

DA CULTURA DE ORALIDADE PARA A CULTURA LETRADA: AS DIFICULDADES NA HORA DE TIRAR O PASSAPORTE

Abstract

This is a report on two units of an institutional project - PRALER which is a distance continuing education program put forward by MEC/Fundescola/Pnud, as a resource material to the teaching of reading and writing in primary school. The units concern the development of spelling skills. Two different types of spelling mistakes are discussed: spelling mistakes that can be explained by the influence of phonological rules and mistakes that are not related to pronunciation habits and are a mere consequence of arbitrary spelling conventions. Several examples of classroom spelling work are provided.

Key words: PRALER Project, developing spelling skills, the influence of phonological rules on writing, spelling conventions.

Uma das questões mais cruciais de transculturalidade na sociedade brasileira é a divisa entre comunidades de cultura predominantemente letrada e comunidades de cultura predominantemente oral. A passagem estreita entre essas duas modalidades de cultura é, sem dúvida, a alfabetização.

Estamos assistindo, no Brasil, a uma discussão relativamente nova sobre métodos de alfabetização. Até há pouco essa discussão se circunscrevia aos círculos acadêmicos que acumularam, nas últimas décadas, reflexão sobre o processo de alfabetização e métodos que o implementam e educadores adeptos dos modelos teórico-metodológicos disponíveis.

Recentemente, a discussão sobre esses métodos chegou à imprensa, embalada pelo alarme que vêm causando os resultados de testes domésticos e internacionais que aferem a capacidade de ler com boa compreensão e de escrever que nossos alunos apresentam.

Os resultados do SAEB, Sistema de Avaliação do Ensino Básico administrado pelo INEP/MEC, mostram que o desempenho dos

alunos piorou nos últimos dois anos. As tabelas 1 e 2 a seguir resumem os resultados dos testes do SAEB de Língua Portuguesa referentes aos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental em 2002.

Quase 60% dos alunos tiveram desempenho muito fraco no teste de compreensão. Em Matemática, o percentual de alunos com desempenho muito crítico e crítico é de 52,3%. Os resultados, considerando as regiões do país, são igualmente desoladores. Em Língua Portuguesa a região com o melhor índice é a Sudeste. O pior índice encontra-se no Nordeste, conforme a tabela 2.

Aos resultados preocupantes do SAEB somaram-se os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, exame administrado pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Esse exame avalia o letramento textual, o letramento matemático e o letramento científico de jovens na faixa de 15 anos. O PISA foi aplicado pela primeira vez no ano 2000 e avaliou 32 países. Nessa avaliação ficamos em último lugar no quesito interpretação de texto. Em 2002, 41 nações participaram do estudo e o Brasil ficou entre os dez piores do mundo, novamente em interpretação de texto: 56% dos jovens brasileiros não entendem quase nada do que lêem.

Discutindo os resultados do SAEB e do PISA, na *Revista Veja*, de 18 de junho de 2003, Cláudio de Moura Castro especula sobre uma possível relação entre o mau desempenho dos

Tabela nº 1

| LÍNGUA PORTUGUESA | | |
|-------------------|------------------|-------------|
| Estágio | População | % |
| Muito crítico | 819.205 | 22,2 |
| Crítico | 1.356.237 | 36,8 |
| Total | 2.175.442 | 59,0 |

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Tabela nº 2

| LÍNGUA PORTUGUESA | | | | | | |
|-------------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Estágio | Brasil | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-Oeste |
| Muito crítico | 22,2 | 22,6 | 33,4 | 15,8 | 13,5 | 20,5 |
| Crítico | 36,8 | 44,9 | 41,8 | 30,8 | 35,7 | 39,2 |
| Total | 59 | 67,5 | 75,2 | 46,6 | 49,2 | 59,7 |

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

alunos brasileiros e a adoção de métodos de alfabetização que vêm negligenciando a ênfase no componente fônico no ensino da leitura. Ele descreve sucintamente a logística subjacente aos dois modelos de alfabetização mais empregados: “Nos países com ortografias alfabéticas, há duas formas de ensinar a ler e a escrever. Em primeiro lugar, há uma concepção fônica (parecida com o velho bê-á-bá), que considera indispensável ensinar de forma explícita a relação entre fonema (som) e grafema (o garrancho que representa uma letra). Em segundo lugar, há uma concepção ideovisual, que entrega textos ao aprendiz e espera que ele formule hipóteses e construa seu saber. Ou seja, o aluno recebe a frase inteira e vai tentando tirar conclusões acerca do que significa e de como é a engenharia de transformar grafemas em fonemas”. Na linha desse raciocínio, Moura Castro argumenta que os países mais bem sucedidos no PISA praticam métodos com ênfase no trabalho fônico, e informa também que Estados Unidos e Reino Unido adotaram por algum tempo o método ideovisual. Diante, porém, dos resultados de 115 mil testes que indicavam um declínio nas habilidades com a língua escrita, retomaram a metodologia anterior.

Reforçando a mesma tese, a educadora Tania Zagury (*O Globo*, 29 de julho de 2003) argumenta que a mudança do antigo método fônico para a novidade dos modelos ideovisuais deu-se sem que os professores alfabetizadores pudessem contribuir efetivamente com sugestões baseadas na sua experiência. Observa ainda que é difícil aplicar métodos construtivistas em turmas muito grandes, em que o professor tem de desdobrar-se para atender a todos, e conclui que “o melhor método é o que funciona”.

A discussão que ora ocupa espaço em nossa imprensa teve também bastante eco em outros países. O movimento retroativo a que Claudio Moura Castro se referiu vem sendo conhecido nos Estados Unidos com “Back to Phonics”.

