

O Ensino do sistema de escrita alfabética: PCN de Língua Portuguesa e livro didático

Leticia Fraga *



Introdução

Esse artigo busca identificar os papéis da lingüística no ensino de língua, identificação essa que tem como objetivo central a compreensão de como se deu a correlação entre o desenvolvimento da pesquisa e sua aplicação ao ensino. Em geral, quando se tem um tema como este, se pensa em Lingüística Aplicada e, em particular, no Ensino de Língua Estrangeira ou Língua Materna. No entanto, a perspectiva do trabalho procura relacionar a Lingüística ao desenvolvimento das bases teóricas do ensino, refletindo sobre alguns aspectos atuais da Lingüística e seu potencial, sobretudo na aplicação que dela vem sendo feita. Dessa forma,

analisar-se-á nesse trabalho de que forma a proposta de ensino do sistema de escrita alfabética de um livro didático se relaciona à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa, uma vez que esses documentos evidenciam de que forma a teoria lingüística pode influenciar o ensino de língua materna.

Alfabetização e ensino do sistema de escrita alfabética (ortografia): o que os PCNS dizem e o que eles não dizem

Que relação existe entre alfabetização e ensino de ortografia? Segundo Cagliari (1989, p. 5), a natureza dessa relação vai depender do conceito que se tem de alfabetização.

No Brasil, as definições de alfabetização mais correntes se baseiam nos PCNs, o que é interessante, porque os documentos evitam definir o termo. Talvez na tentativa de não propor uma concepção de alfabetização tradicional, baseada na idéia de que quem sabe estabelecer a relação entre e som sabe ler, na verdade, o documento ao tentar definir alfabetização confunde “leitura” e “compreensão”, de um lado, e “escrita” e “produção de textos”, de outro, um erro conceitual. Mas muitas vezes um aluno não sabe ler porque não domina o sistema alfabético da escrita e não porque não possui as competências intelectuais para produzir um texto. Não se pode avaliar compreensão e produção de texto sem saber se o aluno domina as competências que lhes precedem resulta em testes que nem medem se o aluno está alfabetizado nem se é capaz de compreender ou produzir textos (OLIVEIRA, 2005).

Talvez essa confusão seja um reflexo da falta de consenso que existe, no Brasil, entre os estudiosos da área no que diz respeito às formas mais adequadas de alfabetizar (MORAIS, 2006), especialmente no que concerne ao ensino do sistema de escrita

* Docente no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (DELET/UEPG). Professora Doutora pela Universidade Estadual de Campinas. Email: leticiafraga@gmail.com

alfabética – considere-se, por exemplo, os estudos que se fundamentam em trabalhos de psicólogos (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), a língua é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

A alfabetização no Brasil sempre foi um problema que, apesar de muito discutido, parece piorar cada vez mais. Cagliari (1989, p. 8) considera que talvez a maior responsável pela extensão do problema seja a falta de compreensão da própria natureza da escrita, de suas funções e usos. Falta de compreensão essa que impede a escola de formar escritores competentes, condição que afeta a vida escolar do indivíduo de maneira integral.

Entender o processo de alfabetização implica entender a oralidade. A todo momento, as crianças estabelecem relação entre fala e escrita ortográfica e o professor não consegue perceber o que está causando o “erro” na escrita. O aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética. Os equívocos que cometem revelam claramente que não se trata de “erros” aleatórios. Estes “erros” refletem uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala.

