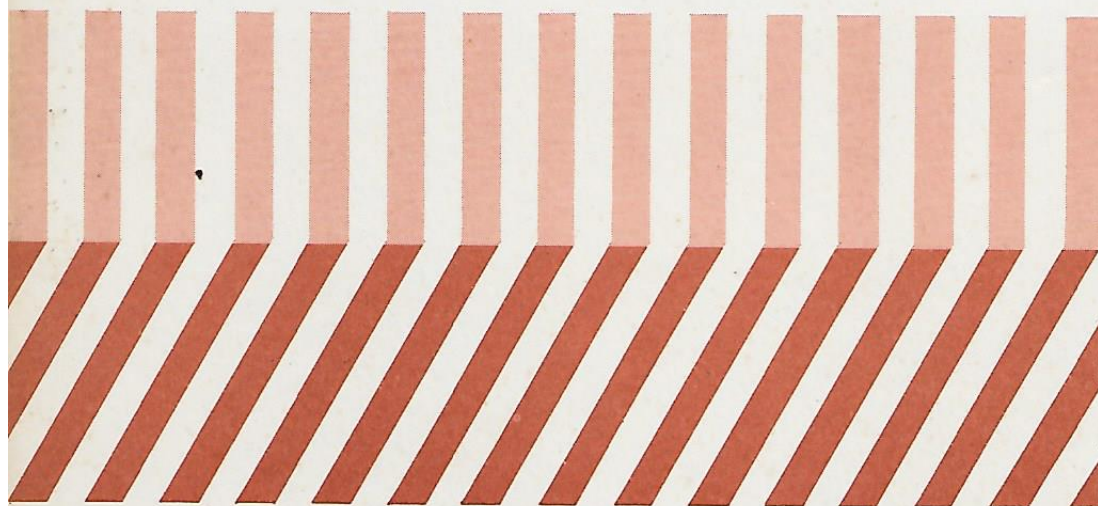


currículos

3

REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS

Alfabetização



Alfabetização

Projeto de Reformulação de Currículos: Alfabetização
Convênio MEC/DEF — SEEC/RJ — 1975 e 1976

GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FLORIANO FARIA LIMA

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
MYRTHES DE LUCA WENZEL

SUBSECRETÁRIO
AMÉLIA MARIA CAVALCANTI LACOMBE

CHEFE DE GABINETE
VERA LÚCIA BONOW BALTHAZAR DA SILVEIRA

DIRETOR DO LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS
CIRCE NAVARRO RIVAS

SUBSÍDIOS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DO ENSINO DE 1.º GRAU NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
RIO DE JANEIRO, 1977

Na realização deste trabalho o Laboratório de Currículos contou com a participação dos seguintes técnicos

Orientação Metodológica

Circe Navarro Rivas

Diretora da Divisão de Estudos e Avaliação

Maria Machado Portes

Coordenadora do Projeto

Helena Gryner

Assistente de Coordenação

Maria Heloisa de Oliveira Vilas Bôas Simões

Equipe:

Helena Gryner

Leda Gloriette Borges Cunha Palmerston

Lylia Velloso Café

Maria Heloisa de Oliveira Vilas Bôas Simões

Maria Luiza Coimbra

Maria do Perpétuo Socorro Correia Lima de Almeida

Sonia de Brito Monnerat

Teresa Clarissa Maria Cavalcanti de Gazzaneo

Theresa Gomes Veiga da Silva

Vania Lopes Diniz

Consultoria:

Maria Zélia Brandon

Ruth Maria Fonini Monserrat

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	10
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
PARTE 1	
1. Fundamentação Científica	14
1.1 Uma nova perspectiva	14
1.2 A Lingüística	15
1.2.1 A Lingüística aplicada ao ensino	15
1.2.2 Conceitos e premissas básicas	15
2. A aprendizagem da leitura (e escrita)	21
2.1 Condições gerais para a prática de Alfabetização	21
2.1.1 Introdução de todos os elementos significativos	21
2.1.2 O critério da produtividade	21
2.1.3 O critério da naturalidade	21
2.1.4 Sobre o léxico	22
2.1.5 O critério da dificuldade	22
2.1.6 A ortografia	22

2.1.7	A alternância entre o difícil e o fácil	22
2.1.8	Sobre os erros dos alunos	22
2.1.9	Testes da eficácia dos materiais utilizados e das atividades desenvolvidas em sala de aula	23
2.2	Atividades preparatórias	23
2.3	Aprendendo a ler	24
2.3.1	Introdução de oração	24
2.3.2	Palavras-chave	25
2.3.3	Partículas funcionais	26
2.3.4	Sílabas	26
3.5	Fonemas	27
2.3.6	Volta à oração	27
3.	Aspectos lingüísticos específicos de Alfabetização: Fonologia e Ortografia	28
3.1	Estrutura fonológica	28
3.1.1	Padrão silábico	28
3.1.2	Tonicidade	30
3.1.3	Fonemas	31
3.2	O ensino da ortografia	32
3.3	Relações entre fonologia e ortografia	33
3.3.1	Relação biunívoca	39
3.3.2	Relação plurívoca	39
3.3.3	Crítérios para ordenação	41
3.4	Diferenças dialetais	44
3.5	Gradação dos fonemas segundo as relações fonológico ortográficas	45
4.	Aspectos lingüísticos específicos de Alfabetização: Sintaxe	49
4.1	Introdução	49
4.2	A Gramática Gerativo-Transformacional	49
4.2.1	Caracterização	49

4.2.2	Análise estrutural pelos constituintes imediatos	49
4.2.3	Regras de estrutura frasal e indicadores sintagmáticas	50
4.2.4	As transformações. Estrutura profunda e estrutura superficial	51
4.2.5	Expansão nos constituintes imediatos	52
4.2.6	Alguns exemplos de transformação	57
4.3	Operações sintáticas	58
4.3.1	Interrogação	59
4.3.2	Negação	59
4.3.3	Interrogação com estrutura sintática específica (Substituição do SN sujeito)	59
4.3.4	Substituição no SN sujeito	60
4.3.5	Expansão do SN na posição de sujeito	60
4.3.6	Interrogação com estrutura sintática específica (Substituição do SN objeto)	61
4.3.7	Substituição no SN objeto	61
4.3.8	Expansão do SN objeto	61
4.3.9	Interrogação com substituição do SN	61
4.3.10	Substituição no SV	62
4.3.11	Expansão da oração e do SV	62
4.3.12	Interrogação com substituição do S Adv	63
4.3.13	Encaixamento de uma oração na outra com QUANDO	63
4.3.14	Adição ou Coordenação	63
4.3.15	Relativização	64
4.3.16	Passiva	64
4.3.17	Orações relacionadas por noção de causa/efeito	64
5.	Aspectos lingüísticos específicos de Alfabetização: Vocabulário	65

PARTE II

1.	Atividades preparatórias para a Alfabetização	68
----	---	----

1.1	Psicomotricidade	68
1.1.1	Condições gerais	70
1.1.2	Coordenação funcional da mão	74
1.1.3	Hábitos neuromotores específicos, corretos e bem enraizados	75
1.1.4	Conclusão	77
1.2	Conscientização da natureza da linguagem	78
1.2.1	Atividades relacionadas à representação icônica	79
1.2.2	Atividades relacionadas à representação por índice	80
1.2.3	Atividades relacionadas à representação simbólica	80
1.3	Atividades orais destinadas a ajudar os alunos a se concentrarem nas semelhanças e diferenças da própria língua	81
1.4	Atividades gráficas destinadas a ajudar os alunos a se concentrarem nas semelhanças e diferenças da própria língua. (cor, tamanho, forma, direção, distribuição).	83
2.	Etapas de uma unidade	86
3.	Sugestões de atividades para uma unidade inicial.	89
BIBLIOGRAFIA		97

APRESENTAÇÃO

No Laboratório de Currículos desenvolveu-se nos anos de 1975 e 1976 um estudo sobre Metodologia de Alfabetização. Esse Projeto foi implementado em 1976 em 17 municípios do Estado do Rio de Janeiro. A base desta Metodologia encontra-se nos princípios fundamentais da **Lingüística** aplicada às tarefas específicas da Alfabetização. Tal orientação deve-se ao fato de que, a nosso ver, a Alfabetização, embora em um segundo momento possa ser um processo psicopedagógico, é antes ciência lingüística aplicada, e só tal ciência é capaz de dar ao alfabetizador não só a infraestrutura teórica que o leve a entender sua prática pedagógica, como também a sistematização dos elementos lingüísticos e suas combinações, imprescindíveis à evolução das etapas do processo. Só os princípios fundamentais da Lingüística poderão tornar o professor consciente de que alfabetizar não é apenas tornar a criança apta a reconhecer listas de palavras e poder escrevê-las e sim primordialmente torná-la capaz de, a partir de um texto que tenha sentido para ela, obter o significado global do que leu, e de escrever, de forma legível para outro, qualquer coisa que poderia dizer.

Outra contribuição importante da Lingüística é tornar patente que toda criança em idade escolar possui a **competência** para dominar os mecanismos básicos da língua materna e o corolário de tal constatação é que a tarefa da escola não é ensinar a língua à criança e sim ativar e desenvolver seu desempenho.

Finalmente a Lingüística nos mostra ainda que a **competência** da criança para sua língua independe de graus de inteligência e do ambiente sócio-cultural em que está inserida. O que ocorre é que a competência é a mesma, porém, dentro dos dialetos sociais de cada classe, o que leva a proposta a basear o processo na produção e compreensão de orações criadas pela própria criança, dentro de seu universo vocabular. Só assim, partindo de pressupostos da atual ciência lingüística, chega-se a uma direção psicopedagógica, aproveitando-se a competência lingüística e respeitando-se o dialeto social da criança, tornando-a, portanto, um sujeito ativo dentro do processo de alfabetização.

Além das estruturas lingüísticas, mereceu ainda a atenção da equipe o desenvolvimento da psicomotricidade. Aí se impõe, sempre que possível, articulação com o nível Pré-escolar, de tal forma que o favorecimento do domínio das estruturas espaço-temporais, previsto no respectivo projeto, possibilite à criança, na fase da Alfabetização, o crescimento harmônico de suas potencialidades.

Considerando a indispensável globalização do processo ensino-aprendizagem, este projeto, desde o início de sua implantação, em agosto de 1975, oferece metodologias específicas e respectivas atividades para **Matemática, Artes, Estudos Sociais, Ciências e Noções de Ecologia**. A parte relativa a estas áreas constituirá um segundo volume da presente publicação, a sair brevemente.

Circe Navarro Rivas

CIRCE NAVARRO RIVAS
Diretora

INTRODUÇÃO

Segundo a Sinopse Estatística do Ensino Primário, publicada em 1972 pelo MEC/SEEC, o índice de aprovação na primeira série (alfabetização) não ultrapassa os 70%.

Ao mesmo tempo, sabe-se que, principalmente nos últimos anos, vêm-se multiplicando no Brasil "novos métodos" de alfabetização.

Se é verdade que em sua maioria eles são aplicados nos grandes centros urbanos, em escolas experimentais particulares, portanto, mais elitistas, seus reflexos atingem paulatina e desordenadamente também a rede escolar pública.

As situações acima referidas conduzem a certas indagações:

Há oficialmente 70% de aprovação na primeira série, portanto, 70% de alfabetização efetiva. Não será isso um bom índice? Valeria a pena preocupar-se com reformulações de métodos e teorias por apenas 30% de alunos, cujo fracasso em serem alfabetizados talvez tenha razões totalmente estranhas a questões metodológicas? Por outro lado, sabe-se que já em 1972, a par dos métodos tradicionais, estavam em plena aplicação todos esses novos métodos. Cabe então indagar-se: qual seria o exato papel exercido por esta ou aquela técnica de alfabetização, baseada neste ou naquele método? Ou melhor, qual a importância da técnica, do método, da teoria em geral, na alfabetização? (não esquecer também o fato, não tão infrequente nas camadas médias, de crianças que aprendem a ler "sozinhas"):

Há muitas pessoas, e não são apenas os leigos, que acreditam realmente não importar muito qual o método de alfabetização usado e que, se a criança for normal, acabará aprendendo a ler de qualquer maneira. Afinal até há bem pouco tempo as crianças aprendiam a ler pelo método hoje unanimemente criticado do "beabá". Acreditam elas, por outro lado, que se a criança tem problemas com um determinado método, ela certamente os teria com qualquer outro. Essas mesmas pessoas provavelmente aceitarão **aqueles 30% anuais de fracassos na alfabetização**, revelados pela Sinopse Estatística do Ensino Primário, como fatalidade inevitável.

Se os órgãos responsáveis pela Educação no Estado do Rio de Janeiro, além de outros interessados (pais, professores, pedagogos, psicólogos, lingüistas), também pensassem assim, não haveria razão de ser para este projeto, nem para qualquer outro na área de alfabetização.

Assim, a existência deste trabalho representa uma profissão de fé na possibilidade e, portanto, no dever, de enfrentar a alfabetização de um ponto de vista objetivo e científico, e na possibilidade e, portanto, no dever de alfabetizar aquela parte dos 30% dos alunos, prejudicados, especificamente, por falhas identificadas nos métodos correntes.

O aparecimento de uma variedade de técnicas de alfabetização nos últimos anos não resultou em melhoria significativa — em quantidade ou qualidade — no rendimento das primeiras séries.

Observamos também que o alfabetizador, não contando com critérios objetivos para escolher um dentre os "métodos" existentes, acaba por estabelecer o que costuma chamar "método próprio".

Esta solução é insatisfatória porque:

1º) o professor muitas vezes desconhece as causas (os fundamentos teóricos) que o fazem agir de uma forma ou de outra, e passa a exercer sua função automaticamente — o que torna a aula uma rotina antinatural, impedindo a aprendizagem;

2º) sempre se perderá tempo precioso — com decorrência altamente danosa para os alunos — tentando encontrar uma "fórmula bem sucedida" de alfabetizar.

No sentido de reduzir os esforços e alcançar resultados mais objetivos, baseamos o nosso trabalho nos princípios fundamentais da Lingüística (e na Psicologia), aplicando-os à tarefa específica de alfabetização.

O professor passa a contar com um instrumento seguro para seu trabalho, que lhe fornecerá:

1º) a **infra-estrutura teórica** que o leva a entender por que deve agir de uma forma e não de outra;

2º) a **apresentação sistemática dos elementos lingüísticos e suas combinações** que o orientarão na evolução das várias etapas da alfabetização.

A mudança básica que o professor perceberá nesta nova metodologia diz respeito primordialmente ao **conceito de alfabetização**.

Isto é necessário porque muitos supõem, e não é verdade, que o mero fato de o aluno ser capaz de "reconhecer" extensas listas de palavras significa que ele sabe ler. Na realidade, só haverá autêntica leitura quando, a partir de um texto coerente que tenha sentido para o aluno, ele obtém o significado global do que "leu". Uma pessoa só é alfabetizada quando, na língua que fala, pode ler e compreender tudo o que compreenderia se o que leu lhe fosse dito em linguagem oral; e igualmente pode escrever, de forma legível para outros, qualquer coisa que poderia dizer.

Sabe-se atualmente que qualquer criança normal em idade escolar domina os mecanismos básicos de sua língua (competência).

A aquisição de linguagem não se exerce sobre uma **tábua rasa** mas com base na **capacidade inata do homem** para produzir e compreender orações de sua língua. Não é tarefa pois da escola ensinar a língua à criança, apenas ativar e desenvolver seu desempenho.

Este fato orienta toda a metodologia no sentido de basear o ensino na produção e compreensão de orações sugeridas **pelo próprio aluno**.

Conseqüentemente a utilização de cartilhas é, **por definição, contrária aos fundamentos desta Metodologia**.

É importante que o professor não só aceite como incentive o uso lingüístico da criança.

As diferentes maneiras de falar (dialetos sociais, regionais etc.) **não são formas deturpadas, erradas ou pobres de falar**. O alfabetizador deve ter em mente que seu aluno pertence a um grupo social específico (família, comunidade etc.), do qual depende de maneira absoluta.

A escola representa um novo mundo para a criança e o professor **não pode romper** os laços primários que a ligam a seu grupo social. A alfabetização **não pode** ser fator de conflito entre os dois mundos, que a criança deve integrar harmoniosamente. Caso isso não ocorra, não só a alfabetização, mas **todo o processo subsequente estará seriamente comprometido**.

Partindo sempre da realidade **oral** do aluno, o professor o orientará para o reconhecimento das convenções da língua escrita.

O professor levará o aluno a "descobrir" as regras convencionadas para sua comunicação.

Num primeiro momento o aluno compreenderá a estrutura da frase através de Transformações e Substituições Lexicais. Com isso ficará marcada a relação indissociável entre o Som e o Significado. Não há Leitura ou Escrita sem compreensão. O aluno compreenderá que as palavras são elementos constituintes da oração. Num segundo momento a palavra será compreendida como constituída de elementos menores e, através da comutação, a **própria criança descobrirá** o mecanismo pelo qual a combinação de relativamente poucos elementos permite a constituição de inúmeras palavras.

A criança perceberá esse mecanismo apenas no momento em que, sem auxílio do professor, puder combinar elementos conhecidos de modo a produzir uma palavra nova, isto é, uma palavra não apresentada anteriormente.

O aprendizado das regras de **leitura e escrita** de palavras deve vir sempre relacionado à sua pertinência a um contexto significativo mais amplo: **a frase**.

O próprio aluno elaborará orações novas — através das transformações — com as palavras "criadas" por ele.

O processo de escrita por parte do aluno será instalado, neste momento, de modo a ficar intrinsecamente associado à **função primordial**: a de registro de transmissão de mensagens significativas.

É importante não perder de vista um aspecto fundamental, qualquer que seja a metodologia utilizada: existem fatores estruturais (psíquicos, econômicos, sociais etc.) subjacentes ao processo da aprendizagem. Não podemos encará-los como meras "circunstâncias ambientais" uma vez que resumem a totalidade da própria vida do aluno.

Conseqüentemente, nenhuma proposta metodológica alcançará seus objetivos últimos, enquanto não se encarar de frente estes fatores, levando-os em conta, procurando soluções para eles em todos os campos, não se limitando apenas ao âmbito educacional.

Experimentos que serviram como base teórica e/ou prática, para a elaboração deste projeto

a) Nos últimos quinze anos, em diversos países da América Latina e da África, têm sido alfabetizados milhares de adultos por uma metodologia até então inédita na história da alfabetização. As suas premissas teóricas estão centradas na compreensão do conhecimento como um processo.

Processo de liberação, de tomada de consciência das relações do homem com o mundo, consigo mesmo e com os demais. Semelhante visão do conhecimento não admite a escola como uma casa na qual se convida os estudantes a assumir uma atitude passiva para receber a transferência do conhecimento existente, sem refletir sobre a possibilidade de criar este conhecimento. E é por isso também que a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, a partir do próprio alfabetizando, cabendo ao educador apenas auxiliá-lo. Pela mesma razão não cremos nos silabários que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica, como uma doação, e que reduzem o analfabeto à condição mais de objeto de sua alfabetização que a de sujeito da mesma. Aqui radica a responsabilidade fundamental do professor, a necessidade de alterar a atitude que lhe é característica desde eras imemoriais, a atitude de superioridade em relação ao aluno. Só assim poderá haver uma verdadeira relação de diálogo entre ele e o aluno, e o verdadeiro processo de conhecimento, porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação entre dois sujeitos. Sempre que se converter o "tu" desta relação em mero objeto, se estará pervertendo o diálogo e já não se estará educando e sim deformando.

b) Durante o ano letivo de 1974, no Rio de Janeiro, uma equipe de professores do Instituto de Educação, sob a Coordenação da Professora Circe Navarro Rivas, efetuou uma experiência de alfabetização em uma turma do C.A. do Grupo Escolar do Instituto de Educação. Essa experiência representou uma tentativa de reformulação do ensino da leitura e da escrita no sentido de incorporar criativamente as descobertas e conceitos fundamentais da Linguística Contemporânea. Nas palavras do grupo de trabalho, "as conquistas que as ciências humanas nos oferecem sobre as estruturas inconscientes e sua organização, tendo a Linguística como ciência-piloto, fornece-nos um corpo teórico capaz de possibilitar sua aplicação ao campo do real, como é o da Educação, considerando-se o homem sem reducionismos, não mais como um aglomerado de partes que se descrevem ou se agrupam quantitativamente, mas como uma estrutura inserida no seu contexto mais amplo — o mundo das significações". E mais, "esses recursos que nos oferece a ciência contemporânea sobre a atividade simbólica do homem estão possibilitando ao educador a realização de um ensino não por automatismos controlados em termos de **feedback**, mas por um processo criador, de troca, como tão bem nos indica Jean Piaget nos seus estudos sobre a operação mental, sugerindo-nos o educador-pesquisador como um observador participante".

c) A Linguísta Sarah Gudschinsky, falecida em 1975, foi figura das mais destacadas do Summer Institute of Linguistics, tanto do ponto de vista humano como profissional. Em 1974, quando foi publicado no México seu **Manual de alfabetización para pueblos prealfabetas**, a Dra. Sarah Gudschinsky era Coordenadora de Alfabetização do Summer Institute of Linguistics (SIL). Desde 1967 vinha dirigindo Centros de Alfabetização em vários países do Terceiro Mundo. Durante o verão ministrava aulas na Universidade de Oklahoma, sobre técnicas de alfabetização.

O livro de Gudschinsky é dedicado "às pessoas que se ocupam com programas de alfabetização destinados especialmente às minorias étnicas". Nele, segundo as palavras das editoras, "analisa-se a preparação dos primeiros materiais de leitura, o ensino desses materiais em classe, a elaboração de manuais do instrutor, o treinamento de professores locais, o funcionamento e avaliação de classes-piloto, a organização e supervisão de um programa em grande escala e a formação de escritores locais". Como fruto de uma inteligência clara e lúcida, de uma sólida formação técnica e de longos anos de experiência com os temas tratados, o trabalho de Gudschinsky extrapola sua destinação específica, tornando-se ponto de referência imprescindível a todos quantos estão ligados, direta ou indiretamente, ao ensino da língua nas primeiras etapas da escolarização.

A presente metodologia é devedora igualmente das três experiências acima citadas:

- à primeira delas devemos a visão filosófica deste trabalho, a compreensão das relações entre professor e aluno, entre escola e comunidade e principalmente a compreensão da Educação como processo liberador de todas as potencialidades criativas do Homem;
- à segunda experiência devemos o enfoque da teoria lingüística como principal fundamento de uma metodologia científica da alfabetização;
- à terceira devemos as técnicas de utilização dos princípios da Linguística Geral e Aplicada, bem como da Psicolingüística e Sociolingüística nas diversas etapas da alfabetização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A criança deverá ser capaz de:

- Reconhecer e usar os vários códigos — lingüísticos ou não — de comunicação social e combiná-los de acordo com os fins informativos e/ou expressivos desejados.
- Expressar seus pensamentos com espontaneidade e precisão, bem como desenvolver novas formulações com coerência e criatividade nas diferentes situações (de diálogo, entrevista) em que esteja envolvida.
- Reconhecer estruturas oracionais mais simples e relacionar orações através de operações tais como "transformações" e "substituição lexical."
- Reconhecer a estrutura silábica das palavras, o caráter produtivo de suas combinações, assim como das combinações de seus elementos (os fonemas), através de "comutação".
- Ler com fluência (entoação e ritmo) orações do repertório usual, produzidas pela própria criança, com base no domínio das **regras** de decodificação e dos **elementos gráficos e fonológicos já conhecidos**.
- Escrever com desembaraço orações constituídas de palavras de seu repertório e que apresentem estrutura mais simples e freqüente.

1. FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

1.1 Uma nova perspectiva

Os métodos tradicionais de alfabetização — como o próprio nome **alfabeto** (alfa-beta) indica — partiam do elemento gráfico, a **letra**, desconhecendo a estrutura fonética e fonológica da língua. Com o desenvolvimento da Fonética Articulatória, já no século passado, desenvolveram-se métodos baseados na realidade empírica da língua. Note-se, porém, que o caráter aparentemente científico de que se revestem certos manuais de alfabetização, inspirados na articulação dos sons vocais, é absolutamente superficial, uma vez que não há uma verdadeira compreensão da **natureza do signo lingüístico** e muito menos das relações entre Lingüística e Pedagogia. A desvinculação desse tipo de ensino com a realidade psicolingüística é evidenciada tanto pela complexidade e artificialismo das soluções encontradas quanto pelos fracassos decorrentes de sua aplicação.

A teoria saussuriana compreende como signo a união, não de uma **coisa** e um **nome**, mas de um **conceito** e uma **imagem acústica**. Esta não é o som material, puramente físico, mas a impressão psíquica deste som, a generalização psíquica das percepções acústicas captadas pelos nossos sentidos.

Como veremos adiante, um dos princípios fundamentais de F. de Saussure, considerado pai da Lingüística Moderna, é a dicotomia significante/significado. De acordo com este princípio define-se o **signo lingüístico** como uma entidade psíquica de duas faces: o conceito (significado) e a imagem acústica (significante).

“A língua é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de cada um deles resulta tão-somente da presença simultânea de outros.” (1)

Não é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles. Ao contrário, cumpre partir da totalidade articulada para obter por análise os elementos que encerra.

Além do desconhecimento das relações entre processos lingüísticos e a aprendizagem da leitura, existe um outro aspecto negativo a considerar.

Na história do ensino da leitura muitos caminhos têm sido tomados, todos eles envolvendo dois processos básicos do pensamento, habitualmente denominados de análise e síntese. Privilegiando-se ora um, ora outro, a escolha do método fundamenta-se, em geral, em determinadas opções de cunho psicopedagógico.

No entanto, a partir de uma perspectiva mais ampla, as diferenças desaparecem. Isto porque tais métodos equivalem-se qualitativamente: em todos os casos limitam-se a meros **processos formais** de ensino, uma vez que não consideram a conexão indissolúvel entre as leis da cognição e as leis do mundo objetivo.

(1) SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Geral, 6. ed., São Paulo, Cultrix, 1974.

Ao lado desse formalismo verbal, existe um outro tipo de formalismo, a que podemos chamar, com Piaget, de "verbalismo da imagem". Consiste em crer que o conhecimento é uma **cópia figurativa da realidade**. Confundem-se, a partir daí, técnicas com métodos, e acredita-se que se produz uma mudança metodológica ao se introduzirem certas alterações nas técnicas de alfabetização (como, por exemplo, utilizar material audiovisual sofisticado: cartazes, flanelógrafos, dominós de letras etc.; ou utilizar livros fartamente ilustrados, a cores; ou introduzir dramatizações, canções e narrativas a pretexto de forjar sentido para unidades menores da língua, que na realidade não possuem significado algum fora de um contexto maior. Incluem-se aí certas conhecidas comparações do tipo: o **s** é uma cobrinha, o **v** é o barulhinho do vento etc.).

A grande diferença entre a posição de Saussure e a do realismo-referencial, mencionada acima, está em que, para Saussure, o conhecimento da língua se dá simultaneamente com o conhecimento do mundo, na medida em que são inseparáveis significante e significado.