Podemos dizer que os métodos de alfabetização conhecidos distinguem-se entre si pelo foco na forma ou o foco no significado do texto. Em outras palavras: a lógica do primeiro é “bottom-up”, enquanto a do segundo é “top-down”. Os que se baseiam na forma iniciam-se com o trabalho fônico que explora a relação entre som e letra, começando por padrões silábicos mais simples e gradualmente progredindo para os mais complexos. A ênfase no significado preconiza que os alunos sejam, desde o início de sua escolarização, confrontados com sentenças completas e pequenos textos de modo a desenvolverem estratégias de inferência que lhes permitam construir o significado do texto. Nesse processo, eles são encorajados a elaborar hipóteses sobre a relação entre os sons da língua oral e a representação gráfica.

Nos anos 1980, o desenvolvimento da teoria psicogenética, baseada na psicologia piagetiana, transformou o método construtivista de Emília Ferreiro e associados quase que em uma proposta hegemônica nas políticas de alfabetização. Na década seguinte, os países já mencionados, Estados Unidos e Reino Unido, à luz de resultados de avaliação de grande escala, começaram a questionar os possíveis efeitos negativos desse método, certamente não pelo que ele propõe: a construção de textos significativos pelos alfabetizados, mas pelo que ele negligencia: a explicitação da relação entre os sons da língua oral e sua representação escrita. Lesley Clark (1999, p. 11) observa que a National Literacy Strategy (1998) (documento equivalente aos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais), de responsabilidade do DfES – Department for Education and Skills, na Inglaterra, foi elaborado para confrontar uma área crucial de fragilidade causada pela falta de trabalho fônico explícito, contextualizado e progressivo em um passado recente. Ela enfatiza ainda que “a habilidade de identificar padrões e similaridades em sons é um indicador-chave do êxito futuro na alfabetização”. Mas acautela que a ênfase política exagerada no método fônico tradicional pode levar a um retrocesso.

A discussão entre o mérito e as limitações dos métodos de alfabetização é, sem dúvida, oportuna, mas não pretendo deter-me na questão por vários motivos. Essa discussão tem de reunir mais subsídios do que os que aduzi aqui sucintamente. Considere-se, também, que tal discussão costuma desaguar em um proselitismo, no qual não vou embarcar. E, por fim, há relatos de resultados muito eficazes de alfabetização tanto por um método quanto por outro, o que me leva a crer que o problema esteja menos no método do que na prática que os professores têm para a sua aplicação. Meu objetivo aqui é relatar uma experiência na área de alfabetização que se volta para a conciliação de metodologias construtivistas e fônicas.

Nos últimos anos, o Governo brasileiro iniciou alguns projetos de educação à distância para capacitação dos professores do Ensino Fundamental, inclusive professores de alfabetização. Neste capítulo descrevo um projeto desenvolvido no MEC-Fundescola, com apoio do Banco Mundial, no qual atuo como uma das autoras de fascículos denominados “Cadernos de Teoria e Prática”. Trata-se do Programa de Apoio da Leitura e Escrita – Pralor cujo objetivo é fornecer recursos para os professores trabalharem com os alunos das séries iniciais que têm dificuldade na leitura e na escrita. Nessa empreitada, o projeto se vale de pressupostos do método construtivista, incentivando a produção de textos orais e escritos pelos alunos e a sua

construção de hipóteses que os ajudem a refletir sobre a linguagem oral e escrita, suas especificidades e zonas de interferências. Não negligência, entretanto, o trabalho explícito sobre a relação entre o componente fônico da língua e sua representação na escrita alfabética.

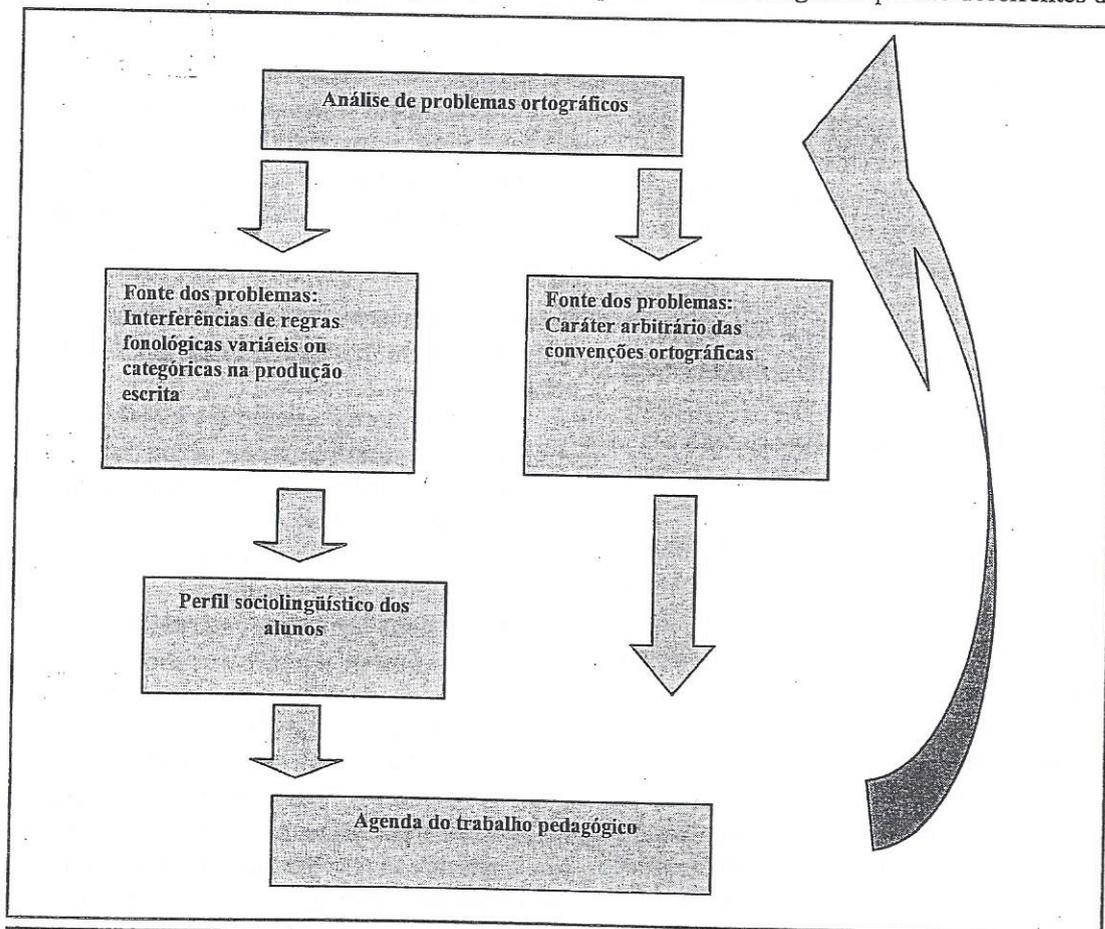
Neste capítulo focalizo justamente duas unidades, de um total de dezoito do **Projeto Praler**. As duas unidades foram elaboradas visando a desenvolver a percepção da relação entre fonema e grafema com alunos que já estão alfabetizados.