Ortografia e livro didático

Há muitas idéias equivocadas a respeito do que vem a ser a ortografia e isso não tem a ver apenas com sua caracterização em momentos históricos. A ortografia não é simplesmente a escrita correta das seqüências de letras das palavras da língua. Isso define a ortografia, mas não a caracteriza satisfatoriamente. Há outros aspectos tão importantes quanto o da definição.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que todos os sistemas de escrita de uso social amplo têm uma ortografia. Somente os sistemas de transcrição fonética, quando bem feitos, estão completamente livres da ortografia. Muitas formas de re-escritura ou de representação da fala em outro meio, como a linguagem dos sinais, criptografias, códigos etc., costumam ter uma base na ortografia das palavras. O mundo cultural letrado leva em conta a ortografia como forma ideal de representação das palavras e essa é uma das razões pelas quais se torna difícil ensinar a transcrição fonética. Entre lingüistas e até mesmo entre foneticistas, não é raro encontrar interpretações equivocadas da fala, porque o pesquisador não se livrou da ortografia. As pessoas se acostumam com a ortografia a ponto de transferirem para ela o conhecimento da fala, achando, por exemplo, que se alguém escreva A, deve falar [a] e vice-versa, sem se aperceberem que, em português, a letra A pode ter uma dezena de realizações fonéticas (CAGLIARI, 1998a, p. 359-362). Uma pessoa pode falar [mataru] e o que diz com [u] deverá ser escrito com AM: *mataram*. Pode-se falar [pais], mas se deve escrever apenas o A do ditongo: *paz*. Uma pessoa pode dizer “*pótch*”, sem o I final e com um CH após o T, “*laps*” sem o I, pronunciando as palavras *pote* e *lápiz* com apenas uma sílaba. Na hora de escrever, a ortografia não está interessada em como o falante vai pronunciar, mas apenas com que letras irá escrever. É por isso que se diz que a ortografia tem como objetivo maior *permitir a leitura e não representar uma pronúncia*. Dada a natureza do sistema alfabético, as letras facilmente induzem à conclusão de que há uma relação unívoca de ida e volta entre a letra e o som padrão que ela representa, dado pelo princípio acrofônico – que diz que, no nome das letras, encontra-se o som que ela

representa: letra *bê, cê, a, u* etc., ou na forma mais popular, que re-constrói o princípio acrofônico com palavras comuns da língua (B de *barriga*; A de *árvore*) ou, ainda, como faz a escola com os nomes dos alunos: D de *Daniel*, L de *Luís*, A de *Amélia* etc. “Permitir a leitura significa, em outras palavras, que a ortografia neutraliza a variação lingüística” (CAGLIARI, 1989, p. 1994a).

Todas as línguas apresentam variação dialetal maior ou menor (CAGLIARI, 2000). As grandes línguas, como o português, têm muitos dialetos, com usos diferenciados da “mesma língua”, sendo muito notável a variação de pronúncia. No Brasil, há muitos modos de “falar” o português e estes se diferenciam dos modos de falar do português em Portugal. Há, ainda, o fato de as pessoas de antigamente falarem de modo diferente, em certos aspectos, dos falantes atuais da língua. Se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos. Podemos ler Camões ou Saramago, Jorge Amado ou Cassiano Ricardo com nossa pronúncia pessoal, sem nos preocuparmos com o modo de falar deles.

A ortografia neutraliza esse tipo de variação e, desse modo, permite uma circulação da escrita em diferentes épocas e lugares, sem que os leitores tenham que se preocupar com as pronúncias dos autores (CAGLIARI, 2001b).

O exposto acima mostra que a ortografia é a grande idéia subjacente a qualquer sistema de escrita, e que, portanto, deve ser preservada. Todavia, como se trata de uma forma “abstraída” das inúmeras maneiras como as palavras poderiam ser escritas (se a escrita fosse uma representação fonética fiel da fala de cada pessoa ou dialeto),

uma vez aceita e generalizada, torna-se uma forma de escrita congelada, fixa, imutável, que deve ser aprendida através de regras e da memorização de formas estabelecidas arbitrariamente pela tradição ou por algum legislador. Aí está o grande problema da ortografia na vida das pessoas e, por conseguinte, também na vida escolar. Como lidar com esse tipo de problema?

Levando em consideração essas questões, discutiremos na seqüência o ensino sistemático do conteúdo de ortografia, apresentado pelo livro didático Projeto Pitangá, de primeira série, de autoria de CAMPOS *et al.* (Ed. Moderna, 2002).

Considerando o que preconizam os PCNs, a análise feita levou em consideração as formas de abordagem dos conteúdos gramaticais, os tipos de exercícios e a metodologia de trabalho que o livro propõe, especificamente no estudo de ortografia.