A não-compreensão desse conceito em um terreno tão complexo como o do ensino da linguagem, e em particular o da alfabetização, pode ter conseqüências profundamente negativas no processo geral de aprendizagem escolar e acarretar confusões desnecessárias, sobre questões de técnicas e métodos de ensino.

É necessário, portanto, uma revisão profunda dos conceitos subjacentes às metodologias usuais para se evitar reducionismos como os mencionados.

1.2 A Lingüística

1.2.1 A Lingüística aplicada ao ensino

O fato de os manuais de alfabetização desconhecerem o papel da Lingüística é em grande parte responsável pelo índice de fracasso no aprendizado da leitura. Por outro lado, é justificado o descrédito com que os "novos" velhos-métodos são recebidos pelo professor. Este impasse explica a existência do "método" mais difundido: o "método próprio". Isto é, processos vigentes obrigam a constantes adaptações, ditadas pela experiência e o bom senso do professor.

Entretanto, estas mesmas tentativas individuais indicam que muita coisa pode e deve ser feita.

É nesse momento que a Lingüística deverá ser introduzida: fundamentando cientificamente, explicando, organizando, unificando em um só corpo de conhecimentos o que o realismo e a sensatez do professor — até certo ponto e individualmente — têm podido realizar. Uma visão científica do assunto não deverá onerar, antes pelo contrário, confirmar o que já existe na **intuição** do professor (e do leigo em geral), embora de modo não-explicito e não-formalizado.

Assim a hipótese inicial deste trabalho é a de que a tarefa do professor de alfabetização será enriquecida e facilitada pelo apoio da Lingüística Geral, e em especial pelos estudos lingüísticos do Português; como já foi dito anteriormente, **o professor não precisa ser necessariamente um lingüista ou estudioso da Lingüística**. "Basta que estenda um voto de confiança a uma área de estudos que não lhe é familiar, mas que lhe pode fornecer dois tipos de instrumental: a) uma infra-estrutura teórica para uma visão objetiva, correta dos fatos lingüísticos; e b) uma apresentação sistemática e coerente dos elementos que o falante usa e das combinações diversas em que os utiliza. Assim receberá, já destacado, o esquema regular implícito no funcionamento do sistema". (2)

1.2.2 Conceitos e premissas básicas

A Lingüística é uma ciência que vem sofrendo modificações profundas no decorrer de seus poucos anos de existência como disciplina independente. No entanto, não cabe nos limites deste trabalho aprofundar as discussões teóricas a respeito de diversas questões problemáticas. Limitar-nos-emos a apresentar um quadro mais ou menos sistemático e coerente, construído sobre as premissas comuns em que se apóiam algumas das diferentes tendências da Lingüística. Serão con-

(2) ESCOBAR, Alberto. *Para que serve a Lingüística ao professor de língua?* In: MONSERRAT, Ruth e GRYNER, Helena. *Orgs. Língua, Cultura, e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Ed. Brasília, 1974, p. 20-1.

siderados aqueles elementos envolvidos no processo de alfabetização e ensino da linguagem nas primeiras etapas da escolarização. Muito do que se vai expor aqui é fundamental para o ensino da língua em qualquer nível.

Evitemos sempre que possível a introdução de nomenclatura técnica sofisticada e desconhecida.

Passemos aos conceitos e premissas que consideramos fundamentais e produtivos para a formulação e prática de uma metodologia científica de alfabetização.

a. A língua como processo criador

A corrente lingüística transformacionista, que abalou toda a concepção da Língua e da Lingüística a partir de 1957 (através de seu fundador, Noam Chomsky), não representou apenas o surgimento de uma nova corrente ou escola, mas a própria redefinição do objeto da Lingüística e da natureza da linguagem.

A ênfase depois de Chomsky está no caráter **criativo**, na **produtividade** da linguagem humana, que a distingue dos demais sistemas de significação, permitindo a definição da espécie humana através dessa sua capacidade exclusiva.

A visão do homem como "possuidor" e "criador" de sua própria língua leva necessariamente a uma mudança no enfoque do ensino da língua e orienta a presente metodologia no sentido de basear o processo de alfabetização em orações sugeridas pelo próprio aluno

A escola não **fornece** ao aluno seu instrumento de representação do mundo e de comunicação. Ao contrário, a realização da potencialidade que como ser humano o falante traz ao nascer, é possibilitada através dos dados que a comunidade lingüística compartilhou com ele enquanto membro do grupo social, **antes de vir para a escola**. Portanto, a postura correta do ensino (teórica e praticamente) deve ser a de receber e aceitar o **desempenho** lingüístico do aluno, reconhecer as **regras interiorizadas**, isto é, a **competência** que aos 6 ou 7 anos ele já adquiriu quanto ao domínio de sua própria língua. A escola não **ensina** a língua ao aluno, ela apenas **ativa e desenvolve** a percepção e produção das formas superficiais de acordo com os princípios (regras) subjacentes gerais já interiorizadas durante a primeira infância.

b. O Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL)

O DAL é a hipótese psicolingüística proposta por Chomsky (1965) que afirma que toda criança nasce com um Dispositivo de Aquisição da Linguagem.

Estudos sobre a aquisição da linguagem pela criança têm demonstrado que a criança em determinada fase de seu desenvolvimento cognitivo não mais imita a linguagem do adulto. Ela extrai regularidades (isto é, ela generaliza) e, a partir da língua que ouve, constrói uma língua para si mesma, como um sistema de princípios.

Dotada de uma capacidade geneticamente transmitida (o DAL), a criança descobre a natureza do sistema lingüístico que existe subjacente à atividade verbal das pessoas que a cercam.

Podemos observar este fato através do uso de determinadas formas empregadas pelas crianças mais novas, embora se saiba que o adulto nunca as utiliza.

P. ex.: eu **fazi** (por eu **fiz**), eu **di** (por eu **dei**); eu **dormo** (por eu **durmo**), eu **sabo** (por eu **sei**)

Observe-se a analogia com eu **escrevi**, eu **comi**; eu **como**, eu **escrevo**.

O DAL é este conjunto de estratégias e princípios que permitem à criança descobrir, através de dados lingüísticos do ambiente, quais são as regras de sua gramática. Como vimos, este processo não é casual (por tentativas e erros) mas **altamente sistemático**.

Entretanto o professor deve estar consciente de que há operações que a criança ainda não controla totalmente. Assim, embora possa desconhecer os princípios teóricos que governam o uso da regra, saberá contornar a situação com a compreensão necessária.

A partir da pesquisa de Carroll Chomsky podemos apontar fatos como o do desconhecimento de ambigüidades (dupla interpretação).

P. ex.: — Pede a mãe para guardar o carrinho.

Será interpretado sempre como:

— Pede a mãe para **a mãe** guardar o carrinho.

E nunca como:

— Pede a mãe para **você** guardar o carrinho.

É fácil prever o número de mal-entendidos (e castigos!) que podem decorrer deste fato natural no processo de aquisição da linguagem pela criança, mas ignorado pela maioria das pessoas.

O nosso trabalho baseia-se no princípio geral de que a linguagem é inata no homem. Isto se evidencia no fato de que toda criança por volta dos 5 anos — apesar do vocabulário obviamente mais limitado do que o do adulto — já domina a gramática básica de sua língua.

NOTA: A metodologia aqui proposta ainda não pode contar com resultados de caráter científico, baseados em estudos sobre a aquisição do português. Este campo que só recentemente começou a ser explorado, no entanto, é extremamente fecundo e apresenta enorme potencial na aplicação ao ensino.

c. O caráter oral da linguagem

O signo lingüístico é fundamentalmente oral; "a escrita é por si estranha ao sistema interno da língua". Foi a consideração do caráter oral da linguagem que possibilitou o desenvolvimento da descrição dos fatos da língua: descartando-se de falsas interpretações baseadas na prioridade atribuída à língua escrita, a Lingüística pôde concentrar-se no estudo da língua em si, isto é, na língua falada.

Assim, se por um lado não se pode esquecer as relações entre a língua oral e a ortografia para fins de ensino da leitura, é importante frisar que o sistema ortográfico é secundário e, no caso da escrita alfabética, é esta que se fundamenta no sistema fonológico e não o inverso, embora ainda haja interferência de outros fatores.

d. Langue/parole

A dicotomia de Saussure entre língua (**langue**) e discurso ou fala (**parole**) pode ser compreendida como a contraposição entre o **sistema abstrato (langue)** e suas **manifestações materiais particulares (parole)**; (3) ou, por outras palavras, entre o sistema — rede de relações opositivas — e a sua realização através da fala.

Na aplicação do ensino, estes conceitos permitem ao professor confirmar suas intuições sobre o caráter estruturado da linguagem. Conseqüentemente, concentrará sua atenção no que é relevante e funcional, evitando dispersar-se em detalhes que o afastariam dos seus objetivos.

e. Significante significado

A língua (**langue**) é concebida por Saussure como um sistema de signos constituídos por um **significante** e um **significado**. O signo lingüístico é um veículo entre dois elementos, ele "une (...) um conceito a uma imagem acústica" (4), ou seja, um **significante** e um **significado**. É necessário não perder de vista que a separação desses dois constituintes eliminaria o próprio signo lingüístico. Aplicados à alfabetização, esses conceitos explicam a não-funcionalidade, ou mesmo o fracasso do ensino dos sons da fala (métodos "fonéticos"), ou das sílabas, isoladas do contexto mais amplo em que ocorrem como **significantes** unidos a **significados** de signos.

f. Arbitrariedade do signo

O caráter convencional do signo, sua "arbitrariedade", não deve ser compreendido como sinônimo de falta de organização. Na verdade, quando Saussure diz que "a língua é sistema de signos arbitrários", ele refere-se ao fato de que a relação entre **significante** e **significado** é **convencional**, isto é, sem motivação lógica inerente. (5)

Assim como um mesmo significado, p. ex., "cavalo" pode ser relacionado a diferentes **significantes**, conforme a língua em questão, **cavalo** (em português), **cheval** (em francês), **horse** (em inglês), **caballo** (em espanhol) etc., um mesmo **significante** pode se relacionar a **significados** diferentes.

P. ex.: **casa** corresponde em português tanto a "casa", moradia, quanto a "casa" do verbo casar.

No ensino, a compreensão deste conceito levará a uma revisão dos chamados "erros" (gramaticais, fonológicos ou mesmo lexicais) que serão admitidos dentro do contexto sócio-econômico, cultural etc. O fantasma da correção será afastado sem remorsos.

Por exemplo: tu vais, tu vai, você vai! cê vai, ocê vai podem ser diversas representações (sonoras) de um mesmo significado: "tu vais" (isto é, alguém a quem estou me dirigindo praticará a ação de ir, neste momento ou no futuro).

(3) SAUSSURE, *op. cit.* p. 31 e seguintes.

(4) SAUSSURE, *op. cit.* p. 48

(5) SAUSSURE, *op. cit.* p. 100 — 102.

g. As variações lingüísticas

A língua não é um sistema monolítico. Qualquer variação de uma língua é coerente, estruturada, funcional.

Esse princípio é confirmado pelas pesquisas sociolingüísticas e **deve estar sempre presente** não apenas na elaboração da metodologia mas principalmente na sua aplicação prática.

Um professor, livre do preconceito de que os dialetos (sociais e regionais) não prestigiados são simples distorções da língua-padrão, conseguirá melhores resultados, mesmo sem material e técnicas especialmente elaboradas para lidar com as variações lingüísticas.

Com esta percepção sobre a linguagem, o professor não perderá tempo tentando corrigir as manifestações gramaticais e sociológicas que se afastam do padrão — e se concentrará no ensino da **leitura** em si mesma.

Por outro lado, não considerará **problema de foniatría** ou mesmo **pouca inteligência** resultados de testes feitos na base da língua-padrão — o que é importantíssimo porque ao considerar “problemática” uma criança, o professor muda sua atitude com relação a ela, prejudicando o próprio processo de aprendizagem. Foi provado que esta atitude do professor se reflete negativamente no aproveitamento da criança.

Este aspecto torna-se mais crucial quando se ignora o item **c**. Na verdade, existe um preconceito arraigado de que a linguagem escrita é a base da linguagem falada. É importante frisar que, qualquer que seja o dialeto do falante, todo erro decorrente dos conflitos entre fala e escrita, quer no nível da pronúncia do vocabulário quer no da gramática, reflete uma inadequação no sistema de escrita, e não na linguagem falada, qualquer que seja o dialeto (geográfico ou social) usado.

O professor deve reconhecer o que é falha na aquisição da leitura e o que é interferência de padrões dialetais (sem que isso signifique que o professor deva saber falar o dialeto em questão).

Deve-se ter em mente que enquanto a criança que usa o português-padrão necessita aprender os “processos e mecanismos para obtenção de um significado a partir de uma página escrita”, a criança que fala um dialeto não-padrão, além de aprender o processo da leitura, deverá, ao mesmo tempo aprender a língua dos materiais didáticos.

Este é um dos motivos que levam ao fracasso no uso das cartilhas “pré-fabricadas”. Conseqüentemente, podemos concluir que qualquer material deve ser organizado em função da realidade da criança, isto é, a partir dela própria.

No que diz respeito particularmente à pronúncia do aluno nas aulas de leitura, deve-se atentar para o seguinte fato:

Como não existe correspondência absoluta entre o sistema fônico e o sistema gráfico, é não apenas inútil, como contraproducente, o emprego da “pronúncia forçada” (na leitura ou no ditado) por parte do professor.

Este comportamento é devido a uma concepção errônea do que seja “pronúncia-padrão”. Por outras palavras, o professor, movido pelo interesse de pronunciar “corretamente”, passa a comportar-se “artificialmente” falando de maneira muitas vezes incompreensível para a criança.

Com isso, comete dois erros:

- o primeiro, ao conceituar de maneira oposta aos pressupostos sociolingüísticos, o que vem a ser “boa pronúncia”;
- o segundo, ao desligar-se da realidade psicossocial do aluno, comprometendo, portanto, todo o processo da aprendizagem.

O perigo desta “pronúncia artificial” está ainda em confundir em vez de esclarecer a ortografia: o aluno deduz uma correspondência entre letra e som que não existe.

Segundo W. Labov, as percepções da comunidade acerca da estruturação social só são internalizadas individualmente como norma aos 14-15 anos. Conseqüentemente, não faz sentido a rigidez no ensino do português-padrão, um complexo ainda não definido, constituído de tradições normativas e usado por um grupo social considerado “culto”. A criança de 5-6 anos percebe poucas diferenças sociais na fala. Por isso não é necessário elaborar material especial (em termos de dialeto social) para a criança, mas deve-se permitir, e mesmo encorajar, que leia da maneira como fala.

h. sintagma-paradigma

As relações que os signos mantêm entre si podem ser de dois tipos: relações sintagmáticas e

relações associativas ou paradigmáticas. Na ordem sintagmática, o valor de um termo é decorrente do seu contraste com os termos que o precedem e os que seguem (relação **in praesentia**). Na ordem paradigmática, um termo se opõe àqueles com os quais tem qualquer coisa em comum (por semelhança ou diferença) e que não surgem no discurso justamente porque ele próprio ocorre (relação **in absentia**) (6). Aplicados ao ensino, esses conceitos possibilitam a identificação de cada elemento no todo em relação ao qual se define:

a) sintagmaticamente, pelo **contraste** com o contexto presente, i. e., com o que foi enunciado. Ex.: o contraste entre as sílabas **pa**, **ta**, na palavra **pata**; ou entre os sons representados por **p**, **a**, na sílaba **pa**.

b) paradigmaticamente, pela **oposição** com os elementos ausentes, isto é, que não se apresentam neste contexto específico, mas potencialmente existem, estão "na reserva".

Na realização da frase:

• **A pata está nadando**

foi selecionado o **som** que representamos por **p** de uma série de sons possíveis, que se opõem a **p**. Ex.: **g** (gata) **r** (rata); **n** (nata); **m** (mata). Estes sons se relacionam paradigmaticamente.

No nível **gramatical**, a seleção do pronome:

P. ex.: **ele** na oração: Ele gostava de cinema.

e não **eu** (eu gostava de cinema).

i. A palavra

É impossível depreender as unidades dos vários subsistemas lingüísticos, desde o fonema até os constituintes da oração. Este fato é de importância capital para um método de alfabetização que: 1º) leva em conta a natureza do signo e se fixa na palavra como ponto de partida **operacional** do processo de alfabetização; 2º) parte do princípio de que a própria palavra está inserida como elemento constituinte em um contexto mais amplo, a oração, na qual adquire seu verdadeiro significado comunicativo; e constitui o ponto de partida **teórico** do processo de alfabetização.

Podemos representar graficamente os diversos níveis de análise. Assim, p. ex.:

Oração	A gatinha vivia de leite																		
	A gatinha				vivia					de leite									
	A	gatinha				vivia					de leite								
Palavras	A	gatinha				vivia					de leite								
		gatinh		a	viv			i	a										
		gat	inh																
Fonemas	A	g	a	t	i	nh	a	v	i	v	i	a	d	e	l	e	i	t	e

j. A comutação

Para a depreensão dos fonemas é necessário ter conhecimento dos processos de **comutação**, desenvolvidos a partir das definições saussurianas dos eixos sintagmático e paradigmático da língua.

A comutação consiste em permutar dois elementos do **plano da expressão** (isto é, simplificada, dois significantes) e verificar os seus efeitos no **plano do conteúdo** (isto é, simplificada, do significado). Se houver alteração do significado, estaremos diante de **duas** unidades (seja qual for o nível da análise: fonológico, morfológico, sintático). Caso contrário, estaremos diante de **variantes** de uma mesma unidade. Por exemplo, no nível fonológico o **t** de tia na pronúncia carioca/tšia/ e do paulista e nordestino/tia/ são variantes de um mesmo fonema. Enquanto que o **p** e o **b** em pata e bata são dois fonemas distintos, já que sua comutação causou mudança de significado.

(6) Saussure, *op. cit.* p. 170 – 184.

Sabe-se que o falante nativo não tem capacidade para depreender intuitivamente os fonemas do seu próprio idioma, e portanto de identificá-los isoladamente. Assim, uma metodologia científica deve proporcionar ao falante meios corretos de chegar aos fonemas e sílabas sem desligá-los do contexto onde ocorrem **funcionalmente**.

Como veremos na Sugestão de uma Aula, a presente metodologia utiliza a comutação para a expressão e comunicação do falante.

A partir, por exemplo, de:

pato

mato

bola,

o aluno "descobre" formas como:

- mala, mapa (através de comutações entre sílabas);
- pata, bala, mata (através de comutações entre fonemas) e
- mola, bola (através de comutações entre sílabas e entre fonemas).

2. A APRENDIZAGEM DA LEITURA (E ESCRITA)

Vale aqui repetir que o mero fato de a pessoa "reconhecer", i.e., "traduzir em sons" extensas listas de palavras escritas **não significa** que ela saiba ler. Conseqüentemente, não se pode considerar a **alfabetização** como uma "aquisição de hábitos automáticos".

A partir dos primeiros contatos com a língua escrita — qualquer que seja a situação do indivíduo de uma sociedade "letrada" (7) — só poderemos falar em **leitura** quando ele assimilar realmente o significado global do texto lido. Assim, **uma pessoa só é alfabetizada quando, na língua que fala, pode ler e compreender tudo o que compreenderia se o que leu lhe fosse dito em linguagem oral; e igualmente pode escrever, de forma legível para os outros, qualquer coisa que poderia dizer.**

2.1 Condições gerais para a prática de alfabetização

2.1.1 Introdução de todos os elementos significativos

Isto significa que se deve incluir:

a) todos os símbolos de fonemas, inclusive acentos (agudo, circunflexo, grave), índices de nasalização (til), diacríticos (como o cedilha).

b) os diversos esquemas em que aparecem esses símbolos, isto é, cada símbolo deverá ser ensinado em todas as posições em que ocorrem. Isto significa a introdução gradual dos diferentes padrões silábicos (com atenção especial às sílabas fechadas, grupos de consoantes, grupos de vogais), assim como às diversas classes de palavras quanto ao número de sílabas e acentuação tônica.

c) as palavras funcionais comuns (preposições, artigos, conjunções etc.), que devem ser reconhecidas à primeira vista para uma leitura fluente. Esta lista deve incluir os morfemas obrigatórios para todos os tipos de oração (como as desinências verbais e nominais).

d) convenções especiais, como a pontuação, as letras maiúsculas e o parágrafo.

A ordem de aparição dos elementos aqui relacionados deve depender do equilíbrio entre sua utilidade, dificuldade, naturalidade, porém **todos** deverão ser apresentados (no momento oportuno).

2.1.2 O critério da produtividade

Em termos simplificados, produtividade ou utilidade significa o que é que podemos fazer com uma letra ou sílaba determinada; em que palavras, frases ou orações ocorrem essas letras ou sílabas. As letras e sílabas mais produtivas são aquelas que se podem utilizar para formar o maior número de palavras significativas úteis (nomes ou substantivos, verbos, adjetivos) para construir orações naturais. Quer dizer, não interessa a freqüência absoluta de letras, por exemplo, mas a quantidade de diferentes palavras em que a letra aparece. Por exemplo, a letra <q> presente nas orações interrogativas (que?, quem?, qual?, quanto?, quando?) e não pronomes relativos (que, quem, qual. . .) é bastante freqüente. No entanto é menos **produtiva** que o <c> /k/ de "casa", "cola", "boca". . .

2.1.3 O critério da naturalidade

Em termos de palavras, a prioridade máxima deve ser a de proporcionar como textos de leitura as seqüências naturais, pois sem orações inseridas em contextos naturais os alunos terão dificuldade e não poderão nunca saber se leram corretamente ou não. Menos material que seja realmente natural é melhor que uma grande abundância de material artificial, pomposo e desligado da realidade psicossocial do aluno (ver 2.1.4) sobre o léxico.

(7) Denomina-se "letrada" aquela cultura que conta com um sistema de representação gráfica como instrumento de comunicação social.

2.1.4 Sobre o léxico

Para ser aprendida facilmente, uma palavra deverá satisfazer pelo menos os seguintes requisitos:

- a) ser psicológica, social e culturalmente significativa;
- b) ser específica, não genérica;
- c) estar inserida em orações e contextos naturais;
- d) possibilitar a formação de novas palavras, pelo desdobramento nos seus elementos constituintes, e propiciar associação com outras palavras de significado relacionado a ela.

2.1.5 O critério da dificuldade

A dificuldade maior, em geral, não advém da complexidade de um símbolo isolado. Ela provém da confusão provocada principalmente por quatro fatores:

- a) a introdução, na mesma lição, de elementos demasiado parecidos;
- b) a formação de hábitos inadequados em determinada etapa, que deverão ser abandonados mais tarde;
- c) materiais limitados a um só esquema (mesmo número de sílabas, por exemplo, ou acento sempre na mesma sílaba);
- d) a introdução de muitos elementos novos ao mesmo tempo.

Atenção: 1º: não se deve deixar para o fim do período da alfabetização os elementos e estruturas mais difíceis. Estes têm que ser ensinados de forma bem dosada desde o começo de modo que o aluno possa praticá-los bastante.

Atenção: 2º: não se deve deixar para o fim do período da alfabetização grande quantidade de elementos. Isto é muito comum: o professor vai avançando lentamente até que, de repente, decide amontoar tudo o que resta nas últimas três ou quatro aulas.

2.1.6 A ortografia

A situação ideal seria aquela em que para cada fonema da língua correspondesse um único símbolo gráfico (letra) e vice-versa. Isso infelizmente não ocorre com as chamadas línguas de civilização, cuja longa tradição escrita provoca o paulatino distanciamento entre os dois sistemas simbólicos. Assim, o aprendizado da leitura implica uma dificuldade a mais: a não univocidade entre os símbolos da fala e os da escrita. Isto também deverá ser levado em conta para a introdução correta dos elementos, no sentido de evitar confusões desnecessárias.

2.1.7 Alternância entre o difícil e o fácil

Cada lição deve incluir conteúdo suficiente para que o aluno tenha que lutar um pouco. Isto o fará sentir-se satisfeito. Entregar-lhe as coisas todas "mastigadas" não o ajudará nem a aprender nem a desenvolver sua auto-estima. Ao mesmo tempo, é preciso haver uma alternância bem dosada entre o fácil e o difícil para dar tempo à assimilação e sedimentação do aprendido. É assim que funciona qualquer processo de aprendizagem humana.

Todo professor se dá conta de que certas letras, como p, t, v, b, d, f, oferecem menos dificuldade que, por exemplo, s, g, x.

Oferecemos adiante uma gradação de dificuldades para a apresentação dos fonemas ao aluno, partindo dos fonemas e suas relações com as letras que os representam.

2.1.8 Sobre os erros dos alunos

Jamais se deve, para corrigir um aluno que não leu corretamente, **repetir o erro**. Deve-se simplesmente pronunciar a forma correta, sem prestar atenção ao erro. Ao mesmo tempo, deve-se ter muito cuidado em não interpretar como erros (embora inconscientemente) formas do dialeto sócio-cultural do aluno. Assim, ele aprenderá a escrever corretamente e continuará pronunciando como sempre pronunciou, sem que haja traumas e perda de auto-estima.

O professor deverá incentivar sempre o aluno com repetidas expressões de apoio — como “Muito bem” — mesmo que o seu esforço não tenha levado a um resultado esperado.

Lembramos que a incorreção também é fruto de um raciocínio lógico e coerente e só subsiste porque é eficaz. O errado será correto para o aluno até que se demonstre convincentemente o contrário.

Não se justifica, portanto, uma atitude de repreensão. O professor levará o aluno a descobrir em que momento a lógica deste afastou-se da sua. Deverá também dar as razões da validade de apenas uma das posições.

2.1.9 Testes da eficácia dos materiais utilizados e das atividades desenvolvidas em sala de aula

Não se deve pôr à prova a eficácia das atividades de alfabetização em um pequeno número de alunos brilhantes, altamente motivados. Tais pessoas provavelmente aprenderiam a ler em quaisquer circunstâncias, até talvez ouvindo como lêem os outros. Alguns alunos, também muito motivados mas não tão brilhantes, aprenderão mais lentamente. Talvez nem aprendam a ler se não forem eliminados determinados obstáculos, tais como métodos e materiais precários. Outros, bastante inteligentes mas não motivados, talvez não aprendam. Assim, os métodos e materiais serão melhor testados em sua eficácia com alunos de capacidade mediana ou um pouco inferior, mas nunca com os extremos, os mais lentos ou mais rápidos, e os menos interessados.

2.2. Atividades preparatórias

Os aspectos que passamos a descrever deverão ser desenvolvidos concomitantemente; a sua distribuição por itens, assim como a ordenação em que aparecem, prende-se antes à necessidade didática da apresentação.

a) Significado da leitura e escrita

A partir do estágio preparatório, deve-se mostrar, **praticamente**, ao aluno, o que significa ler e escrever significativamente, lendo-lhe em voz alta e escrevendo coisas que ele mesmo tenha dito. Esta demonstração poderia incluir igualmente a utilidade da palavra escrita, por exemplo, em cartas, bilhetes, avisos, etiquetas, em uma variedade de livros e revistas, etc.