Na produção das duas unidades, o acervo de conhecimento acumulado no campo da sociolinguística variacionista me foi de grande valia¹. Suplemento a aplicação desse conhecimento, todavia, com alguns princípios que considero cruciais para a adoção de pedagogia de base sociolinguística.

Em primeiro lugar, os professores-alfabetizadores têm de aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita. O diagrama seguinte ilustra esse primeiro princípio.

Na análise dos problemas ortográficos, começamos por recolher amostras da produção escrita de nossos alunos. Nessas amostras identificamos palavras ou seqüências cuja grafia ainda não está de acordo com as regras da ortografia. Em seguida, fazemos a distinção entre problemas ortográficos que são reflexos de interferências da pronúncia na produção escrita e problemas que decorrem simplesmente do caráter arbitrário das convenções ortográficas. Por exemplo, se o alfabetizando escreve: "O que eu quero se quando crece e um contado ingual meu pai", sabemos que ele escreveu "se", "contado" e "crece" (ser, contador, crescer) sem o "r" final porque ele pronuncia com freqüência essas palavras sem o fonema /r/ final. Também na palavra "ingual", podemos supor que a regra de nasalização de sílabas iniciais seja produtiva em seu repertório. Já na palavra "crece" (crescer) a ausência da letra "s" no dígrafo "sc" não se explica por interferência de regras fonológicas, mas pela pouca familiaridade do alfabetizando com as convenções da escrita.

No texto, produzido por uma aluna de 9 anos, que estava cursando a 3ª série de uma escola no Distrito Federal, encontramos vários problemas na ortografia que são decorrentes da



¹ O livro **Padrões Sociolinguísticos**, organizado por Giselle Machline de Oliveira e Silva e Maria Marta Pereira Scherre, reúne um grande número de estudos variacionistas sobre o português brasileiro. A aplicação de resultados de pesquisas variacionistas foi trabalhada no livro Bortoni-Ricardo, S.M. **Educação em língua materna – A Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

influência de regras fonológicas na escrita e também problemas que não se explicam pela pronúncia mas, sim, pelo fato de que a jovem autora do texto ainda tem pouca familiaridade com as convenções da língua escrita.

O Paiz

Meu sonho é ser feliz
é conhecê novos lugares
e conhecê o mundo
Meu sonho é ter muintos mais amigos

Meu sonho era que o mundo foce um paraizo
tudo moderno
mais tudo em paiz
cada um no seu lugá

Vamos começar pelos problemas que resultam de influência de regras fonológicas na escrita. Em “conhecê”, a autora do texto não escreveu o “r” final. De fato, no português brasileiro, há uma forte tendência para suprimirmos o “r” final nos infinitivos verbais. Observe-se que em “ser”, o “r” apareceu. É que essa regra de supressão do “r” é uma regra variável. Ora suprimimos o “r” final na nossa pronúncia, ora o realizamos. Tendemos a suprimi-lo mais freqüentemente nos infinitivos verbais e em palavras com mais de uma sílaba. No texto da aluna, vemos que ela também o suprimiu no substantivo “lugá”. Ao verificar esses problemas, o professor deve preparar várias atividades com a aluna, e seus colegas, de modo a levá-los a tomar consciência de que, na fala, costumamos suprimir o “r” final, mas, na escrita, temos de escrevê-lo. Para facilitar a conscientização desse fenômeno (perda do “r” final), o professor poderá chamar a atenção para as realizações desse “r”, nas diversas regiões do Brasil. Em algumas regiões o “r” é pronunciado na garganta (/r/ velar), como no Rio de Janeiro e em Brasília, por exemplo, em outras é pronunciado como uma vibrante na ponta da língua (no Paraná) e em certas regiões, no interior do Brasil, com a língua encolhida (/r/ retroflexo).