Análise do livro didático “Projeto Pitangá” (volume 1)

Analisamos o livro didático de língua portuguesa “Projeto Pitangá”, de Maria Tereza R. A. Campos *et al.*, Editora Moderna, volume 1. A escolha da obra se deu pelo fato de ela ser utilizada na maior escola particular da cidade de Ponta Grossa, na 1ª série, para alfabetizar os alunos.

A análise consistiu da observação, no livro, das propostas de exercício de ortografia, no sentido de avaliar de que forma o livro orienta as atividades de apreensão do sistema de escrita alfabética.

Escolhemos um livro adotado por uma escola particular, pois é freqüente, nessas escolas, que o velho método das cartilhas esteja disfarçado no meio do material didático, paralelamente a atividades mais significativas (CAGLIARI, 2002).

Nesta obra, o conteúdo de ortografia é tratado na parte de “Gramática e ortografia” e no que diz respeito ao assunto abordado, são tratados os seguintes conteúdos, distribuídos como exposto a seguir:

Unidade 1	O alfabeto; as letras do alfabeto
Unidade 2	Vogais e consoantes; sílaba; palavra; NH, AN, EN, IN, ON, UM
Unidade 3	M antes de P e B; M e N no final de palavras
Unidade 4	Número de sílabas; tonicidade; LH e I no final de palavra
Unidade 5	S, SS, Z
Unidade 6	GA, GUA, GUE e GUI; CA, QUE, QUI, CO, CU
Unidade 7	GE, GI, JE, JI
Unidade 8	R, RR; R no final de palavra
Unidade 9	CH, X

Tabela 1 - Conteúdo referente à ortografia (CAMPOS *et al.*, 2002, p. 2-3).

Os problemas foram classificados em dois tipos: 1) desconhecimento da natureza do sistema da escrita e 2) procedimentos cartilhescos.

Em relação ao problema do tipo 1, na Unidade 2, afirma-se que “todas as palavras são formadas por letras: vogais e consoantes. As vogais são a, e, i, o, u; as consoantes são as demais letras” (CAMPOS *et al.*, 2002, p. 38) Trata-se de um equívoco freqüente em cartilhas. Segundo Cagliari (1989), os livros costumam dizer que existem cinco vogais na língua portuguesa, afirmação que se refere à escrita, apesar de a especificação não ser feita em momento algum.

Como se observa, algo que sempre foi ensinado como simples e transparente (a relação entre letra e som) não é de fato assim, se bem compreendido. É por esse motivo que as crianças encontram dificuldades na fase de alfabetização. Dificuldades essas que se dão porque a criança usa a sua fala como referência para a escrita; porque desconhece a convenção que rege a escrita. “As crianças fazem a todo instante a relação entre fala e escrita ortográfica, e o professor não consegue perceber o que está causando o ‘erro’ na escrita” (CAGLIARI, 1989, p. 32).

As vogais átonas finais são tratadas como o conteúdo “E ou I no final de palavra”: “escreve-se com e: mãe, quase, espaguete, pente, lente, sente, tapete, leite; escreve-se com i: pai, influi, herói, dói, possui, constrói, retribui, atraí, corrói” (CAMPOS *et al.*, 2002:93). Novamente espera-se que a criança infira as regras que regem a ocorrência de “I” e “E” gráficos”, sem, no entanto, levar em consideração o fato de que, para alguns dos exemplos citados, há regras e, para outros, não. Segue a orientação: “Este é um bom momento para reflexão quanto às variações lingüísticas nos usos da língua falada. Nas séries iniciais, é comum verificar erros de grafia, pois alunos escrevem como falam” (CAMPOS *et al.*, 2002:93).

O conteúdo “sons representados pela letra x” é tratado a seguir: “Depois do exame laboratorial, Sonia embarcou em um táxi e foi à farmácia comprar xarope. Observe que o som representado pela letra x é diferente nas palavras exame, táxi, xarope. Na língua portuguesa, a letra x representa mais de um som” (CAMPOS, 2002:203).

