2-1.

2. Comente a afirmação abaixo, estabelecendo uma reflexão sobre os métodos de alfabetização.

“...as crianças precisam compreender que existem várias possibilidades de construção de sílabas, as quais podem apresentar combinações diversificadas de letras. Tais estruturas silábicas muitas vezes não se enquadram no padrão comumente enfatizado por métodos de alfabetização que privilegiam e até mesmo reduzem, por muito tempo, a atividade de escrita àquelas palavras cujas sílabas são compostas, regularmente, por consoante e vogal” (ZORZI, 2003, p. 48).

RESPOSTA COMENTADA

A afirmação de Zorzi nos faz refletir sobre os métodos de alfabetização que apresentam estruturas silábicas em um padrão (CV), evitando que as crianças se voltem para sílabas no início do processo de alfabetização. De acordo com sua interpretação, podemos afirmar que tal mecanismo pode levar o aluno a ter maiores dificuldades na escrita de palavras que possuam sílabas mais complexas, já que o aluno foi habituado a trabalhar com sílabas que seguem o padrão CV.

ACRÉSCIMO DE LETRAS E A HIPERCORREÇÃO

Borboleta – borbolheta Trabalhar – TRABALHAR Bandeja – bandeija Beneficente – beneficiante A – há	espelho – espelho armadilha – armadilha queria – querinha igual - ingual
---	---

O processo de aprendizagem do código escrito, de acordo com as convenções ortográficas, envolve atividades de regulação do uso das letras por parte de quem está aprendendo a escrever. Podemos dizer que o aluno, quando começa a adquirir certa consciência dos ditames gramaticais, procura desenvolver alguns mecanismos para se aproximar da grafia correta. Tal procedimento tem a ver com a influência que a escola exerce sobre o aluno no ato de corrigir e lidar com os erros no espaço escolar. Na tentativa de se auto-corriger, o aluno acaba por estabelecer algumas analogias que não condizem com o registro padrão. Por exemplo, o aluno acrescenta letras onde não devia, estabelecendo uma relação equivocada na hora de grafar uma determinada palavra. Dizemos que o sujeito generalizou um fato transferindo um determinado conhecimento indevidamente. É o caso da criança que sabe escrever “queridinha”. Por acreditar que a palavra “queria” também deve ser composta de “nh”, formula a frase “Eu não querinha está neste lugar”. É comum, também, as crianças grafarem vocábulos dobrando a letra “r” ou a letra “s” por ainda não terem clareza do contexto em que elas devem ser usadas. Sendo assim, escrevem “ouvirrão”, “ararra”, “rroda”, “paissagem”. Neste caso, a criança ainda não aprendeu que a representação dos sons vinculados às letras “r” e “s” é determinada pela posição da letra no contexto da palavra.

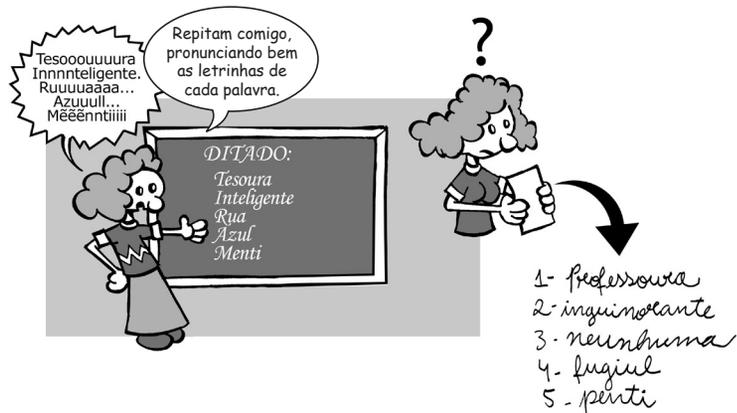
A grande maioria dos casos de acréscimo indevido de letras tem forte vinculação com o mecanismo de **HIPERCORREÇÃO**. Tal fenômeno ocorre quando o indivíduo tem uma certa consciência dos condicionamentos ortográficos, mais ainda não sabe usá-los adequadamente. Sendo assim, a transgressão de uma norma é decorrente de uma generalização indevida no plano da fala e/ou no plano da escrita. No plano da escrita, exemplificamos um caso de hipercorreção narrando a situação do sujeito que viu escrito em algum lugar as formas gráficas “há” e “espécie”. Sendo assim, escreve um bilhete para a sua namorada: Vou *há* festa na casa de Rodrigo, por favor, não me esperie.

HIPERCORREÇÃO OU ULTRACORREÇÃO

Chamamos hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. Por exemplo: pronunciar ‘*privilégio*’ imaginando que *privilégio* é errado; pronunciar “*bandeija*” achando que *bandeja* é errado. Pronunciar “*telha de aranha*” achando que *teia de aranha* é errado (BORTONI, 2003, p. 28).

No plano da oralidade é só lembrarmos de um personagem interpretado por José Wilker (o bicheiro Giovani Brota da novela *Senhora do Destino*) que, ao tentar se expressar de acordo com os rigores da gramática, acabava por construir formas linguísticas estranhas decorrentes de excesso de correção.

Muitos casos de hipercorreção (associado ao acréscimo de letras) são decorrentes de uma correção exagerada por parte do professor. Quando o professor censura o aluno dizendo “Não se fala tesora, se fala *tesouura*” sem discutir a questão, ele abre brecha para uma assimilação mecânica. O aluno memoriza as afirmações e transfere este saber superficial para outras situações, escrevendo “*professoura*”, “*espeira*”, “*carinhio*”. Toda didática fundamentada na artificialização da pronúncia para enfatizar o uso e o som de determinadas letras acaba por causar danos à aprendizagem da escrita, podendo criar até vícios de soletração. Sem falar nas generalizações equivocadas que podem acompanhar o aluno por toda sua vida escolar.



BUSCANDO AS REGULARDADES ORTOGRÁFICAS

Constatamos que as dificuldades ortográficas podem ser decorrentes de diversos fatores. Cabe ao professor acompanhar o processo de apropriação da escrita desenvolvido pela criança, auxiliando na compreensão das arbitrariedades que se encontram no sistema ortográfico. Um dos caminhos que podem ajudar o aluno a compreender melhor as convenções gráficas é levá-lo a perceber as regularidades e irregularidades que existem em nosso sistema de escrita.

Para escrever de acordo com as convenções ortográficas, nos valem, em muitos momentos, de princípios (regras) que delimitam as possibilidades de uso das letras para escrever uma determinada palavra. Por exemplo, se quisermos escrever “bombom”, “campo”, “dente”, “cansado”, o uso da regra “m” antes de “p” e “b” é acionada. Para grafar adjetivos terminados em OSO deve-se registrá-los com “s”, como em: maravilhoso, bondoso e gostoso. Sendo assim, a percepção e a internalização de um conjunto de regras ortográficas nos ajuda a estabelecer a seleção adequada das letras para grafar os vocábulos.

Seria impossível memorizar a maneira correta de escrever todas as palavras apenas por sua visualização e leitura. Por isso, além da memorização, recorreremos, a todo instante a um conjunto de *regras* que internalizamos quando estamos nos apropriando das regularidades existentes em nosso sistema de representação gráfica. Mesmo que o aluno nunca tenha visto uma determinada palavra escrita, ele poderá registrar adequadamente se levar em conta as leis que regem e regulam a escrita em seu idioma.

REGRA

É um princípio gerativo que serve para coordenar as ações e representações na execução de uma determinada atividade com um dado objetivo. Sua elaboração está fundamentada no estabelecimento de uma determinada lógica ou arbitrariedade a ser cumprida pelos usuários em seu ato de realização. Sendo assim, todas as atividades humanas (jogos, brincadeiras, linguagem verbal e não-verbal) são regidas por um conjunto de regularidades que garantem certa previsibilidade e padronização na execução de tarefas a serem desenvolvidas por sujeitos que objetivam uma ação interativa. Podemos observar que as regras denotam uma dimensão conservadora, na medida em que suscitam um conjunto de atitudes padronizadas a partir de uma dada perspectiva. Ao mesmo tempo, as regras, em sua potencialidade, apresentam certa dinamicidade, visto que os sujeitos no percurso da história podem modificar as leis e acordos, projetando novos critérios e novas condições de execução dos jogos interativos que são estabelecidos socialmente.

Da mesma maneira que encontramos um conjunto de regularidades no sistema da escrita que facilita escrever um grupo de palavras, encontramos também formas gráficas que não podem justificar, por nenhum tipo de regularidade. Que critério justificaria a escrita de “cebola”, “cidade”, “sebo” e “situação” com “s” ou com “c”? A única justificativa plausível seria a etimologia da palavra. Neste caso, não há regras que possam apoiar o aprendiz na hora de grafar as palavras mencionadas. Veja outras situações de irregularidades no campo da ortografia:

- som do G (gigante, jiló);
- som do Z (asa, zunido, exato);
- som do X (caixa, charco);
- H inicial (homem, herbáceo).

Como nosso sistema de escrita é constituído de regularidades e irregularidades, torna-se necessário desenvolver dois tipos de atividades: uma voltada para a percepção de aspectos regulares da escrita e outra voltada para o domínio mnemônico do saber ortográfico. Nesse sentido, toda situação de escrita pode ser um momento de reflexão em que o aluno possa exprimir suas hipóteses de como grafar as palavras ortograficamente.

Para que o aluno não erre, é interessante a consulta em fontes confiáveis, nas quais ele possa tirar suas dúvidas. O jornal, o dicionário e o saber ortográfico do professor, geralmente, são as principais fontes de consulta de que o aluno lança mão para maior esclarecimento no campo da ortografia. Veja como os PCN de Língua Portuguesa se remetem para o estudo das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Ortografia

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

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

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

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

- a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa.

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer.

- a *inferência dos princípios de geração da escrita convencional*, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);

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

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

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

A posição que se defende é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares — definidas por regras ou não —, as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar

todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de “quando” e de “questiúncula”, de “hoje” e de “homilia” — dada a enorme diferenciação da frequência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário.

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos.

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita — como a pontuação —, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico (BRASIL, 1997, p. 36).

ATIVIDADE



4. Tomando como referência um fragmento do texto dos PCN de Língua Portuguesa e as afirmações apresentadas nesta aula, analise o discurso sobre o ensino da escrita, defendido pelas quatro professoras apresentadas nos quadros a seguir. Procure descrever a concepção teórica que está por trás de cada prática transcrita.