Nesta fase — como veremos adiante — leva-se o aluno, através de atividades, à compreensão da natureza simbólica e convencional do signo.

b) Discriminação auditiva

É muito difundida a noção de que, uma vez que as pessoas falam a sua própria língua utilizando os fonemas adequados, elas automaticamente são capazes de reconhecê-los e isolá-los quando ouvidos no seu contexto natural. Isto é uma falácia. A maioria das pessoas que fala uma língua sem conhecê-la a fundo é incapaz de isolar os seus fonemas ou enfocá-los diretamente. Assim, uma parte importante do programa de pré-leitura deve ser um treinamento auditivo que permita aos alunos aprender a escutar, reconhecer e reagir a fonemas ou sílabas individuais. Deve haver exercícios que incluam a busca de palavras que comecem com o mesmo som, de palavras que rimem, de palavras que tenham dentro delas um som especial etc.

c) Discriminação visual

É necessária porque a leitura é uma das poucas experiências onde a orientação da figura determina uma total diferença no significado. O bebê vê-se num mundo em que uma coisa continua sendo a mesma, esteja ela invertida, virada, deitada, inclinada etc. Quer dizer que o aprendizado da leitura exige uma distinção que modifica diretamente a percepção do mundo que temos desde o nascimento. Assim, é inútil pensar que podemos ensinar uma pessoa a ler, enquanto ela não tiver a capacidade básica de discernir se duas ou mais formas são iguais ou distintas. (Atenção: não tratar, como distintos, elementos que só diferem pelo tamanho.)

d) Controle motor

É de extrema importância para o aprendizado da escrita, onde o movimento e sua direção são tanto ou mais importantes que a forma, para adquirir fluência, rapidez e legibilidade. Os exercícios — como veremos adiante — deverão incluir o uso do lápis sobre o papel, ou de giz, para

fazer círculos e linhas ou figuras de diversos tipos. Copiar um modelo escrito a mão como método de prática é um recurso muito pobre e pode ser mais prejudicial do que útil: ele centraliza a atenção exclusivamente na forma e não no movimento mediante o qual se obtém melhor uma forma.

2.3. Aprendendo a ler

2.3.1. Introdução da oração

O aprendizado da leitura a partir da compreensão da **oração** como um todo repete possibilidades da fala espontânea. Note-se mais uma vez que a criança já domina a maioria das regras, justamente aquelas que deverão ser utilizadas na escola.

As atividades com base em operações sintáticas constituem uma inovação extremamente fecunda no ensino das línguas em todos os níveis de escolaridade.

Na alfabetização, especificamente, elas têm-se revelado bastante produtivas: os constituintes da oração são apreendidos intuitivamente. As atividades com base em operações de substituição, expansão e inversão de ordem dirigem a atenção para o significado da oração (escrita ou falada). Quer dizer, a criança compreende a relação entre cada constituinte (vocábulo ou grupo de vocábulos) e o conjunto representado pela oração. Isto permitirá uma leitura fluente e expressiva.

Ex.: A bola caiu no telhado.

A bola nova do Paulinho caiu no telhado da vizinha.

Por outro lado, as operações de interrogação, negação, pronominalização, passivização, causa e efeito etc. (v. Parte I, item 4.3. **operações sintáticas**) — utilizadas em várias etapas do processo — incidem sobre a "criatividade" da linguagem humana. Assim, partindo-se de um conjunto fechado de elementos pode-se produzir (através da operação das regras) um número infinito de orações.

Ex.: 1. Paulinho chutou forte.
A bola caiu no telhado.

2. Paulinho chutou forte.
Ela caiu no telhado.

3. Paulinho chutou forte.
A bola não caiu no telhado.

4. Paulinho chutou forte e a bola não caiu no telhado.

5. Paulinho chutou forte mas a bola não caiu no telhado.

6. Ela caiu no telhado porque Paulinho chutou forte.

Durante a **aprendizagem** da leitura essas atividades não visam ainda a conscientizar a gramática da língua (isso deverá ser desenvolvido nos anos subseqüentes). Pretendem tão somente, ao utilizar estruturas já interiorizadas pelo aluno, possibilitar-lhe um aprendizado natural, coerente e produtivo da leitura. Esse enfoque reduz grandemente a carga de esforço de memorização de muitos elementos. Por exemplo, as partículas funcionais (v. item 2.3.3) surgem automaticamente em decorrência de determinadas operações:

Ex.: Ela tomou banho no lago.
Eu tomei banho no rio.
Ela sai **do** lago.
Ela toma banho **no** lago.

2.3.2 Palavras-chave

Palavra-chave é aquela que satisfaz certos requisitos (ver adiante) indispensáveis a sua escolha como ponto de partida para análise em elementos menores.

Como primeiro passo, a partir de uma oração, destacam-se **a(s) palavra(s)-chave** (substantivo concreto de preferência).

Deve-se começar pela introdução e aprendizado de pelo menos **dois elementos**. Está provado que uma pessoa não aprende realmente enquanto não tem algo com que comparar o ensinado. É mais fácil aprender a relacionar e comparar coisas que aprender cada uma em separado, em forma isolada. Por outro lado, há o perigo contrário de introduzir muitos elementos ao mesmo tempo, provocando confusão. Os elementos introduzidos na primeira aula não deveriam exceder de seis ou sete.

Ex.: A **bola** caiu.

O pato sumiu no **mato**.

Se selecionamos 3 palavras-chave: bola; pato; mato

temos:

- 1 padrão-silábico: (cV) consoante + vogal
- 8 fonemas: /p b m t l a o, ɔ/
- 7 grafemas: <p b m t l a o>

Nota: Foi provado que o fato de a letra (grafema) **(4)** corresponder a dois fonemas /c, o/ não acrescenta dificuldade para a alfabetização, desde que estes sejam apresentados na ordem sugerida pelo Método.

Através da comutação — operação basicamente oral — “constroem-se” novas unidades. Obtêm-se atenção do aluno no duplo aspecto dessa palavra: ela é, ao mesmo tempo, um elemento de um todo maior, a oração, e um todo constituído de elementos menores, sílabas, sons. A oração deverá ser escrita no quadro, seguindo-se exercícios de reconhecimento visual da palavra-chave em diferentes contextos (outras orações escritas, vários tamanhos de palavras etc.) Quando o aluno estiver bem familiarizado com esta palavra, repete-se todo o processo com uma segunda palavra-chave.

Até este momento, além da(s) oração(ões) escrita(s) a criança tem condições de poder “reconhecer” duas palavras completas. Mas, como foi comprovado em experiências dos últimos anos, o reconhecimento de palavras completas não significa o reconhecimento de uma forma total. As experiências realizadas por Marchbanks e Levin (8) e Elkind, Koegler e Go (9) demonstraram que os leitores iniciantes reconhecem palavras completas sobre a base de letras particulares e não pela forma total da palavra. Os pontos de referência mais importantes são as letras iniciais e depois as finais. Outra recente investigação indica que, se os leitores iniciantes continuam usando letras isoladas ou grupos de letras como única estratégia para o reconhecimento de palavras inteiras, este hábito se torna tão forte que lhes impede o aprendizado de outras estratégias muito mais úteis.

A palavra deve ser compreendida como seqüência de fonemas provida de um significado. Através da comutação operação — basicamente oral — “constroem-se” novas unidades. Obtêm-se, desta forma, através de relativamente poucas combinações, **todas** as palavras da língua.

Assim, ao chegar a este ponto, deve-se passar imediatamente à etapa seguinte.

Antes de passarmos a ela, no entanto, torna-se indispensável definir certos elementos que se relacionam com o “reconhecimento” da palavra como um todo.

(8) MARCHBANKS, Gabrielle & LEVIN, Harry. *Cues by which Children recognize words*. Journal for Educational Psychology, 1965.

(9) KOEGLER, Elkind & GO: *Studies in perceptual development In: Child development, 1964*.

2.3.3 Partículas funcionais

As partículas funcionais são membros de uma pequena classe gramatical, cujo significado primordial é uma **relação gramatical**. Podem ser: uma palavra, um clítico ou um afixo. Ex.: preposições, conjunções, indicadores de plural, artigos, pronomes. Não são partículas funcionais: os nomes ou substantivos, os adjetivos e verbos, cujo significado habitualmente se refere ao mundo extra-lingüístico.

É pouco comum haver uma oração sem algumas partículas funcionais. Assim, desde o início da aprendizagem da leitura é preciso atentar para elas. Isto não significa que deverão ser focalizadas no primeiro dia: poderíamos usar uma forma particular de verbo — p. ex.: pulou ou substantivo (como os aspectos essenciais à oração — p. ex.: o pato) — sem analisarmos essa unidade nas primeiras lições. Em português, o artigo, por exemplo, é automático em quase todas as orações que tenham substantivos. Mas a partir da 3ª. ou 4ª. unidade será quase impossível ensinar qualquer coisa significativa sem incidir sobre algumas partículas funcionais contrastantes.

Ex.: Não; de, com, por; pulou, pulei, pulava.

Ora, **para uma leitura sem tropeços o aluno precisa poder reconhecer instantaneamente as partículas funcionais essenciais da própria língua.**

Mas as partículas funcionais não devem ser aprendidas como palavra-chave. Ao contrário, elas são aprendidas mais eficazmente **como um elemento integral de uma frase** e não isoladamente. A partícula funcional, em particular as obrigatórias em determinado contexto, são uma parte tão condicionada da fala que, habitualmente, o aluno a lerá automaticamente, sem prestar muita atenção à sua forma na página impressa. A experiência mostra que se uma partícula funcional é realmente obrigatória a carga de sua aprendizagem é mínima ou não existe.

2.3.4 Sílabas

Um conceito, pelo menos, os alunos deveriam assimilar bem desde a primeira aula: que as palavras escritas se compõem de pequenas partes reconhecíveis. Se um aluno aprende a reconhecer palavras (isoladas ou dentro de orações), concentrando-se unicamente na forma geral (por sua vez fundada na identificação da letra inicial, cf. § precedente), acabará se confundindo no momento em que depare com outra palavra da mesma forma geral, uma vez que ainda não foi treinado para descobrir os detalhes internos da palavra.

O que se espera com o ensino de sílabas? Que essas sílabas cheguem a formar parte de um esquema de relações. As sílabas se relacionam de duas maneiras totalmente diferentes:

a) **externamente**: relacionam-se mutuamente à medida que se combinam para formar palavras e orações significativas.

P. ex.: a 1ª. sílaba de **boto** relaciona-se com a primeira sílaba de:

- bola
- bota
- bode
-

b) **internamente**: se relacionam entre si por sua estrutura interna, isto é, quando há entre elas pelo menos um elemento comum e pelo menos um diferente.

P. ex.: a 1a. sílaba de **boto**, relaciona-se com a primeira sílaba de:

- Beto
- bato
- boto (mamífero aquático);
- porque têm um elemento comum: /b/;

e relaciona-se com a primeira sílaba de:

- voto
- moto
- loto
- broto
-

porque têm um elemento comum: /o/.

Ao captar essa relação interna, **reduz-se a carga de memória** do aluno, uma vez que a memorização de coisas desconexas é talvez a faculdade menos desenvolvida do cérebro humano.

As sílabas devem ser aprendidas através de atividades de busca, combinação, contraste, identificação, mas sempre ligadas ao seu contexto natural — palavras ou unidades maiores. É importante frisar também que este treinamento não deve ocupar muito tempo da aula, que ele deve ser um instrumento para a leitura significativa e não o objetivo total de uma hora de aula.

Observe-se que a **sílaba** não é tomada como unidade: é apenas um passo intermediário na análise — entre a palavra e o fonema — e só é estudada enquanto seqüência de elementos "computáveis". Daí advém o fato de a sílaba **nunca ser apresentada isoladamente**.

2.3.5 Fonemas

A análise das sílabas, como vimos, pressupõe a identificação dos fonemas (ver definição no item 3.1.3) que as compõem.

Ex.: boto — bato: / o / — /a/

Quando o aluno não depreende espontaneamente o fonema, o professor pode conduzi-lo à sua depreensão através da comparação entre vocábulos que apresentam contraste /o/ : /a/ na sílaba final.

1º — masculino — feminino

Ex.: pato : pata

2º — 1ª: 3ª pessoa do presente do indicativo

Ex.: boto : bota (verbo botar)

amolo : amola (verbo amolar)

3º — outros casos mais esporádicos

Ex.: mato : mata (vegetação: floresta)

fado : fada (canção: personagem lendária)

Apresentamos adiante uma gradação das dificuldades no que se refere ao ensino dos fonemas.

2.3.6 Volta à oração

Além de poder identificar (ler) duas palavras-chave em um contexto oracional natural, e analisá-las em suas sílabas constituintes, "descobrimo" palavras novas, o ideal é que o aluno possa, já na primeira unidade, **ler** uma oração simples, com esta terceira palavra "criada" por ele mesmo ou em último caso induzida pelo professor.

No final da aula, os elementos aprendidos devem ser apresentados novamente em forma de oração com duas ou três palavras no máximo. Estas devem ter um esquema geral que contraste agudamente, e podem ser aprendidas primeiro como totalidades.

Atenção:

É importante que o professor atente para duas tendências, igualmente negativas, bastante comuns na aplicação de métodos que lidam com "palavras" ou "frases": assim, a) se o aluno pronuncia as partículas funcionais como coisas isoladas, fora do seu contexto entonacional natural, retardará sua leitura e se transformará em um **leitor de palavras**; b) se ele aprende a ler através de frases unicamente, sem ocasião de analisá-las em unidades menores, forma-se o hábito de adivinhar desatinadamente.

Deve haver um enfoque adequado tanto das unidades maiores como das menores; só então os alunos lerão bem.

3. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESPECÍFICOS DA ALFABETIZAÇÃO: FONOLOGIA E ORTOGRAFIA

3.1 Estrutura fonológica

Temos afirmado insistentemente que a elaboração de cartilhas não vem sendo fundamentada em critérios lingüísticos pertinentes. Resulta deste fato a ausência de sistematização na ordenação do conteúdo apresentado ao nível de alfabetização. É neste sentido que a fonologia estrutural (10), mais especificamente a descrição da estrutura fonológica (11) do português, aponta um caminho seguro para enfoque de vários pontos críticos.

Não podemos esquecer que a fonologia refere-se aos dados da língua oral. A leitura, no entanto, não depende apenas da fala, ela supõe uma **relação** entre a língua oral e a língua escrita. (Tenha-se em mente que a leitura é basicamente **decodificação**, isto é, uma "tradução" da língua escrita para a oral.). Logo, devemos lidar não apenas com a estrutura fonológica da língua mas também com a **estrutura ortográfica** convencionada para representá-la e, principalmente com a **relação** entre a **fonologia** e a **ortografia** (conforme Miriam Barbosa da Silva, 1974, **Fonologia e Ortografia**, tese de mestrado).

Essa necessidade será melhor compreendida se atentarmos para o fato de que o **código oral**, já é dominado pela criança aos 5-6 anos. Resta-lhe aprender um código secundário, elaborado a partir daquele: o código escrito. Torna-se imperioso, portanto, conhecer as relações entre os **símbolos gráficos**, com que o leitor pela primeira vez se depara, e as **unidades fonológicas** — já "conhecidas" intuitivamente — que eles representam.

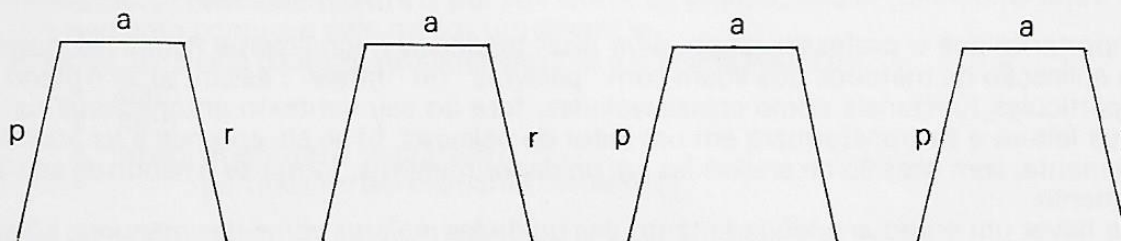
Na apresentação do material de leitura deverão ser considerados (além dos aspectos sintáticos e lexicais) os seguintes aspectos fonológicos:

1. o padrão silábico
2. a tonicidade
3. os fonemas

3.1.1 Padrão silábico

Sílabas são unidades intermediárias entre o fonema e a palavra. Uma palavra em português pode ser formada de uma ou mais sílabas. Uma sílaba em português pode ser formada de um ou mais fonemas.

A sílaba se caracteriza por um movimento ascendente (aclive), um ápice (centro) e um movimento descendente (declive).



Observe-se que apenas o ápice — constituído de uma vogal — é obrigatório. As margens (aclive e declive) — constituídas de consoantes e/ou semivogal — são facultativas.

(10) Não se tratou aqui da possibilidade oferecida pela fonologia gerativa para fins da alfabetização. Pensamos que num estágio posterior ela possa ser de grande valia, principalmente no ensino da escrita.

(11) Podemos definir provisoriamente a Fonologia como "o estudo dos sons da fala".

As sílabas podem ser:

- a { simples — um fonema: Ex.: **é; a; e; o.**
complexas — mais de um fonema: Ex.: **pá; pai; ar; pra (to).**

- b { livre — sem margem após a vogal. Ex.: **pá; votar; cravo.**
travada — com margem após a vogal. Ex.: **par; esta, flor.**

Obs.: as palavras apresentadas como exemplos foram escolhidas arbitrariamente apenas como ilustração. Portanto, não serão necessariamente estas as que deverão ser utilizadas quando da aplicação do Método.

Descrição dos Padrões Silábicos

Simbolizando por:

V — centro de sílaba: vogal

c — elemento marginal: consoante

v — elemento marginal: semivogal, teremos o seguinte quadro:

Obs.: Simbolizamos com letra maiúscula (V) o elemento central; e com letra minúscula (c, v) os elementos marginais.

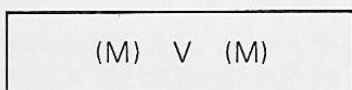
Padrão Silábico

I	V	Ex.: é, pia
	cV	Ex.: pé, lado
	vV	Ex.: iô-iô
II	ccV	Ex.: prato, inflamado
	cvV	Ex.: régua, quase
III	Vc	Ex.: ar, astro
	Vv	Ex.: eu, aipim
	Vvc	Ex.: eis
IV	cVc	Ex.: par, convés
	cVv	Ex.: pai, contou
	vVc	Ex.: iô-iôs
V	cVcc	Ex.: perspicaz
	cVvc	Ex.: faróis, anéis
VI	ccVc	Ex.: comprar
	ccVv	Ex.: comprei
	cvVc	Ex.: régua, quarto
	cvVv	Ex.: saguão, Paraguai
VII	cvVvc	Ex.: iguais
	ccVvc	Ex.: vitrais

Observando os 7 grupos acima, verificamos que cada grupo tem características próprias. No entanto, se simbolizarmos por V o elemento central e por M um ou mais elementos marginais, teremos:

- I. V
- II. MV
- III. VM
- IV. MVM

Assim, representando por parênteses os elementos facultativos, todos os padrões podem ser resumidos em uma única fórmula:



Isto é: o padrão silábico do português é uma vogal obrigatória, V, precedida e/ou seguida de margem facultativa (M), constituída de uma ou duas consoantes (c) e/ou semivogais (v).

O quadro ao lado permite uma visão de conjunto de:

- a) tipos possíveis de travamento;
- b) graus de complexidade na constituição da sílaba.

Portanto, deverá ser considerado para graduação na seleção do vocabulário.

3.1.2 Tonicidade

Acento tônico é a maior força expiratória ou intensidade de emissão da vogal de uma sílaba.

Obs.: É importante não confundi-lo com acento gráfico.

O acento tônico no português pode localizar-se:

- 1. na última sílaba: Ex.: falará, cipó etc.
- 2. na penúltima sílaba: Ex.: rua, palito etc.
- 3. na antepenúltima sílaba: Ex.: lâmpada, número etc.

Obs: Existem seqüências em português cujo acento cai na quarta última sílaba.

Ex.: dizíamo-nos

Dada a pouca freqüência do seu uso, não nos deteremos neste caso.

Três aspectos da **tonicidade** importantes para a alfabetização.

a) Há em português palavras que se distinguem unicamente pela posição do acento.

Ex.: jaca — jacá; cantaram — cantarão;

é o que se denomina função distintiva do acento.

b) Há palavras em português que normalmente **não** são acentuadas (algumas das partículas funcionais):

Ex.:

- 1. o carro chegou.
- 2. gosto **de** Pedro.
- 3. sorriu **para** mim.
- 4. Acenou **co'as** mãos.

No contexto maior a sílaba tônica subordina-se ao acento principal do grupo de força em que está incluída.

Nota:

Chama-se grupo de força uma seqüência de palavras enunciadas sem pausa.

c) Há palavras que, embora normalmente apresentem **acentuação tônica**, no contexto maior também se subordinam ao acento principal do grupo de força.

- Ex.: 1. uma
2. grande
3. uma casa
4. casa grande

Nota:

Entoação — Na pronúncia de uma frase a voz varia de altura produzindo uma “melodia” frasal, chamada entoação.

A entoação é responsável, por exemplo, pela distinção entre uma simples asserção (afirmação ou negação) ou uma pergunta.

Utilizando os algarismos 1, 2 e 3 como índices de elevação de voz temos:

Ex.: Ele foi à festa. Ele foi à festa?
 2 3 1 2 2 3

Nota:

Além desta função a entoação desempenha função expressiva, indicando emoção (euforia, surpresa, indecisão, aborrecimento, timidez, segredo, pressa, irritação etc.)

3.1.3 Fonemas

Como vimos anteriormente, o fonema é a menor unidade de som capaz de produzir modificações de sentido por mera comutação sem ter ele próprio sentido.

O fonema é um **som** que qualquer falante nativo da língua reconhece como parte significativa desta, capacitando-o a fazer distinções entre as palavras:

Ex.: /p/ — pote — bote — dote.
 /t/ — pote — pode.

A **fonologia** trata da análise e descrição dos fonemas da língua.

Ao professor não interessa especificamente um estudo aprofundado dos **fonemas do Português**, mas é extremamente útil e econômico que conheça a descrição do sistema fonológico com que lida em classe.

QUADRO DAS CONSOANTES

19 fonemas consoantes em Português (12)

Modo de articulação	Surda Sonora	Ponto de articulação				
		bilabiais	labio-dentais	alveolares	palatais	velares
oclusivas	su	/p/		/t/		/k/
	so	/b/		/d/		/g/
fricativas	su		/f/	/s/	/ʃ/	
	so		/v/	/z/	/ʒ/	(/R/)
nasais	so	/m/		/n/	/ɲ/	
laterais	so			/l/	/ʎ/	
vibrantes	so			/r/		/R/

Nota: (/R/) pode ser fricativa ou vibrante de acordo com fatores condicionantes.

(12) Para a explicação dos símbolos / / e (), assim como dos conceitos a eles relacionados, ver 3.3.

QUADRO DAS VOGAIS

7 Fonemas vogais

ponto de articulação altura	Anteriores	Centrais	Posteriores
alta	/i/		/u/
média fechada	/e/		/o/
média aberta	/ɛ/		/ɔ/
baixa		/a/	

A teoria fonológica aponta um caso de variação que deve ser considerado na análise dos fonemas: a existência de alofones, isto é, variação fonética automática em determinados contextos. Por exemplo: duas pronúncias de **t**, para os cariocas, em palavras como **ativo**, **atuar**.

Nota:

Já foi criticada a inobservância desses casos nas cartilhas tradicionais e, com piores conseqüências, nas que se autodenominam "fonéticas". No entanto, o processo que incide na leitura e escrita de palavras — e não na realidade física dos fonemas — não esbarra nos problemas de variação de pronúncia. Isto porque, durante a leitura da palavra, a alteração fonética se faz automaticamente tornando patente o domínio "intuitivo" que o falante tem das regras fonológicas da língua. Em outras palavras, não será necessário ensinar a um carioca, p. ex., que **diante de <i> e <e> final átono**, a pronúncia do <t> é palatizada (1) e (2), o que não ocorre nas demais posições (3), (4) e (5).

Exs.:

- (1) — tio; (2) — leite;
(3) — lata; (4) — tudo; (5) — todo

Dado o automatismo da variação, a leitura do grafema correspondente aos elementos que variam desta forma não representa acréscimo de dificuldade. Na verdade, o professor deverá, neste caso, ignorar a existência da variação.

3.2 O ensino da ortografia

No decorrer do aprendizado de formas de escrita o professor deverá estar consciente de que alguns aspectos próprios do código escrito podem estar interferindo, dificultando o processo.

Podemos prever as seguintes situações:

- A — A escrita pode conter sinais sem equivalência fonológica: espaços brancos, travessão, parágrafos, maiúsculas etc.
- B — O sistema fonológico pode conter traços que não têm equivalência no sistema de letras (alfabeto) ou vice-versa:

P. ex.:

<o> para bolo /o/ ou bola /ɔ/.

- C — Alguns elementos (fonemas, tonicidade) são representados com diacríticos. P. ex.: acentos, cedilha, hífen.
- D — Pode haver algum tipo de complexidade gráfica:

a) grafemas formados de 2 letras.

Por si não apresentam dificuldade. Basta atentar para não serem apresentados nas duas primeiras unidades.

Ex.:

/ʃ/ <ch> — chave

/l/ <lh> — olho

/ɲ/ <nh> — sonho

/k/ <qu> — quero

/g/ <gu> — guerra

/R/ <rr> — guerra

/s/ <ss> — osso

b) o grafema /h/ — (ex.: hoje) — não representa fonema algum. Será apresentado quando muitos símbolos gráficos já tiverem sido dominados.

c) grafemas que apresentam distribuição conforme o contexto gráfico: ex.: tombo: tonto. Devem ser apresentados de modo a induzir à compreensão da regra.

d) grafemas que aparecem freqüentemente como um todo: ex: não; antes, cantam, deverão ser apresentados em conjunto.

e) maior número de fonemas que de letras /ks/ <x> - (ex.: fixo).

3.3. Relações entre fonologia e ortografia

Dado o caráter do sistema ortográfico do Português, há uma distância apreciável entre o código oral e o escrito.

Pedagogicamente, a consequência imediata é que em geral se privilegia um deles — o escrito — em prejuízo do outro — o oral. Mas, é de capital importância que o mestre compreenda que o conteúdo e o método do seu ensino dependem da consciência e do conhecimento que ele tem da dupla realização (oral e escrita) da língua.