Outro problema que resulta da interferência da pronúncia na escrita se vê na palavra “muintos”. Em quase todas as regiões do Brasil, pronunciamos assim essa palavra, e as crianças, quando estão aprendendo a escrever, a reproduzem como a falam. É preciso mostrar-lhes que falamos /muintos/, mas escrevemos “muitos”. Outra pronúncia regional dessa palavra, encontrada em pontos da Região Nordeste e de Minas, é /muntcho/.

A maior parte dos problemas que verificamos no texto provém do fato de que a criança que o escreveu ainda tem pouco conhecimento das convenções da língua escrita. Essas convenções são arbitrárias. Como já vimos, os gramáticos de cada língua passam muitos anos, às vezes, até mais de século, definindo as convenções da ortografia. Para nos familiarizarmos com essas convenções, isto é, com a forma convencional de se escrever cada palavra, precisamos ter muito contato com a língua escrita, lendo e escrevendo muito. Quando temos dúvida, vamos a um dicionário.

No texto, vemos ainda que a autora ainda não sabe escrever “paiz”. Escreveu essa palavra com “z”, como em “raiz”. Mas a forma convencional de escrever “país” é “país”. O professor vai precisar trabalhar com essa aluna palavras como “país”, “raiz”. Pode lhe mostrar também que o nome próprio “Luís”, pode ser escrito assim com “s” e acento no “i”, ou assim: “Luiz”.

Também em “paraizo” e “foce”, vemos que a autora precisa familiarizar-se mais com as convenções. No caso da forma verbal, pode-se trabalhar o morfema do imperfeito do subjuntivo -sse em outros verbos. Por exemplo, propondo um texto coletivo: “Se eu fosse um passarinho”.

Veja-se que a aluna já escreveu corretamente “feliz” e “natureza”. O professor deve chamar a atenção para essas ocorrências corretas e desenvolver mais exercícios para que a aluna aprenda as palavras que ainda não está escrevendo conforme as convenções. Mas deve lembrar-se de exercitar as palavras sempre situando-as em um contexto, em uma frase ou um texto um pouco maior.

No processo da análise dos problemas ortográficos podemos visualizar os antecedentes sociolingüísticos dos nossos alunos e planejar uma AGENDA para nosso trabalho pedagógico, voltada para os problemas específicos de ortografia que nossos alunos estão apresentando. À medida que os trabalhos previstos na agenda vão-se realizando, o professor reunirá mais dados para a análise.

Considero que traçar o perfil sociolingüístico dos alunos é uma etapa importante da análise porque nos permite identificar as regras fonológicas mais produtivas na sua fala. Cabe aí mencionar um segundo princípio que embasa o nosso trabalho. Conceitos que são relevantes para o pesquisador, em função de seu interesse na sistematização de fenômenos lingüísticos, não são, necessariamente, relevantes para o professor. Para este último, a relevância se estabelece

conforme a produtividade da regra na leitura e escrita do aluno. Por exemplo, para o sociolinguísta variacionista os fatores internos que condicionam a regra de desnasalização das sílabas finais são muito importantes, porque lhes permitem estabelecer relações entre processos fonológicos e morfossintáticos (concordância verbal). Já para o professor, é mais importante no capítulo da desnasalização facilitar a aprendizagem do emprego das convenções de representação das vogais e ditongos nasais, especialmente a distinção entre o ditongo /ãw/ átono e tônico, que constitui um problema sério para o alfabetizando.

Há no imaginário dos professores, e de resto na sociedade em geral, a crença de que as interferências da pronúncia na escrita são produto dos “regionalismos” encontrados na fala dos alunos. Por “regionalismos” são entendidos os traços que definem uma estratificação descontínua² num *continuum* rural-urbano na sociedade brasileira, ou seja, que estão presentes em comunidades rurais e rurbanas e ocorrem com baixa frequência em comunidades urbanas.

Esses traços descontínuos certamente podem interferir na produção escrita e na leitura, mas a interferência mais produtiva é dos fenômenos que caracterizam o próprio processo da fala, presentes tanto na linguagem urbana monitorada quanto nos falares rurais nas diversas regiões do Brasil. Assim, para o professor, é crucial entender processos fonológicos básicos como, por exemplo, o que são grupos de força na língua oral e sua influência, seja na aglutinação de palavras (ver COX e ASSIS-PETERSON, 2001) seja na elevação das vogais /e/ e /o/ em sílabas átonas pretônicas e finais³. É importante que os professores possam refletir sobre as sílabas finais, de palavras ou de grupos de força, pois essas sílabas são um *locus* de muita variação no Português brasileiro contemporâneo.

O problema da aglutinação de palavras na escrita de acordo com os grupos de força na língua oral geralmente é superado nos primeiros anos de escolarização, mas se não for tratado devidamente pode-se fossilizar na escrita dos alunos. Os três exemplos seguintes, obtidos nos testes do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, são uma evidência dessa fossilização. “Hoje **endia** a natureza...” No país **enque** vivemos, os problemas **cerrevelam**...”

Como um terceiro princípio postulo que

as regras variáveis afetam diferentemente atividades de sala de aula que tenham objetivos diferentes. A leitura em voz alta pode ser muito afetada por regras variáveis, tais como a supressão do /r/ final e a desnasalização em sílabas finais e a supressão do morfema redundante de plural. Terão, todavia, menos importância na leitura silenciosa voltada prioritariamente para a construção de sentidos.

Por fim, levo em conta também um quarto princípio, o de que os resultados de pesquisas variacionistas tragam, sempre, uma contribuição no sentido de aprofundar a consciência etnográfica dos professores quanto às características socioculturais de sua comunidade.