A comic strip featuring four characters, each with a speech bubble containing text. The characters are stylized, with large eyes and simple features. The background is a dark grey rectangle. The characters are labeled 'a', 'b', 'c', and 'd' in small circles.

a) Para ensinar ortografia é só dar uma boa lista de palavras para ser decorada. No dia seguinte, o aluno faz o ditado e eu verifico se ele aprendeu.

b) Para ensinar ortografia é preciso promover atividades em que se possa discutir as regularidades do sistema ortográfico. Existem palavras que terminam com o mesmo som, mas são escritas de forma diferente por causa da sua classe de palavra. É o caso de "portuguesa" e "pobreza". É importante as crianças saberem por que as duas palavras não são grafadas da mesma forma.

c) Para dar nota na ortografia das crianças eu faço um ditado de dez palavras com as palavras que apresentam maior número de dificuldades. Faço a correção em casa, anotando quantos erros teve cada aluno. Se o aluno errou muito eu peço para ele copiar somente as palavras que errou, três vezes. No final eu dou a nota de ortografia, de acordo com a quantidade de acertos que o aluno teve.

d) Além dos aspectos regulares do sistema ortográfico, existem certos vocábulos cuja representação gráfica não está sedimentada em nenhuma regra. Do ponto de vista ortográfico elas são irregulares. Por isso, procuro trabalhar aquelas que são mais importantes, isto é, aquelas que são mais usadas, como: "cidade", "homem", "hora", "exceção".

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

RESPOSTA COMENTADA

a) O posicionamento da professora A é equivocado, visto que sua prática não está calcada na reflexão, mas sim na mera repetição. Depois que os alunos executam o ditado com palavras memorizadas, acabam por esquecer o seu conteúdo, pois não conseguem perceber o propósito da atividade.

b) A professora B está alinhada com a proposta dos PCN de Língua Portuguesa, pois trabalha os critérios que levam uma palavra a ser escrita de uma forma e não de outra. Para justificar por que “portuguesa” e “pobreza” têm o mesmo som no final e se escreve com letras diferentes, a professora estimula a reflexão sobre os aspectos regulares da ortografia. Isto é, todo adjetivo pátrio é escrito com “s”, ao passo que todo substantivo abstrato com a mesma terminação é grafado com “z”. Faz parte da regularidade do sistema.

c) A professora está preocupada apenas com o produto da aprendizagem imediata e com a forma de computar acertos e erros. No processo de avaliação ela só leva em conta fatores quantitativos. Sua prática não é capaz de perceber que os erros ortográficos não são ocasionados pelos mesmos motivos.

d) A professora D tem consciência de que existem aspectos irregulares no sistema ortográfico que devem ser trabalhados de forma criteriosa. Ela procura chamar a atenção dos alunos para as palavras que eles mais usam em seu dia-a-dia. Dessa forma, a professora utiliza um critério produtivo para que os alunos se tornem competentes no campo da escrita.

CONCLUSÃO

Muitas práticas reduzem o ato de escrever à associação de letras a sons, estimulando a fixação de normas ortográficas sem processo de reflexão que discuta as razões que levam a grafar uma palavra de uma determinada forma e não de outra. Considerando a escrita como espelho da fala, o ensino artificializa a oralidade, negando a existência de convenções presentes no sistema de escrita da Língua Portuguesa. A orientação do ensino da língua escrita não está estritamente vinculada às leis da fala, mas às leis que dizem respeito ao código escrito. A compreensão das leis do código escrito pode ser estimulada se o professor propuser atividades em que as crianças venham a refletir sobre o conjunto de arbitrariedades produzidas pelos gramáticos para padronizar a escrita que conhecemos nos dias de hoje.

RESUMO

Tradicionalmente, o ensino da ortografia no espaço escolar vincula-se à classificação de palavras em: encontros vocálicos, encontros consonantais e a separação de sílabas. Os principais recursos para ensinar as crianças a escrever são a cópia e o ditado de palavras de forma mecânica. Pesquisas recentes demonstram que tais atividades não ajudam as crianças a superarem suas dificuldades. Muitos alunos omitem e acrescentam letras indevidamente. Tal falta está relacionada ao apoio na oralidade para grafar as palavras e o modo artificial que a escola desenvolve para ensinar a ler e a escrever. Partindo do princípio que é mais fácil ensinar padrões silábicos simples, consoante-vogal (CV), a escola reduz a escrita a mecanismos de silabação. Para ensinar a escrever, é preciso ir além das partes, visto que o sistema de escrita é resultante de um conjunto de relações marcado por regularidades e irregularidades. É no processo de reflexão e ação sobre as arbitrariedades produzidas no sistema que o aluno se apropria e internaliza as regras do sistema ortográfico.

ATIVIDADE FINAL

As propostas de ensino da escrita na escola devem tomar como referência as palavras no interior do texto. Neste contexto, o professor poderá focar as dificuldades ortográficas, promovendo uma ampla reflexão sobre as regularidades e irregularidades existentes no sistema gráfico com atividades desafiadoras e instigantes. Depois da leitura das Aulas 14, 15 e 16, descreva procedimentos que seriam pertinentes ao ensino da ortografia na escola.

RESPOSTA COMENTADA

Você encontrará muitas propostas voltadas para a reflexão da escrita. Como não podemos esgotar a questão do ensino da linguagem escrita na escola nesta unidade, destacamos alguns procedimentos que favorecem o aprendizado da ortografia.

Discutir sobre as diferenças dialetais e a eleição de uma variedade padrão que serve como referência para a escrita.

Não corrigir tudo de uma forma aleatória. É importante a seleção de um tipo de erro para ser focado e comentado de uma forma mais aprofundada. O aluno terá mais tempo para perceber os motivos que o distanciam da forma gráfica convencional.

Não encarar o erro de forma espalhafatosa, corrigindo o aluno rispidamente. Todo erro deve ser visto como uma tentativa de aproximação da forma gráfica correta.

Planejar atividades que favoreçam a observação de determinados aspectos da ortografia de forma lúdica, preferencialmente atividades que levem o sujeito a descobertas de regras.

Construir regras com os alunos, a partir de uma situação proposta para a turma solucionar.

Listar, no quadro-negro, os erros mais freqüentes para serem analisados e discutidos.

Focalizar segmentos das palavras com o objetivo de o aluno compreender e perceber as irregularidades existentes no sistema de escrita.

Estimular o uso de dicionário como material de consulta. O aluno poderá tirar suas dúvidas ortográficas de uma forma mais autônoma.

Outros aspectos poderão ser ressaltados por você. O ato pedagógico tem uma dimensão criativa, portanto, não se restringe somente aos aspectos aqui levantados. Reflita e troque idéias a respeito do assunto com os colegas de curso.

Projetos pedagógicos em alfabetização – 1ª parte

AULA 17

Meta da aula

Apresentar diferentes alternativas metodológicas para o trabalho com projetos pedagógicos interdisciplinares em alfabetização.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Identificar algumas possibilidades de realização do trabalho com os projetos pedagógicos de alfabetização, em sala de aula, como alternativa metodológica, para uma prática sociointeracionista.
- Identificar vantagens e desvantagens do trabalho com projetos pedagógicos na sala de aula.

Pré-requisitos

Esta aula está relacionada com o tema das Aulas 21 e 22 da disciplina Alfabetização 1. Portanto, é importante que você faça uma releitura dessas aulas, para recordar um pouco o que foi tratado e rever os elementos que compõem um projeto pedagógico.

INTRODUÇÃO

Nas aulas da disciplina Alfabetização 1, nos deparamos com as diversas concepções acerca do processo de alfabetização, em diferentes momentos da História. Foi possível perceber que o conceito de alfabetização, de fato, altera-se, em função das mudanças que ocorrem no mundo e na sociedade, das quais não podemos nem devemos fugir, como educadores. Talvez o nosso maior desafio, hoje, seja educar para a realidade, para um mundo que está em permanente mudança, com uma velocidade que nem sempre conseguimos acompanhar.

Por esse motivo, a leitura e a escrita precisam ser compreendidas como formas de manifestação desse mundo, plenas de significado para nós e nossos alunos. Você sabe o que isso quer dizer? Ora, a resposta é bastante simples: para que a apropriação da leitura e da escrita (compreendida aqui como uma aprendizagem significativa, algo que não esquecemos) aconteça no processo de alfabetização, é preciso que os alunos leiam diferentes tipos de textos e que estes, além de sentido, tenham significados ancorados na realidade vivenciada por eles.

A grande questão que se apresenta para nós refere-se à dificuldade de realizar essa perspectiva na prática, no cotidiano da sala de aula. Não basta nos dizerem que os livros didáticos não alcançam esse objetivo, nem que as cartilhas não servem para mais nada, sem que nos digam quais são as alternativas que encontramos para a sala de aula. Já sabemos que não se trata do oferecimento de receitas prontas, mas do fornecimento de pistas para que se possa trilhar, de forma criativa, o próprio caminho.

O TRABALHO COM PROJETOS PEDAGÓGICOS: POSSIBILIDADES NA PRÁTICA

Nas Aulas 21 e 22 de Alfabetização 1, você conheceu os elementos que compõem a estrutura de um projeto pedagógico. Porém, você viu que antes de iniciar o projeto, alguns cuidados são necessários. Vamos relembrar alguns?

Sabemos que o trabalho do professor não começa na sala de aula. Muito antes disso, é necessário planejar a ação, definir claramente o que se deseja com ela, questionar-se por que e para que realizamos cada proposta, cada atividade. Esse é um dos motivos que tornam o processo de alfabetização, na perspectiva sociointeracionista, muito mais trabalhoso para o professor do que no processo mecanicista.

No primeiro caso, é preciso investigar, conhecer o universo e a realidade das crianças. O primeiro passo é ouvi-las para saber o que já trazem de conhecimento, quais são as suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, para só então consolidar o que se pensou planejar. Já no segundo caso, no processo mecanicista basta planejar o que julgamos melhor para preparar as atividades, previamente definidas, apenas pelo professor, e oferecê-las com a certeza de que serão “muito legais” para os nossos alunos. Aula 21, Volume 3 de Alfabetização 1.

Se o primeiro passo é conhecer as crianças, o que planejar para as primeiras semanas de aula, quando ainda não sabemos quem são? Já dissemos que um trabalho criativo, a partir do nome das crianças, oferece importantes pistas em relação às hipóteses que trazem acerca da leitura e da escrita. Depois disso, a discussão sobre o que elas desejam aprender precisa ser iniciada, de maneira que o professor recolha informações necessárias à estruturação de seu projeto.



ATIVIDADE

1. Utilizando como referência as aulas do Volume 2 de Alfabetização 1 sobre as práticas construtivistas de alfabetização, crie duas atividades para o trabalho com o nome das crianças, a serem realizadas em sala de aula. Suponha que o ano letivo esteja iniciando e que você precise conhecer seus alunos e deseje investigar as hipóteses que eles já possuem acerca da escrita e da leitura.