Para maior objetividade utilizaremos, na exposição que segue, alguns símbolos e nomenclaturas específicos:

Grafema — unidade da escrita — letra ou letras que representa (m) um fonema da língua. O símbolo < > indica o grafema. Ex.: < t > na palavra ativo
< ch > na palavra acho

Fonema — a menor unidade sonora capaz de produzir modificações no sentido por mera comutação (troca) com outra, sem ter ele próprio um sentido. O símbolo / / representa o fonema.
Ex.: /t/ na palavra ativo
/ʃ/ na palavra acho

Nota:

Para uma visão geral dos símbolos dos fonemas consultar os quadros 12 e 13 (vogais e consoantes do Português). Exemplos de relação fonema/grafema:

1. /ʃ/ <ch> ex.: acho
 < x > ex.: xícara

2. /z/ <z> ex.: zebra
 < s > ex.: casa
 < x > ex.: exame

A seguir apresentamos onze quadros com as listas de fonemas acompanhados dos grafemas correspondentes. Para maior simplicidade e clareza na exposição, assim como facilidade na consulta, quando da aplicação do Método, decidiu-se:

1º — Agrupar os fonemas em (3) classes:

consoantes
vogais
semivogais

2º — Agrupar cada classe conforme padrões silábicos específicos:

	cV				ex.: pera	
	ccV				ex.: prato	
(c)	(c)	Vc	(c)		ex.: arco	
(c)	(c)	Vv	(c)	(c)	ex.: eu	
(c)	(c)	vV	(c)	(c)	ex.: relógio	
	(c)	vVv	(c)	(c)	ex.: Paraguai	
(c)	(c)	Vvn	(c)		ex.: mãe	
(c)	(c)	V	(v)	V(c)	(c)	ex.: saída

3º — Distribuir os grafemas de acordo com:

a — o ambiente fonológico:

inicial
intervocálico
após **r, l, n**
antes de **e, i**

b — a posição do fonema no vocábulo:

posição tônica
posição átona

4º — Separar em grupos de fonemas, conforme a relação fonema/grafema

5º — Ilustrar com exemplos cada correlação fonema/grafema

Notas:

- Esta apresentação não tem por objetivo ordenar os fonemas conforme gradação de complexidade.
- Não são consideradas as relações fonema-letra e sim fonema-grafema.
- Não são consideradas as variações de pronúncia (alofones) já referidas anteriormente.

QUADROS DAS CORRESPONDÊNCIAS ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS DO PORTUGUÊS

QUADRO 1

CONSOANTES
PADRÃO SILÁBICO cV

FONEMAS	GRAFEMAS	E	EXEMPLOS
1. /p/ 2. /b/ 3. /t/ 4. /d/ 5. /f/ 6. /v/ 7. /m/ 8. /n/ 9. /l/ 10. /ɲ/ 11. /ʎ/	<p> <t> <d> <f> <v> <m> <n> <l> <nh> <lh>	pato bota até dia bife vala mola ano bola sonho ilha	
12. /k/ 13. /g/	antes de <a> <o> <u> <c> — cavalo <g> — galo	antes de <e> <i> <qu> — queijo <gu> — guitarra	
14. /r/ 15. /R/	entre vogais <r> — muro <rr> — carro	demais ambientes — — <r> — roda	
16. /ʒ/ 17. /ʃ/	<j> <g> <ch> <x>	jeito gelo chá xícara	
18. /z/ 19. /s/	entre vogais <s> casa <z> azedo <x> exame <ss> assa <x> auxílio <xc> exceção <sc> nascer <sç> desça <c> aceito <ç> moço	demais ambientes <z> zebra <s> sapo <c> cedo <ç> alça	
20. /ø/	inicial <h> hoje	demais ambientes — —	
21. /ks/	<x> táxi		

QUADRO 2

**CONSOANTES
PADRÃO SILÁBICO c₁ c₂ V**

C ₁		C ₂		EXEMPLOS
FONEMAS	GRAFEMAS	FONEMAS	GRAFEMAS	
/p/ /b/	<p> 			prato placa braço emblema atrasa atleta clima cravo magro glória fruta flauta
/t/	<t>	//	<l>	
/k/	<c>			
/g/	<g>	/r/	<r>	
/f/	<f>			
/d/	<d>	/r/	<r>	draga

QUADRO 3

**CONSOANTES
PADRÃO (c) (c) Vc (c)**

FONEMAS	GRAFEMAS				EXEMPLOS
	medial de palavras		final de palavras		
/s/ /z/ /ʒ/	<s>		<s> <z>		pasta, gás nariz porta, mar alto, sol
/R/ /l/	<r> <l>		<r> <l>		
/n/	antes de p e b	demais ambientes	após <u>a</u> tônico	demais ambientes	pomba ponta alemã cantam
	<m>	<n>	<ã>	<m>	

QUADRO 4

**CONSOANTE
PADRÃO SILÁBICO (c) (c) Vc (c)**

FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/p/	<p>	r <u>p</u> pto
/b/		sub <u>b</u> trair
/t/	<t>	atmos <u>t</u> fera
/d/	<d>	adm <u>d</u> ra
/k/	<c>	pac <u>c</u> to
/g/	<g>	ign <u>g</u> ora
/f/	<f>	af <u>f</u> a

QUADRO 5

**VOGAIS
PADRÃO SILÁBICO (c) (c) V (c) (c)**

FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/a/	<a>	<u>p</u> al <u>a</u>
/o/	<o>	<u>p</u> ov <u>o</u>
/ɔ/	<o> <ó>	<u>b</u> ol <u>o</u> , cip <u>ó</u>
/e/	<e>	<u>d</u> ed <u>o</u>
/ɛ/	<e> <é>	<u>v</u> el <u>o</u> , caf <u>é</u>
/i/	<i>	<u>b</u> ic <u>o</u>
/u/	<u>	<u>m</u> ud <u>a</u>

QUADRO 6

**SEMIVOGAIS
PADRÃO SILÁBICO (c) (c) Vv (c) (c) (ditongos orais decrescentes)**

M. Câmara Jr. alista os ditongos decrescentes orais em:

FONEMAS	EXEMPLOS
/ay/ /aw/	cai mau
/ɛy/ /ɛw/	pinc <u>é</u> is réu
/ey/ /ew/	rei leu
/ɔy/ —	bó <u>ia</u> —
/oy/ /ow/	boi sou
/uy/ /iw/	fui viu

As vogais (V) são representadas pelos grafemas vistos na tabela anterior;

As semivogais são representadas por:

FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/y/	<i>	sei
/w/	<u>	sou

QUADRO 7

SEMIVOGAIS
PADRÃO SILÁBICO cv V (c) (c) (ditongos orais crescentes)

CASOS ESPECÍFICOS EM QUE c É /k/ OU /g/ (*)

FONEMAS	GRAFEMAS antes de e, i	GRAFEMAS antes de a o u	EXEMPLOS
/kw/	(qu)	(qü)	quanto sequestro água língua
/gw/	(gu)	(gü)	

(*) NOTA:

Para M. Câmara Jr. os casos em que não há /k/ e /g/ precedendo a semivogal são considerados **hiatos**.

Ex.: relógio, série, árduo.

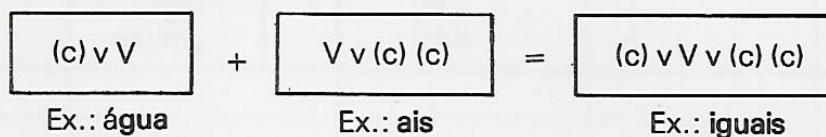
Qualquer que seja a análise, não há maior dificuldade na representação gráfica deste padrão silábico.

QUADRO 8

SEMIVOGAIS
PADRÃO SILÁBICO (c) v V v (c) (c)

Tritongos orais

Resultam da combinação de 2 padrões:



QUADRO 9

SEMIVOGAIS
PADRÃO SILÁBICO (c) (c) V v n (c) (ditongos nasais)

FONEMAS	POSIÇÃO TÔNICA		(*) POSIÇÃO ÁTONA	
	GRAFEMAS	EXEMPLOS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/awn/ /ayn/ /eyn/	<ão>	botão	<am> <an>	botam
	<âi>	cãibra	—	—
	<ém>	Belém		amem
	<én>	parabéns	—	—
	<õe>	põe	—	—

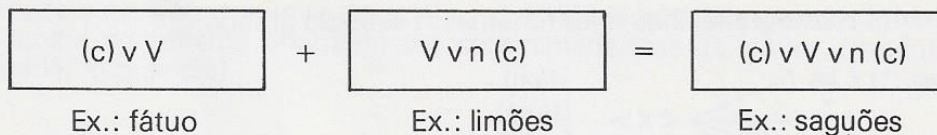
(*) Nota:

A interpretação de < am, an> < em, en> átonas como ditongos prende-se à sua funcionalidade dentro do método. Na verdade, estas formas pertencem ao Quadro correspondente a Vn.

Com essa estratégia porém podemos opor, p. ex.: botão a botam amém a amem; etc.

QUADRO 10

**SEMIVOGAIS
OS TRITONGOS NASAIS (c) v V v n (c)**



QUADRO 11

HIATOS

As palavras contendo hiatos resultam da seqüência de vogal ou semivogal + vogal (da sílaba seguinte). Como já vimos, para alguns autores a seqüência **vV** também pode ser considerada hiato.

(c) (c) V • V (c) ex.: sa **ú** de

(c) (c) Vv • V (c) ex.: cai **a** do

Seguem os tipos de relações possíveis entre os fonemas e grafemas do Português em sua relevância no ensino.

3.3.1 Relação biunívoca: 1 fonema: 1 grafema

Ex.: /pato/ – (pato)

Podem dar-se:

a) em todas as posições:

/p, b, t, d, f, v/.

<p.b.t.d.f.v.>

b) em algumas posições:

/m,n,l/ início de sílaba <m,n,l>

/R/ início de palavra <r>

3.3.2 Relação plurívoca :

a) **Homofonia:** 1 fonema: 2 ou mais símbolos gráficos.

Exs.: / aso / (aço)

/ aso / (asso)

/kalo / (calo)

/kilo/ (quilo)

Pode dar-se:

– No mesmo ambiente (oposição)

Ex.: /s/ <ç> (poça)

<ss> (possa)

– em posições diferentes (distribuição complementar)

/g/ <g> (garra)

<gu> (guerra)

Nota:

Há casos em que a homofonia é limitada a determinadas posições:

Exs.: / ʒ / — <g> diante de — <e>, <i> Ex.: geada
/ ʒ / — <j> não só diante de — <e><i> como nas demais posições. Ex.: hoje — já

b) **Homografia:** 2 ou mais fonemas: 1 símbolo gráfico

Exs.:1) / ks / —> <x> (táxi)
/ ʃ / —> <x> (taxa)
/ z / —> <x> (exame)
/ s / —> <x> (auxílio)

Exs.: 2) / g / —> <g> (gosto)
/ ʒ / —> <g> (gesto)

Nota:

Como veremos adiante, todos os casos de homografia estão combinados com homofonia.

Ex.: 3) /karo/ (caro)
/Rata/ (rata)

Pode dar-se:

— no mesmo ambiente (oposição)

/ ʃ / —> <x> (taxa)
/ ks / —> <x> (táxi)
/ z / —> <x> (exame)
/ s / —> <x> (sintaxe)
/ ø / —> <x> (exceto)

— em ambientes diferentes (distribuição complementar)

/g/ —> <g> — (gosto)
/ʒ/ —> <g> — (gesto)
/k/ —> <c> — (custa)
/s/ —> <c> — (cesta)

c) **Combinação das relações anteriores:**

Observe-se que todos os casos de **homografia** apresentam-se combinados.

Pode ocorrer, por exemplo:

A homofonia: /k/ <qu> (antes de <e> <i>
<c> (antes de <a> <o> <u>

Combinada à homografia: /k/ (antes de <a> <o> <u>

/s/ <c> (antes de <e> <i>

3.3.3 Critérios para ordenação

- A. A opção entre dois grafemas de igual complexidade faz-se a partir dos critérios gerais para a escolha do fonema prioritário em determinada fase da leitura (produtividade, naturalidade, freqüência).
- B. A ordem de prioridade entre dois grafemas representando o mesmo fonema deve ser ditada pelos critérios de generalidade ou exclusividade além da freqüência e produtividade.

P. exs.: a) a representação de /b/ precede <s> porque apresenta maior generalidade e exclusividade, isto porque representa /b/, e apenas /b/, em todas as posições, o que não ocorre com <s> evidentemente.

b) Na representação de /k/, <c> precede <qu> (nas palavras construídas) devido a sua produtividade.

- C. Certas relações entre 2 fonemas deverão ser consideradas na ordem de sua apresentação.
P. ex.:

1º – /r/ <r> sempre em posição intervocálica

2º – /R/ sempre em posição inicial

3º – /R/ <rr> sempre em posição intervocálica.

A seqüência acima (1º – 2º – 3º) na apresentação de /r/ e /R/ evita dificuldades comumente encontradas, sem que se recorra a artificialismos contraproducentes do tipo r é "fraquinho", "deu a mão aos irmãozinhos" etc.

A mesma seqüência foi utilizada com sucesso (apesar de interferência de outros fatores) com os grafemas <s> e <ss>. Assim, apresentou-se:

1º /z/ <s> – sempre intervocálico

2º /s/ <s> – sempre inicial

3º /s/ <ss> – sempre intervocálico

- D. Na apresentação de um grafema que representa fonemas diferentes se dará preferência às relações menos complexas, isto é, mais regulares (critério de regularidade) entre a forma oral e a escrita.

P. ex.: o grafema <c> é apresentado primeiramente diante de <a, o, u> e só mais tarde diante de <e, i> dada a distribuição regular no primeiro caso e a extrema complexidade do segundo.

E. Complexidade das relações

Como vimos, as relações entre fonemas e grafemas apresentam diferentes graus de complexidade. Para o professor, o conhecimento destas formas de relação constitui um instrumento utilíssimo na interpretação das dificuldades — e, conseqüentemente, no esforço para reduzi-las. Ao mesmo tempo que mantém os critérios de freqüência e produtividade dos fonemas nas palavras-chave, não deve perder de vista a natureza e grau de complexidade das relações que esses fonemas têm com respeito aos grafemas correspondentes.

Assim, consideramos 3 graus de complexidade:

a) A biunivocidade (a mais simples das relações)

/ pata / <pata>

/ soño / <sonho>

- Observe-se que, como afirmamos anteriormente, grafemas constituídos de duas letras não constituem dificuldade para a leitura desde que apresentados sistematicamente:

Devem constar das orações analisadas na 1ª unidade apenas exemplos de biunivocidade.

b) As combinações de relações

Ex.:

/r/ <r> muro }
/R/ <r> rua } homografia

/R/ <rr> murro }
/R/ <r> rua } homofonia

Ao partir da palavra para o fonema, o método reduz as dificuldades originadas por esses casos, na leitura. Mesmo assim o professor deve cuidar de só apresentar as combinações após a assimilação dos grafemas relacionados mais simplesmente com os fonemas respectivos.

P. ex.: Como vimos anteriormente o problema da apresentação do <r> e do <rr> padrão cV — bastante reduzido se obedecermos à seguinte ordem:

1º Intervocálico:

/ r / <r> caro
careta
paro
.....

2º Inicial

/ R / <r> rua
rato
rumo
.....

3º Intervocálico:

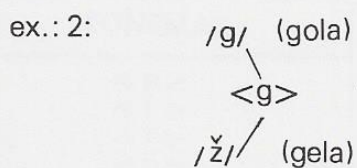
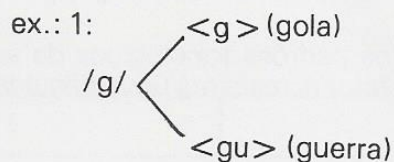
/ R / <rr> morro
carro
.....

Todos os casos de relação de homografia com distribuição incluem-se nas combinações de relações, daí sua complexidade e a necessidade de atenção especial.

c) As relações plurívocas

Apresentam grau variável de dificuldades conforme se trate de **distribuição complementar** ou **mesmo ambiente**. Além disso há que distinguir se a dificuldade referida está na leitura ou na escrita. Teremos:

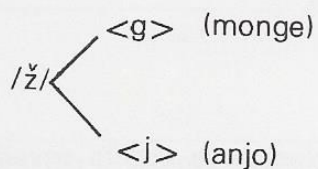
- Casos simples mas que exigem atenção especial ao ambiente (homofonia ou homografia em distribuição complementar):



- Casos parcialmente complexos (homofonia e homografia no mesmo ambiente), isto é:

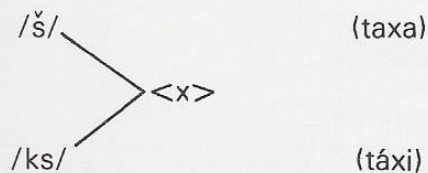
I . Complexos apenas na escrita (homófonas)

Trata-se de uma redundância no sistema alfabético do Português.



ou:

II . Complexas apenas na leitura (homógrafas)



Dois fatores reduzem o problema criado na leitura de elementos homógrafos:

- a) A apresentação de vocabulário significativo em estruturas oracionais.

ex.: A **taxa** da escola é de cinco cruzeiros.

Uma vez que ninguém **diria** /taksa/ ou /taza/,
Ninguém **lerá** /taksa/ nem /taza/.

b) A leitura da palavra como um todo (e não como seqüência de sílabas ou letras isoladas tais como aparecem em ditados silabados de palavras, ou em exercícios do tipo "completar com s ou z, j ou g," etc.).

3.4. Diferenças dialetais

Na gradação das dificuldades procuramos considerar as formas mais comuns de relação entre fonema e grafema. Entretanto, não se deve esquecer que as pessoas apresentam variações fonológicas específicas relacionadas com a região, grupo sócio-econômico e etário a que pertencem.

O professor deve estar alerta para os tipos de variação dos padrões fonológicos de seus alunos e da sua relação com a ortografia oficial. Muitas vezes este fator acrescenta uma dificuldade não prevista. Exs.:

a) Variações sistemáticas

Uso dos alunos	Ortografia oficial
primero	primeiro
ropa	roupa
armoço	almoço
pagadô	apagador
muié	mulher
eles canta	eles cantam
os menino	os meninos

b) Variação de itens individuais

parteleira	prateleira
largato	lagarto
cardeneta	caderneta
me (r) mo	mesmo

CONCLUSÃO

Dentre os casos acima citados aqueles que oferecem problemas de escrita deverão ser aprendidos individualmente — uma vez que não há regularidade no seu uso. Cabe ao professor evitar situações de **dúvida** e **conflito**...A prática da escrita firmará a forma aceita. O erro **ortográfico**, portanto não poderá ser apontado como "pecado" e sim como **domínio incompleto** das convenções ortográficas.

3.5 Gradação dos fonemas segundo às relações fonológico ortográficas

A título de ilustração, apresentaremos uma sugestão de agrupamento dos fonemas conforme a complexidade das relações entre a língua oral e escrita.

QUADRO 12

CONSOANTES		
1.º GRUPO — Padrão cV		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
< p >	< p >	pato, mapa
< f >	< f >	fita, afeto
< t >	< t >	telha, mato
< b >	< b >	batata, lobo
< v >	< v >	vela, nave
< d >	< d >	data, nada
< m >	< m >	medo, ama
< n >	< n >	nata, panela
< ž >	< j >	janela, tijolo
< l >	< l >	lata, mala
< ñ >	< nh > (intervocálico)	minha
< l̃ >	< lh > (intervocálico)	olho

2.º GRUPO — PADRÃO cV		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/k/	< c > (diante de a, o, u)	capa, saço, cujo
/g/	< g > (diante de a, o, u)	gato, agulha
/r/	< r > (intervocálico)	cará
/R/	< r > (inicial)	rato
/R/	< rr > (intervocálico)	carro
/z/	< s > (intervocálico)	caça
/s/	< s > (inicial)	sapato
/s/	< ss > (intervocálico)	osso
3.º GRUPO — PADRÃO Vc		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/R/	< r > (final de sílaba)	porta, arte
/s/	< s > (final de sílaba)	isca, costas, sapos
/l/ (*)		

(*) Padrão Vc com vogal seguida de /l/, como ditongo.

4.º GRUPO — PADRÃO c ₁ c ₂ V		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
c ₂ = /r/	<r> (após consoante da mesma sílaba)	pr <u>ato</u> , br <u>uto</u> , cr <u>avo</u> , gr <u>ilo</u> , pal <u>av</u> ra, tr <u>ev</u> o, qu <u>ad</u> ro
c ₂ = //	<l> (após consoante da mesma sílaba)	ap <u>l</u> icado, bl <u>o</u> co cl <u>ar</u> o, gl <u>o</u> bo fl <u>or</u> , at <u>l</u> as

5.º GRUPO — PADRÃO cV		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/k/ /g/	<qu> antes de <e>, <i> <gu> antes de <e>, <i>	qu <u>er</u> ido, aqu <u>i</u> gu <u>er</u> ra, gu <u>it</u> arra

6.º GRUPO — PADRÃO Vn		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/an/ /en/ /in/ /on/ /un/	<am> ou <an>; <ã> (tônico final) ou <en> <im> ou <in> <om> ou <on> <um> ou <un>	ca <u>m</u> po, ca <u>n</u> to, irmã te <u>m</u> po, se <u>n</u> tar li <u>m</u> pa, pi <u>n</u> go, ja <u>r</u> d <u>i</u> m bo <u>m</u> ba, ro <u>n</u> co, marro <u>m</u> ma <u>c</u> u <u>m</u> ba, su <u>n</u> ga, u <u>m</u>

NOTA: <m> antes de <p> e e final de palavra
<n> demais ambientes

7.º GRUPO		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/ʒ/ /ø/ /ks/ /z/ /s/ /ʃ/	<g> antes de (e), (i) <h> inicial <x> intervocálico e final <z> <x> intervocálico <sc> <ç> <ç> <c> diante de e, i. <ch> <x>	ge <u>l</u> o, gi <u>r</u> afa, ga <u>r</u> agem ho <u>j</u> e tá <u>x</u> i, du <u>r</u> ex aze <u>d</u> o, ze <u>b</u> ra ex <u>a</u> me de <u>s</u> cer de <u>s</u> ça a <u>ç</u> o, a <u>ç</u> ude ce <u>d</u> o, ci <u>n</u> ema chu <u>v</u> a, ma <u>ch</u> ado x <u>i</u> cara, li <u>x</u> a

NOTA: Os casos do 7º grupo serão aprendidos pelo uso de uns poucos vocábulos mais freqüentes na leitura e escrita; **nunca** por ditados, exercícios de preenchimento de lacunas e "certo ou errado". Evite-se também introduzi-los todos ao mesmo tempo, para a devida fixação.

No 8º grupo, consoantes /p, t, k, f, b, d, g/ no padrão Vc são pouco freqüentes e deverão ser introduzidas oportunamente. Exemplos: **ap**to, **at**mosfera, **car**acterística, **af**ta, **ab**surdo, **ad**vogado, **ign**orância.

QUADRO 13 VOGAIS

	FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
1.º GRUPO V	/a/ /ɔ/ /o/	<a> <o> ou <ó> <o> ou <ô>	l <u>a</u> ta bo <u>l</u> a, p <u>o</u> bo <u>l</u> o, vov <u>o</u>
2.º GRUPO V	/ɛ/ /e/	<e> ou <é> <e> ou <ê>	pan <u>e</u> la, pé le <u>t</u> ra, ip <u>e</u>
3.º GRUPO V (tônica)	/i/ (tônico) /u/ (tônico)	<i> <u>	fi <u>t</u> a, caqui lu <u>t</u> a, caju
4.º GRUPO V. V Vv. V Hiatos	Todos os anteriores	Todos os anteriores	sa <u>i</u> da ma <u>i</u> o
5.º GRUPO Vv: ditongos orais decrescentes A- B-	/aw/ /ow/ /ew/ /iw/ /ay/ /oy/ /ey/ /uy/ /ɛy/ /ɔy/ /ɛw/	<au> <ou> <eu> <iu> <ai> <oi> <ei> <ui> <éi> <ói> <éu>	ma <u>u</u> fal <u>ou</u> de <u>u</u> feri <u>u</u> papai foi dei fui an <u>é</u> is lenç <u>o</u> is cé <u>u</u>
6.º GRUPO Vvn: ditongo nasal decrescente tônico	/awn/	<ão>	n <u>ã</u> o
7.º GRUPO vV ditongos crescentes	/ya/ /ye/ /yo/ /yɛ/ /yɔ/	<ia> <ie> <io> <ie> <io>	gl <u>ó</u> ria c <u>á</u> rie M <u>á</u> rio qui <u>e</u> to qui <u>o</u> sque

FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/wa/ /we/ /wɛ/ /wo/ /wi/	<ua> <ue> <üe> <uo> <üi>	á <u>g</u> ua t <u>ê</u> nue seq <u>ü</u> estro f <u>á</u> tuo tran <u>q</u> üilo

8.º GRUPO vVv tritongos /way/ /wey/ /wawn/ /woyn/	<uai> <üei> <uão> <uõe>	Paraguai averigüei saguão saguões
--	----------------------------------	--

Nota 1 — Fomos levados a interpretar as vogais finais átonas pronunciadas u e i, como /o/ e /e/ mesmo fugindo ao modelo estruturalista seguido até aqui.

Embora não haja evidências de que em **qualquer caso** (p. ex. a primeira vogal de **boneca** pronunciada com a primeira vogal de **buraco**) o falante interprete a pronúncia u como /o/, a prática desta metodologia tornou evidente que há **identificação espontânea** de formas como, p. ex., **to** em:

pato — todo — topa — tombo

Assim, antes de conhecer a forma escrita o falante engloba esses casos em uma única classe.

Evidentemente há regras específicas operando nestes casos. No entanto, não cabe nos limites deste trabalho analisá-las. O importante é seu registro para conhecimento do professor.

Nota 2 — Dada a pouca freqüência ou complexidade do caso serão apresentados e fixados como itens isolados:

— os ditongos decrescentes nasais em:

/ayn/ — <ãe> <mãe, pães>
 /oyn/ — <õe> <põe, limões>

os vocábulos. <muito, ruim, bom, bons>

— os “ditongos” decrescentes orais em:

/al/, /el/, /ɛl/, /il/, — <sal>, <cal>, <mel>, <relva>,
 /ol/, /ɔl/, /ul/ <amável>, <anil>, <Brasil>,
 <solto>, <solta>, <sul>.

OBSERVAÇÃO SOBRE O USO DOS QUADROS 12 e 13

1 — O professor introduzirá desde a 2ª ou 3ª unidade
 — vocábulos de uma, duas ou três sílabas
 — paroxítonos, oxítonos e proparoxítonos;

2 — Os elementos de cada grupo não estão ordenados conforme a complexidade crescente. O professor poderá escolher qualquer fonema do grupo, na ordem que convier;

3 — O professor não deverá esgotar cada grupo para iniciar o seguinte. Ao contrário, a partir da 2ª ou 3ª unidade poderá introduzir os fonemas de outros grupos;

4 — A ordenação dos grupos de vogais é independente da ordenação dos grupos de consoantes. O professor poderá conjugá-los da maneira conveniente. Poderá apresentar consoantes do 2º grupo com vogais do 3º e vice-versa.

O importante é graduar as dificuldades de forma a não facilitar extremamente uma unidade sobrecarregando outras.

4. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESPECÍFICOS DA ALFABETIZAÇÃO: SINTAXE

4.1 Introdução

A presente metodologia fundamenta-se em uma premissa universal: — o caráter “produtivo” da linguagem humana.

Este aspecto das línguas naturais não se limita a distinguir a linguagem humana das demais; é ele, em última análise, que define o próprio homem.