No restante deste texto transcrevo e comento atividades elaboradas para o **Projeto Praler**, que ilustram os princípios que estou postulando.

Fragmento nº 1

Para relacionar essas noções teóricas, que estamos discutindo, à nossa prática, vamos trabalhar um texto de uma criança de 8 anos que está cursando a 2ª série em uma escola do Distrito Federal. Temos os seguintes dados sobre a situação social da criança: seu pai é trabalhador autônomo e concluiu o Ensino Fundamental. Sua mãe é dona de casa com cinco anos de escolarização. A família vive em Ceilândia, que é uma cidade do Distrito Federal, mas os pais são oriundos do estado de Goiás.

Leia a narrativa produzida pelo aluno:

A Degue

Eu fui la em São Paulo e coeci um menino que tinha degue e ele quase morreu e o nome dele e Junio e ele tem um irmao que tambem tem degue e a mãe deles fico quase doida e o pai tambem e na casa deles os visinho não tamparo a caixa dagua e os xaxis ela não trocava a água e não quidava e e quando as dona xego ela vi que os menino estavam com dengue e ela teve que coida deles e ai que o pãe não deixou e o menino fico feles mas so que o pai e o irmão mais pequeno não quer e a mãe fico muito braba e o irmão também e o Junio foi embora para São Paulo.

² Para uma discussão sobre a metodologia dos contínuos de urbanização, de oralidade e letramento e de monitoração estilística, ver Bortoni-Ricardo, 2002.

³ Mattoso Câmara Jr. (1970, p.63) define o grupo de força como uma seqüência de vocábulos sem pausa.

Comece por discutir o problema da dengue com os alunos. Verifique o que eles já sabem desse assunto. Peça-lhes que contem casos que conhecem de pessoas que tiveram dengue. Peça-lhes também que descrevam, oralmente e depois por escrito, os cuidados que temos de tomar para prevenir a dengue.

Faça perguntas que possam ajudá-los a refletir sobre processos coesivos no texto:

- No trecho: “Os vizinhos não tamparam a caixa d’água e os xaxins ela não trocava a água” “Ela” é a vizinha?
- Quem é “a dona” que chegou e viu que os meninos estavam com dengue? É uma agente de saúde? É uma médica? Você pode deixar isso mais claro?
- Por que a mãe de Junior ficou brava?

Focalizando os aspectos ortográficos no texto podemos ver que há problemas que decorrem da interferência da oralidade na escrita, como por exemplo: “fico” (redução do ditongo ou > o de “ficou”).

1 - Descreva os problemas identificados nas palavras abaixo:

“os menino”
“Junio”
“braba”
“coida”
“não tamparo”

2 - Elabore uma série de questões para os seus alunos, levando-os a investigar cada problema do texto. Faça as adaptações necessárias nas perguntas para que elas sejam perfeitamente compreensíveis para os alunos.

- Por que você escreveu “fico”?
- Como você pronuncia essa palavra?
- Que outras palavras também terminadas em “ou” você pronuncia com um “o” final? Qual é a sílaba tônica em “ficou”?
- O que está faltando em “os menino”?
- Que outros exemplos você pode citar em que o artigo vem flexionado e falta flexão de plural no substantivo?
- Em “não tamparo” qual é o sujeito? Quem não tampou?
- Como marcamos, na escrita, o verbo para concordar com o sujeito “eles”?
- Em “tamparam” qual a sílaba tônica, ou seja, a mais forte? Como escrevemos “tamparão”?

· Em “ela teve que cuida”, por que temos de escrever um “r” no final desse verbo?

· “Cuidar” é palavra parente de “cuidado” e também de _____? Em todas essas palavras a primeira sílaba é escrita com “cui”.

As marcas da língua oral que se refletiram nesse texto podem ser encontradas na fala dos brasileiros em geral, tanto os que vivem em área rural quanto os que vivem em área urbana. A criança que produziu o texto aparentemente não tem em seu repertório traços da fala típica das áreas rurais.

A maior parte dos problemas apontados no texto tem sua origem no fato de o autor não dominar, ainda, convenções da língua escrita. Veja, por exemplo:

- 1) o emprego da letra “n” antes do dígrafo “gu” para indicar a nasalidade da vogal anterior, como em “degue” (dengue)
- 2) o emprego do “n” para indicar a nasalidade da vogal em sílaba final seguida de “s”, por exemplo, “xaxins”;
- 3) o emprego do dígrafo “qu” em “quidava” em vez de “c”.
- 4) o emprego de “s” em lugar de “z” na palavra *vizinho*;
- 5) o emprego de “s” em lugar de “z” na palavra *feliz*;

Há ainda outros problemas que Você, professor, pode identificar e analisar. Veja a seguir algumas estratégias para ajudar seus alunos a superarem esses problemas.

- 1) Escreva no quadro o verbo *conhecer* e peça que os alunos formem frases e pequenas narrativas com esse verbo, primeiro oralmente e depois por escrito.
- 2) Escreva no quadro a palavra *dengue*. Discuta com seus alunos o problema dessa epidemia e as formas de prevenir a doença.
- 3) Escreva no quadro a sílaba *den-*. Peça aos alunos que encontrem outras palavras que começam com essa sílaba, como *dente*, *dentadura*, *dengoso*. Lembre a eles que Dengoso é o nome de um dos sete anões da Branca de Neve. Peça a eles que escrevam pequenos textos com essas palavras começadas com “den”. Por exemplo: *A Mônica é dentuça*.
- 4) Escreva o verbo *cuidar*. Peça aos

alunos em duplas que escrevam frases com esse verbo.