Suas atividades devem conter as seguintes informações: objetivo, material necessário, faixa etária das crianças, duração prevista, descrição da atividade e seu desenvolvimento, proposta de avaliação da atividade pelo professor, juntamente com o grupo de alunos, proposta de avaliação da atividade pelo professor em relação aos objetivos traçados.

COMENTÁRIO

Suas atividades devem privilegiar a escrita espontânea, de maneira que os alunos se sintam encorajados a expressar as hipóteses acerca da escrita, não apenas de seus nomes, mas dos nomes de colegas e de informações sobre si mesmos (nome de familiares, idade etc.). Por esse motivo, nenhuma dessas atividades pode oferecer, inicialmente, os "famosos" cartões com os nomes dos alunos para serem copiados. O professor precisa dar oportunidade aos alunos de tentarem por si próprios. No entanto, as atividades precisam prever as intervenções e mediações que o professor fará para que isso aconteça, pois ele não pode ser um mero espectador, deixando que os alunos se angustiem com as tarefas propostas. O professor precisa criar estratégias de incentivo, apoio, sem que isso signifique roubar-lhes o prazer da descoberta.

Não se esqueça de que o caráter lúdico é indispensável para esse trabalho, independentemente da faixa etária do grupo.



A partir da observação desta ilustração, é possível perceber que, ao escrever seus nomes, as crianças expressam exatamente o que pensam sobre a escrita. De posse dessas informações, será mais fácil trilhar o caminho da mediação, para que elas sigam adiante em suas hipóteses. Você já teve pistas de como fazer esse percurso nas Aulas 16, 17 e 18 de Alfabetização 1.

RETOMANDO O CAMINHO...

Após o contato inicial com sua turma e o conhecimento de um pouco da história de cada uma das crianças, você terá material para iniciar um projeto que seja fruto da discussão e, conseqüentemente, do interesse delas.

Você se recorda do projeto “caixas de vida”, descrito na Aula 22 de Alfabetização 1? Nos pré-requisitos pedimos que você fizesse a releitura daquela aula antes de iniciar a desta. Você fez a releitura? Se fez, ótimo, pois isso será importante a partir de agora.

A professora Ana, autora daquele projeto, baseou-se na curiosidade das crianças em descobrir mais informações sobre a sua identidade. Ela planejou seu projeto seguindo as etapas propostas para a estruturação de qualquer projeto pedagógico. Agora, vamos lembrá-las um pouco!

Pré-textual

- Capa.
- Folha de rosto.
- Sumário.

Parece dispensável, mas não é. Qualquer pessoa que precise poderá consultá-lo, dar continuidade a ele. Além disso, permitirá posterior publicação ou inscrição em eventos ou concursos.

Textual

- Introdução – Apresente o seu trabalho, dando ao leitor uma idéia nítida e concisa do assunto.
- Justificativa – Diga por que ele é importante e por que você precisa fazê-lo.
- Objetivos – Precisam ser claros e curtos. As ações devem ficar bem definidas para que todos saibam quais são as metas a atingir.
- Público-alvo – Caracterize seu grupo, idade, pontos comuns e que estejam de acordo com o interesse deles.
- Metodologia – Descreva cada passo a ser dado, pelo menos aqueles previstos; outros virão depois, serão acrescentados e modificados. Esse é o ponto central, a “espinha dorsal” do processo. É também a maior etapa, pois compreende não apenas a indicação dos processos adotados na apuração e análise dos fatos, mas também a própria descrição ou exposição narrativa da experiência ou pesquisa, da aparelhagem e do material (GARCIA, 1996 p. 403).
- Formas de registro – Essa etapa pode ser considerada parte da metodologia, mas no nosso caso, toda a produção de escrita, textos de qualquer tipo, desenhos e fotos, tudo isso é importante demais e precisa ter atenção especial. Diga o que será feito em grupo e individualmente, e deixe espaço para novas idéias que irão surgindo no decorrer do trabalho.
- Resultados – Escreva todo o resultado do processo e do trabalho. Avalie e analise criticamente todos os aspectos: alunos, sua atuação, recursos. Mas não se esqueça de se colocar *dentro* da avaliação. Não use apenas o olhar do examinador externo. Questione-se quanto aos objetivos traçados e à metodologia utilizada.
- Planilha de custos – Ao conceber um projeto, você deve avaliar a necessidade de gastos que ele pode implicar. No caso de haver a necessidade de solicitação de apoio financeiro, seja da escola ou de qualquer outra instituição, esses custos deverão estar organizados em uma tabela que permita a visualização dos gastos em cada etapa e, também, no total geral. Veja a Aula 22, Volume 3, de Alfabetização 1.

Pode parecer insistência, mas a necessidade de domínio dessas etapas é de fundamental importância para um professor que não só deseja ter a sua prática respaldada, mas que também objetive atender à necessidade de significação da aprendizagem, no contexto de seus alunos. Apenas dessa forma será possível constituir um registro válido sobre o qual o professor poderá, mais tarde, avaliar, reflexiva e criticamente, sua prática cotidiana.

RESUMO

É fundamental que o professor alfabetizador perceba a importância de criar estratégias que oportunizem o contato do aluno com os mais diversos tipos de textos para que, a partir de atividades muito bem planejadas e conduzidas em sala de aula, possa garantir ao seu aluno a apropriação da leitura e da escrita.

Sabe-se que não há receitas prontas para realizar essa perspectiva na prática. Entretanto, tendo concepções de leitura e de escrita bem definidas, o professor, com um pouco de criatividade, poderá trilhar seu próprio caminho na direção de um trabalho que assegure ao aluno uma aprendizagem significativa.

O que planejar para as primeiras semanas de aula se ainda não conhecemos os alunos? Em aulas anteriores, demos algumas pistas de como minimizar esse problema tão comum entre os docentes, e aqui reiteramos que um trabalho criativo a partir do nome das crianças oferece importantes pistas a respeito das hipóteses que trazem acerca da leitura e da escrita. A discussão sobre o que os alunos desejam aprender e um pouco de conhecimento da história de cada um são necessários, de maneira que o professor recolha informações necessárias para a estruturação de um projeto que desperte nos educandos o interesse em aprender.

Como uma dica para iniciar o ano letivo com sua turma, sugerimos que você releia o projeto “caixas de vida”, apresentado na Aula 22 de Alfabetização 1.

Para garantir um registro válido de projeto de atividades, é necessário planejar guiando-se pelas etapas pré-textual e textual.

A necessidade de domínio dessas etapas é de fundamental importância para um professor que tenha como objetivo: atender à necessidade de significação da aprendizagem, no contexto de seus alunos.

ATIVIDADE FINAL

Preencha o quadro, enumerando as vantagens e desvantagens de trabalhar com projetos pedagógicos no processo de alfabetização, sob o ponto de vista do professor.

Quadro 17.1: O trabalho com projetos pedagógicos em alfabetização

Vantagens	Desvantagens

RESPOSTA COMENTADA

Vantagens – Atendimento às necessidades e interesses dos alunos; possibilidade de vínculo com a realidade que cerca a comunidade escolar; possibilidade de relação com os fatos que acontecem no mundo; oportunidade de questionamento de valores; posturas éticas e temas diversos, normalmente não contemplados nos currículos; produção de diferentes formas de registro do trabalho, utilizando material diversificado e não apenas textos copiados em cadernos ou prontos em folhas de exercício, cartazes etc.; envolvimento e compromisso do grupo com o trabalho, uma vez que houve participação deles na escolha e na organização do projeto; co-autoria de alunos e professores na construção do conhecimento.

Desvantagens – Mais trabalhoso para o professor; o material não pode ser preparado com muita antecedência; não é possível aproveitar os planejamentos de anos anteriores na íntegra; é preciso desenvolver um trabalho paralelo com as famílias para que compreendam e valorizem o trabalho; muitas vezes, colegas e gestores (diretores, coordenadores ou supervisores) não acreditam nem apóiam esse trabalho etc.

AUTO-AVALIAÇÃO

Se você conseguiu encontrar maior número de vantagens em seu quadro, parabéns! Você está se sentindo seduzido a utilizar novas alternativas para o seu dia-a-dia em sala de aula. Caso você tenha enumerado um número maior de desvantagens, significa que você ainda precisa de mais um pouco de tempo para acreditar em seu potencial e na possibilidade criativa de mudar a forma como tem trabalhado em sala. Não esmoreça. Nas próximas aulas, vamos tratar de exemplos práticos, de modo a facilitar a sua compreensão do amplo leque de vantagens com esse tipo de trabalho.

INFORMAÇÕES SOBRE AS PRÓXIMAS AULAS

As duas próximas aulas apresentarão relatos de experiência com projetos pedagógicos, com o objetivo de oferecer uma visão da dimensão do trabalho concreto com os projetos pedagógicos.

Projetos pedagógicos em alfabetização – 2ª parte

AULA

18

Meta da aula

Apresentar diferentes alternativas metodológicas para o trabalho com projetos pedagógicos interdisciplinares em alfabetização.

objetivo

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Elaborar com destreza projetos pedagógicos de alfabetização, em sala de aula, como alternativa metodológica para uma prática sociointeracionista.

Pré-requisitos

Esta aula está relacionada com o tema das Aulas 11 e 18 de Alfabetização 2 e com as Aulas 21 e 22 de Alfabetização 1. Portanto, é importante que você faça uma releitura das referidas aulas, para recordar um pouco o que foi tratado e rever os elementos que compõem um projeto pedagógico.

INTRODUÇÃO

Você já viu, em aulas anteriores, que um dos grandes problemas do professor no que diz respeito à elaboração de um projeto pedagógico é a dificuldade que ele encontra em passar do campo da teoria para o da prática. Não raro, já há muito se reconhecem os caminhos utilizados, que não têm assegurado ao professor a certeza de um trabalho que garanta uma aprendizagem significativa a seus alunos. Em alguns casos, podem-se conhecer linhas teóricas que descortinam as possibilidades diretivas para esse tipo de aprendizagem. No entanto, apresenta-se o problema de não se saber como realizar essa perspectiva na prática, no cotidiano da sala de aula.

Na aula anterior, você teve a oportunidade de rever os elementos que compõem a estrutura de um projeto pedagógico e alguns dos cuidados que se deve ter antes de iniciá-lo. Nesta aula, procuraremos oferecer pistas e sugestões para que você, associando seus conhecimentos teóricos acerca dos processos de alfabetização (leitura, escrita e letramento) à sua criatividade e ao conhecimento dos elementos estruturais de um projeto pedagógico, possa percorrer, com segurança, o próprio caminho.