A partir dos exemplos dados, espera-se que as crianças subentendam que sons são esses. Não se menciona, nem ao professor nem ao aluno, que se trata de um caso em que há ausência de regra geradora e que existem outros sons que são representados pela respectiva letra (sozinha ou em conjunto com outras letras – por exemplo, “XC”)

Em relação aos problemas do tipo 2, a Unidade 1 apresenta as letras do alfabeto. Hoje se entende que o domínio do alfabeto não é pré-requisito para o início do ensino de língua. Isso não quer dizer que o desenvolvimento das duas habilidades não possa ou não deva ocorrer simultaneamente. Uma diz respeito à aprendizagem da escrita alfabética; a outra se refere à aprendizagem da língua que se usa para escrever. Por isso, é preciso que o professor saiba que dominar a escrita alfabética não significa que o aluno compreenda e muito menos produza textos em linguagem escrita. Esse conhecimento somente será adquirido mediante trabalho sistemático. Capacidade de interpretar e produzir textos e capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho não devem confundir-se.

Na seqüência, apresenta-se a afirmação de que “as letras ‘NH’ correspondem a um único som” (CAMPOS *et al.*, 2002, p. 39). No entanto, em momento algum se indica o som a que essas letras, conjuntamente, correspondem. A cartilha parece esperar que as crianças infiram essa informação por meio dos exemplos destacados no texto e no exercício (em que se deve acrescentar a letra “H” a palavras para que se criem, a partir dessas, novas palavras). No entanto, a diferença entre “mina/minha”, “tina/tinha”, “pino/pinho”, de um lado, e “sono/sonho”; de outro, não se restringe à mudança de [n] para [ɲ]. Estabelece-se, também, a nasalização da vogal tônica, a qual passa de [i] para [ĩ], no primeiro caso, e de [o] para [õ], no segundo, uma mudança de timbre de grande extensão: ou seja, “mina” e “minha” não são pares mínimos, como a cartilha parece querer demonstrar, e, sim, análogos.

A partir do enunciado “no campo, Angélica ouviu ao longe o som de uma pomba voando”; pergunta-se se “antes de p e b usa-se m ou n” (CAMPOS *et al.*, 2002:61). O próprio livro apresenta a conclusão a que o aluno deveria chegar depois de refletir sobre os princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico. “Antes de p e b usa-se m. Nos demais casos, usa-se n” (CAMPOS *et al.*, 2002:61). Na seqüência, apresenta também uma tentativa de exploração ativa de observação das regularidades ortográficas: “Exemplo de palavras que terminam com **m** e **n**: andam, falam, andaram, falaram, comem, dormem e álbum; Édson, pólen, abdômen, Éden e Nélon” (CAMPOS *et al.*, 2002:61). No entanto, o fato de o exercício estar descontextualizado impede que ele provoque, nos alunos, reflexão sobre possíveis alternativas de grafia, reflexão essa que levaria a tomada progressiva de consciência do funcionamento da ortografia.

A discussão sobre variação lingüística na fala deveria ser melhor aproveitada. Inclusive discutindo-se o fato de que se costuma estabelecer um falar como modelo, em detrimento de todos os outros falares existentes. Seria interessante também discutir que tipo de relação se dá entre fala e escrita, ilustrando, por exemplo, com o conteúdo “r no final de palavra” (CAMPOS *et al.*, 2002, p. 181).

A Unidade 9 apresenta o dígrafo “CH”: “quando juntas, as letras CH formam um único som” (CAMPOS *et al.*, 2002:191). Subentende-se que seja o som /ʃ/, a partir de um único exemplo dado, o da palavra “bicho”. No entanto, essa informação não é fornecida de forma sistemática, o que deveria ser feito. Para que o aluno não tivesse dúvidas a

respeito da correspondência sonora do dígrafo, bastava a apresentação de mais exemplos representativos e a afirmação de que, nesse caso, as letras sempre representarão o mesmo som /j/, um exemplo de relação que se dá por princípio gerador biunívoco.

Considerações finais

O livro de alfabetização tende, infelizmente, a apresentar certas lacunas quando se trata de ajudar os alunos a refletirem sobre as palavras e se apropriarem da escrita alfabética. Por essa razão, os professores não devem usar o livro como o único material de apoio para a organização do trabalho pedagógico. Mas entendemos que ele hoje, com as mudanças que vem sofrendo, é um bom material sobre o qual podemos construir e criar as atividades de alfabetização.