- 5) Peça aos alunos que sugiram uma palavra que seja "parente" da palavra *vizinho*, como *vizinhança* e uma palavra "parente" de *feliz* como *felizmente*. Observe com eles que as palavras nos dois pares são escritas com "z".
- 6) Faça uma brincadeira em que as crianças vão escrever um versinho com as palavras *feliz* e *nariz*. Elas também poderão usar o nome *Narizinho Arrebitado*.
- 7) Peça aos alunos que reescrevam a narrativa individualmente ou em duplas, fazendo as alterações ortográficas já comentadas.
- 8) Comente com os alunos as palavras que foram escritas no texto de acordo com as normas ortográficas. Elas mostram as normas ortográficas que o autor de texto já domina.

Você pode acrescentar outras estratégias para trabalhar as questões ortográficas nesse texto.

Lembre-se de que devemos trabalhar as questões ortográficas sem prejuízo da espontaneidade e da criatividade de nossos alunos.

Fragmento nº 2

Leia o texto seguinte produzido por uma criança de cinco anos no Distrito Federal.

Mãe

Quando a cínhora ver isudagui cí lembre da sua filha Rebeca.

Obrigado por tudu que a cínhora tem midado Mamai, obrigo pro ter uma mãe carinhosa

De sua filha, Rebeca.

Alguns dos problemas que aparecem no texto não decorrem de interferência da pronúncia e podem ser atribuídos ao caráter arbitrário das regras ortográficas. Veja:

"quando" – troca do "gu" pelo "qu"

"cínhora" – uso de "c" e "s" em sílabas iniciais.

"isu" – uso de "s" e do dígrafo "ss" no meio de palavra.

"dagui" – troca do dígrafo "gu" pelo dígrafo "qu"

Na fala não há pausas entre as palavras; já na escrita deixamos um espaço em branco

entre elas. Na fala, as palavras se juntam, formando seqüências que os especialistas chamam de **grupos de força**. Vamos conversar um pouco mais sobre isso.

O pico de um **grupo de força** é a sílaba tônica de uma palavra. Outras palavras, principalmente monossílabos, que antecedem a palavra que contém o pico de tonicidade, se aglutinam a ela. Veja um exemplo:

O médico de crianças é chamado pediatra.

Temos aí quatro grupos de força. As sílabas tônicas estão sublinhadas:

O médico
de crianças
é chamado
pediatra

Vamos examinar cada um deles.

Em "O médico" a sílaba tônica é "mé". Vamos atribuir a ela o valor 3. A sílaba que vem antes da tônica receberá valor 1, e as que vêm depois da tônica o valor 0, assim:

| | | | |
|---|----|----|----|
| O | mé | di | co |
| 1 | 3 | 0 | 0 |

Em "de crianças", a sílaba tônica é "an". Vamos atribuir a ela o valor 3. As sílabas que vêm antes da tônica receberão valor 1, e as que vêm depois da tônica o valor 0, assim:

| | | | |
|----|-----|----|-----|
| de | cri | an | ças |
| 1 | 1 | 3 | 0 |

Em "é chamado" a sílaba tônica é "ma". Vamos atribuir a ela o valor 3. Antes dela ocorre outra sílaba tônica que no grupo de força teve sua tonicidade um pouco diminuída. Vamos atribuir a ela a valor 2. A outra sílaba que vem antes da tônica receberá valor 1, e as que vêm depois da tônica o valor 0, assim:

| | | | |
|---|-----|----|----|
| é | cha | ma | do |
| 2 | 1 | 3 | 0 |

Em "pediatra", a sílaba tônica é "a". Vamos atribuir a ela o valor 3. As sílabas que vêm antes da tônica receberão valor 1, e as que vêm depois da tônica o valor 0, assim:

| | | | |
|----|----|---|-----|
| pe | di | a | tra |
| 1 | 1 | 3 | 0 |

1 - Indique os problemas que resultam

da aglutinação de palavras no texto “Mãe”. Verifique se cada um deles constitui um grupo de força e atribua valor de tonicidade (3, 2, 1 e 0) às sílabas que o compõem.

2 - Verifique como a criança, autora do texto, escreveu as sílabas de tonicidade 1 e 0 e reflita sobre as hipóteses que nortearam essa escrita.

Por exemplo: por/ tu/ do
1 3 0

confira:

Isudagui - aglutinação das palavras “isso daqui”
Midado - aglutinação das palavras “me dado”

Padrão de tonicidade nos grupos de força:

| | | | |
|----|----|----|-----|
| is | so | da | qui |
| 2 | 1 | 1 | 3 |

| | | |
|----|----|----|
| me | da | do |
| 1 | 3 | 0 |

Em “quando”, “obrigado”, “[mi] dado” o “o” final, que é pronunciado “u”, foi escrito corretamente, o que mostra que a criança já está construindo corretamente sua hipótese em relação às sílabas finais escritas com “o” e pronunciadas com “u”. Essa hipótese só não funcionou em “isudagui” porque a palavra “isso” foi aglutinada e em “midado” em que o pronome “me” foi aglutinado.

Em “lembre” vemos que a criança também já está construindo com êxito as hipóteses referentes às sílabas finais escritas com “e” e pronunciadas com “i”. Embora domine essa relação, ela ainda se confundiu no ditongo “mamaí”, que grafou sem til e com “i”.