PENSANDO UM PROJETO

Entendemos que planejar atividades em parceria com as crianças é uma maneira de caminhar na direção de uma aprendizagem significativa, pois a participação delas, como atores principais do processo pedagógico oferece pistas ao trabalho do professor.

Geralmente, nas conversas das crianças, encontramos assuntos sobre alimentação, qualidade de vida, o que há em seu bairro, suas preferências etc. A partir desses bate-papos com seus alunos, aproveite as pistas de interesse e curiosidade apresentadas por eles. Você pode sugerir, por exemplo, utilizar o supermercado como campo de estudo e pesquisa para assuntos diversos, pelos quais eles costumam se interessar, podendo, inclusive, fazer a definição de um tema específico, após um primeiro contato com o supermercado.

Assim, sugerimos ao professor que, antes de redigir o projeto, proponha à turma a visita a um supermercado e deixe que as crianças manifestem opiniões, curiosidades e que façam sugestões para a visita. Anote o que julgar importante como contribuição para o projeto.

Apresentamos, a seguir, um modelo de projeto. No entanto, não há apenas uma idéia de como construir um projeto, e sim uma multiplicidade de alternativas. Cabe ao professor a escolha daquela que mais se ajuste, ou que possa ser adequada, ao seu estilo de trabalho.



ATIVIDADE



1. Pressupondo que você esteja iniciando a conversa com sua turma, preparando o projeto de ida ao supermercado, registre no quadro que se segue três possibilidades de assuntos que poderiam emergir dessa conversa e as respectivas sugestões de investigação para cada um. Siga o exemplo já pronto.

Assunto sugerido	Curiosidade das crianças	Possível forma de investigação
Produtos de limpeza	Por que cheiram tão forte e podem fazer mal à saúde?	Ler e identificar a composição química dos produtos, agendar entrevista com algum professor de química ou profissional do ramo.

O PROJETO PLANEJADO E ESCRITO

Páginas pré-textuais

Capa

- No alto da página, centralizado, maiúsculo e em negrito o nome da instituição em que o trabalho será desenvolvido.
- No centro da página, maiúsculo e em negrito, o título do projeto.
- Logo abaixo do título, em negrito, o nome do autor do projeto.
- Embaixo, centralizado, maiúsculo e em negrito, a cidade e o ano do desenvolvimento do projeto.

COLÉGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

VISITA A UM SUPERMERCADO
Profª Xxxxx

RIO DE JANEIRO
2005

Folha de rosto

- No alto da página, centralizado, o nome da instituição.
- Logo abaixo, o título do trabalho.
- Use o resto da folha para apresentar um texto relacionado ao trabalho.

COLÉGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

VISITA A UM SUPERMERCADO

Faça aqui uma breve apresentação de seu projeto e de sua escola, estabelecendo a relação entre a importância do trabalho e os objetivos do projeto político pedagógico da escola.

Sumário

Deve oferecer ao leitor uma visão global do projeto apresentado. Inclui todos os títulos principais e suas subdivisões, que recebem numeração própria. Seus elementos deverão ser devidamente alinhados entre si, sempre obedecendo à margem esquerda. A coluna de numeração deverá ser alinhada à margem direita.

O que colocar no sumário?

- Introdução (sem numeração, pois sua página não deve estar numerada).
- Justificativa.
- Objetivos.
- Público-alvo.
- Metodologia.

- Formas de registro.
- Resultados.
- Planilhas de custos.

Páginas textuais

Introdução

O tema deverá ser genericamente descrito, anunciando a idéia básica e situando a área de trabalho em que se enquadra o projeto.

INTRODUÇÃO

Tendo como ponto de partida uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita, e reconhecendo a importância da interação da criança com o mundo e com os objetos que a cercam para que possa aprender pensando, e estabelecendo relações entre esse mundo, seus objetos e a linguagem que os representa, programamos, para uma manhã do mês de junho, a visita da turma 102, da Educação Infantil, ao Supermercado Boa Mesa, localizado a duzentos metros do colégio.

Para um indivíduo alfabetizado, parece óbvio que uma determinada seqüência de sinais gráficos corresponda a uma dada palavra, no entanto, para as crianças da turma 102, que se encontram em processo de leitura por **PREDICTIBILIDADE** – quer dizer, pela possibilidade de antecipação, em um processo quase de adivinhação – essa correspondência ainda não faz parte das suas hipóteses de leitura e, também, de escrita. Na fase de “reinvenção” desse processo, caminhando para a reconstrução do código lingüístico, entendemos que é preciso criar situações que permitam à criança interagir com diferentes tipos de textos e que estes devem ter seus sentidos ancorados na realidade vivida pela criança. Consideramos a visita a um supermercado como uma rica oportunidade de aprendizagem significativa, em virtude da multiplicidade de textos que se tem à disposição nesse local.

As crianças elaborarão, em sala de aula, um mapa do caminho do colégio até o supermercado e uma lista com diversos itens para uma compra hipotética, levando em conta as necessidades semanais de uma família composta por um casal e seus dois filhos. A lista será redigida pela professora que, no estabelecimento comercial, orientará a procura dos alunos pelos produtos expostos nas prateleiras. Serão pesquisados os preços dos produtos listados e, posteriormente, na sala de aula, será feito o cálculo da despesa fictícia, bem como uma lista separando os produtos por categorias.

Será redigido pela professora um texto com os relatos das experiências vividas e das observações dos alunos acerca das condições de higiene do local, da recepção dos funcionários, das facilidades ou dificuldades em encontrar os produtos da lista, das condições meteorológicas no dia da visita, das placas de trânsito observadas no trajeto, das placas com nomes das ruas, dos números dos ônibus da região, letreiros de lojas etc. Durante a visita, a turma recolherá material impresso, como encartes de ofertas e propagandas de produtos, que serão

PREDICTIBILIDADE

Características do conhecimento científico que permite aos pesquisadores fazer previsões e antecipações sobre as suas hipóteses e sobre os resultados. É uma propriedade específica da produção de conhecimentos científicos.

utilizados em atividades na sala de aula para recorte, colagem, confecção de embalagens e o que mais a criatividade da professora e da turma possibilitarem. A visita será cronometrada para que, posteriormente, seja discutida com a turma a questão do tempo gasto para a realização da tarefa.

Mais adiante, será apresentada à turma uma receita de salada-de-frutas e a sugestão para a organização de uma feirinha de frutas na escola, quando farão as compras do que for necessário para montar, em sala, a tal salada-de-frutas. Essas duas sugestões, a feira e a salada são alguns dos diversos sub-projetos que poderão ser desencadeados, a partir da visita ao supermercado.

Durante o desenvolvimento do projeto de visita ao supermercado, estaremos trabalhando, além da leitura e da escrita, questões relativas à Geografia, Higiene e Saúde, Matemática, sociabilidade, coordenação motora, meteorologia, noções de trânsito etc.

Este tipo de atividade costuma seduzir a criança tanto pela diversidade de tarefas que, embora sejam sérias no cotidiano de um adulto, para ela possuem um forte caráter lúdico, quanto pelo aspecto da utilidades dos conhecimentos que se constroem e que permanecerão para além da sua vida na escola.

A visita será cronometrada para que, posteriormente, seja discutida com a turma a questão do tempo gasto para a realização da tarefa.

Justificativa

Aqui, deve-se estabelecer o porquê do projeto e sua relevância para a comunidade a que se destina. Por que fazer? Para que fazer?

JUSTIFICATIVA

O projeto “Visita a um supermercado”, justifica-se pela possibilidade de os alunos da turma 102 interagirem com os mais diferentes tipos de textos disponíveis em um supermercado, para que possam aprender pensando e estabelecendo relações entre o mundo, seus objetos e a linguagem que os representa, tendo como ponto de partida uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita.

Objetivos

Enumerar os objetivos a serem alcançados, que precisam ser claros e curtos. As ações devem ficar bem definidas para que todos saibam quais são os resultados a serem atingidos.

OBJETIVOS

O projeto “Visita a um supermercado” tem como objetivos:

- Familiarizar as crianças com os diferentes tipo de textos encontrados em um supermercado.
- Favorecer a aprendizagem interativa tanto de conhecimentos construídos quanto de atitudes.
- Fomentar o respeito das opiniões de cada uma das crianças envolvidas nas atividades.
- Estabelecer novas relações e ampliar conhecimentos a partir daquilo que a criança já sabe.
- Estruturar conhecimentos sob a perspectiva de experiências autênticas durante as atividades realizadas.
- Estimular as crianças a proporem, a opinarem e a argumentarem.
- Criar condições de a criança:
 - reconhecer palavras comuns (nomes de frutas, de legumes e de produtos expostos nas prateleiras);
 - reconhecer letra de fôrma e letra cursiva;
 - reconhecer os preços dos produtos à venda;
 - adquirir noções de peso das mercadorias à venda;
 - reconhecer placas sinalizadoras (Saída, Entrada, Banheiros etc);
 - Identificar a utilidade de alguns dos produtos expostos;
 - produzir cartazes.

4

Público-alvo

Indicar turmas envolvidas e número de alunos.

PÚBLICO-ALVO

Este projeto tem como público-alvo os 35 alunos da turma 102 do Colégio Educação Infantil, que se encontram em processo de leitura por predictibilidade e caminhando para a reconstrução do código lingüístico.

5

Metodologia

Descreva cada passo a ser dado, pelo menos aqueles previstos; outros virão depois, serão acrescentados e modificados. Esse é o ponto central, a “espinha dorsal” do processo. É também a maior etapa, pois compreende não apenas a indicação dos processos adotados na apuração e análise dos fatos, mas também a própria descrição ou exposição narrativa da experiência ou pesquisa, da aparelhagem e do material utilizado (GARCIA, 1996).

METODOLOGIA

A primeira etapa será contar para a turma a história da Duda, que transcrevemos a seguir.

Duda adora fazer compras

“Duda é como todos chamam Maria Eduarda, uma esperta garotinha de cinco anos que mora com o pai, a mãe, D. Luísa, e a irmãzinha de dois anos, Maria Clara, em um espaçoso apartamento no bairro de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro.

Todos os dias, bem cedinho, Duda vai à padaria com D. Luísa comprar pão quentinho para o desjejum da família e, de mãos dadas com a mãe, vai cumprimentando todos os amigos que encontra pelo caminho. Ninguém escapa do “Oiê” que Duda faz acompanhar de um lindo sorriso.

Seu Pedro, o porteiro do prédio é um de seus maiores fãs. Mas a menina tem muitos outros amigos: seu Juca, o jornalista, o pessoal da padaria, o Zé Carlos, segurança de uma lavanderia e algumas das pessoas que levam seus cachorrinhos para passear, bem de manhãzinha. Ninguém fica esquecido pela menina, que adora colecionar amigos.