As regras de sintaxe assim como as regras fonológicas fazem parte da **competência** do falante nativo. Por isso, qualquer falante (normal) é capaz de reproduzir, sem erro, as orações de sua língua.

Ao iniciarmos o primeiro estudo da língua (aprendizado da leitura e escrita) pela unidade maior que é a oração, mantemo-nos coerentes com o modelo transformacional. Ao operarmos com orações, procuramos conscientizar o aluno do valor **significativo da mensagem verbal** (oral ou escrita).

Nos itens seguintes procurou-se delinear alguns passos para a aplicação dos princípios da gramática gerativo-transformacional. Foram elaborados, a título de ilustração, alguns exercícios voltados para a compreensão do mecanismo da estrutura frasal. Observe-se que a criança — enquanto falante nativo de uma língua — domina suas regras básicas. Os exercícios partem desta “competência” para:

- 1º) **geração** de novas frases, atualizando o potencial criativo da linguagem;
- 2º) **leitura** “em profundidade” das orações geradas e
- 3º) conversão a **escritas** das formas realizadas oralmente.

Não cabe aqui uma apresentação detalhada da Teoria da Gramática Transformacional, por ser altamente complexa e técnica e haver bons livros introdutórios ao assunto. Mas é necessário considerarmos, pelo menos, um esboço da gramática transformacional, porque um grande número de recentes experimentos feitos no campo da psicolinguística parecem confirmar o fato de que o modelo transformacional realmente descreve a competência lingüística dos falantes de uma língua humana. Se esse é o caso, se o produto da aprendizagem de uma língua pode ser descrito por meio de uma Gramática Transformacional, então podemos sentir seguros em usar tal modelo na tarefa de atualizar a competência da criança ativando suas estruturas ao mesmo tempo que lhe ensinamos a reconhecer e a escrever os símbolos escritos da língua que fala.

4.2 A Gramática Gerativo-Transformacional

4.2.1 Caracterização

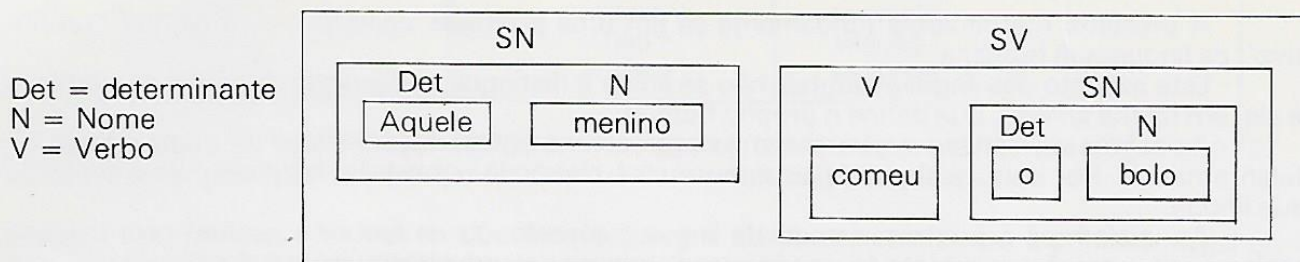
Utilizando dados registrados, analisados e classificados pela Gramática Tradicional e continuando toda uma tradição lingüística, a Gramática Gerativo-Transformacional se propõe como foi dito, a descrever a competência lingüística do falante de uma língua, isto é, o que ele intuitivamente sabe a respeito dela. Assim, ela vai não só fornecer o mecanismo segundo o qual são geradas as sentenças da língua, como também dar a descrição estrutural das sentenças.

A Teoria Gerativa não será aqui estudada em si mesma mas apenas nos aspectos utilizáveis no ensino da Língua Portuguesa, notadamente para a etapa a que o presente trabalho especificamente se destina.

4.2.2 Análise estrutural pelos constituintes imediatos

Qualquer falante do Português identificará na frase **Aquele menino comeu o bolo** duas partes ou constituintes, a saber **Aquele menino** e **comeu o bolo**. Neste último constituinte ele separará **comeu** e **o bolo**. Além disso saberá que **menino** e **bolo** pertencem a uma mesma classe (a dos **nomes**) diferente da classe de **comeu** (verbo) e da classe de **Aquele** e **o**, que são **determinantes** do nome. Verá que os sintagmas **Aquele menino** e **o bolo** são semelhantes, pois ambos são constituídos de determinante + nome. Mas, enquanto o constituinte **Aquele menino** é subconjunto uma

vez que forma com outro subconjunto (**comeu o bolo**) o conjunto maior que é a oração (Aquele menino comeu o bolo), o constituinte **o bolo** é um elemento de subconjunto (comeu o bolo).



O conjunto é a **Oração (O)**; o subconjunto da esquerda é chamado **Sintagma Nominal** porque o elemento obrigatório nele é o **nome**. A propósito, vejam-se os exemplos:

Macaco não rejeita banana.
Criança adora brinquedos.

O subconjunto da direita é chamado **Sintagma Verbal** porque o constituinte que nele não pode faltar é o **verbo**. Veja estes exemplos:

Paulo **saiu**.
O menino **voltou**.
A bola **sumiu**.

No exemplo dado, no quadro acima, entretanto, o Sintagma Verbal é constituído de verbo + Sintagma Nominal. Este Sintagma Nominal não se confunde com o primeiro: eles estão em posições diferentes, relacionando-se de modo diferente dentro da oração. Enquanto o primeiro SN se relaciona com o SV formando a oração, este aqui, ligado ao verbo, forma o SV.

4.2.3 Regras de estrutura frasal e indicadores sintagmáticos

Para expressar estas habilidades lingüísticas de separar e classificar constituintes de orações, estabelecer hierarquia entre eles e definir suas relações gramaticais, usam-se as **Regras de Estrutura Frasal** ou **Regras de Estruturas Sintagmáticas**. Se, por um lado, elas expressam o conhecimento intuitivo que o falante tem de sua língua, por outro, elas nos descrevem a estrutura profunda das orações, isto é, nos dizem como as orações são formadas.

Uma regra de estrutura frasal se compõe de:

- um símbolo inicial à esquerda
- uma seta (→), sinal de reescritura, que indica que o símbolo inicial deverá se converter, se expandir ou ser substituído pelo que se segue.
- símbolo ou conjunto de símbolos à direita, representando aquilo em que o símbolo inicial se converterá.

Exemplos de regras de estrutura frasal a partir da frase dada como exemplo: Aquele menino comeu o bolo.

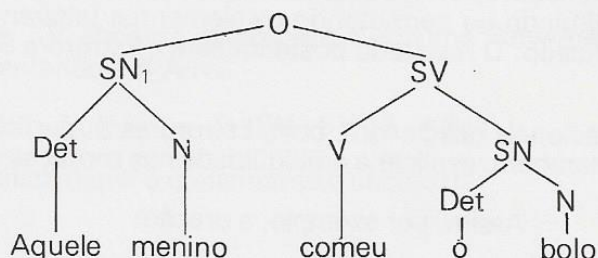
O → SN SV (= a oração se expande em Sintagma Nominal e Sintagma Verbal)

SN → Det N

SV → V SN

Entretanto, Chomsky mostrou que a melhor maneira de representar a intuição sobre as estruturas sintáticas é recorrer ao diagrama em forma de árvore. A raiz é ocupada pelo constituinte mais elevado O (Oração) e cada um dos nós, pelos seus constituintes imediatos SN e SV. O constituinte SN tem seus constituintes imediatos, como Det e N; e o SV pode conter outros elementos, além do verbo.

Assim, teríamos para a frase **Aquele menino comeu o bolo** o seguinte indicador sintagmático (simplificado)

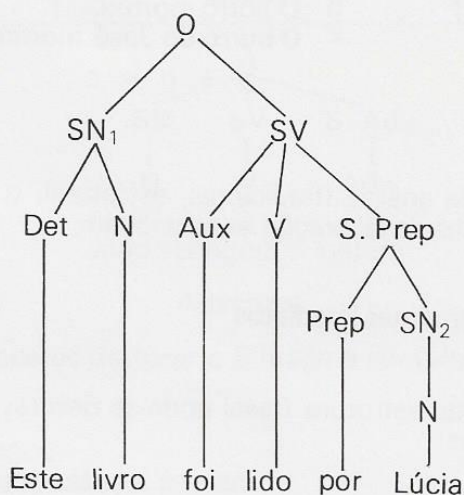
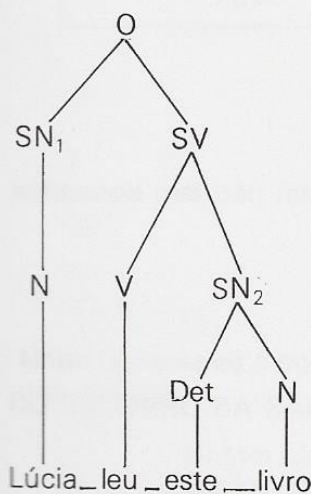


4.2.4 As transformações. Estrutura profunda e estrutura superficial

Comparemos estas frases:

a) Lúcia leu este livro.

b) Este livro foi lido por Lúcia.



O → SN₁ SV
 SN₁ → N
 SV → V SN₂
 SN₂ → Det N

O → SN₁ SV
 SN₁ → Det N
 SV → Aux V S. Prep.
 S. Prep. → Prep. SN₂
 SN₂ → N

Pela forma exterior de ambas, deduzimos que elas têm estruturas diferentes. No entanto, intuimos para elas uma origem comum, já que:

- elas significam o mesmo
- podemos estabelecer algumas relações entre elas. Por exemplo: o SN₁ de a passa a SN₂ em b; o SN₂ de a passa a SN₁ em b. O verbo é o mesmo, embora no participípio e acrescido do auxiliar.

Como explicar a relação entre estas frases de conteúdo significativo igual mas de estruturas diferentes?

As regras de estrutura frasal aplicadas às frases tal como se nos apresentam não resolvem o problema, conforme já vimos.

Será preciso admitir, na geração das sentenças, um nível mais abstrato e mais profundo, em que as regras de estrutura frasal produzem uma estrutura — chamada Estrutura Profunda — onde também está o conteúdo significativo. Sobre esta Estrutura Profunda operam transformações cortando, acrescentando, substituindo ou permutando os elementos (alterando a estrutura sintática, portanto) sem alterar o significado. O resultado posterior será a Estrutura Superficial, isto é, a frase concreta, tal como é.

As Regras Transformacionais relacionam, pois, Estruturas Superficiais a Estruturas Profundas. Graças a isto podemos, também, explicar a ambigüidade nas sentenças da língua.

Assim, por exemplo, a oração:

“O burro do José morreu”.

Pode ser interpretada de duas maneiras, ou seja, tem duas estruturas profundas diferentes para uma só forma superficial (= O burro do José morreu). As estruturas profundas possíveis para tal oração, seriam então:

A

- a. José era burro (Adj.).
- b. José morreu.
- c. **O burro do José morreu.**

$a + b = c$

B

- a. José tinha um burro.
- b. O burro morreu.
- c. **O burro do José morreu.**

$a + b = c$

Qualquer outro modelo de análise (tradicional, estrutural, o que seja) não tem elementos para explicar como os constituintes de tal oração se relacionam.

4.2.5 Expansão nos constituintes imediatos

Com apenas três regras de estrutura frasal pode-se descrever TODAS AS ORAÇÕES DO PORTUGUÊS do tipo das orações:

- a) João chegou.
- b) Pedro saiu.
- c) Maria cantou etc...

Onde

João chegou = (oração)
João = SN (Sintagma Nominal)
chegou = SV (Sintagma Verbal)

✓ As três regras são:

- 1. O → SN SV
- 2. SN → N
- 3. SV → V

A – EXPANSÃO DA ORAÇÃO

Mas as orações do Português não são apenas orações assim tão simples. E a regra 1, 0 SN SV, embora fundamental e necessária para a descrição das orações do Português, pode incluir um outro constituinte, opcional. Por exemplo, em:

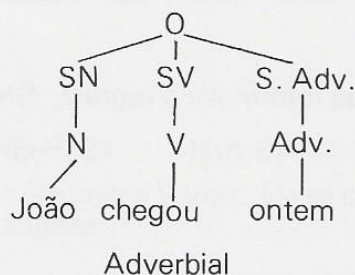
João chegou ontem.

além do SN **João** e do SV **chegou**, temos um Sintagma Adverbial: ontem. Assim, reescreveríamos a regra 1, acrescentando o S Adv.

1. —→ O SN SV (S. Adv.)

onde os parênteses significam que o constituinte é opcional. •

ORAÇÃO		
Sintagma Nominal	Sintagma Verbal	Sintagma Adverbial
João João Maria Paulo	chegou chegou nadou passeou	ontem no mar no domingo passado



Nota: Observe-se a possibilidade de deslocar o Sintagma sem alterar ou prejudicar o sentido da frase.

Ontem, João chegou.
Paulo, no domingo passado, passeou.

B – EXPANSÃO DO SINTAGMA NOMINAL

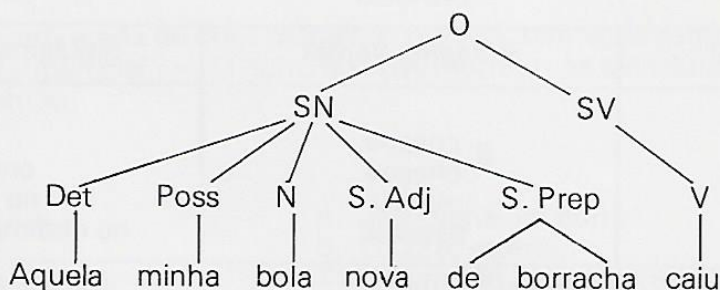
Além disso, há estruturas mais complexas resultantes de expansões de SN e de SV.

Comparemos as seguintes frases.

- a. João chegou.
- b. Uma bola caiu.
- c. **Aquela bola nova** caiu.
- d. **A bola do Paulinho** caiu.
- e. **Aquela minha bola nova** caiu.
- f. **Aquela minha bola nova de borracha** caiu.

Observamos que, enquanto em a o SN se compõe apenas do N João, nos demais exemplos ele se expande gradativamente, chegando a comportar quatro elementos opcionais, além do elemento obrigatório N.

SINTAGMA NOMINAL				
Determinante	Possessivo	Nome	Sintagma Adjetivo	Sintagma Preposicionado
Uma		João		
Aquela		bola	nova	
A		bola		
Aquela	minha	bola	nova	do Paulinho
		bola		de borracha



Em vista disso poderíamos reformular a regra 2, SN → N:

SN → (Det) (Poss) N (S Adj) (S Prep).

C – EXPANSÃO DO SINTAGMA VERBAL

O Sintagma Verbal, por sua vez, pode também expandir-se, contendo, além do verbo, elemento obrigatório, sintagma(s) complemento(s) dele e/ou Sintagma(s) Adverbial(ais) a ele diretamente relacionados. É o que concluímos analisando os seguintes exemplos:

- João chegou (da Bahia) (ontem).
- Mamãe fez um bolo de nata
- João precisa de livros.
- Paulinho emprestou a bola a João.
- A bola caiu no telhado.
- Paulinho emprestou a bola a João voluntariamente.

Em a **João chegou**, o SV se compõe apenas do verbo. Daí a regra 3, anteriormente enunciada: SV → V.

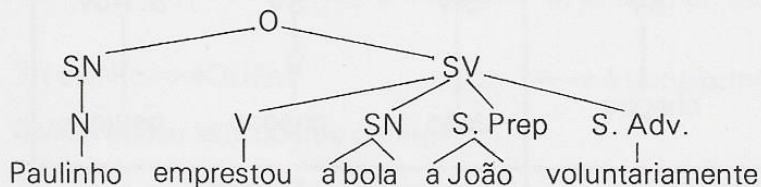
Nos outros exemplos, entretanto, ele é acrescido de outros constituintes, o que pode ser melhor discriminado através do seguinte quadro:

ORAÇÃO					
SN	SV				S Adv
	V	SN	S Prep	S Adv	
João João João Mamãe	chegou chegou chegou fez	um bolo de nata		da Bahia da Bahia	ontem
João Paulinho A bola Paulinho	precisa emprestou caiu emprestou	a bola a bola	de livros a João a João	no telhado voluntariamente	

Obs: O S Adv. que faz parte do SV não pode ser deslocado sem, pelo menos, acrescentar um sentido de ênfase:

No telhado a bola caiu.

Da Bahia João chegou (mas do trabalho ainda não).



Em frases do tipo:

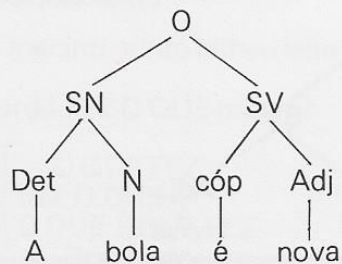
A bola é nova.

O menino está feliz.

A mamãe parece zangada.

Outra é a constituição do Sintagma Verbal. Ele se compõe de **cópula** ou **verbo copulativo** (os chamados verbos de ligação) e **adjetivo**.

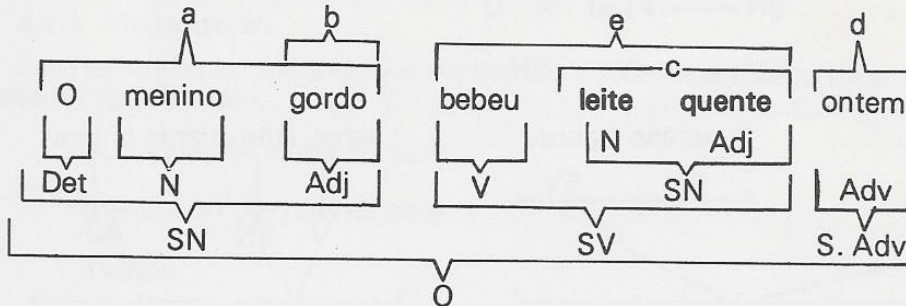
ORAÇÃO			
SN	SV		S Adv
	cópula	Adjetivo	
A bola O menino A mamãe	é está parece	nova feliz zangada	hoje



4. 2. 6 Alguns exemplos de transformação

As regras para TRANSFORMAÇÃO, as regras transformacionais, operam para produzir uma oração, ou seja, para produzir a estrutura superficial, "o que aparece" da oração quando a enunciamos (oralmente ou por escrito). Elas são aplicadas aos elementos que compõem os marcadores frasais básicos e nos permitem criar uma variedade de sentenças (de estruturas superficiais) a partir de uma estrutura profunda comum.

Por exemplo, a estrutura profunda de uma oração como:



Utilizando a oração acima, apresentamos a seguir cinco exemplos de transformações que atuam sobre seus diversos constituintes imediatos (a, b, c, d, e), indicados na oração em questão:

- a. SN sujeito \implies QUEM (Obs: \implies é transformado em)

QUEM bebeu leite quente ontem?

Operações efetuadas:

- Isolamento de SN
- Transformação de oração afirmativa em interrogativa, substituindo-se o SN original por QUEM e dando-se entoação ascendente à frase.

- b. SN sujeito \implies QUAL N

QUAL menino bebeu leite quente ontem?

- c. O menino gordo bebeu **O QUE** ontem?

SN objeto \implies O QUE (É QUE)

+ Deslocamento = mudança de posição

O QUE (é que) o menino gordo bebeu ontem?

- d. O menino gordo bebeu leite quente **QUANDO**?

S. Adv \implies QUANDO

+ Deslocamento

QUANDO o menino gordo bebeu leite quente?

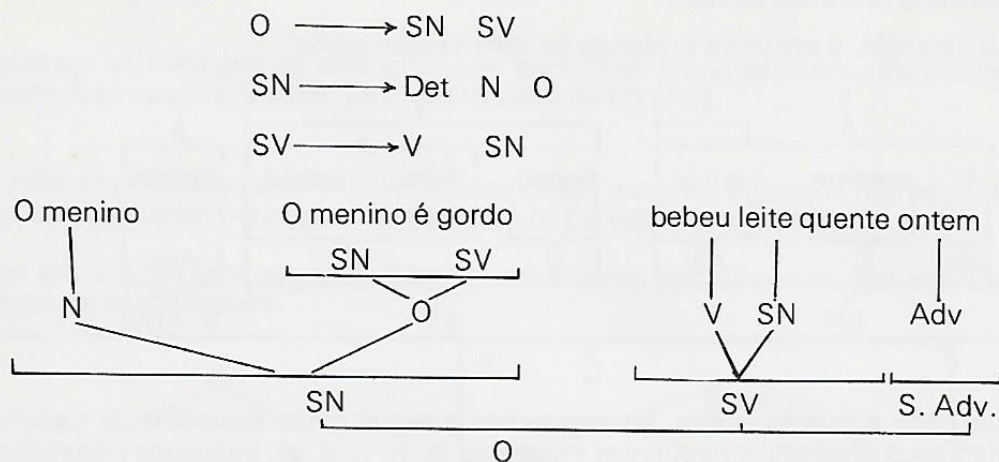
- e. O menino gordo **FEZ O QUE** ontem?

SV \implies {
 O QUE FEZ
 FEZ O QUE
 O QUE É QUE FEZ
 + Deslocamento

O QUE É QUE FEZ o menino gordo ontem?

ontem o menino gordo?

Ainda com esta mesma estrutura de oração, $O \rightarrow SN \quad SV$, podemos encaixar orações dentro de outras, tais como:



O menino **que é gordo** bebeu leite quente ontem.

Do que foi visto até agora, decorre o seguinte:

1. Ao tentarmos ensinar uma criança a ler e a escrever, **partimos do que ela já sabe** a respeito da lógica de sua língua;
2. A unidade de aprendizagem só poderá ser, então, **a oração**;
3. O desenvolvimento de sua capacidade de expressão passa a ser nada menos que a atualização, a tomada de consciência de sua capacidade lingüística;
4. Ao construirmos novas orações partindo da que a criança nos forneceu (segundo o método aqui proposto) nada mais estaremos fazendo que aplicar regras transformacionais a uma dada estrutura.

4.3 Operações sintáticas

Os modelos de operações sintáticas que vêm a seguir incidem sobre alguns dos tipos de orações representativas do Português. **A compreensão da descrição formal de sua estrutura é vital** ao sucesso do novo método de alfabetização. Se o professor for capaz de perceber a estrutura dos constituintes das orações que lhe são dadas pelas crianças ele:

- saberá selecionar as orações mais produtivas
 - saberá relacioná-las com outros tipos de orações já conhecidas e trabalhadas pelas crianças
 - poderá descobrir meios de como explorar um novo tipo de transformação
- ou mesmo verá que o que deve fazer, num dado caso, é
- pôr de lado a oração sugerida e procurar outras que sirvam de melhor instrumento de ensino.

Uma vez que as orações com as quais o professor irá trabalhar serão dadas **pelas crianças** usaremos aqui orações que poderão ocorrer, mas que não são necessariamente formadas com vocabulário idêntico, é óbvio, ao que as crianças usarão. **A estrutura e sua compreensão por parte do professor** é o que visamos.

O vocabulário assume, assim, um valor relativo. Tem apenas a função de roupagem vestindo as estruturas.

Importante: Não se deve confundir **transformação** com **substituição lexical**, pois a transformação muda a estrutura da oração e a substituição meramente lexical não. Tampouco pode-se confundir-la com **expansão de constituintes**. Esta está prevista na estrutura profunda enquanto as transformações geram estruturas de superfície. Entretanto, nos exercícios práticos, reunimos as três sob a denominação mais geral de **operações sintáticas** pois não nos parece que discriminá-las levaria a um melhor resultado na aplicação do método.

4.3.1 Interrogação

Com estrutura sintática igual à declarativa e mudança apenas da entoação. Só dá margem a respostas do tipo sim/não.

Suponhamos a oração-base:

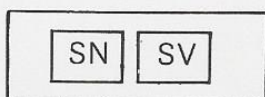
Mamãe fez um bolo de nata.

Temos:

ORAÇÃO-BASE + ENTOAÇÃO INTERROGATIVA = PERGUNTA

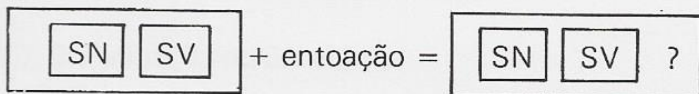
Mamãe fez um bolo de nata + entoação = Mamãe fez um bolo de nata?

Na oração-base temos:



ISTO É,

todo o conjunto. Na pergunta temos:



onde só muda a entoação da oração.

4.3.2 Negação

Um outro tipo muito produtivo de operação é a **negação**. Dada a complexidade desta estrutura, apresentamos apenas a negação com o **NÃO**, deixando de lado outras partículas negativas como: nada, nenhum, ninguém, etc.

Mamãe fez um bolo de nata + NÃO = Mamãe **não** fez um bolo de nata.
NÃO, mamãe **não** fez um bolo de nata.
MAMÃE não fez um bolo de nata não.
 Bolo de nata mamãe **não** fez não.

4.3.3 Interrogação com estrutura sintática específica

Isto é, além da entoação, há a substituição do SN sujeito por **quem**.

Não admitem respostas simples do tipo sim/não.

Mamãe fez um bolo de nata
 SN SV

QUEM	fez um bolo de nata	} + entoação =	QUEM	fez um bolo de nata?
QUEM É QUE	fez um bolo de nata		QUEM É QUE	fez um bolo de nata?
QUEM FOI QUE	fez um bolo de nata		QUEM FOI QUE	fez um bolo de nata?

O SN na posição de sujeito pode ser também substituído por:

O QUE?
O QUE É QUE?
O QUE FOI QUE?

como no caso de:

A porta bateu
SN SV

O QUE bateu + entoação = O que bateu?
O QUE FOI QUE bateu + entoação = O que foi que bateu?

4.3.4 Substituição no SN sujeito

a) o nome por outro nome:

Minha mãe fez um bolo de nata.

irmã
tia
...

b) Todo o conjunto por um pronome.

Minha mãe fez um bolo de nata
Ela fez um bolo de nata

Observação: É condição da substituição do SN por pronome que o nome que o pronome substituir tenha sido apresentado (ou introduzido) numa oração anterior.

4.3.5 Expansão do SN na posição de sujeito

O SN pode, como já vimos, ser expandido com o acréscimo de artigos, pronomes etc.

Mamãe fez um bolo de nata.
A mamãe fez um bolo de nata.
A minha mamãe fez um bolo de nata.

A mãe de Zezé fez um bolo de nata.
A querida mamãe fez um bolo de nata.

O mesmo tipo de operação do exercício 4.3.3 também é possível para o SN expandido.

A mamãe fez um bolo de nata.
QUEM fez um bolo de nata + entoação =
QUEM fez um bolo de nata?

A minha mamãe

QUEM
QUEM

fez um bolo de nata.

fez um bolo de nata + entoação =
fez um bolo de nata?

4.3.6 Interrogação com estrutura sintática específica.

Isto é, entoação interrogativa além da substituição do **SN objeto** por:

O QUE?
O QUE FOI QUE?
O QUE É QUE?

Mamãe fez **um bolo de nata.**
SN

Mamãe fez o que + entoação = Mamãe fez o que?

com deslocamento do interrogativo:

O que mamãe fez?
O que foi que mamãe fez?
O que é que mamãe fez?