Fragmento nº 3

As sílabas em Português podem ter as seguintes configurações:

- V (só uma vogal) como em: e-lefante; o menino; u-rubu
- CV (uma consoante e uma vogal) como em: ca-ne-co; gi-ra-fa
- CVC (uma consoante, uma vogal e outra consoante) como em: paz; fe-liz; fu-gir; mar.
- CCV (duas consoantes seguidas de vogal) como em: fra-co; pro-ble-ma; pre-to; fla-men-go.

- CCVC (duas consoantes seguidas de vogal e outra consoante) como em: flor; pres-ta-ti-vo; plás-ti-co.
- CCVCC (duas consoantes seguidas de vogal, seguida de mais duas consoantes) como em: trans-por-te; trans-cen-der.
- CVCC (consoante, vogal, seguida de duas consoantes) como em: pers-pec-ti-va; pers-pi-caz.

Vamos concentrar nossa atenção nas sílabas de configuração CVC. Vamos representá-la assim (C)VC, para indicar que trabalharemos tanto com sílabas em que aparece a primeira consoante, quanto com sílabas VC.

Nem todas as consoantes podem ocupar as posições da segunda consoante nessas sílabas. Vamos chamar essa segunda consoante de **consoante de travamento silábico**, porque ela fecha (ou trava) a sílaba. Vejamos agora quais são as consoantes que fecham as sílabas, no quadro seguinte:

| C | V | C | exemplos |
|---|---|---|----------------------------|
| - | - | r | mar; melhor, senhor, fazer |
| - | - | s | sabemos; costa; pés |
| - | - | l | Brasil; azul; almoço |
| - | - | i | caixa; embaixo; levei |
| - | - | u | outro; levou; poupar |
| - | - | N | dengue; cantor |

Colocamos o “i” e o “u” na coluna das consoantes de travamento porque essas vogais também travam sílabas formando ditongos. Nessa posição elas não constituem um núcleo silábico e por isso são chamadas semivogais. O /N/ representa o travamento nasal que pode ser representado pelas consoantes nasais e pelo diacrítico til (~).

Vamos agora conversar sobre o /r/ de travamento silábico.

A forma de pronunciar o /r/ em posição pós-vocálica, ou de travamento silábico, varia muito de uma região para outra. Ele pode ser pronunciado como uma consoante velar, articulada na parte posterior da boca; como uma consoante alveolar e até com a língua contraída. A pronúncia velar é encontrada em muitas regiões do Brasil, como por exemplo, o Rio de Janeiro. A pronúncia alveolar pode ser encontrada no Paraná e em outras áreas de região sul. A pronúncia com a língua contraída é muito encontrada no Sul de Minas e no Triângulo Mineiro, no interior de São Paulo, em Mato Grosso do Sul e Goiás. Às vezes esse /r/ soa quase como um /i/. Essa realização

do /r/ costuma ser associada ao falar interiorano e das áreas rurais. Por isso é chamado de /r/ caipira, mas lembre-se:

Quando falamos em /r/ caipira estamos caracterizando uma certa pronúncia muito comum em algumas partes do Brasil. A palavra “caipira” é usada para caracterizar uma cultura muito difundida em nosso país. Não deve ser interpretada como uma palavra depreciativa.

Independentemente da forma como o /r/ pós-vocálico é pronunciado, essa consoante tende a ser suprimida quando vem no final de palavras. Isso acontece em todas as regiões do Brasil, principalmente quando estamos usando estilos não-monitorados. Quando suprimimos o /r/, alongamos e damos mais intensidade à vogal final. Por exemplo: “Guga disse que pode ganhar o jogo” > “Guga disse que pode ganhá o jogo”.

Pesquisas a respeito desse processo de supressão do /r/ final mostram que suprimimos com mais frequência o /r/ nos infinitivos verbais (correr > corrê; fugir > fugi) e no futuro do subjuntivo (se eu estiver > se eu estivê; se ele for > se ele fô). Também em substantivos, advérbios e adjetivos terminados em /r/, essa consoante tende a ser suprimida, principalmente, em palavras que têm mais de uma sílaba (Elimar > Elimá; melhor > melhó; elixir > elixi).

A regra de supressão do /r/ nos infinitivos dá origem a uma **hipercorreção**, como por exemplo, “João **estar** muito quieto hoje”. Uma **hipercorreção** ocorre quando queremos evitar uma forma desprestigiada de falar. Ao tentar evitá-la cometemos outro erro.

Ao escrever “João **estar** muito quieto hoje”, a pessoa quer evitar a supressão do /r/ final e imagina que a forma “**está**” sofreu essa supressão do /r/, por isso, repõe o “r”. Ocorre que a forma “**está**” em “João **está** quieto” não é um infinitivo, é a forma de terceira pessoa do singular do presente do indicativo. O mesmo acontece em “A mãe **dar** muita atenção às crianças”.

A hipercorreção “João **estar** muito quieto hoje”, como qualquer outra hipercorreção, decorre de uma hipótese mal sucedida que construímos sobre a língua. O usuário da língua, quando suprime um “r” em infinitivo verbal na escrita, o faz porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/. Então, ao produzir uma forma como “**está**”, da terceira pessoa do singular do indicativo presente, imagina que nela também haveria um “r” que foi igualmente suprimido, e acrescenta esse suposto /r/, incorrendo em erro por hipercorreção.

- 1 - Você, professor, poderá reunir mais informações sobre a supressão do /r/ pós-vocálico observando como esse /r/ é pronunciado pelas pessoas de sua região.
- 2 - Amplie sua observação para a pronúncia de cantores e artistas de outras regiões, que Você vê na televisão ou ouve no rádio.
- 3 - Observe atentamente os casos de supressão do /r/. Verifique se eles são mais frequentes nas formas verbais do que em outras palavras.
- 4 - Seus alunos podem ajudá-lo nessa pesquisa, observando ocorrências de supressão do /r/. Assim eles vão desenvolver sua capacidade de analisar o uso da língua e vão ficar mais atentos para a influência da supressão do /r/ de sua fala na sua produção escrita.