Mas do que Duda gosta mesmo é de acompanhar D. Luísa às compras no supermercado da rua paralela à que mora. Como ainda não sabe escrever, nem ler como os adultos, a espertinha faz, do seu jeito mesmo, a lista de compras. É só ver a mãe anotando o que é necessário comprar, para Duda sentar-se a seu lado com papel e lápis e começar: - Mãe, vou anotar biscoitos, maçã, sorvete... E risca aqui, apaga ali e, pronto, termina sua listinha de compras.

O Supermercado Boa Mesa é o seu preferido, pois lá existem carrinhos pros baixinhos e Duda faz a festa. Sai toda prosa empurrando o carrinho, pegando os produtos nas prateleiras, escolhendo as frutas, os legumes e, a todo minuto, conferindo a listinha que fez, consulta a mãe se pode pegar.

Depois, ajuda a mãe a empacotar as compras, a guardar as sacolas no carro e, por fim, já em casa, a guardar tudo nos armários.

Duda adora essa rotina semanal e espera por ela com muita alegria.

E vocês, amigos, gostam de ajudar sua mãe a fazer as compras de supermercado?”



Segunda etapa

A partida para a segunda etapa é dada pela pergunta que encerra a história de Duda. É o momento de a professora, em tom de bate-papo, estimular, a partir de perguntas, a produção de textos orais, já que, as crianças deverão opinar, argumentar, defender posições, sugerir etc. A seguir, algumas das perguntas a serem feitas à turma.

- Por que gostam, ou não, de ajudar nas compras de supermercado?
- Ir às compras é uma tarefa fácil? Por quê?
- O que é necessário para ser bem-sucedido nesta tarefa? Tempo, dinheiro, saber ler e escrever, ser adulto...?
- Que estratégias sugerem para superar algumas das dificuldades que uma criança encontra na tarefa de fazer compras em um supermercado?
- O que você gosta de comprar?
- Há supermercados perto das suas residências? Quais?
- E perto da escola?
- O que acham, de, na próxima semana, visitarmos o Supermercado Boa Mesa, que fica aqui pertinho, na rua atrás do colégio?

A professora registrará, na lousa, algumas palavras-chave das respostas dos alunos.

Esse é o caminho a ser tomado após a contação da história de Duda. No entanto, outras questões poderão ser levantadas, considerando que, em uma conversa, podem surgir direcionamentos não pensados anteriormente.

Vamos prosseguir enumerando as etapas.

Terceira etapa

- Desenhar Duda e sua mãe no supermercado.
 - Desenhar alguns produtos à venda em um supermercado.
 - Listar produtos que cada um gostaria de comprar.
- Nesta atividade, deverão ser consideradas e respeitadas as hipóteses de escrita das crianças.
- Marcar o dia da visita com a turma e distribuir as autorizações a serem assinadas pelos responsáveis, autorizando a visita.

Os trabalhos produzidos pelas crianças serão recolhidos e colados em um álbum de registro das atividades desenvolvidas neste projeto.

Será feito um convite aos responsáveis para que, três deles, acompanhem a turma e a professora à visita ao supermercado. Assim, além de estarem interagindo no processo de aprendizagem dos seus filhos e da turma, em geral, estarão, também, colaborando com a professora na tarefa de zelar pela integridade física de 35 crianças fora do espaço escolar.

Quarta etapa

Para uma das tarefas desta etapa, as crianças deverão levar para a sala de aula algumas embalagens de produtos à venda em supermercados.

- Fazer o mapa do trajeto a ser percorrido, da escola ao supermercado.
- Ler os nomes dos produtos e as marcas dos produtos escritos nas embalagens.
- Separar as embalagens a partir do seu tamanho (grandes, médias e pequenas).

- Separar as embalagens por categoria dos produtos (material de limpeza, alimentos, perfumaria etc).
- Identificar letras de fôrma e letras cursivas nas embalagens.

Quinta etapa

Trabalhar uma receita culinária: “receita de salada de frutas”.

- Apresentar a receita à turma, na lousa ou em um cartaz, previamente preparado

Salada de frutas

Ingredientes:

6 maçãs

6 bananas

6 peras

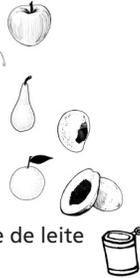
6 mangas

1/2 kg de uvas

6 laranjas

2 mamões

1 lata de creme de leite



Modo de fazer:

1. Lavar as frutas

2. Descascar as frutas

3. Picar as frutas em pedaços pequenos dentro de um recipiente.

4. Colocar o creme de leite.

5. Misturar tudo com uma colher grande e levar à geladeira.

- Levantar, oralmente, os itens necessários para se fazer uma salada de frutas.
- A professora registrará, na lousa, os itens citados pelas crianças.
- Considerar a quantidade de cada fruta para uma salada que sirva a todos os alunos e à professora (frutas em unidades, dúzias ou quilo).
- Desenhar frutas e escrever seus nomes.
- Produzir uma lista para a compra dos itens sugeridos.

Sexta etapa

Este é o momento da visita ao supermercado.

Munidas da lista de compras, as crianças, sobre a orientação da professora, encontrarão os produtos nas prateleiras. A partir daí as ações serão as seguintes:

- identificar os preços das diferentes marcas;
- discutir e acertar quais deverão ser, hipoteticamente, comprados;
- a professora registrará, por escrito, as decisões do grupo;
- coletar o material impresso de divulgação de ofertas;
- verificar as disposições dos produtos no supermercado (sessão de açougue, de padaria, de laticínios etc);
- Ler as placas sinalizadoras (entrada, saída, banheiros, sessões de compras, promoções etc).



Ao final da visita, as crianças farão o registro das dificuldades encontradas, de diversas naturezas: para ler, para entender as placas, para identificar as seções. Em seguida poderão escrever sugestões a serem entregues ao gerente do supermercado. Por fim, retornarão ao colégio.

Acreditamos que você já tenha, agora, uma boa idéia de como conduzir o registro da metodologia de um projeto pedagógico. Assim, passaremos aos itens restantes. No entanto, para não alongarmos muito essa nossa conversa, apresentaremos apenas as indicações de como fazer os registros.

Forma de registro

FORMA DE REGISTRO

Essa etapa pode ser considerada parte da metodologia, mas no nosso caso, toda a produção de escrita (textos de qualquer tipo), desenhos e fotos, são muitíssimo importantes e precisam receber atenção especial. Diga o que será feito em grupo ou individualmente e deixe espaço para novas idéias que irão surgindo no decorrer do trabalho.

Resultados

RESULTADOS

Escreva todo o resultado do processo e do trabalho. Avalie e analise criticamente todos os aspectos: participação dos alunos, sua atuação, recursos utilizados. Mas, não se esqueça de se colocar DENTRO da avaliação. Não use apenas o olhar do examinador externo. Questione-se frente aos objetivos traçados e à metodologia utilizada.

11

Planilhas de custos

PLANILHAS DE CUSTOS

Ao conceber um projeto, você deve avaliar a necessidade de gastos que ele pode implicar. No caso de haver a necessidade de solicitação de apoio financeiro, seja da escola ou de qualquer outra instituição, esses custos deverão estar organizados em uma tabela que permita a visualização dos gastos em cada etapa e também, no total geral.

12

ATIVIDADE FINAL

Agora, você já está pronto(a) para fechar o planejamento sozinho, demonstrando sua autonomia. Planeje aqui as formas de avaliação do seu projeto.

A primeira refere-se à avaliação do desempenho, crescimento e participação de seus alunos; a segunda refere-se à avaliação do projeto em si: planejamento, execução, o que deu certo, o que não funcionou, possíveis modificações, sua prática etc.

Crie atividades e formas de registro de seu processo avaliativo.

Tipo de avaliação	Atividades avaliativas	Forma de registro da avaliação
Avaliação dos alunos		
Avaliação do projeto (planejamento, processo e resultados)		
Avaliação da prática docente (reflexão crítica do professor sobre o seu trabalho)		

COMENTÁRIO

As atividades avaliativas podem ser: jogos, debates, seminários, momentos de elaboração de relatórios, registros escritos individuais ou em grupo, painéis com trabalhos etc. As formas de registro referem-se ao material produzido nas atividades propostas. Registros escritos, roteiro escrito e apresentação de teatros ou palestras, realizadas pelos alunos, relatórios elaborados pelos alunos e pelo professor, cartazes com gráficos e tabelas apresentando os resultados do trabalho, avaliações do conhecimento construído por eles com o projeto, auto-avaliação e avaliação opinativa de todo o processo.

RESUMO

Antes de iniciar o planejamento das atividades, aquele professor que se dispõe a conversar com as crianças sobre alimentação, qualidade de vida, suas preferências, dentre outros assuntos, já se coloca na direção de uma aprendizagem significativa, pois como atores principais do processo pedagógico, as crianças oferecem pistas para o trabalho docente.

Assim, cabe ao professor oferecer oportunidades para que as crianças manifestem seus interesses, suas curiosidades e suas necessidades a partir dos relatos das suas experiências e das suas leituras de mundo para que, tendo feito a coleta dos dados, seja possível definir um tema específico para as atividades a serem desenvolvidas com a turma.

Todas as atividades, antes de iniciadas, devem ser discutidas com a turma que opinará e apresentará sugestões a respeito. Deste modo, o professor, já de início, terá garantias de que o tema escolhido e as atividades propostas serão do interesse dos alunos e os seus resultados terão utilidade para suas vidas.

AUTO-AVALIAÇÃO

A realização das atividades propostas nesta aula, são fundamentais para a consolidação de seus conhecimentos. Caso tenha sentido alguma dificuldade para concluí-las, procure seus tutores para esclarecimentos e discussão de suas possíveis dúvidas. Se conseguiu realizá-las sem dificuldade, siga em frente e bom trabalho!

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula será a última desse bloco sobre projetos pedagógicos em alfabetização, na qual apresentaremos alguns questionamentos e possíveis caminhos para uma prática docente na direção da construção coletiva do conhecimento.

Projetos pedagógicos em alfabetização – 3ª parte

AULA 19

Meta da aula

Completar a apresentação de diferentes alternativas metodológicas para o trabalho com projetos pedagógicos interdisciplinares em alfabetização.

objetivo

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Elaborar um projeto pedagógico de alfabetização, em sala de aula, como alternativa metodológica, para uma prática sociointeracionista.