Explicar para os alfabetizandos as noções básicas sobre o sistema de escrita, sobre as relações entre escrita e fala, destacando a questão da ortografia em seus aspectos históricos, teóricos e metodológicos, ajuda-os a lidarem com uma questão que vai ficar praticamente pendente ao longo do ano todo, sendo resolvida aos poucos (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999). A paciência neste caso é essencial. Misturando formas que vão sendo conhecidas com tentativas individuais, os alunos não ficam privados da vontade e da necessidade de escrever o que quiserem e o que for necessário. Atividades de cópia e o estímulo à revisão e à correção do que se escreve ajudam muito os aprendizes a lidar tranquilamente com a ortografia e a aventurarem-se como usuários do sistema de escrita. É falsa e perniciosa a idéia segundo a qual o professor não pode interferir na produção escrita (ou em qualquer outra atividade) dos alunos. Afinal de contas, a escola existe para que o professor ensine (CAGLIARI, 1994a, b). Ensinar significa não somente dar conteúdos e propor atividades, mas também corrigir e disciplinar. É essencial estimular os alunos a terem dúvidas ortográficas e a expressá-las para que resolvam suas dificuldades. A consulta não só ao professor, mas também a livros e a colegas é sempre uma solução a mais para que o aluno descubra como as palavras são grafadas. A caligrafia da professora e do aluno, o uso de letras maiúsculas e de letras bem impressas ajudam os alunos a não confundirem a forma das letras e a constituição ortográfica das mesmas. A escola deve estimular, ainda, a memorização. E memorização não tem nada a ver com compreensão: são dois aspectos complementares e sempre necessários na escola e na vida. Sem um esforço de memorização, os alunos não aprendem nada, e isso se aplica também à ortografia.

Por outro lado, procedimentos cartilhescos, como a prática intensa de ditados, a não autorização para escrever palavras novas – com o aluno seguindo seu “instinto” –, a obsessão em não deixar o erro às claras, o controle excessivo do que o aluno pode ou não pode fazer, estragam a educação e não contribuem para resolver problemas. Por outro lado, a liberdade do professor e do aluno, guiada pelo bom senso daquele e pela dedicação deste, acaba achando os meios de realizar o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, nunca é demais lembrar que a sala de aula deve ser uma oficina em que as pessoas trabalham fazendo, refazendo, melhorando (CAGLIARI, 2001a; 2001b). Desenvolver atividades de escrita, sobretudo espontânea, e de leitura – em todas as suas formas – é um caminho suave para que professores e alunos se entendam e alcancem seus objetivos.

As propostas de exercício de ortografia do livro analisado reforçam a confusão que existe entre fala e representação gráfica, já que em momento algum se procura fazer a

distinção entre uma e outra. O leitor terá dificuldade em compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; compreensão essa que envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; o que inclui o fato de que a escrita não é o espelho da fala.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Alfabetização e ortografia. *Educar*, n. 20, Curitiba: Editora UFPR, p. 43-58, 2002.
- _____. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998a.
- _____. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, Unicamp, IEL, p. 103-111, 1995.
- _____. C. Avaliação e promoção. *Jornal do Alfabetizador*, Porto Alegre, ano 8, n. 46, p. 10-12, 1996b.
- _____. Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola. Projeto Ipê – Ciclo Básico. São Paulo: CENP-SE-SP, 1985.
- _____. Ensino ou aprendizagem: eis a questão. In: TASCÁ, M. (Org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- _____. Fonética e Alfabetização. In: *Boletim da Abralín*, n. 6, p. 97-108, 1986.
- CAMPOS, M. T. R. A. *et al.* Projeto Pitangá: Português 1. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MACIEL, F. I. P. Alfabetização: didática(s) e metodologia(s). In: *Caderno do Professor*. Belo Horizonte: Centro de Referência do Professor, SEEMG, Nº 12, pág. 21-29, 2004.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* Anais do XIII ENDIPE, abril de 2006.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e. *Avaliação em alfabetização*. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005.