4.3.7 Substituição no SN objeto

Mamãe fez um bolo de nata
um sorvete
uma torta

4.3.8 Expansão do SN objeto

Mamãe fez este bolo de nata
este gostoso bolo de nata
este gostoso bolo de nata confeitado.

4.3.9 Interrogação com substituição do SV

Por ex:

FEZ O QUE?
O QUE...FEZ?
O QUE É QUE... FEZ?
O QUE FOI QUE... FEZ?

Mamãe **confeitou o bolo de nata**
SV

Mamãe fez o que + entoação =
Mamãe fez o que?

Com deslocamento do interrogativo:

O que mamãe fez?
O que foi que mamãe fez?
O que é que mamãe fez?

Observação: Em alguns casos, se o SN sujeito não for agente, usa-se o verbo **acontecer** ou outros do mesmo tipo em vez de **fazer**.

Exemplos: O bolo **solou**.
José **caiu**.
A flor **murchou**.
Lúcia **rejuvenesceu**.

O QUE ACONTECEU

{ ao bolo?
a José?
à flor?
a Lúcia?

4.3.10 Substituição no SV (do verbo ou da cópula)

Mamãe fez um bolo de nata.
Mamãe comprou um bolo de nata.
Mamãe comeu um bolo de nata.

O menino é feliz.
O menino está feliz.
O menino fica feliz.
O menino parece feliz.

4.3.11 Expansão da oração e do SV

Na estrutura do SV, no qual somente V é sempre obrigatório, podemos acrescentar SN (dependendo do tipo de verbo usado) ou elementos que comunicarão noções de **lugar** e **modo**. Na estrutura da oração, onde são obrigatórios SN e SV, pode também aparecer um Sintagma Adverbial de **tempo** ou **lugar**. Os sintagmas adverbiais responderão às questões:

ONDE? (lugar)
COMO? (modo)
QUANDO? (tempo)

João bebeu.
João bebeu ontem.
João bebeu café ontem.
João bebeu café apressadamente.
João bebeu café ontem, durante o almoço no restaurante.

4.3.12 Interrogação com substituição do S. Adv.

A) S. Adv. de lugar

Mamãe fez um bolo de nata **na cozinha**
S. Adv.

Mamãe fez um bolo de nata ONDE + entoação =
Mamãe fez um bolo de nata onde?

Deslocamento do S. Adv. Onde mamãe fez um bolo de nata?

B) S. Adv. de modo

Mamãe fez o bolo de nata **com cuidado**
S. Adv.

Mamãe fez o bolo de nata COMO + entoação =
Mamãe fez o bolo de nata como?

Deslocamento do S. Adv. Como mamãe fez o bolo de nata?

C) S. Adv. de tempo

Mamãe fez um bolo de nata **no dia do meu aniversário**
S. Adv.

Mamãe fez um bolo de nata QUANDO + entoação =
Mamãe fez um bolo de nata quando?

Observação: Já que as palavras COMO, ONDE e QUANDO, dado seu nível de abstração, podem oferecer dificuldade para a criança, sugere-se ao professor usar inicialmente expressões que substituam tais palavras, como:

DE QUE JEITO? DE QUE MODO?	(como)
EM QUE LUGAR?	(onde)
EM QUE DIA? EM QUE HORA?	(quando)

4.3.13 Encaixamento de uma oração na outra com QUANDO.

É uma expansão da oração através de um S. Adv. expresso por outra oração.

Mamãe chegou > Quando mamãe chegou
Mamãe fez o bolo fez o bolo

Mamãe fez o bolo quando chegou.

4.3.14 Adição ou coordenação

A) De SNs

Em duas orações idênticas em tudo menos nos SNs adicionam-se os SNs (e cancela-se o resto).

Mamãe fez MELADO. > Mamãe fez MELADO e COCADA.
Mamãe fez COCADA.

B) A mesma operação poderá ser feita com relação ao Verbo.

Mamãe FEZ melado
Mamãe SERVIU o melado \searrow Mamãe FEZ e SERVIU o melado

OBSERVAÇÃO: Os exercícios de coordenação com o SN na posição de sujeito poderão ser realizados também, mas dada sua maior complexidade (pois envolvem problema de concordância verbal) sugerimos que sejam deixados para mais tarde.

4.3.15 Relativização

(Com encaixamento de uma oração em outra, uma vez feita a substituição do SN pelo pronome relativo **QUE**)

A) Mamãe fez um bolo
O bolo solou
QUE \searrow Mamãe fez um bolo que solou.

B) Mamãe fez um bolo de nata
Mamãe é minha amiga
QUE \searrow Mamãe, que é minha amiga, fez um bolo de nata

4.3.16 Passiva

Mudança de posição de SN₁ e SN₂ sem MUDANÇA DE SENTIDO. Nestes casos há utilização dos auxiliares e o sujeito da oração é agente na ativa e paciente na passiva.

A mamãe fez o bolo
SN₁ SN₂

O bolo foi feito pela mamãe

4.3.17 Orações relacionadas por noções de causa/efeito

(Causa) o forno estava frio \searrow a) O forno estava frio e o bolo solou
(Efeito) o bolo solou \searrow b) O bolo solou porque o forno estava frio.

5. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESPECÍFICOS DA ALFABETIZAÇÃO: VOCABULÁRIO

Considerando que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler, implicando não uma simples memorização visual de sentenças, de palavras, de sílabas, mas numa incorporação desses elementos, acreditamos que a criança só poderá realizá-la na medida em que estas sentenças e palavras fizerem parte integrante de seu universo existencial.

Alfabetizar-se é entender o que se lê e escrever o que se entende, e para que isso aconteça é de fundamental importância que as palavras geradoras do processo devam sair não de uma seleção feita por nós, imposta de fora, mas de palavras selecionadas de seu universo vocabular, que usualmente emprega e compreende. Estes vocábulos e expressões particulares, uma vez ligados à sua experiência, terão muito maior condição de serem aprendidos e fixados por estarem mais carregados de conteúdo emocional e, portanto, de sentido.

No levantamento estatístico do vocabulário mais freqüente de uma comunidade — a exemplo do que ocorreu na pesquisa do francês fundamental (CREDIF) — impõe-se uma dupla distinção:

1. entre o uso coletivo e o uso individual.
2. entre o uso ativo e o uso passivo.

A partir destas distinções, a moderna lexicografia distingue dois tipos de objeto: o vocabulário e o léxico.

O **léxico** é o conjunto de todas as palavras que, num momento dado, está à disposição do locutor. As palavras que ela pode oportunamente empregar e compreender constituem seu **léxico individual**. Sem dúvida, um número considerável de palavras fica "excluídas" desse léxico: todas as palavras que o locutor ainda não encontrou no uso cotidiano de sua linguagem. O léxico individual é apenas uma parte estruturada de um **léxico geral**, soma de palavras de que uma dada sociedade dispõe, numa época historicamente determinada.

O **vocabulário** é o conjunto de palavras efetivamente empregadas pelo locutor num ato de fala preciso. É a atualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor.

As palavras, entretanto, não se dispõem num plano uniforme no léxico: algumas têm probabilidade maior de serem empregadas do que outras. A freqüência, como dado relevante da definição de palavra — um dado positivo e concreto — deve ser conhecida e levada em consideração, particularmente na escolha das palavras chaves geradoras do processo de alfabetização.

Estudos estatísticos permitem levantar as seguintes relações:

1. Freqüência e Estrutura Fônica. As palavras mais freqüentes tendem à simplificação, à adaptação aos esquemas silábicos mais simples (e universos).
2. Freqüência e Etimologia. As palavras mais freqüentes são as de formação popular.
3. Freqüência e Extensão Semântica. As palavras mais freqüentes são aquelas que são suscetíveis do maior número de significados.

Devido a esses fatos, que mostram alguns aspectos relevantes da língua enquanto instrumento de comunicação social, palavras caracterizadas por elevada freqüência são exatamente aquelas que apresentam maiores condições de serem aprendidas e fixadas, pois carregam alto grau de conteúdo emocional e, portanto, significativo.

Tendo presentes estas considerações é que procuramos determinar, através do levantamento nas diversas regiões do Estado, as palavras mais empregadas na língua oral. O objetivo é facilitar o trabalho do professor numa primeira etapa, fornecendo-lhe uma amostra do material lingüístico que deverá utilizar no processo de alfabetização. Servirá, por outro lado, como ponto de partida para observações diretas e aproveitamento do vocabulário infantil local. É antes um incentivo à criatividade do aluno do que uma lista de palavras a serem obrigatoriamente aproveitadas.

Sugestão de vocabulário básico, levantado a partir das entrevistas realizadas na região de Volta Redonda e Barra Mansa. Desta lista constam apenas as "palavras disponíveis" (palavras de campos semânticos que apresentam alto grau de funcionalidade e que estão à disposição do falante) obtidas por associação dirigida de idéias. O inventário, portanto, é constituído apenas de **nomes** que ocorrem com maior freqüência. São apresentados em ordem alfabética para maior facilidade de utilização.

A	boneca	casa
abacaxi	borracha	cavalo
água	botão	cerveja
alface	braço	chão
aluno	burro	chapéu
apagador	C	chuchu
apartamento	cabeça	cobra
área	cabelo	coelho
armário	cachorro	colher
arroz	cadeia	concha
árvore	caderno	copo
avião	café	coqueiro
B	calça	coração
banheiro	calça comprida	corpo
barco	cama	cozinha
barriga	caminhão	cravo
batata	camisa	D
bicicleta	carrinho	dedo
blusa	carne	dentista
boca	carro	dor de cabeça
boi	carroça	dor de dente
bola	carteira	

E

elefante
enfermeira

F

faca
febre
feijão

flores

fogão

G

galinha

galo

garfo

gato

girafa

giz

gola

guaraná

guarda-roupa

H

hospital

I

igreja

iníhame

irmão

J

janela
jardim

L

lápiz
laranja
leão
loja
lua

M

macarrão
mão
margarida
mato
médico
meia
meningite
mesa
morro
motorista

N

nariz
navio

O

olho
ônibus
osso
ovo

P

panela
pano
parede
parque
passarinho
pé
pedreiro
peito

perna
pernilongo
pia
piscina
porco
porta
prato
professora

Q

quadro
quarto
quintal

R

remédio
rodoviária
rosa
rua

S

saia
sala
sapato
sarampo
sofá
sol

T

táxi
televisão
tomate
trem

U

uniforme
urso

V

vaca
varanda
vestido

1. ATIVIDADES PREPARATÓRIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

1.1 Psicomotricidade

Entre as atividades preparatórias para alfabetização, devemos considerar importantes as que desenvolvem o controle motor e a coordenação das percepções com a motricidade, sobretudo as percepções visuais e auditivas diretamente implicadas no processo de leitura-escrita, que, nas primeiras séries, é acrescentado ao falar e ouvir;

A educação psicomotora, nas diferentes etapas do desenvolvimento biopsicológico da criança, se baseia em dois objetivos complementares:

- Ajudar a criança a integrar-se ao mundo dos outros, através de: aceitação, conhecimento, colaboração e respeito ao outro;
- Ajudar a criança a conquistar a sua própria independência, em relação ao mundo dos outros e dos objetos, isto é, ajudá-la a conquistar sua autonomia.

Cabe ao educador orientar e favorecer o crescimento e a adaptação do aluno. Através de uma sucessão de situações apropriadas, a criança vai atingir o conhecimento de si mesma, o controle motor e o autodomínio (de seu corpo) necessários à aquisição das habilidades de leitura-escrita. A criança só chegará, com êxito, à escrita, se conheceu e experimentou suficientemente seu corpo, como um todo, e nele reconheceu partes. Além disto, é preciso que a criança perceba que estas partes podem executar movimentos em relativa independência do esforço de outras partes; por exemplo: mexer com o braço sem movimentar o resto do corpo; a mão sem mover o antebraço; os dedos sem flexionar o punho etc.

Observação: Este item teve sua programação baseada no trabalho de psicomotricidade do projeto

Nova Metodologia para a Educação Pré-Escolar:

Também é preciso que ela possa controlar seus movimentos (por ex: movimentar uma parte do corpo mais depressa ou mais devagar) e coordená-los com o objetivo de realizar ações (p. ex: movimentar, alternadamente e segundo ritmos diversos, as pernas, os braços e as mãos na dramatização de uma história; coordenar olhos e mãos para desenhar).

É preciso, ainda, que a criança se adapte às condições de espaço e de tempo que o meio lhe oferece. O professor-alfabetizador deve propiciar situações em que, gradualmente, o aluno passe das experiências, que relacionem seu corpo como um todo, em espaços amplos, para aquelas de posicionamento e motivação deste corpo ou de suas partes em espaços restritos. Passe de atividades centradas no próprio corpo (ou suas partes) para a orientação no espaço, ou no tempo, envolvendo objetos e noções de: em cima, embaixo, antes, agora e depois. Passe, no momento oportuno, às representações gráficas, e estas também devem ser, inicialmente, trabalhadas em espaços amplos (o chão do pátio em que se pode riscar com um pauzinho ou com giz para desenhar livremente ou traçar as grades de um jogo de amarelinha ou de caracol; o espaço do quadro de giz; as folhas grandes de papel etc.) para, depois, se reduzirem ao espaço limitado da folha do caderno. A fim de que o professor contribua para o desenvolvimento da criança através da educação psicomotora, além de extrair das situações atividades adequadas, é preciso que ele se constitua numa presença positiva e seja fonte de motivação para a criança. Para tal deve:

- propiciar um ambiente tranquilo e ao mesmo tempo estimulante;
- fazer nascer o diálogo, convidando as crianças a se expressarem;
- respeitar a personalidade da criança e as características peculiares da turma enquanto grupo.

É bom acrescentar que é de extrema importância um período preparatório bem orientado. Muitos dos problemas de adaptação às classes de alfabetização decorrem de uma maturação incompleta para a leitura e/ou escrita.

Por exemplo:

— Problemas na leitura:

- dificuldade de concentração
- confusão de letras (como b-d; p-q; s-z)
- dificuldade na identificação da seqüência de letras nas palavras
- dificuldade na identificação de palavras em seqüência de palavras

— Problemas na escrita:

- cópia espelhada
- dificuldade na escrita de seqüência de letras na palavra
- dificuldade na escrita de palavras na frase
- desordem nos cadernos
- dificuldade na cópia do quadro

É neste sentido que se fala de uma não prontidão para alfabetização e, conseqüentemente, da necessidade de a criança vivenciar situações e experiências favoráveis durante o estágio preparatório.

Se o professor não propiciar uma educação motora aos alunos que apresentam as dificuldades acima mencionadas, outros problemas poderão surgir, como, por exemplo: dificuldades de socialização, agressividade, hiperatividade, falta de atenção e interesse às aulas, apatia ou autismo decorrentes da insegurança e frustração devidas a seu fracasso escolar. Isto vai tornar cada vez mais difícil o trabalho de adaptação ao processo ensino-aprendizagem.

Por estas razões, apresentamos uma série de atividades que o professor pode usar para:

- Favorecer aspectos do desenvolvimento psicomotor e perceptivo ao estágio preparatório para a leitura e escrita.
- Prevenir possíveis problemas nas atividades de alfabetização propriamente dita.
- Propiciar, durante a primeira série e nos anos subseqüentes, aos grupos de crianças com dificuldades específicas relacionadas à área psicomotora, a superação desses problemas e, conseqüentemente, a melhoria do rendimento escolar.

Resolvemos fazer a apresentação das sugestões práticas, relacionando-as com as condições básicas que o grafismo pressupõe:

- Condições gerais.
- Coordenação funcional da mão.
- Hábitos neuromotores específicos corretos e bem dominados.

Nestas sugestões, tanto as condições básicas, das mais gerais às mais específicas, quanto os aspectos visual, auditivo e motor aparecem integrados entre si e uns com os outros. As divisões são puramente didáticas, com vistas a facilitar a escolha de exercícios adequados, que enfatizem requisitos diversos. Se o desenvolvimento da criança é global, é inútil acreditar que é possível encontrar exercícios que destaquem separadamente, por exemplo, a educação do movimento, a educação da percepção auditiva e da visual, a aprendizagem da escrita, a da leitura etc. Neste

sentido, também a divisão de objetivos dentro da qual organizamos as sugestões não significa que somente um tipo de aquisição esteja sendo propiciada através de uma atividade (por exemplo: exercícios relacionados no item da organização espaço-temporal podem estar paralelamente ativando coordenação visuo-manual, correta utilização de instrumento que serve para grafismo, etc.).

1.1.1 Condições gerais:

a.) Poder de inibição e de controle neuromuscular:

- O professor conta uma história de caçadores, por exemplo, e a turma acompanha dramatizando os personagens. A cada ação narrada pelo professor os alunos devem iniciar ou interromper (inibir) um movimento:

“Os caçadores foram **andando** ... **andando** até que, de **repente**, pararam. Ficaram **quietinhos sem se mexer** e quando escutaram um barulho, **se abaixaram** (ou saíram correndo, ou apanharam a espingarda. . .)”

As ações devem ser sempre dramatizadas. Como já dissemos, deve-se sempre partir de atividades que envolvam o corpo todo, movimentos amplos, para, gradualmente, passar-se ao controle de pequenos movimentos e sua inibição. É só ao fim de todo um processo que chegaremos, com o aluno, a exercícios de grafismo em que se pede à criança que trace uma linha, ou ziguezagues, e pare, repentinamente, ao escutar um determinado som (palma, música, nome etc.) que iniba o movimento gráfico.

b) Independência segmentária:

- Com uma atividade de relaxamento, utilizando-se espaço amplo, através de exercícios específicos (de contrair e relaxar) pode-se preparar a conscientização da criança quanto às partes de seu corpo, visando à independência dos membros.

Após exercícios de movimentação e relaxamento do corpo como um todo, sugerimos atividades que envolvam os braços (levantá-los e deixar cair; rodá-los como moinho, ora um, ora outro) e as mãos (apertá-las, segurando uma bola, largar a bola; apertar as mãos como se segurasse uma bola e depois soltar).

- Através de dramatização coletiva o professor pode propiciar exercícios alternados de movimentação de partes do corpo: da cabeça; dois braços; das duas pernas; dos dois pés; das duas mãos; do braço e perna direitos; do braço e perna esquerdos; da mão e do pé direito etc. . . .

As crianças poderão estar, por exemplo, deitadas no chão e levantar a cabeça, os braços, etc... imitando uma história sobre bonecos de brinquedo (como eles se mexem), ou de como fazem crianças num lugar encantado, ou como fazem as estátuas.

- A independência esquerda-direita pode ser desenvolvida também através de atividades do mesmo tipo, para que a criança, depois de situar, em relação a seu corpo, direita e esquerda, possa dispor objetos no espaço e, por último, chegar à representação no espaço gráfico, das noções de **à direita de** e **à esquerda de**: (lembramos que algumas letras se diferenciam basicamente pela posição de um círculo, à direita ou à esquerda de um eixo: b-d; p-q).

c.) Coordenação visuo-manual

- O professor pode favorecer o desenvolvimento da coordenação olho-mão através de jogos de bola: lançar e receber uma bola, tendo as crianças que acompanhar com os olhos o percurso da bola, para jogá-la e agarrá-la.
- Também se relacionam com este objetivo os “tiro-ao-alvo” com bolas, jogos em que se pretende que as crianças acertem (ou tentem) a bola em um aro, ou uma lata, por exemplo.

d.) Organização espaço-temporal

- É importante que as crianças desenvolvam noções espaciais como as de dentro-fora; em cima-embaixo; perto-longe; esquerda-direita. As crianças, brincando no pátio ou na sala, escolhem lugares para ficar (ou estando em movimento, de repente, ficam paradas, como estátuas quando o professor der um sinal) e brincam de apontar quem está perto de quem (perto de um colega; mais perto da porta; bem longe da mesa; etc. ...).
- Os alunos podem, também, pular para frente, para trás, etc. . . . ; jogar a bola para frente, para a direita, etc. . . . Podem, a seguir, dar meia volta e fazer o mesmo, constatando que a direção mudou (o que estava na frente, ficou para trás; etc. . . .). É muito importante pedir à criança que diga o que está à sua frente, à esquerda; à direita, atrás, variando a posição: a criança de pé, voltada para diferentes lados; a criança deitada, de costas, de bruços, de lado
- O professor pode também propor uma atividade perguntando: “Quem vai dizer o que aconteceu?” nas seguintes situações:
 - pedir a um grupo de alunos (não muito numeroso) que fique em fila;
 - pedir aos outros que observem e, a seguir, se retirem para dar um passeio e só voltem quando forem chamados (ou que fiquem de costas para a fila e só olhem quando for pedido);
 - enquanto isto, os alunos da fila trocam de posição, o que deverá ser constatado e descrito pelos que se ausentaram (ficaram de costas, sem olhar; neste caso, os alunos da fila devem saber que as alterações devem ser feitas no maior silêncio para não dar “uma pista”).
- A troca da posição de alunos em uma roda: a brincadeira de roda, em que uma criança sai de seu lugar e coloca uma bola atrás de um colega pode ser aproveitada para brincar de dizer que(m) está dentro e que(m) está fora.
- A brincadeira de passar por baixo de cadeiras (“túneis”), por cima de bancos (“pontes”) e em volta de cadeiras (“postes”) pode ser interessante para organização espacial: o professor motiva contando histórias de uma viagem, por exemplo, e vai falando sobre um carro andando numa estrada; dando somente as indicações “por baixo”, “por cima”, “em volta”, para que os alunos caminhem, imitando o transporte (também as ordens “depressa” e “devagar” podem ser aliadas nesta brincadeira).
- Também nos interessam as atividades de selecionar (indicar, pegar ou colocar) objetos dentro fora, perto, longe, à direita, à esquerda, em cima, embaixo de alguma coisa. Podemos pedir às crianças para arrumar objetos, segundo a identificação de atributos espaciais: separando os altos dos baixos, os compridos dos curtos, os grossos dos finos etc. (podemos também pedir às crianças que estabeleçam seriação crescente ou decrescente dos objetos).
- Depois da realização de atividades deste tipo, tendo sido, a partir daí, elaboradas pelas crianças estas relações espaciais, pode-se então explorar com proveito a representação gráfica de dentro-fora, em cima-embaixo etc. . . . , pedindo-se inicialmente às crianças que desenhem algo dentro de um círculo (ou de um quadrado etc.) puramente traçado no chão ou no quadro (ou na folha de papel). Podemos pedir também que desenhem algo sobre (ou sob, ou à direita, ou à esquerda) de uma linha etc. . . .
- Brincadeiras de ficar em fila e passar num lugar estreito; andar sobre uma linha reta, conseguindo equilíbrio do corpo; arrumar objetos em linha reta (numa prateleira, no chão, sobre a mesa, etc. . . .) preparam a criança para a organização linear da escrita.
- Como nossa escrita se faz em linhas horizontais e da esquerda para direita, torna-se interessante combinar a ativação da disposição linear e a orientação da esquerda para a direita. Por exemplo, o professor pode apresentar uma atividade que envolve coordenação na sucessão espaço-

temporal: a criança vai colocar bolas (ou contas, ou grãos) postos à sua esquerda nos buraquinhos de uma caixa de ovos: "Vocês vão pegar um objeto e colocar no primeiro buraquinho, outro no segundo" . . . (alternar objetos se forem de dois tipos; bolas azuis e brancas, por exemplo).

- A representação gráfica ligada à emissão de sons (e sua duração) pode aparecer em atividades como as seguintes: imitar a voz de um animal e dizer às crianças que façam linhas mais longas para as vacas (por exemplo) que fizeram "mu" durante mais tempo e linhas mais curtas para o "mu" que dure menos.

Assim:

"Muuuuuuuuuu": _____

"Muuuuu" : _____

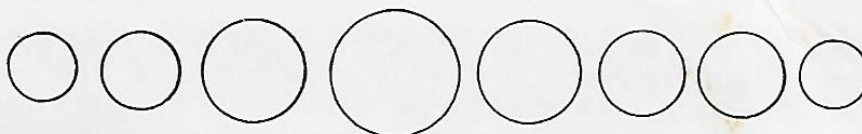
"Mu" : _____

Pedir às crianças (em grupo ou individualmente que "leiam" nos traços o que cada vaca (ou) gato, ou cachorro...) "disse".

- Falar "o" com intensidade variada, maior ou menor, e representar com as crianças, por um círculo pequeno, um som de pouca intensidade e, por um círculo maior, um som de maior intensidade.

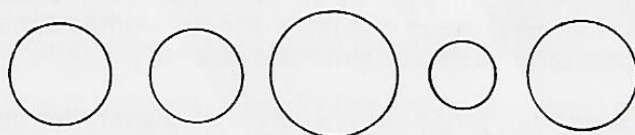
Fazer a seguir, com as crianças a "leitura" dos sinais em ordem crescente e decrescente de intensidade.

Assim:



Fazer também leitura individual, o grupo corrigindo o aluno que lê, quando for o caso.

Por exemplo:



- Em termos de representação espacial o professor deve ter muito cuidado na escolha de atividades que propiciem a passagem do plano vertical para o plano horizontal. Muitos dos problemas da criança que não consegue "copiar" uma única frase do quadro podem estar relacionados com a dificuldade para transferir algo do plano vertical para o plano horizontal. O professor pode utilizar o desenho de um boneco, numa folha de papel grande, apresentá-lo no plano vertical (como uma criança de pé) e ir gradativamente deitando a folha para que a criança possa perceber, por exemplo, que a posição "em cima" (cabeça) corresponde à parte do alto da folha. O professor pode utilizar a figura do boneco, deitado, para ativar relações espaciais, pedindo a uma criança que coloque uma bola em cima de sua própria cabeça, e a uma outra criança que desenhe uma bola na mesma posição (sobre a cabeça) do boneco (deitado), levando os alunos a comparar as duas situações.

- As crianças podem também transcrever sons (deixando em branco os intervalos entre a produção de dois sons). Como em nossa linguagem escrita está convencionado deixar um espaço entre as palavras representadas podemos, a título preparatório, pedir às crianças que tracem linhas, enquanto durar um som (campainha, por exemplo) e interrompam, deixando um espaço em branco, enquanto o som não recomeçar.
- São de grande importância as atividades ligadas à organização temporal: as crianças devem ser convidadas a, contando o que entendem de uma estória, dizerem o que aconteceu primeiro, por último etc... Podemos pedir que relacionem acontecimentos (da estória; ocorridos na sala de aula etc.) dizendo qual aconteceu antes de outro (ou após). As crianças, com a professora, podem ir tomando nota (com desenhos, por exemplo) de ocorrências diárias (o tempo que faz cada dia; as atividades realizadas em classe etc.) e fazendo um calendário. Todas estas atividades que diretamente não envolvem psicomotricidade são importantes na preparação para o entendimento de relações temporais representadas verbalmente (e por isto as incluímos aqui).

Observação: Mamãe lavou Joãozinho. Depois ele foi brincar (A professora observará que é natural que a criança nessa fase ainda não domine a relação de tempo conforme muda a seqüência das orações.)

Ex.: Joãozinho foi brincar depois que a Mamãe o lavou.