Pré-requisitos

A concretização do objetivo desta aula depende da leitura e compreensão das Aulas 18 e 19. Caso tenha permanecido alguma dúvida sobre planejamento e redação de projetos, procure os tutores para ter esclarecimentos e explicações.

Dessa forma, você estará garantindo a compreensão dos mecanismos necessários às etapas de planejamento e de redação de um projeto pedagógico.

INTRODUÇÃO

Sendo a continuação das Aulas 18 e 19, esta aula reforçará a discussão acerca da relevante contribuição dada às práticas docentes pelo trabalho com projetos pedagógicos e apresentará alternativas metodológicas para o relato das experiências de sala de aula.

Reiterando que não se trata do oferecimento de receitas prontas, mas do fornecimento de pistas para que se possa trilhar, de forma criativa, o próprio caminho, prosseguiremos no encaminhamento de sugestões que possam oferecer sentido maior a sua prática em sala de aula; um sentido ancorado na concepção de alfabetizar e ensinar a ler/escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tendo o professor como mediador e organizador do processo de construção do conhecimento na sala de aula. Cabe ao professor criar as condições necessárias para que a criança estabeleça contato com diferentes formas de registro escrito, a partir de atividades que sejam úteis à constituição de um sujeito/ agente social.

Buscamos, ainda, nesta aula, oferecer oportunidades para você repensar práticas pedagógicas que apresentam o conhecimento como algo estático, como verdade imutável e útil apenas para que o aluno consiga boas notas nas avaliações.

Puxando conversa...

Na Aula 18, você viu que o trabalho do professor não se inicia na sala de aula, mas muito antes disso, pois as ações pedagógicas devem ser, criteriosamente, pensadas e planejadas. Além disso, devem definir, claramente, os objetivos a serem alcançados com elas. Antes de propor uma atividade para a turma, o professor deve, ainda, questionar-se por que e para que realizar tais atividades.

Você viu, também, que, na perspectiva sociointeracionista, antes de iniciar o planejamento, é preciso investigar, conhecer o universo e a realidade dos alunos, ouvindo-os, para saber dos seus conhecimentos prévios e das suas hipóteses de leitura e de escrita.

Na Aula 19, você recebeu um modelo de projeto pedagógico, lembra? Se já esqueceu, leia-a novamente e, só então, prossiga com a leitura desta aula.

Pois é, na aula anterior, você conheceu os elementos que compõem a estrutura de um projeto pedagógico. Portanto, agora, com os conhecimentos construídos acerca das etapas de produção de um

projeto pedagógico – investigação, reflexão, planejamento, redação e execução – você já possui mais segurança para elaborar um projeto e trabalhá-lo com os seus alunos.



Esquentando a conversa...

Um profissional iniciante pode pensar que elaborar um projeto pedagógico é perda de tempo e que é mais conveniente ir direto ao trabalho. No entanto, a experiência vai mostrar que esse procedimento o leva à improvisação, deixando o trabalho confuso e o professor inseguro, diante de um trabalho sem norte, fadado a cair no vazio das conhecidas atividades docentes que não fazem o menor sentido para o aluno e que só servem para poluir as paredes da escola com cartazes purpurinados. Nesse caso pode-se afirmar que houve uma grande perda de tempo, de recursos e de esforços.

Nada deve ser feito aleatoriamente: a escolha do tema, a determinação dos objetivos, a coleta de dados, sua análise e interpretação até o relatório final, tudo deve obedecer a um plano preestabelecido, seguindo as perguntas: “O quê? Para quê? Por quê? Como? Com o quê?”.

Assim, o professor passará para o papel o que pretende realizar sistematizando seus passos, ordenando-os metodicamente para empreender suas ações com garantias de atingir os objetivos traçados.

É preciso reconhecer que o trabalho docente é coisa séria e que, portanto, as atitudes de um profissional da Educação não devem contar com o espontaneísmo, fruto do descompromisso profissional e/ou do despreparo para a função de professor.

ATIVIDADE



1. Utilizando como referência as Aulas 18 e 19, e após selecionar uma temática a ser trabalhada com seus alunos, responda às questões que apresentamos a seguir e que estão relacionadas ao projeto pedagógico a ser redigido por você, como Atividade Final desta aula. A temática é de sua livre escolha, podendo estar ligada às diferentes disciplinas de estudo. Caso esteja fora de turma, procure um professor da Educação Infantil e combine com ele para você conversar com os alunos a fim de conhecer seu universo, sua realidade, seus conhecimentos prévios e suas hipóteses de leitura e de escrita.

TEMA:
1. O que você pretende fazer?
2. Por que fazer?
3. A quem se destina este projeto?
4. O que você deseja alcançar com as atividades propostas neste projeto, isto é, o que deseja que o aluno desenvolva, crie, adquira etc.?
5. Em linhas gerais, como você desenvolverá esse projeto? Descreva as etapas de preparação, execução e avaliação.
6. Liste o material a ser utilizado e apresente os custos do projeto.
7. Liste os livros, as revistas, os sites etc. consultados para montar o projeto.

COMENTÁRIO

As respostas dadas no preenchimento do quadro apresentado nesta atividade devem estar relacionadas ao conteúdo discutido nas Aulas 18 e 19 e, ainda, o que é mais importante, devem ter, como ponto de partida, os dados coletados na sondagem realizada com os alunos na sala de aula.

Lembre-se de que as atividades precisam prever as intervenções e mediações que o professor fará para que isso aconteça, pois ele não pode ser um mero espectador, deixando que os alunos se angustiem com as tarefas propostas. O professor precisa criar estratégias de incentivo, apoio, sem que isso signifique roubar-lhes o prazer da descoberta.

Não se esqueça, também, de que o caráter lúdico é indispensável para esse trabalho, independentemente da faixa etária do grupo.

Leve suas respostas para discutir com seus colegas de turma e com o tutor do seu pólo. Da interação entre você, o material didático de Alfabetização 1 e 2, os colegas de turma e o tutor poderão surgir críticas, avaliações e sugestões para tornar seu projeto mais adequado à realidade do aluno ou, mesmo, apresentar sugestões. A participação da tutoria presencial é muito importante para o seu processo de aprendizagem. Pense nisso!





A partir da observação da ilustração anterior, é possível perceber que o olhar do outro sobre o nosso trabalho pode revelar elementos ou faces que não vislumbramos em decorrência do forte envolvimento com as questões trabalhadas. Portanto, se você, como professor(a), sustenta o seu trabalho em uma perspectiva sociointeracionista, por conta de uma coerência ideológica e postural, deve, também, como aluno(a) deste curso, privilegiar atitudes participativas diante do material didático e das tutorias, principalmente da presencial, quando você terá oportunidade de interagir com um maior número de colegas de turma.

Fechando a conversa...

Ao concluir o preenchimento do quadro apresentado na Atividade 1, você terá produzido uma síntese de um projeto pedagógico. Os dados registrados nesse material serão uma importante contribuição para o seu trabalho de redação e organização das etapas do projeto pedagógico.

RESUMO

É fundamental que o professor perceba que trabalhar com projetos pedagógicos não é perda de tempo mas, pelo contrário, é um ganho para o trabalho do professor e para o processo de aprendizagem do aluno.

No entanto, ao contrário do que se pensava anteriormente, o trabalho na perspectiva sociointeracionista demanda um cuidadoso planejamento. Para isso é preciso conhecer a realidade dos alunos, ouvindo-os.

A escolha do tema, a determinação dos objetivos, a coleta de dados, sua análise e interpretação até o relatório final, tudo deve obedecer a um plano preestabelecido, nenhuma dessas etapas deve ser feita de forma improvisada, pois o risco de não atingir os objetivos é grande.

As atitudes de um professor não devem contar com o espontaneísmo, fruto do descompromisso profissional e/ou do despreparo para a função de professor. Trabalho docente é coisa séria!

ATIVIDADE FINAL

Tendo como suporte os dados que você registrou na Atividade 1 e, como referência, o modelo apresentado na Aula 19, pense e redija um projeto pedagógico para ser desenvolvido em uma turma da Educação Infantil.

COMENTÁRIO

Seu projeto deve respeitar as etapas sugeridas, desde a idéia e escolha do tema até o momento da sua execução. As atividades propostas precisam prever as intervenções e mediações que o professor fará para que isso aconteça, pois ele não pode ser um mero espectador, deixando que os alunos se angustiem com as tarefas propostas.

É importante que você dê às atividades propostas um tom de ludicidade, indispensável para esse trabalho, independentemente da faixa etária do grupo.

AUTO-AVALIAÇÃO

Caso você esteja seduzido a fazer uso de novas alternativas para o seu cotidiano na sala de aula, parabéns! Esse é um sinal de que você começa a criar possibilidades para um trabalho em que o aluno seja o ator principal do processo de aprendizagem. Se você compreendeu os exemplos práticos, mas se ainda não foi capaz de usar a criatividade para adaptá-los e utilizá-los com sua turma, retome a leitura desse bloco de aulas e procure a tutoria do seu pólo para ter ajuda.

INFORMAÇÕES SOBRE AS PRÓXIMAS AULAS

As duas próximas aulas apresentarão elementos que permitam a elaboração de conceitos como alfabetização digital e sociedade da informação e uma discussão acerca da demanda de formação e condições necessárias para o trabalho com as novas tecnologias, na busca de uma prática docente alinhada com as exigências desse modelo de sociedade.

Alfabetização e tecnologia – 1ª parte

AULA

20

Meta da aula

Apresentar elementos que permitam a elaboração de conceitos como alfabetização digital e sociedade da informação.

objetivo

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as modificações que vêm ocorrendo na sociedade e, conseqüentemente, na Educação, em função dos avanços da tecnologia nas últimas décadas.

Pré-requisitos

O assunto que trataremos neste bloco de aulas estabelecerá relações com assuntos já tratados nas aulas de Fundamentos da Educação, em que os estudos acerca da compreensão das múltiplas faces do processo educacional nos mostram sua estreita ligação com as mudanças da sociedade e suas transformações, ao longo do tempo. Portanto, é importante que você reveja essas aulas.

INTRODUÇÃO

A relação entre Educação e tecnologia é algo que, nos dias de hoje, não pode ser ignorada; ao contrário, deve ser objeto de uma ampla e criteriosa reflexão, fundamentada em bases teóricas consistentes.

É inegável que estamos passando por um processo de mudanças cada vez mais aceleradas, que afeta nossa forma de trabalhar, de agir, de aprender, de nos relacionarmos com as pessoas e com o ambiente e, até mesmo, de pensar. Podemos dizer que essas transformações caracterizam um processo de mudança de paradigma. Nesse cenário de horizonte ainda indefinido, como priorizar o que devemos saber, conhecer, aprender? O que devemos preservar e o que devemos descartar? “Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes, produzir conhecimento” (LEVY, 1999, p. 157).