Fragmento nº 4

- 1) Ler o texto “*A fessora*” retirado da Revista Chico Bento de Maurício de Souza.
- 2) Comentar o ponto de vista da criança expresso no texto, comparando-o com o ponto de vista da professora: como seria esse mesmo texto se fosse escrito por uma professora?
- 3) Identificar no texto palavras que reproduzem a pronúncia da personagem.
- 4) Identificar no texto as palavras ou seqüências que podem causar interferência na língua escrita e que, por isso, podem ser previstas como problemas potenciais na produção da escrita.
- 5) Discutir atividades pedagógicas voltadas para os problemas ortográficos potenciais que foram identificados.

Redação: *A fessora*

A fessora fica di pé o dia intero i manda a gente ficá sentado.

A fessora fica falando o dia intero i manda a gente ficá quieto.

A fessora fica iscrivinhandando na losa o dia intero i manda a gente num riscá a parede

A fessora dá bronca na gente i manda num bronquiá cos otro.

Eu acho que a fessora num qué ninguém fazendo o qui ela faiz.

Chico Bento

No texto de Chico Bento há palavras que são associadas à fala rural como, “fessora” e “iscrivinando”. Observe que ambas representam estereótipos da cultura rural, que não necessariamente são encontrados na fala de todas as pessoas de antecedentes rurais.

Em “di pé” e “i manda” temos exemplos de *grupos de força* com o seguinte padrão de tonicidade:

| | |
|---------|--------------|
| di / pé | i / man / da |
| 1 3 | 1 3 0 |

Nas sílabas de tonicidade 1, a vogal /e/ foi elevada para /i/.

Em “a fessora fica falando” a reprodução mais correta da pronúncia seria “a fessora fica **falanu**”, pois a seqüência “ndo” nas formas de gerúndio tende a ser pronunciada “nu”.

No texto, podemos identificar vários fenômenos de pronúncia que podem interferir na escrita. Nessas ocorrências podemos prever problemas de ortografia. Por exemplo:

- em “intero” temos a perda da semivogal do ditongo “ei”;
- em “ficá”, “riscá” e “bronquiá” e “qué”, ocorre a perda do “r” final;
- em “a fessora dá bronca” a forma verbal “dá” pode ser identificada como um ponto de potencial problema de hipercorreção: “a fessora **dar** (!) bronca”;
- em “cos otro” temos um *grupo de força*. Os monossílabos átonos “com” + “os”, que têm tonicidade 1, se fundem. Observe, também, que o “s” marcador de plural em “outros” é

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- _____. Um modelo para a análise sociolinguística do português do Brasil. In: Bagno, Marcos (org) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. 2002. pág. 333-350.
- _____. Caderno de Teoria e Prática 12: interferência da fala na escrita. In: Ramos, Wilsa Maria e Garcez, Lucília (orgs). *Programa de apoio da leitura e escrita: Praler*. Brasília: Fundescola/ SEF/ MEC. No prelo.
- _____. Caderno de Teoria e Prática 13: O sistema alfabético: ampliando nossa percepção da relação entre sons e letras. In: Ramos, Wilsa Maria e Garcez, Lucília (orgs). *Programa de apoio da leitura e escrita: Praler*. Brasília: Fundescola/ SEF/ MEC. No prelo.

redundante, porque o plural já está marcado no determinante “os”. Por isso esse /s/ tende a ser suprimido na fala e constitui um problema potencial na escrita. Observe, ainda, que o ditongo “ou” foi reduzido a “o” em “otro” e “losa”;

• em “faiz” o /s/ que trava a sílaba é representado por “z” e há a criação de um ditongo com o acréscimo da semivogal “i”. Procurem outros exemplos desse fenômeno.

Procurei com esses fragmentos mostrar como, em sala de aula, podemos desenvolver a percepção que professores e seus alunos têm sobre as especificidades da língua oral e escrita, ampliando, assim, seu grau de conscientização sobre a língua. Nas atividades que foram ilustradas, recuperam-se conteúdos de natureza fônica, sem contudo repetir procedimentos tradicionais descontextualizados e automatizados pela via da memorização.

A proposta que foi descrita aqui enfatiza uma abordagem fônica criativa. Em suma, estou visualizando e propondo um trabalho em que as abordagens “*top-down*” – do texto para a palavra – e “*bottom-up*” – do fonema à palavra – possam ser conciliadas.

Diante da gravidade dos problemas que os estudantes brasileiros apresentam no trato com a língua escrita, questões relacionadas à alfabetização e ao ensino-aprendizagem da língua tornam-se uma prioridade, especialmente para os pesquisadores preocupados com os fenômenos transculturais em nossa sociedade.

- _____. *Educação em língua materna: A Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CLARK, Lesley. Developing phonic skills in the early years. In Goodwin Prue (org.) *The literate classroom*. Londres: David Fulton Publishers. 2002, pág. 11- 17.
- COX, Maria Inês Pagliarini e Assis-Peterson, Ana Antônia. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: Cox, Maria Inês Pagliarini e Assis-Peterson (orgs) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, Pág. 51-80.
- MATTOSO Câmara Jr. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- SILVA, Giselle Machline de Oliveira e Scherre, Maria Marta Pereira (orgs). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.