Outras das condições básicas para a aquisição da escrita está na preparação da coordenação dos movimentos da mão:

1.1.2 Coordenação funcional da mão:

A Independência do braço, da mão e dos dedos:

- Visamos aqui à automatização de mecanismos cada vez mais relacionados com a aquisição da escrita. Inicialmente, a independência ombro-braço pode ser ativada através de exercícios (por exemplo, em dramatização motivada) de levantar os braços, rodar os braços na frente do corpo, imitar moinho-de-vento (em movimentos contrários ao dos ponteiros de relógios). É importante que nesta atividade a criança conserve as pernas e o tronco parados.
- A brincadeira do "macaco disse", com ordens para movimentação do braço (levantar os braços acima da cabeça, levantar os braços como avião, lançar os braços para frente, para fora, para cima...) também pode ser utilizada.
- Os exercícios de movimentação dos braços podem ser acompanhados com um ritmo sonoro em que movimentos diferentes vão-se suceder associados aos sons. Paralelamente, a laterização (esquerda-direita) pode ser ativada se as ordens se referem alternativamente a um e a outro braço.
- A independência antebraço-braço, que é de enorme importância para a escrita, pode ser ativada, por exemplo, através da "imitação" de enrolar um carretel.
- A rotação do punho e independência antebraço-mão pode ser explorada quando se pede às crianças que fiquem com o braço colado ao corpo e que só movimentem o pulso (rotação).
- Os jogos de bolas de gude e a "cama-de-gato" feita com barbante podem contribuir para automatizar a independência mão-dedos.
- Uns quatro ou cinco objetos pequenos (bolas de gude, contas) podem ir sendo apanhados sobre a mesa com o polegar e o indicador (ou com o polegar e o médio, ou o polegar e o anelar) e, depois, guardados dentro da mesma mão. Os objetos podem ser a seguir repostos, um a um, sobre a mesa, com os mesmos dois dedos.

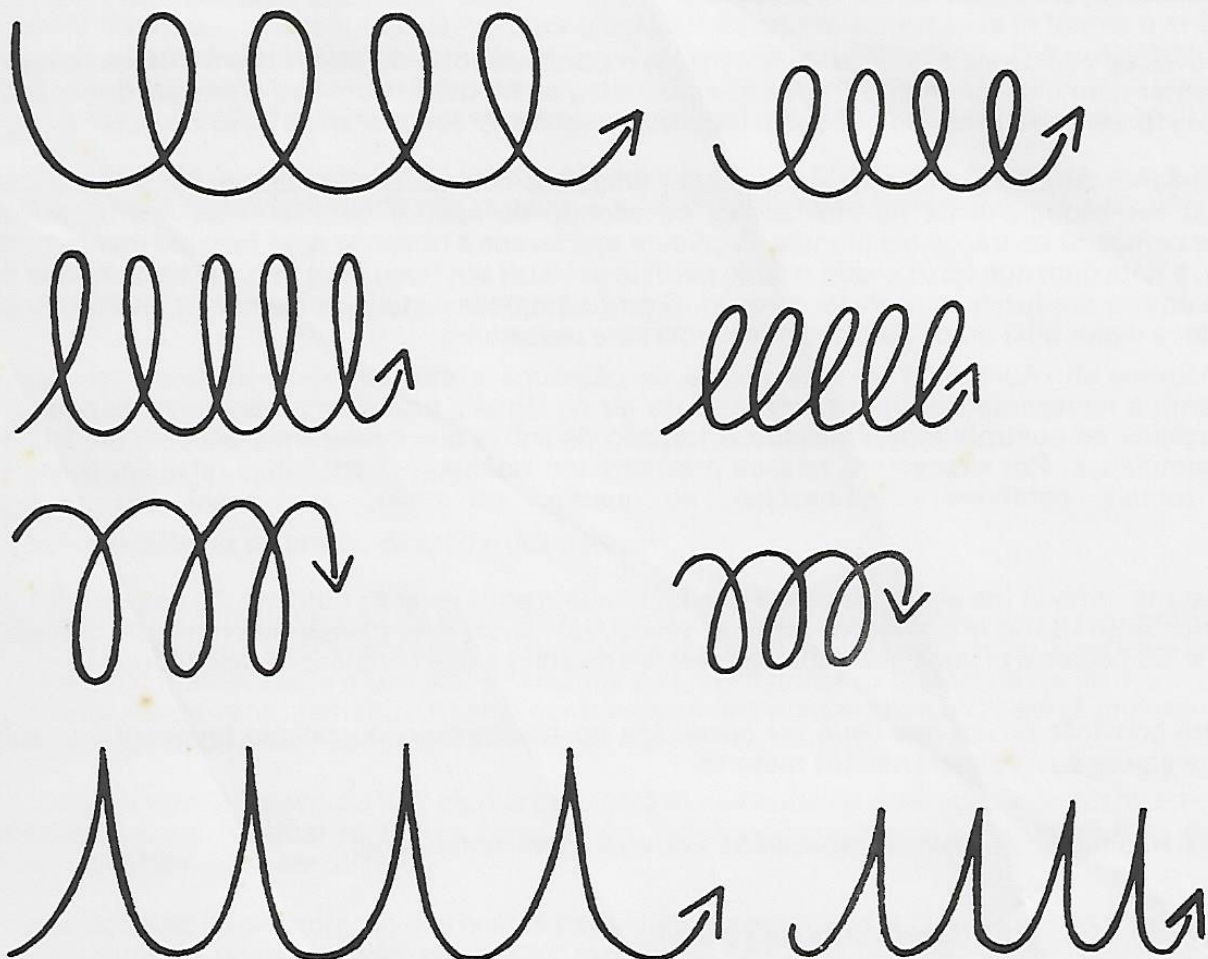
- A brincadeira de atribuir nomes aos dedos da mão e ir com eles dramatizando uma história (ou tendo inicialmente a mão fechada, ir suspendendo o dedo certo quando a personagem é mencionada) pode ser também utilizada neste período preparatório. O indicador pode ser, por exemplo, o pai; o médio, a mãe; o anelar, o avô (a tia); o polegar, um irmão; o mindinho, a própria criança.
 - É importante que, para a aquisição da escrita, se eduquem todos os dedos e não só o polegar.
- b. Coordenação na preensão e na pressão.
- Através de atividades a criança vai apertar de modo mais forte ou mais fraco a mão de colegas; amassar com mais ou menos força argila ou massa de modelar. Com isto ela estará dominando ações (preensão e pressão) que serão requisitadas, mais tarde, na manipulação do lápis.
 - É bastante difundida a pintura a dedo, com tintas (ou mesmo com água, em superfície seca). Pode ser acompanhada de indicadores no sentido de apertar bem o dedo, apertar pouco e de comparar os traços resultantes. A criança será levada a observar que, fazendo menos pressão, a tinta com que foi molhado o dedo permite produzir um traço mais fino e mais comprido do que aquele produzido com maior pressão. O professor pode sugerir, por exemplo, que a criança pinte, a dedo, uma grade para elefante e uma para passarinho.
 - Quanto à representação gráfica (com uso do giz ou lápis) o professor pode propor às crianças exercícios de controle motor visando o traçado de linhas que comecem e acabem em limites determinados. Por exemplo, a criança preenche um retângulo, com linhas retas (verticais ou horizontais, conforme combinações); no quadro, no chão, em papel em posição
 - A escrita ritmada (da esquerda para a direita) também pode levar à coordenação na preensão do instrumento usado (mão, dedo, esponja, pincel, giz, lápis) e da pressão imprimida no traçado. Pode ser pedido à criança que imprima pressões diversas e que compare os resultados.
 - Outra condição básica que deve ser observada no treinamento do estágio preparatório implica na aquisição de alguns hábitos motores.

1.1.3 Hábitos neuromotores específicos corretos e bem enraizados:

- a. Visão e transição da esquerda para a direita:
- A dramatização de situações, por exemplo, aquelas em que as crianças, estando encantadas, só podem mexer os olhos sem mover a cabeça, garante o controle do movimento visual. Desta forma, o professor leva as crianças a acompanharem com os olhos, movimentos da esquerda para a direita, sejam do próprio professor, de uma bola, etc...
 - Quando os exercícios de rotação da esquerda para a direita forem feitos no quadro, o corpo da criança deve ir-se deslocando (como um todo) simultaneamente ao traçado. Com isto a visão também acompanhará o movimento da mão que traça, por exemplo, anéis no quadro.
- b. Rotação habitual dos anéis da esquerda para a direita (contrária ao movimento dos ponteiros do relógio).

— Os movimentos, antes de serem treinados com o lápis, devem ser realizados com a palma da mão, os dedos levantados (com a palma da mão molhada em água, quando for usado o quadro, ou tinta, quando for usado o papel); posteriormente os movimentos deverão ser realizados com dedos até que se passe a trabalhar com uma esponja, com um pincel, com o lápis de cera e com o de grafite. Daremos exemplos de escrita ritmada que devem surgir em atividades motivadas como representação de alguma situação que seja de real interesse para a criança.

• movimentos iguais:



• movimentos alternados:



c. Maneira correta de segurar os instrumentos que servem para a escrita:

— Para que o uso adequado do lápis e do giz possa ser conseguido, deve ser obedecida uma gradação de atividades que envolvam movimentação (e pintura) com a mão, dedos e instrumentos variados (como esponja, algodão, pincéis) até que se chegue ao uso correto do giz e do lápis. É natural que, adquirindo o controle dos dedos, a criança aprenda a segurar o giz e o lápis.

- Podemos pedir à criança que segure o giz na pontinha que vai ficar mais afastada do quadro e que tente escrever (desenhar) com ele sem quebrá-lo (isto implica em que, além de segurar o instrumento em posição correta, a criança imprima uma força adequada ao tipo de atividade desenvolvida com este instrumento).
- O professor pode também propor à criança que segure o lápis adequadamente, faça traços com maior ou menor pressão e compare os resultados.
- Através de situações motivadoras, os alunos serão levados a concluir que, segurando o lápis com o polegar e indicador, apoiando no encontro dos dois dedos é despendido menos esforço para traçar (o desenho, a escrita).
- As situações propostas, para automatizar a maneira correta de segurar o instrumento da escrita e utilizá-lo para o traçado, **não devem incluir cópia de um modelo**. Este recurso, além de pouco criativo e maçante, pode-se tornar mais prejudicial do que útil, uma vez que centraliza a atenção da criança para a **forma** do modelo e **não para o movimento** mediante o qual é obtida a melhor forma.

1 1 4 Conclusão:

A aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, só será realizada de forma positiva se o aluno tiver, em seu desenvolvimento, atingido uma maturação biopsicológica na percepção e na motricidade em geral (por exemplo: poder de inibição e controle neuromuscular; independência segmentária; coordenação visuo-manual; organização espaço-temporal), assim como em aspectos perceptivos e motores especificamente relacionados à escrita e/ ou leitura como seus pré-requisitos diretos (por exemplo: independência do braço, da mão e dos dedos; coordenação na preensão e na pressão; visão e transição da esquerda para a direita etc.). São de grande importância para a alfabetização, as atividades apresentadas neste item, embora nem sempre estejam a ela diretamente relacionadas.

As atividades aqui sugeridas e, sobretudo, aquelas criadas pelos professores e alunos — a partir de sua realidade — para atingir objetivos idênticos favorecem o desenvolvimento psicomotor e perceptivo da criança e, automaticamente, preparam uma base para a alfabetização, com o que se previnem alguns dos problemas mais comuns de leitura e escrita, freqüentemente encontrados nas primeiras séries. Por outro lado, podem ser utilizadas para propiciar a superação daqueles problemas de leitura e escrita especificamente relacionados com a área psicomotora, e que talvez tenham-se originado por carência de atividades suficientes em um estágio preparatório.

1.2 Conscientização da natureza da linguagem

Enquanto o desenvolvimento mental da criança se processa **naturalmente**, o domínio da escrita exige habilidades "artificiais", isto é, habilidades que são produtos da cultura "letrada". Em geral nas camadas mais altas da sociedade a iniciação se faz sem dificuldade, quase inconscientemente. O mesmo não ocorre nas comunidades deficitárias. Aí, se por um lado a criança pode estar livre da asfixia de informações e situações sem sentido (propaganda, consumo, poluição, falta de espaço e recreação ao ar livre), por outro, vê e sente em torno de si a opressão da carência. Neste sentido os exercícios de psicomotricidade (vistos na seção anterior) serão de valia. Entretanto, além das atividades que desenvolvem a psicomotricidade, devemos considerar como preparatórios ao aprendizado da língua escrita as que levam à conscientização da natureza da linguagem, isto é, à compreensão de seu "caráter simbólico".

Para um perfeito entendimento da estrutura das várias atividades propostas é importante que se compreenda o que vem a ser o signo bem como as diversas formas em que se apresenta.

O Signo "é algo que representa alguma coisa para alguém sob um aspecto ou circunstância."

Classificando o signo conforme as relações que este mantém com seu objeto, temos: ícones, índices e símbolos.

- 1) O ícone — apresenta uma imagem semelhante à do objeto representado: Ex.: fotografia, desenho, filme, gravura etc. sempre que "imitem" a realidade.
- 2) O índice — mantém relação de causa-e-efeito ou contigüidade com o objeto representado: Ex.: sombra como índice de posição do sol; fumaça sendo índice de fogo; pegada sendo índice do homem (ou animal): indicador apontado, assim como as setas indicadoras, sendo índices de direção.
- 3) O Símbolo — não mantém relação natural de semelhança ou contigüidade entre o objeto representado e a sua representação, isto é, o símbolo é basicamente convencional. Ex.: A pomba como símbolo da paz em dada cultura; em outra, a cor preta como símbolo de luto; para cada língua, determinadas palavras como símbolos dos objetos que representam.

ATIVIDADES

Como afirmamos anteriormente, as atividades da linguagem fazem parte da bagagem de qualquer criança de nossa cultura.

O objetivo desta seção é alertar o professor para a importância de certos jogos no caminho para a aquisição da leitura e escrita: a análise de seus vários aspectos levará o aluno a **compreender** o fenômeno cultural que é a palavra escrita, rompendo-se a relação de imposição "de fora", representada pela atitude do professor e a submissão incondicional do aluno, que **quer** — apesar de tudo — **aprender**.

Seguem, a título de ilustração (e não de "exemplos a serem copiados"), alguns **modelos de estrutura de jogos** e tipos de **atividades** que encaminham à compreensão da natureza diversa dos signos (arbitrários ou não) e finalmente do signo especificamente verbal.

Mais que nunca é importante um ambiente de entrosamento entre os alunos, e entre estes e o professor. É através do diálogo que o professor se aproxima da realidade do aluno. Sem ele as atividades são meros artifícios de valor duvidoso. Quanto ao **aluno**, a valorização de sua experiência e a de seu grupo social resultará em um interesse autêntico pelo aprendizado escolar, além de uma integração mais profunda na cultura de sua comunidade.

Em cada uma das atividades se destacam três fases:

- procura e observação de jogos e atividades culturais característicos das crianças da região, incentivando sua realização em classe.

- análise e compreensão, por parte do professor, da estrutura de cada "atividade", e a sua função (psicológica e social) não apenas para o ensino, como para a educação e a própria vida social da criança.
- compreensão das características do código utilizado - (Nota: códigos são sistemas de signos) por parte da criança, isto a levará em última instância à conscientização da natureza e importância do código verbal (oral ou escrito).

Para tanto, ao fim de cada atividade é **importante** explicitar:

- Os elementos do(s) código(s).
- As funções que esses elementos desempenham.
- O conjunto de regras (que foram apresentadas inicialmente) ou criadas no decorrer do jogo.
- As variações nas regras.

Note-se que as informações mais preciosas e interessantes o professor obterá das próprias crianças e, quando isto não ocorrer de início, o professor deverá, logo após a sua própria sugestão, solicitar a variação das regras do jogo sugerido.

O domínio e a manipulação dos três tipos de signos se efetivam pela substituição das atividades livres por codificadas. As atividades livres são espontâneas e não têm intenção de utilizar um código pré-estabelecido. As atividades codificadas visam conscientizar a natureza da comunicação social.

O exercício de atividades **livres** é realizado sempre que a expressão corporal, a produção de ruídos, melodias e ritmos cores e grafismos e manipulações de material **não** utilizem um sistema convencionalmente coletivamente. Sendo assim, podem ser: gestuais, plásticos, sonoros (incluindo os grafismos).

As atividades relacionadas à **codificação** têm caráter interpessoal, objetivo, convencionalizado o que será o ponto de partida para os jogos.

1.2.1. Atividades relacionadas à representação icônica

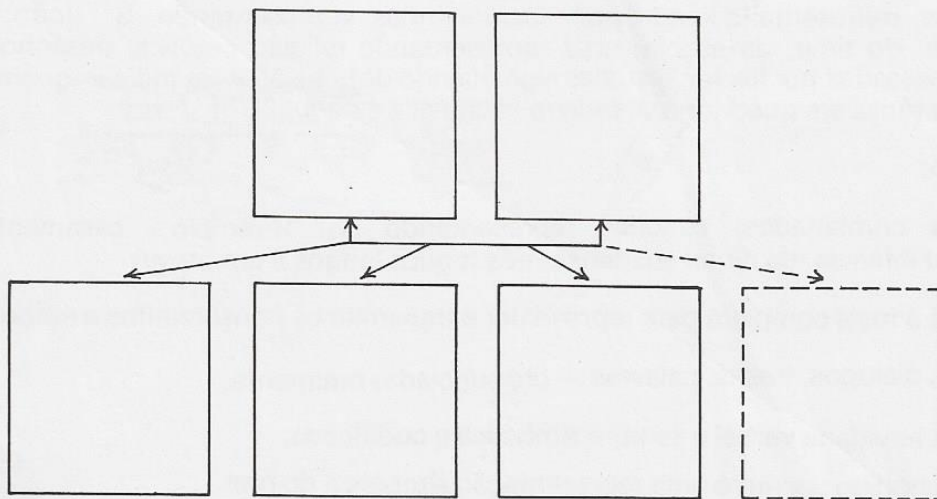
- Gestual: Manifestada através de gestos.

Ex.: Imitação de animais, de atividades profissionais:

Transmissão de sensações e sentimentos: frio, raiva, sede, dúvida; realização de diálogos "mudos": projeção de "sombras".

- Plástica através de formas. Criar ícones utilizando: massa, desenho, gráficos.

Ex.: Uma família. Desenhando nos retângulos um boneco para os elementos do sexo masculino e uma boneca para os de sexo feminino.



1.2.2 Atividades relacionadas à representação por índice

a) Gestual:

Ex.: palmas, batidas à porta, interjeição, para fazer-se anunciar, despedir-se etc.

Sinais feitos por guarda de trânsito, por motoristas; sinais para fazer parar o ônibus.

b) Plástico:

Ex.: sinais de trânsito, placas com indicações, setas desenhadas; linhas que separam mão de contramão nas estradas, cores do sinal luminoso, setas de madeira, (papelão ou outro material) traçado a giz marcando caminhos; pedrinhas marcando a direção; ponteiros de bússola de relógio; marca em termômetro.

c) Auditivos:

Ex.: palmas, bater em porta, interjeição (para se anunciar). interjeições e assovios de apelo — não combinados — (uuh, uuh, psiu) toque de telefone ou despertador; toque de sinos e campainhas; badaladas de relógio; sirenes (polícia, assistência médica ou bombeiros); buzinas de veículos; rufar de tambor; prefixos musicais que anunciam programações em praças, rádio ou TV.

Como se pode observar, o ícone e o índice estão ligados naturalmente ao objeto representado. Com o símbolo não se dá a mesma coisa: a relação não existe se não houver uma "combinação", isto é, a **convenção social**.

1.2.3. Atividades relacionadas à representação simbólica:

a) Gestual:

Ex.: V da vitória ou paz-e-amor, movimento de sim e não com a cabeça, sinal de adeus; polegar para cima ou para baixo; bater palmas como aprovação; piscar os olhos como entendimento mútuo.

b) Plástico:

Ex.: máscaras representando carnaval; bandeirinhas representando S. João; emblema da cidade, do time, da escola; cruz representando religião católica; desenhos de corações transpassados por flecha; estrelas significando dor, balão para indicar quem está falando, nas histórias em quadrinho; bandeira nacional e estadual.

c) Auditivo:

Ex.: assovios combinados; canções representando por exemplo: casamento; a pátria (hinos) infância (de ninar) suspense (três toques longos e um breve).

d) Verbal: é a mais completa para representar e transmitir os pensamentos e emoções:

Ex.: narrativas, diálogos, frases, palavras — pronunciadas oralmente.

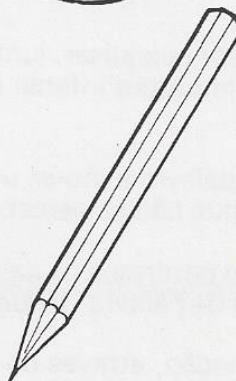
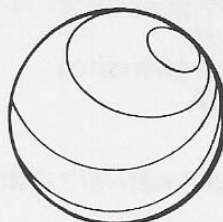
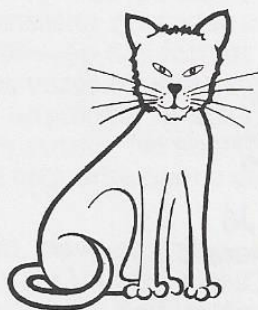
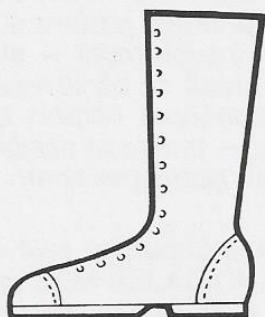
N 1: A atividade **verbal** é sempre **simbólica** e **codificada**.

N 2: O código escrito é uma representação simbólica do oral.

1.3. Exemplos de atividades orais destinadas a ajudar os alunos a se concentrarem nas semelhanças e diferenças da própria língua

Como foi dito anteriormente, uma parte importante do programa de pré-leitura é o treinamento auditivo. Como o objetivo fundamental desta etapa prévia é levar o aluno a concentrar-se nas semelhanças e diferenças da própria língua, propomos, a seguir, atividades que incluem a busca de palavras que começam com o mesmo som, de palavras que rimam, que ofereçam contraste de tonicidade; exercícios rítmicos e de entoação:

a) relacionamento de figuras cujos nomes comecem pela mesma sílaba ou fonema:



b) aprendizado da tonicidade a partir de formas contrastivas:

Ex.:

médico
medico

fábrica
fabrica

sábia sabia
sabia sabiá

c) exercícios rítmicos (acompanhados de palmas e batidas de pé) utilizando ditos populares cadenciados, cantigas de roda, versos e canções conhecidas, como:

Uni duni tê
sala me min guê
um sorvete colorê
uni dunitê

2 — Café com pão
manteiga não
café com pão
manteiga não

3 — Escravos de Jó
jogavam caxangá
tira, bota
deixa o Zé Perê(ra) ficá

Guerreiros com guerreiros
fazem zig-zig-zá
Guerreiros com guerreiros
fazem zig-zig-zá

Não se trata aqui de "motivar" artificialmente a aula, mas de **recorrer a situações onde o ritmo tema sua função.**

Cabe ao professor pesquisar, junto à classe, os motivos típicos (locais ou não) **conhecidos** do aluno e selecionar na literatura infantil e no folclore outros exemplos adequados a serem introduzidos.

Partindo-se da palavra evita-se uma falha muito generalizada nos leitores das 1^{as}. séries — a leitura silabada — em que não se percebe a distinção entre sílabas tônicas e átonas.

Mas se, além de partirmos da palavra, começamos antes, pela oração, evitaremos também a formação de um "leitor de palavra" a quem falta o "ritmo" constituído pelo grupo-de-força.

Quanto à entonação, através de exercícios transformacionais teremos alguns tipos de exemplos bastante significativos dentro da estrutura do Português.

A dramatização de situações resumidas em uma ou duas orações com carga emotiva variável é uma excelente atividade. Para isso é necessário apresentar uma frase com diversas entoações.

Por exemplo: Solicitar que a frase: "É amanhã" seja expressada com: medo, alegria, interrogação, dúvida, tristeza, ansiedade

Outra forma seria interpretar em classe qual a carga emotiva ou intelectual da frase pronunciada por um ou vários colegas.

A partir da criatividade de cada aluno, ou mesmo por sugestão do professor, muitas outras idéias podem surgir.

Nota: É importante ressaltar que não se trata de **ensinar** ao aluno qual o número de sílabas, a tonicidade ou altura de voz de cada frase, mas utilizar esses elementos de maneira funcional e produtiva. O professor, sabedor da pertinência desses fatores, poderá identificar qual o ponto de estrangulamento na leitura "defeituosa" de algum aluno.

1.4. **Atividades gráficas destinadas a ajudar os alunos a se concentrarem nas semelhanças e diferenças da própria língua.** (cor, tamanho, forma, direção, distribuição).

Como já foi visto em 2.2., item c), na leitura, a orientação da figura determina uma total diferença no significado. As letras e suas combinações dependem da orientação da figura:

b d p q n u
E F F E

A insegurança no reconhecimento da direção das formas gráficas provoca um retardamento no ritmo da leitura. Da mesma forma que o aluno necessita aprender a considerar a seqüência fônica da fala (ex.: gola — lago) deverá habituar-se à direção das formas como fator relevante da escrita. Entretanto a orientação da figura é fator muitas vezes negligenciado no ensino da escrita, como, por exemplo, a relação seqüência temporal e seqüência direcional. Na fala os sons são produzidos numa seqüência temporal — uns depois dos outros. Na escrita, nas línguas ocidentais, as letras são alinhadas numa seqüência direcional — da esquerda para a direita e, às vezes, de cima para baixo.

Atenção: Nessa fase preparatória à alfabetização, deve-se treinar o aluno na distinção das formas gráficas entre si, SEM RELACIONÁ-LAS COM SEU VALOR FONOLÓGICO. Portanto, nos exercícios que vêm a seguir, não se deve dar nomes às letras nem pronunciar as possíveis sílabas, para que o aluno se concentre apenas na sua forma.

Exemplos de exercícios para reconhecimento da orientação da figura:

1º Ligue os que são iguais:

P b
q d
b P

2º Passe uma linha em volta dos sinais que não estão virados para o lado direito:

a) F d L R p E b g
b) p b g h q

3º Ligue os pares iguais:

IF TF
TI FI
TF FT
FT IF
FI TI

4º Ligue os grupos formados pelos mesmos sinais que diferem somente quanto à ordem:

TIF IFE
EFT PFI
FEI TFE
FIP FIT

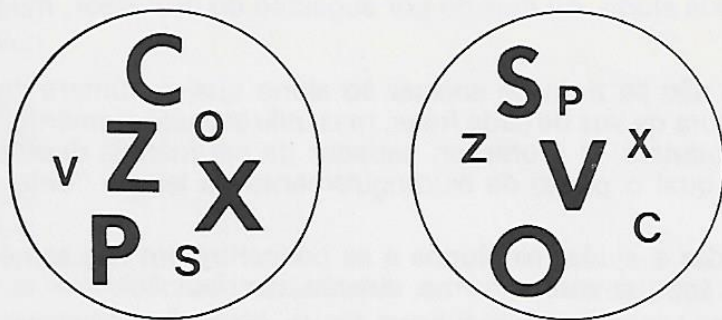
5º Passe uma linha em volta do conjunto cujos elementos estão em direção diferente e coloque na mesma direção dos demais no quadrado em branco.

pato

S
O
I

 bola lua

6º Una os sinais iguais com um traço:



7º Passe uma linha em volta dos sinais formados apenas de retas:
I T L P F Z B

8º Passe uma linha em volta dos sinais formados de retas, círculos ou linhas curvas:
N Z P T Q D X

Obs.: Os exercícios 7 e 8 destinam-se a levar o aluno a reconhecer (não relacionando ao fonema):

a) letras formadas apenas de retas

b) letras formadas de retas, círculos ou linhas curvas e assim por diante. O contraste se fará pelo número de barras, pela posição e pelo tamanho relativo das curvas combinadas com as barras.

Outro aspecto relevante é o da comparação de formas grafadas em tamanhos e materiais diversos. Assim, a criança terá ocasião de reconhecer a palavra ou oração, qualquer que seja o meio utilizado para transmiti-la (livros, cartazes, jornais, anúncios etc.).

Um dos primeiros exercícios preparatórios para a leitura propriamente dita refere-se ao reconhecimento da unidade que é a **palavra escrita**.

O aluno pode ser levado a reconhecer a mesma palavra escrita em diversos materiais ou cores ou a separar palavras diferentes escritas no mesmo material.

- Mostrar em um envelope de carta usado onde fica o nome de quem mandou e o nome de quem recebeu.
- Procurar em latas, tampas, caixas, rótulos de remédio, etiquetas etc. palavras de uma letra, de duas letras etc. e copiá-las.
- Procurar em algum documento ou carta o lugar da assinatura.
- Apontar numa revista em quadrinhos quem está falando. Como se sabe que não é o outro?
- Recortar parágrafos de qualquer matéria impressa.
- Recortar o nome e manchetes de jornais ou revistas.
- O jornal saiu com algumas falhas. Veja se descobre onde estão.

O MURAL

Hoje é dia 13 de maio.
Todos que este
dia é o dia da liber-
dos escravos no
nosso país. Aqui
são iguais perante a
lei.

- Procurar a placa com o nome de sua rua (ou outra qualquer).

Quantas palavras você contou?

- Copiar o modelo de uma placa de automóvel. Comparar com as dos colegas e anotar os elementos comuns e diferentes.
- Em calendários (que o professor deverá ter à disposição na sala) observar os dias da semana e discriminar: os domingos e feriados (em vermelho) e os demais dias da semana.
- Reconhecer elementos do texto escrito: parágrafo , período, palavra e letra.

2. ETAPAS DE UMA UNIDADE

Pretendemos apresentar a seguir, sempre de acordo com a metodologia proposta, uma orientação, agora de caráter mais imediato, ao professor, visando a seu desempenho em sala de aula. Tal orientação lhe fornecerá os procedimentos didáticos e as técnicas referentes ao desenvolvimento de uma unidade-exemplo do processo de alfabetização. Chamamos de unidade-exemplo por conter os passos a serem seguidos não apenas em uma, mas em todas as unidades do processo. Os passos estão apresentados em forma de etapas, assim distribuídas:

- 1º Aproveitar situações criadas em que possam surgir as orações. Tais situações não deverão ser, em princípio, sugeridas pelo professor. Elas surgirão naturalmente na turma, cabendo ao professor aproveitá-las e explorá-las adequadamente, embora, em situações específicas, possam também ser sugeridas por ele.
- 2º Selecionar uma ou duas orações que atendam aos requisitos do método. Esses requisitos dizem respeito: a) à oração como um todo e b) à palavra-chave especificamente.

Em a), como já foi dito (2.1.1), pode-se incluir qualquer elemento significativo. O número de palavras não deverá ultrapassar de 6 ou 7 em uma oração e de 9 a 11 se forem selecionadas duas orações.

Em b) temos o critério da dificuldade que consiste na seleção de fonemas e padrão silábico, obedecendo a ordem de agrupamento apresentada nos quadros 12 e 13 do item 3.5. Não se trata, entretanto, de uma ordem rígida, podendo o professor, de acordo com o critério de alternância entre o difícil e o fácil (V.2.1.7), trabalhar com elementos do 2º ou do 3º grupo sem que tenha trabalhado todos os elementos do primeiro. Ainda em b) temos o critério da produtividade que consiste em que os elementos das palavras-chave escolhidas permitam a formação do maior número possível de outras palavras. Como exemplo de não produtividade tomemos as palavras "jornal" e "menino" com cujos elementos quase não podemos formar outras palavras. Um exemplo de produtividade são as palavras "bolo" e "nata" (bota, nabo, bobo, lobo, lona, talo, lota, bolota, nota, bata, etc.).

obs.: O professor poderá também escrever todas as frases apresentadas pelos alunos e só então selecionar aquela(s) que, estando de acordo com os requisitos, será(ão) considerada(s) a(s) frase(s) básica(s).

- 3º Escrever a(s) frase(s) selecionada(s) no quadro ou utilizar o quadro de pregas. É interessante começar por letra **script** (impresso simplificado) a qual, com o tempo, é facilmente desenvolvida em cursiva. Além disso, a criança vai se deparar muito mais freqüentemente com o texto em letra impressa e é a **'script** que mais se assemelha a este tipo. (À página 96 mostramos como traçar as letras tipo **script**.)
- 4º Fazer leitura natural e fluente, mas não rápida, apontando cada palavra, porém nunca em detrimento da naturalidade e da fluência. Para o que se entende por naturalidade e fluência ver item 1.2.2 letra g.
- 5º Trabalhar com as operações sintáticas, item 4.3 da parte I), sempre oralmente, visando à compreensão e à análise da oração. O professor poderá, se achar conveniente e de acordo com o nível da turma, solicitar que a criança isole e identifique os elementos constituintes da **oração básica** enquanto realiza as diversas operações sintáticas. Tal procedimento não visa à

análise destas palavras por parte dos alunos mas apenas a levá-los a conhecê-las globalmente. Por outro lado, os alunos terão ocasião de descobrir que as palavras se articulam entre si, formando unidades cada vez maiores. Por exemplo, em: "Mamãe fez um bolo de nata".

"Mamãe fez um bolo de nata" temos:

- 1 bolo
- 2 um bolo
- 3 um bolo de nata
- 4 fez um bolo de nata

Obs.: Estas operações sintáticas deverão ser dosadas quantitativamente de acordo com o interesse dos alunos. É importante que o professor não as apresente todas em uma única aula, distribuindo-as de modo que possa no início de cada aula utilizá-las como uma retomada da anterior.

6º Palavra-chave em novos contextos.

a) Pede-se às crianças que criem — e o professor escreverá no quadro — outras orações com a palavra-chave, de preferência **em diferentes posições** (inicial, medial e final). Caso não ocorram, o próprio professor apresenta, escreve e lê em voz alta orações em que a palavra-chave apareça em posições diferentes.

b) Pede-se às crianças que identifiquem as palavras-chave nas frases.

7º Atividades de discriminação visual da palavra-chave (reconhecimentos da forma escrita). Sugerimos que em tais atividades faça-se a associação da forma escrita com a figura que ela representa.

8º Atividades de discriminação auditiva da palavra-chave (reconhecimento da forma oral). Seu objetivo é levar o aluno a reconhecer semelhanças na pronúncia das palavras. Sugerimos que tais atividades sejam feitas relacionando-se figuras cujos nomes contenham sílabas da palavra-chave. Recomenda-se ao professor que não se limite a trabalhar com as sílabas iniciais já que o reconhecimento das mediais e finais apresenta maior dificuldade para os alunos.

9º Montagem do paradigma.

a) Produção oral, por parte dos alunos, de palavras que apresentem semelhanças e diferenças, tanto iniciais como mediais e finais em relação à palavra-chave.

O professor escreve estas palavras em coluna, no quadro, de modo que as sílabas comuns fiquem na mesma direção.

b) Pede-se aos alunos que destaquem as sílabas comuns.

Atenção: O professor deverá:

- Apresentar a palavra como um todo e nunca uma sílaba isolada.
- Montar os paradigmas de todas as sílabas (inicial, medial e final) da palavra-chave.
- Aproveitar adequadamente formas inesperadas sugeridas pelos alunos. Exemplo: Em um paradigma com o seguinte:

la	go	
	go	ma
fo	go	

se o aluno apresentar a palavra **gula**, cujo ponto comum é só um fonema, o professor não deverá abandoná-la mas colocá-la ao final da coluna, assim:

la	go	
	go	ma
fo	go	
	g	ula

- Abandonar adequadamente formas inesperadas sugeridas pelos alunos. Por exemplo: num paradigma com a palavra **hoje**, pode ser que o aluno sugira palavras cuja grafia correta não corresponda à grafia da palavra visada, embora haja uma correspondência fonética... (**gelo**, por exemplo). Diante de tal resposta a atitude do professor deverá ser de satisfação pelo "acerto": evidentemente trata-se do mesmo fonema / ž /. No entanto, a palavra não deverá constar do paradigma. Poderá figurar no quadro, mas à parte, e ser relembrada oportunamente.

Obs.: Não deve ser exigida a memorização nem a leitura das palavras surgidas nesta etapa.

- 10º Formação de palavras novas (pelos alunos) **a partir dos fonemas constituintes das palavras-chave**, trabalhadas nas etapas anteriores. Estas palavras formadas também devem ser escritas no quadro pelo professor — não mais em coluna — e lidas pelos alunos.
- 11º Exercícios escritos com as palavras dentro da frase. A criança completará orações, escrevendo as palavras-chave e as palavras formadas na etapa 10. Nas primeiras unidades deve-se trabalhar somente com a frase básica e suas variações, mas à medida que o aluno for adquirindo maior domínio da leitura e escrita, novas frases poderão ser introduzidas.
- 12º Neste momento em que se volta à frase, novas operações poderão agora ser feitas, não só oralmente como também por escrito. As operações escritas devem ser introduzidas gradativamente, devido a sua maior complexidade. Sugerimos, por exemplo, que numa unidade inicial só se trabalhe com a interrogação (Parte I, item 4.3.1), numa segunda com a negação (Parte I, item 4.3.2) e assim por diante. Esta dosagem sugerida não é rígida; está sujeita a alterações a partir da observação do andamento do processo pelo professor.

Atenção: O professor deve ter sempre em vista que as atividades de escrita propiciem à criança a tomada de consciência do que escreve para que possa expressar suas idéias espontaneamente (adição, expansão, preenchimento de lacunas relacionadas a figuras, a contextos etc.). Devem-se evitar meros exercícios de fixação de leitura (cópia, ditado, lista de palavras, palavra isolada de seu contexto significativo) que prejudicam a criatividade do aluno.

- 13º Confecção, com o aluno, do livro-base (caderno ou folhas soltas) do qual sugerimos que constem a(s) frase(s) básica(s) e as palavras criadas na etapa nº 10, agora já do domínio dos alunos. A ilustração será feita por eles mesmos.

3 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA UMA UNIDADE INICIAL

Não pretendemos propor um cronograma em termos de uma unidade já que o número de aulas necessário para seu desenvolvimento dependerá de critérios tais como: o nível da turma, a época do ano letivo e a complexidade maior ou menor de cada unidade. O importante é que as aulas sejam de tal modo articuladas que nunca levem a rupturas e à descontinuidade. De outra forma o aluno estaria sujeito a uma série de dados estanques que ele mesmo não saberia organizar, impedindo, portanto, a síntese globalizadora.

I — A partir de um jogo, desenho, estória ou dramatização, aproveitar situações espontaneamente criadas pela turma, em que possam surgir orações como as seguintes:

II — A bola pulou.
 O pato sumiu no mato.

Nota: Os exemplos são apenas ilustrações de como as orações podem ser apresentadas. A sua constituição (número de palavras, tipos de fonemas e vocabulário) é variável. Apenas devem obedecer aos critérios de complexidade crescente e produtividade já mencionados (V. pág: 86 2ª).

III — Depois de escrever as frases no quadro, para cientificar-se de que o aluno discrimina as duas orações, o professor pode fazer perguntas tais como:

- quantas palavras têm as orações?
- qual a oração maior?
- quantas palavras ela tem?
- quantas palavras tem a oração menor?
- qual a palavra menor da primeira oração? E a maior?
- onde está escrito "a bola pulou"?
- e na segunda o que está escrito?

e assim por diante. . .

Nota 1: Ao visualizar uma frase escrita o leitor se depara com palavras de vários padrões quanto ao número de sílabas.

Ao contrário do que se poderá supor, este fator não interfere negativamente na aprendizagem. Um dos pré-requisitos para uma apresentação realista do texto escrito é a seleção de palavras de extensão variada, isto é, número de sílabas diferentes. Ao mesmo tempo, a diferença de extensão pode ser — numa primeira etapa — meio válido de identificação da palavra (reconhecimento visual).

Nota 2: Estas atividades são aconselháveis apenas para **unidades iniciais**, já que seu objetivo (discriminação dos diversos elementos da oração e reconhecimento do espaço branco e outros recursos gráficos) já deverá ter sido alcançado em unidades posteriores.

IV — Leitura Natural e Fluente (V. pág: 86 4ª).

V — Operações Sintáticas (oralmente)

a) **Interrogação** o professor poderá, para introduzir esta operação, pedir que um aluno pergunte ao outro "se a bola pulou", por exemplo. Neste momento ele apresenta e explica o sinal de interrogação, tentando mostrar a correlação entre a entoação da língua falada e a pontuação da língua escrita, sem recorrer a imagens artificiais, como "isto é uma bengalinha" etc. . .

- A bola pulou?
- O pato sumiu no mato?

b) **Negação**

- 1º) A bola pulou + NÃO = A bola não pulou.
 A bola não pulou não.
 Não. A bola não pulou.

O mesmo com a segunda oração.

c) **Interrogação com estrutura sintática específica** (entoação e substituição do SN sujeito por QUEM)

O pato sumiu no mato
SN

QUEM sumiu no mato + entoação = Quem sumiu no mato?

A bola pulou.

SN

O QUE pulou + entoação = O que pulou?

O QUE É QUE

O QUE FOI QUE

d) **Substituição no SN sujeito**

A **bola** pulou.
A **peteca** pulou.
O **gatinho** pulou.

A **bola** pulou.
Ela pulou.

Obs.: A substituição deverá também ser feita com a outra oração.

e) **Expansão de SN na posição de sujeito**

O pato	sumiu no mato.
O pato amarelo	sumiu no mato.
O pato do Joãozinho	sumiu no mato.
O pato levado do Joãozinho	sumiu no mato.
O danado do pato do Joãozinho	sumiu no mato.

VI — Identificação da palavra-chave em novos contextos (V. pág: 87,6°).

A **bola** pulou.

- 1) A **bola** do palhaço Carequinha caiu no telhado.
- 2) Eu jogo **bola** na rua.
- 3) Carlinhos correu atrás da **bola**.

O **pato** sumiu no mato.

- 1) O **pato** apareceu perto do poço.
- 2) O pobre do **pato** vai pra panela.
- 3) O gatinho é amigo do **pato**.

O mesmo poderá ser feito através de folhas mimeografadas distribuídas aos alunos, para que cada um, trabalhando individualmente, possa reforçar o que foi feito em conjunto.

Entre as etapas 6 e 7 sugerimos a introdução de mais algumas operações sintáticas.

f) **Interrogação com substituição do SV**

O pato sumiu no mato.
SV

fez o quê?

O que ... fez?

O que é que ... fez?

O que foi que ... fez?

O pato fez o que + entoação = O pato fez o quê?

Nota: No caso da outra oração, em que o SN sujeito não é agente, usa-se o verbo **acontecer** ou outros semelhantes.

Ex.: A bola pulou.

O que aconteceu com a bola?

g) Substituição no SV

A bola **pulou**.

A bola **sumiu**.

A bola **furou**.

A bola **é azul**.

O pato **sumiu no mato**.

O pato **apareceu de novo**.

O pato **está sujo de lama**.

Nota.: O próprio aluno poderá propor novas substituições através de mímicas para que os outros decodifiquem.

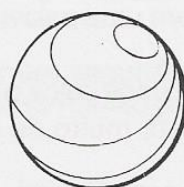
VII — Atividades de discriminação auditiva da(s) palavra(s)-chave

1) Relacionar as figuras às palavras

bola



pato



2) Ligar as palavras iguais com um traço, relacionando-as à figura:

bola

bola
pato
mato



3) O professor distribui fichas aos alunos com as palavras-chave, escrevendo separadamente de modo que haja várias fichas com PATO e várias fichas com BOLA. O professor, ou um aluno, pronuncia uma dessas palavras; os alunos que têm a ficha deverão ir ao quadro de pregas e colocá-las junto à figura que representa.

4) Identificar a palavra que corresponda à figura:



pato mato bola pá

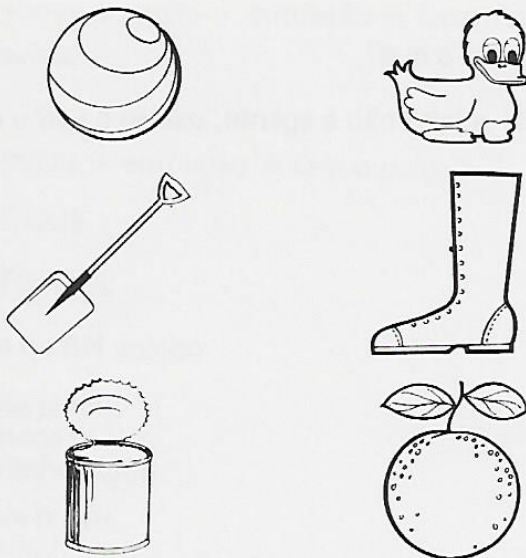


lá pato mato pá

Obs.: Outros exercícios semelhantes poderão ser feitos nesta etapa.

VIII — Atividades de discriminação auditiva da(s) palavra(s)-chave

1) Relacionar figuras cujos nomes comecem igual



2) O professor pronuncia várias palavras entre as quais estão algumas que começam com uma das sílabas constituintes das palavras-chave, por exemplo: **bola**. Solicita que, ao dizer uma palavra começada como bola, os alunos batam palmas.

Ex.: boneco, bonita, macaco, mato, pato, bolo, boca, bota, nariz, papel, bofe, pañeta.

3) O professor divide a turma em grupos. Os grupos alternadamente irão completando o seu pensamento com uma palavra que termine como **pato**

- antes de vir para a escola, você calça o seu . . . (sapato)
- um animalzinho que gosta muito de queijo, tem o rabo comprido e fino é o . . . (rato)
- quando a mamãe caiu da escada levei um grande . . . (susto)
- o passarinho fugiu da gaiola e voou pro . . . (mato)
- quando o motorista avançou o sinal, o guarda soprou o . . . (apito)
- a galinha chocou o ovo e nasceu um bonito . . . (pinto)

4) O professor apresenta um quadro com gravuras onde apareçam nomes de objetos que terminam como **bola**.

A criança aponta a gravura, diz o nome (mala p. ex.) e outro aluno faz uma frase. Mais algumas operações sintáticas poderão ser feitas neste momento.

Expansão do SV e da O

1) respondendo às questões: 1) ONDE?

A bola pulou ONDE + entoação = A bola pulou onde? ou
Onde a bola pulou?

A bola pulou **no chão** (na rua, no quintal)

S.Adv. de lugar

2) COMO?

A bola pulou **COMO** + entoação = A bola pulou como? ou
Como a bola pulou?

A bola pulou **de repente** (com força, alto, devagarzinho)

S.Adv. de modo

3) QUANDO?

A bola pulou **QUANDO** + entoação = A bola pulou quando? ou
Quando a bola pulou?

A bola pulou **nesse instante** (agorinha, na hora do jogo, na hora do recreio etc.)

S.Adv. de tempo

Nota: As demais operações sintáticas (n^{os} 6, 13, 14, 15, 16 e 17) deverão ser trabalhadas em unidades posteriores.

IX — Montagem do paradigma (V. pág. 87, 9^a)

	bo	la		bo	la		pa	to		pa	to
	bo	lo		ba	la		pa	nela		ma	to
ca	bo		pane	la		pa	lito		ga	to	
	bo	ca		la	ta	em	pa	da		to	ca
	bo	neca	ca	la	do	ca	pa			to	alha
caram	bo	la	to	la		a	pa	gador	sapa	to	
				la	go	so	pa		a	to	la

Nota 1 — A montagem do paradigma poderá, num segundo momento, ser feita por cada aluno individualmente (caderno ou folhas mimeografadas) para reforçar o que foi feito em conjunto.

Nota 2 — Como a montagem do paradigma pode ocupar o tempo de uma aula, sugerimos ao professor que, antes de iniciar a etapa 10, numa aula seguinte, refaça esta montagem mesmo de forma mais simplificada, para que, ao criar palavras novas, o aluno possa ter presente não só a palavra-chave mas também a análise desta no paradigma.

X — Criação de palavras novas a partir dos fonemas constituintes das palavras — chave

topa — tola — boto — papa — bobo — pala — Totó

Sugerimos neste momento que o professor a partir da palavra-chave **pato**, apresente **pata** para que a criança chegue mais facilmente à comutação dos fonemas e à formação de novas palavras.

bota — tala — tapa — batata — patota — lata

XI — Exercícios escritos com as palavras dentro da frase (V. pág. 88, 11º)

1) Complete de acordo com a figura:



a) A pulou.

pata
baia
bola



b) O pulou.

bobo
pato
Totó



c) A sumiu no mato.

mata
bola
lata



d) bota a



..... na



bola
Totó
lata



e) A está na



lata
batata

2) Leia e complete com a palavra certa:

a) A sumiu no mato.

topa
bobo
patota

b) A está na lata.

patota
papa
pala

c) A bota do sumiu.

bobo
pato

3) Complete com uma palavra que você já saiba escrever:

- a) O pato sumiu no mato.
..... sumiu no mato.
- b) A bola pulou.
..... pulou.
- c) A bola é do Totó.
..... é do Totó.
- d) A bola pulou no mato..
A bola pulou

4) Adivinhem quem é e escrevam dentro dos quadrinhos:

a)	b)	c)	d)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

- a) Ele nada no rio.
Ele come milho.
Ele é branquinho.
- b) Ela é redonda.
Ela pula no chão.
Ela entra no gol.
- c) Ela serve para calçar.
Ela tem um cano comprido e ela é de couro.
- d) Ele gosta de osso.
Ele vive latindo.

Obs.: O professor poderá trabalhar com as novas palavras criadas fora de orações desde que ligadas a figuras ou a um contexto de situação, tais como as atividades sugeridas na etapa VI.

XII – Operações sintáticas (por escrito)

Como já foi dito, sugerimos que nesta unidade inicial só se trabalhe com a **interrogação**.

1) Leia e escreva estas frases como se você estivesse perguntando.

- a) A bola sumiu no mato.
- b) O pato pulou.
- c) A papa é do Totó.
- d) A batata está na lata.

.....

2) O professor escreve no quadro frases declarativas, lê com entoação de interrogação e pergunta ao aluno o que está faltando.

3) O professor poderá criar ou aproveitar situações criadas que levem os alunos a usar a interrogação.

LETRA TIPO SCRIPT (*)

a b c d e f g h i

j l m n o p q

r s t u v x z

1 2 3 4 5

6 7 8 9 10

A B C D E F G H

I J L M N O P

Q R S T U V X Z

* — Folheto distribuído pela DAP (ex. PABAE) — CRPEJP

BIBLIOGRAFIA

1. BROWN, Roger. **A first language**. Cambridge, Mass Harvard University Press, 1973.
2. CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de filosofia e gramática referente à língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Ozon, 1969.
3. — **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, Vozes, 1970.
4. — **Princípios de lingüística geral**. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1974.
5. — **Problemas de lingüística descritiva**. Petrópolis, Vozes, 1971.
6. CHOMSKY, Carol. **Acquisition of syntax**. Cambridge, MIT Press, 1968.
7. CHOMSKY, Noam. **Language and mind**. New York, Harcourt Brace, 1968.
8. CHOMSKY, Noam, JAKOBSON, Roman et alii. **Novas perspectivas lingüísticas**. Petrópolis, Vozes, 1970.
9. DALE; Philips. **Language development**. The Dryden Press, III, 1972.
10. ELLISON, Fred et alii. **Modern Portuguese**. New York, Alfred Knopf, 1970.
11. GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. **Lingüística e ensino do português**. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.
12. GOUGENHEIM et alii. **L'Elaboration du français fondamental**. Didier, Paris, 1964.
13. GRINDER, John & HADEN, Suzette Elgin. **Guide to transformational grammar**. New York, Holt, Rineharr & Winston, 1973.
14. GUDSCHINSKY, Sarah. **Manual de alfabetización para pueblos prealfabetas**. México, Sep/Setentas, 1974.
15. HADEN, Suzette Elgin. **Que é lingüística**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
16. HALLIDAY, M. A. K. et alii. **The linguistic sciences and language teaching**. London, Longmans, 1964.
17. JACOBS, R. ROSENBAUM, P. **English transformational grammar**. Boston, Ginn & Co., 1970.
18. — **Grammar I & II**. Boston, Ginn & Co., 1968.
19. JAKOBSON, Roman **Fonema e fonologia**. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1967.
20. — **Lingüística e comunicação**. São Paulo, Cultrix, 1969.
21. LABOV, W. **Estágios na aquisição do inglês "standard"**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974.
22. LEITE, R. & NUNES, Amaro V. **Comunicação em língua nacional**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1973.
23. MCNEILL, David. **The acquisition of language**. New York, Harper & Row, 1970.
24. MENYUK, Paula. **Sentences children use**. Cambridge, MIT Press, 1969.
25. MONSERRAT, Ruth GRYNER Helena (org.) **Língua cultura e desenvolvimento**. Rio, Ed. Brasília, 1974.
26. PIAGET, J. **Psicologia e educação**. Rio de Janeiro, Forense 1972.
27. PINHEIRO, Luci Marques. **Caminhos para alfabetização**. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1975.
28. RIVAS, Circe Navarro et alii. **Relatório sobre a experiência pedagógica realizada em uma turma de C.A. do Grupo Escolar do Instituto de Educação em 1974**. Rio de Janeiro, 1974.
29. RODRIGUES, Ada & DE PAULA, Arlete. **Tempo de comunicação**. São Paulo, Abril, 1973.
30. SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo, Cultrix, 1971.
31. SILVA, Myriam Barbosa da. **O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfica-fonológica**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1974.
32. SLOBIN, Dan. **Psycholinguistics**. Glenview, Ill Scott, Foresman & Co. 1971.
33. TONDO, Nadia V. **Uma teoria integrada da comunicação lingüística**. Porto Alegre, Sulina, 1974.
34. VAYER, Pierre. **Educazione psicomotora nell'età scolastica**. Lecco. Scefanoni, 1974.



Guavira Editores Ltda.

Av. Almirante Barroso, 90 – 3.º andar – CEP 20.000
Tels. 242-0177 – 242-3036 – PABX 244-3557 –
Rio de Janeiro – RJ



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

05C