Nesse momento de transição, certezas e verdades científicas são postas à prova na medida em que os avanços da tecnologia nos permitem desmentilas. Todo o conhecimento científico construído até então é colocado em jogo. As verdades características das ciências da modernidade passam a ser verdades relativas e mutáveis.

As mudanças acontecem à velocidade de uma transmissão via satélite. Uma decisão política ou a quebra da economia de um determinado país afetam, imediatamente, todo um conjunto de países situados a muitos quilômetros de distância. Assistimos à concretização de um projeto de globalização, bastante questionável do ponto de vista dos custos sociais, embora real. Tal evento se deve, inegavelmente, às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), que ressignificaram as relações de tempo e espaço. Essa mudança de paradigma, segundo German, nos apresenta, também, um novo modelo de sociedade. Deixamos de ser uma sociedade moderna para ser a sociedade da informação (2000, p. 113).





ATIVIDADE

1. Etapa 1

Relacione no quadro que se segue as principais modificações observadas em nosso cotidiano nas últimas quatro décadas com os avanços da tecnologia. Siga o exemplo.

TIPO DE APARATO TECNOLÓGICO	NOMES DOS APARELHOS	VANTAGENS	RISCOS OU DESVANTAGENS
Utensílios domésticos	Cafeteira elétrica	Maior rapidez no preparo do café	Há quem diga que o sabor do café não é tão bom como no método tradicional
Aparelhos eletroeletrônicos			
Aparelhos de tecnologia de informação e comunicação			

Etapa 2

Agora, escreva um breve texto argumentativo, de aproximadamente dez linhas, descrevendo como você se sente com a percepção de que a tecnologia invadiu nossas casas, sem que nos déssemos conta do quanto ela já se incorporou ao nosso cotidiano e sem que tivéssemos tempo de refletir criticamente sobre seu uso.

COMENTÁRIO

O quadro deve ser preenchido com os nomes dos aparelhos que utilizamos cotidianamente nas nossas casas e que tanto nos facilitam a vida, como por exemplo televisão, forno de microondas, liquidificadores, telefones sem fio, telefones celulares, transmissões via satélite, radiocomunicadores etc. No entanto, não costumamos questionar sua chegada e seus benefícios. Aceitamos e incorporamos seu uso de forma natural, ou naturalizada, quer dizer, tomando-os como parte integrante da vida, sem muitos estranhamentos. Também

conhecemos pessoas que se recusam a utilizar tais aparelhos, alegando os mais diversos argumentos, desde a dificuldade em manuseá-los até os possíveis prejuízos à saúde.

Seu texto deve considerar todos esses aspectos e apresentar uma reflexão crítica sobre como a tecnologia nos chega de forma tão rápida e quase opressora, sem que tenhamos tempo de “digerir” tantas informações, de forma crítica ou mais cuidadosa.

Leve seu texto para discussão com seus colegas, na tutoria. Podem aparecer diferentes pontos de vista sobre os avanços da tecnologia, de forma que a troca enriquecerá e ampliará as possibilidades de reflexão.

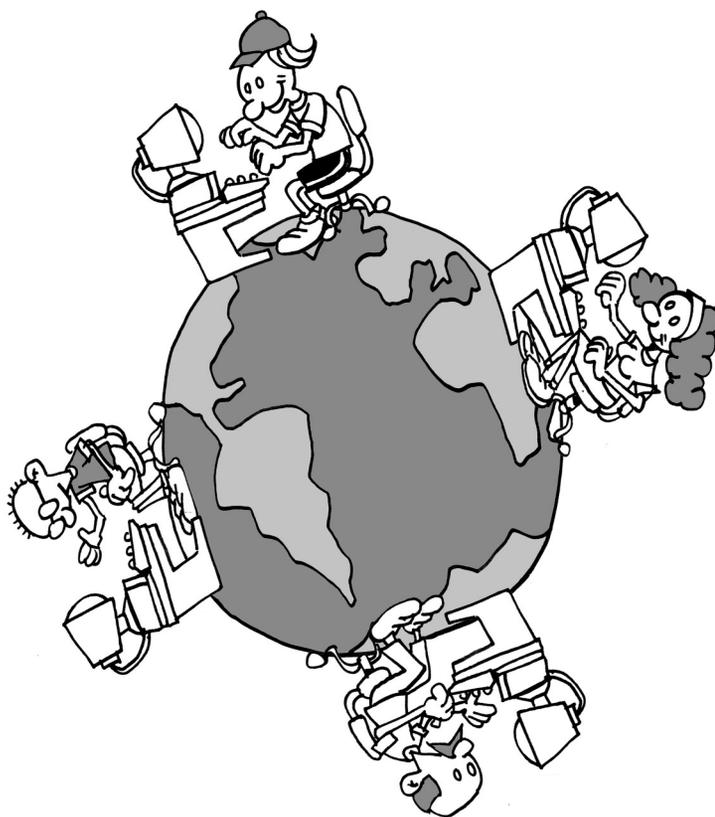
CONTINUANDO NOSSA REFLEXÃO...

Na sociedade da informação, o poder não está nas mãos de quem detém os meios de produção, como no modelo burguês de capitalismo, mas nas mãos de quem possui acesso à informação e é capaz de transmutá-la em conhecimento.

Um dos poucos conhecimentos garantidos no debate multissetorial a respeito do impacto das modernas tecnologias de informação e comunicação sobre a política, a economia e a sociedade, tanto nos países industrializados, quanto nos países em desenvolvimento, é que apenas as nações que detêm acesso a essas tecnologias e que sabem captar as oportunidades por elas proporcionadas estão preparadas para os desafios do século XXI. Prevalece o consenso de que, na verdade, nos encontramos apenas no início da transição da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação, muito embora essa mudança se acompanhe de inovações tecnológicas tão radicais em uma velocidade sem precedentes (GERMAN, 2000, 113).

A mudança para um modelo de sociedade que se estrutura com base no acesso à informação impõe uma nova relação com o saber e com o conhecimento. Nesse novo modelo, o processamento da informação ocorre de forma dinâmica. Somos expostos a ela de diferentes formas, a todo o tempo. Na contemporaneidade, com a velocidade das NTIC, como não existe a possibilidade de assimilação de todas as informações que recebemos, faz-se necessário um processo de seleção e categorização, que não estamos acostumados a fazer.

Pierre Levy (1999) apresenta dois conceitos que ajudam a refletir sobre as novas formas de relação com o saber nesse contexto. O primeiro é **CIBERESPAÇO**, novo meio que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo não especifica apenas a infra-estrutura material, ou um ambiente físico, nem o universo de informações que a rede abriga. Também não se refere aos seres humanos que nela navegam e alimentam esse universo. Refere-se ao todo da rede que se forma no virtual, composta por esse universo complexo de espaços, pessoas e relações. O segundo é cibercultura, conjunto de técnicas materiais e intelectuais de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem a partir do ciberespaço. Para Levy, novas competências serão necessárias para nos relacionarmos com o saber no ciberespaço e na cibercultura. A maneira como nos relacionamos com a tecnologia determinará, também, uma nova forma de pensamento, pois a navegação pela rede ocorre de forma **HIPERTEXTUAL**, ampliando as possibilidades de estabelecimento de conexão entre o que se conhece e um saber que estará sempre em um devir.



CIBERESPAÇO

“Cyberspace”: termo criado pelo romancista de ficção científica americano William Gibson, no livro *Neuromancien*, escrito em 1984, para designar a representação gráfica dos dados provenientes de todos os bancos de todos os computadores gerados pelo homem” (CADOZ, 1997, pp. 103, 111).

HIPERTEXTO

É um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela. (LEVY, 1999, p. 27.)

Isso não nos parece novidade, uma vez que sempre pensamos de forma dinâmica para realizar tarefas cotidianas. Somos capazes, por exemplo, de planejar duas ou três ações diferentes, simultaneamente – como em janelas do Windows. Uma hipótese possível é a de que sempre pensamos hipertextualmente, embora isso não seja consciente. Na realidade, nossa relação com o conhecimento era, até então, linear, apenas em um local: na escola. Fomos expostos a um modelo de Educação escolar com base na seqüência lógica, de sucessão de informações a serem assimiladas, de forma linear e hierarquizada.

A incorporação da tecnologia no cotidiano pode contribuir eficazmente para a construção do pensamento do homem contemporâneo, como instrumento para desenvolver habilidades cognitivas que permitam o acesso ao saber por novas vias que não aquelas características do pensamento moderno – como a navegação por hipertexto e a simulação.

O impacto de tais mudanças sobre a Educação desencadeia um processo de desconstrução que nos parece irreversível. A chamada revolução tecnológica aparenta ter-nos “tirado um véu”, deixando ainda mais à mostra uma necessidade de rever, como educadores, o que fazer com nossa prática. A abordagem tradicional, característica do paradigma de Educação como forma de regulação, produz sujeitos alienados, resignados com o sistema, portando-se de forma passiva diante da realidade. Nesse modelo, o saber reside na forma linear de transmissão de informações a serem assimiladas e, posteriormente, quantificadas.

A escola de hoje, tal como concebida no século XIX, não tem dado conta da tarefa de educar de acordo com a demanda de nosso tempo. No entanto, não nos basta uma reforma superficial, de fachada. A escola precisa de uma transformação estrutural. Numa dimensão epistemológica, o processo de mudança no contexto escolar diz respeito a novas formas de relação do homem com os valores, com os saberes constituídos culturalmente.

A abordagem educacional, hoje, assenta-se na necessidade de posicionamento crítico diante das informações recebidas, que precisam ser selecionadas, processadas, reorganizadas, face às que já existiam, e devolvidas em forma de novo conhecimento.

A aprendizagem, nessa perspectiva, possui duas dimensões: a primeira reside em um processo individual, no qual o educando elabora a informação e aprende, interagindo apenas com objetos

(o livro, o texto, a apostila); a segunda se fundamenta em um processo dinâmico de interação, com a informação e com outros indivíduos (objetos e sujeitos), para a construção do conhecimento. Essa segunda dimensão permite que o conhecimento seja elaborado, pois é colocado em confronto com outras experiências, com outras visões de mundo. É, portanto, desestabilizado, para ser reorganizado posteriormente. A aprendizagem passa a ser fruto de um processo de construção coletiva. Essa abordagem de aprendizagem em interação precisa ser paradigma na Educação, seja no modelo presencial, seja nos modelos a distância, em tempos de tantas tecnologias.

Hoje, já não temos verdades a ensinar; temos habilidades a desenvolver. E por já não termos o que ensinar, devemos ensinar a aprender. Torna-se essencial, portanto, que a Educação se alicerce em modelos flexíveis, que tornem o aluno capaz de se readaptar, rapidamente, em função de modificações ocasionadas por avanços tecnológicos – fato que hoje já se vem tornando relativamente comum. Nesse contexto, muito se tem discutido a utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Tal discussão, no entanto, sempre esteve adstrita a perspectivas ideológicas, filosóficas ou mesmo sociológicas, sem que pesquisadores se dispusessem a verificar, mais objetivamente, quais os efetivos benefícios da utilização de tais recursos sobre a aprendizagem (VILLARDI, 2001).

Se já não temos o que ensinar, nem podemos prever, planejar o que precisamos saber; admitimos uma busca por novos paradigmas para a Educação. Uma reflexão emerge acerca do lugar e do papel do professor, nesse contexto.

RESUMO

Estamos vivendo um tempo de profundas transformações na sociedade, por influência dos avanços tecnológicos. A velocidade das mudanças não nos tem permitido refletir criticamente sobre o impacto que causam em nossa vida e na sociedade de forma geral. Apenas temos absorvido as informações, na medida em que nos é possível, sem que possamos fazer uma seleção do que realmente é útil ou fundamental. O discurso de educar e preparar para o futuro não cabe mais na escola, pois o futuro é ainda hoje, as mudanças ocorrem em alguns instantes. Não conseguimos mais acompanhar esse ritmo alucinante. Por esse motivo, a escola, os professores e educadores, em geral, precisam construir uma postura reflexiva e, ao mesmo tempo, objetiva, de como utilizar a tecnologia como aliada no processo de formação de seus alunos, para a inserção em um mundo e uma sociedade com demandas e necessidades que ainda desconhecemos. Sabemos apenas que precisamos aprender a desenvolver habilidades necessárias à apropriação – compreendida como mais que uso, mais que domínio – dos recursos tecnológicos disponíveis.

ATIVIDADE FINAL

Entreviste um professor de sua escola, ou de sua comunidade, perguntando como ele sente a chegada da tecnologia em sua vida e como ela modifica o seu cotidiano. Peça, também, para apontar as vantagens e desvantagens da convivência com tais avanços. Registre por escrito as perguntas e as respostas do entrevistado.

Essa entrevista será necessária para a realização de uma atividade nas próximas aulas.

COMENTÁRIO

Prepare um roteiro com algumas perguntas, em torno de dez, antes de iniciar a entrevista, para ter certeza dos pontos que vai abordar em seu trabalho. Evite perguntas cujas respostas sejam sim ou não, pois são perguntas fechadas que não permitem um bom nível de análise e reflexão. Procure elaborar perguntas que provoquem justificativa ou posicionamento do entrevistado. Será mais fácil para realização da análise, posteriormente.

AUTO-AVALIAÇÃO

Esta aula propõe uma reflexão acerca da rapidez das modificações que a tecnologia nos impõe. Se você conseguiu preencher o quadro e perceber o quanto estamos expostos à tecnologia, sem nos dar conta do quanto ela afeta a nossa vida e nosso cotidiano, e foi capaz de produzir um texto com o resultado de sua reflexão, isso mostra que você conseguiu atingir o objetivo proposto. Caso contrário, procure identificar os aspectos que não lhe permitiram prosseguir e procure a tutoria, para esclarecer suas dúvidas e prosseguir sem dificuldades.



Leitura Recomendada

LIMA, Frederico O. *A sociedade digital*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000, 172 p.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, continuaremos nossas reflexões acerca dos impactos causados pelos avanços da tecnologia e as conseqüências que recaem sobre a Educação.

Alfabetização: Conteúdo e Forma 2

Referências

Aula 11

BERARDINELLI, Cleonice. *Antologia de José Régio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983

CHARTIER, Roger A. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1998.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LIMA, Adriana Flávia de Oliveira. *Pré-escola e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACHADO, Ana Maria. Disponível em: <www.anamariamachado.com.br>. Acesso em: 04 março 2005.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PENACC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura). *Caderno do Professor*. Rio de Janeiro: SME, [2004?].

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

Aula 12

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Como não fazer reforma ortográfica: o acordo de unificação*. *Letras*, Campinas, SP, v. 15, n. 1-2, dez. 1996.

_____. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

GARCIA, Afrânio da Silva. *História da ortografia do português do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Tese de doutorado.

HOUAISS, Antônio. *A nova ortografia da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ática, 1991.

SARAIVA, Antônio José. *Iniciação à literatura portuguesa*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

Aula 13

CAVALIERE, Ricardo. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: EDUFF, 2000.

CUNHA, Celso; CARDOSO, Wilton. *Estilística e gramática histórica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratados da Terra do Brasil: história da Província Sta Cruz*. São Paulo: Edusp, 1980.

GARCIA, Afrânio da Silva. *História da ortografia do português do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Tese de doutorado.

HOUAISS, Antônio. *A nova ortografia da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ática, 1991.

KURY, Adriano da Gama. *Ortografia, pontuação, crase*. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

LEÃO, Duarte Nunes de. *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1983.

OLIVEIRA, Fernão de. *Gramática da linguagem portuguesa*. 3.ed. Lisboa: José Fernandes Júnior, 1933.

PEAD. *Vocabulário como reflexo da cultura*. Disponível em: <<http://www.pead.letas.ufrj.br/tema10/vocabuloreflexo.html>>. Acesso em: 28 jan. 2005.

SARAIVA, Antonio José. *Iniciação a literatura*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1999.

SCHERRE, Martha; NARO, Anthony. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, Dayse (Org.). *Diversidade lingüística do Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997.

SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

SOUSA, Maria Clara Paixão de. *Reflexões sobre a escrita portuguesa no período de bilingüismo literário: séculos 16 a 18*. Disponível em: <<http://mariaclarapaixao.vilabol.uol.com.br/reflexoes.html>>. Acesso em: 05 jan. 2005.

MARTINS, José de Souza. A proibição da língua brasileira. *Folha de São Paulo*, 20 jul. 2003. Disponível em: <<http://www.terrabrasileira.net/folclore/manifesto/nheenga2.html>>. Acesso em: 28 jan. 2005.

Aula 14

ABAURRE, M. Bernadete; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na primeira série (evidências da utilização pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita). *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 14, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 2.

CACLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

_____. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Exploração sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia, Teoria pesquisa*, Brasília, v.1, n. 3, p. 269-285, set./dez. 1985.

CARVALHO, Ricardo. *O erro no processo de apropriação da ortografia*. Rio de Janeiro, 2003. Mimeo

COX, Maria Inez Pagliarini. *Tia tem tracinho?* Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/intercambio/06cox.ps.pdf>. 2004>. Acesso em: 19 abr. 2005.

GARCIA, Iria Werlang. Inglês como língua estrangeira: desvios de acentuação e dificuldade de correção. *Letras Hoje*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 69-85, 1984.

MORAIS, Arthur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia para o educador : princípios do sistema alfabético do português, 2001*. Mimeo.

_____. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, [2003a].

_____. *Guia prático de alfabetização*: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, [2003b].

SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Acompanhando e avaliando*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. (Coleção orientações para organização do ciclo de alfabetização. Caderno 2)

ZORZI, Jaime Luiz. *A apropriação do sistema ortográfico nas 4ª séries do primeiro grau*. Campinas,SP: Unicamp, 1997. Tese de doutorado.

Aula 15

ABAURRE, M. Bernadete; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na primeira série : evidências da utilização pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 14, 1985.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.

CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas,SP: Fapesp, 1990.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Exploração sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 1, n. 3, set./dez. 1985.

CARVALHO, Ricardo. *O erro no processo de apropriação da ortografia*. Rio de Janeiro, 2003. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Acompanhando e avaliando*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. (Coleção orientações para organização do ciclo de alfabetização. Caderno 2)

ZORZI, Jaime Luiz. *A apropriação do sistema ortográfico nas 4ª séries do primeiro grau*. Campinas,SP: Unicamp, 1997. Tese de doutorado.

_____. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artemed, 1998.

_____. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artemed, 2003.

Aula 16

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 14, 1985.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília,DF: MEC/SEF, 1997. v. 2.

CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. São Paulo: Fapesp.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Exploração sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 1, n. 3, p. 269-285, set./dez. 1985.

CARVALHO, Ricardo. *O erro no processo de apropriação da ortografia*. Rio de Janeiro, 2003. Mimeo.

MORAIS, Arthur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo: não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZORZI, Jaime Luiz. *A apropriação do sistema ortográfico nas 4 séries do primeiro grau*. Campinas, SP: Unicamp, 1997. Tese de doutorado.

Aula 17

ARAÚJO, Mairce S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como um lugar de entre-culturas. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite. (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONSTRUTIVISMO: grandes e pequenas dúvidas. Belo Horizonte: Formato, 1996. (Cadernos do Ceale, v. 1)

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 17.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Os novos pensadores da educação: conheça as idéias de seis teóricos sobre temas fundamentais para o professor moderno. *Nova escola*, São Paulo, n. 154, ago. 2002. [Online]. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/repcapa.htm>.

PEREZ, Carmen L. V.; SAMPAIO, Carmen S. A pré-escola em Angra dos Reis : tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Aula 18

ARAÚJO, Mairce. *Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas*. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Leituras de mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O prazer de descobrir e conhecer. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITURA RECOMENDADA

MORIN, Edgar. *Articular os saberes*. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Aula 19

ARAÚJO, Mairce S. *Ambiente alfabetizador: a sala de aula como um lugar de entre-culturas*. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONSTRUTIVISMO: *grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: Formato, 1996. (Cadernos do Ceale, v. 1)

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4.ed São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo *Os novos pensadores da educação: conheça as idéias de seis teóricos sobre temas fundamentais para o professor moderno*. Nova escola, São Paulo, n. 154, ago. 2002. [Online]. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/repcapa.htm>. Acesso em: 20 abr. 2005.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VALLE, Ivana Aparecida Roncolato do. *Questões urgentes na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERMAN, Christiano et al. *Informação e democracia*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2000.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na área da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- LIMA, Frederico. *A sociedade digital*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- SANCHO, Juana M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VILLARDI, Raquel. Desarrollo de habilidades de lectura: los beneficios de la tecnología. In: JORNADAS MULTIMEDIA EDUCATIVO: nuevas aprendizages virtuales, 3., 2001, Barcelona. *Res Telemática Multimedia Educativo*, Barcelona, Universidade de Barcelona, p. 458-476, 2001.
- _____. *Tecnologia na educação: uma perspectiva sociointeracionista*. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ISBN 85-7648-168-5



9 788576 481683



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação

