

PRODUÇÃO TEXTUAL E ORTOGRAFIA: O PAPEL DE TAREFAS E PROJETOS

Marcus Gustavo Richter
mrichter@cal.ufsm.br

RESUMO

Este artigo propõe alternativas pedagógicas viáveis para o ensino da ortografia dentro de uma perspectiva comunicativa e interacionista de ensino de língua materna, que engloba o Ensino Centrado em Tarefas e a Pedagogia de Projeto. Tem sido constatado que alunos submetidos a esta abordagem pedagógica assimilam grosso modo a organização do tipo de texto que guia seus esforços, estruturam suas idéias com razoável pertinência, mas acabam cometendo uma série de erros ortográficos, incluindo erros de acentuação e de segmentação de formas livres. Sugerimos atividades lúdicas que predisõem o aluno a memorizar contextualizadamente, bem como a descobrir ou sistematizar regras morfológicas de geração de notações corretas baseadas em estudos de textos da mídia e, em outro momento, no artesanato morfossintático implicado na produção textual. A inserção da ludicidade nessas propostas de educação lingüística contribui para afrouxar a resistência do fator ortografia às intervenções pedagógicas no ensino do português. Além disso, a presente proposta se soma aos demais benefícios da pedagogia de tarefas e projetos, que basicamente consistem em instigar os alunos a buscar dados para a sua produção textual por meio de pesquisas e conduzir à reflexão sobre os aspectos específicos do gênero trabalhado, em seus vários níveis.

1. OS LIMITES DO ENSINO CENTRADO EM TAREFAS E PROJETOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, destacam, ao longo dos 4 ciclos, o papel dos Projetos no ensino comunicativo de língua materna. Segundo os PCNs de 3º e 4º Ciclos, “A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela.” (p.88)

Ainda de acordo com os mesmos Parâmetros, os Projetos, entre outros benefícios pedagógicos, propiciam situações adequadas para a produção de textos de forma contextualizada, instigam os alunos a buscar dados para a sua produção textual por meio de pesquisas, leitura, escuta ou outras atividades, estimulam os alunos a ajustarem seus textos à imagem que fazem de seus leitores-modelo e conduzem à reflexão sobre os aspectos próprios do gênero a ser produzido, nos níveis macro e microestrutural.

Podemos ainda acrescentar outras características que tornam a Pedagogia de Projeto uma metodologia de ponta do ensino de línguas: integração das quatro habilidades; ampla faixa de complexidade, permitindo o emprego da metodologia com maior ou menor sofisticação em qualquer grau e série; abordagem de ampla faixa de assuntos, permitindo trabalhar dentro dos assim denominados Temas Transversais ou mesmo com finalidade instrumental ou técnica; adaptabilidade estrutural e tipológica, contemplando assim virtualmente quaisquer gêneros de domínio público; ênfase na motivação, nos valores educacionais e na autonomia do educando; e o ensino monotemático, que permite o desenvolvimento de um espaço sócio-cultural no qual diversos subtemas podem ser abordados correlativamente, de tal modo que, havendo lugar para múltiplos enfoques sobre o tema, é abordada uma vasta gama de gêneros, facilitando a discriminação das variedades da língua.

Apesar de todos estes pontos fortes da Pedagogia de Projeto, ela apresenta, no entanto, como sempre ocorre com qualquer metodologia, um “calcanhar de Aquiles”. Ao longo de vários anos de investigação, pudemos verificar com alguma regularidade certos itens recalcitrantes, mais resistentes à assimilação pelos alunos. São eles os elementos da língua dotados de arbitrariedade máxima na aquisição da linguagem escrita, isto é, os fatos ortográficos. Vimos observando que, com freqüência apreciável, alunos submetidos à metodologia de Projeto assimilam grosso modo a organização do tipo de texto que guia seus esforços, estruturam suas idéias com razoável pertinência, mas percorrem todas as etapas do processo cometendo determinados erros ortográficos, aqui se incluindo erros de acentuação e de segmentação de formas livres (por exemplo, grafar “em cima” como um único vocábulo).

Como se sabe, o ensino de ortografia é, ainda hoje, um desafio. Esse tipo de competência escrita tem sido alvo de abordagens completamente ineficazes, a saber, apresentação de regras, fórmulas e “palavras difíceis” para memorização; ditados com correção da grafia das palavras e cópia exaustivamente repetida das erradamente grafadas. Ainda que, sem dúvida, a memória desempenhe um papel considerável, a análise que vimos fazendo de alguns erros de alunos mostra que tais erros só podem ser explicados pela aplicação de hipóteses equivocadas sobre a grafia de palavras e

expressões. Por exemplo, quando flagramos, numa redação, a grafia “ensima” (por “em cima”), isto não reflete a falta de memória do educando; ao contrário, ele participa ativamente, usando mecanismos dedutivos — equivocados, claro — como, por exemplo, numa primeira etapa, a semelhança semântica com a expressão “embaixo”, que o leva a inferir que a semelhança também se dá em nível morfológico; numa segunda etapa, a aplicação de uma regularidade gráfica da língua — a saber, que o encontro consonantal *mc* é bizarro em português, valendo, ao contrário, a opção *ns* (que ele poderá fundamentar empiricamente, lembrando de palavras como “ensino”, “ensacar”, etc).

Sendo assim, é de vital importância buscar alternativas metodológicas para o ensino construtivo da ortografia, isto é, aquele em que o aluno, às vezes, memoriza contextualizadamente e, outras vezes, descobre ou sistematiza regras morfológicas de geração de notações corretas, baseadas em estudos de textos da mídia (material de entrada ou “input” lingüístico) e, em outro momento, em atividades de verdadeiro artesanato morfossintático implicado na produção textual (material de saída ou “output” lingüístico).

Para tanto, as premissas metodológicas mais promissoras são aquelas centradas em tarefas e projetos, mais precisamente o Ensino Centrado em Tarefas e a já mencionada Pedagogia de Projetos (no inglês: Task-based Learning e Project Work) — esta última modificada para assimilar os ditames da abordagem investigativa da Pesquisa-Ação Educacional segundo Carr e Kemmis (1986).

2. DA PRÁTICA À BUSCA DE SOLUÇÕES

As considerações que aqui apresentamos resultaram da tentativa de implementar uma Unidade-Padrão de Curso de português como língua materna na vertente da Pedagogia de Projeto, em uma classe de 1ª série do ensino médio de uma escola estadual em Santa Maria (RS). Seguindo os passos da Investigação-ação Educacional — planejamento, ação, observação e reflexão com replanejamento em meio à construção da Unidade de Curso — havíamos previsto um *design* que privilegiasse a organização dos textos, ou seja, a macroestrutura textual, o que se daria em duas fases: repertoriamento dos alunos (*o input*) através da leitura e às

atividades ligadas à leitura; e produção textual centrada em um produto final que consistisse em um objeto comunicativo cujas propriedades já sejam de conhecimento dos alunos na fase anterior (o *output*).

A unidade de curso inicial do ano apresentava como área temática a Saúde no sentido amplo do termo — saúde física e mental, o bem-estar e a boa integração da psique com o ambiente social. Ainda na fase de *input*, um dos textos trabalhados foi uma letra de música, "O pulso (Titãs)". A escolha baseou-se na ligação da letra com a temática da saúde na perspectiva da relação indivíduo-sociedade-poder.

Com a intervenção pedagógica acima, aflorou um problema que, segundo nosso julgamento, estava presente de forma latente: a dificuldade ortográfica dos alunos. Antes de abordá-lo, passamos a fazer um esboço da tarefa que havia sido proposta aos alunos. Inicialmente, os alunos ouviram a letra de música interpretada pelo grupo que a gravou, sem tomar contato com a contraparte gráfica. Em seguida, foi-lhes proposto que, a partir da compreensão oral — e no momento em que se sentissem seguros de terem ouvido e compreendido adequadamente — eles tentassem escrever a letra. Por fim, cada aluno recebeu uma folha de papel com a letra corretamente grafada, para eles mesmos efetuarem uma comparação crítica com o que haviam redigido.

Os alunos chegaram a se mostrar surpresos com a notável discrepância entre suas hipóteses ortográficas e a letra de música apresentada *a posteriori*. Positivamente, foram constatados, nessa atividade, erros ortográficos em quantidade considerada preocupante. Para dar um só exemplo, particularmente chamativo: a escrita de "hepatite" sem *h*.

Nessa ocasião, os alunos demonstraram estar sensibilizados em relação a seus problemas de ortografia. Quando, logo após, a atividade estendeu-se, por meio do recurso de *follow-up* (ou seja, potencializar os resultados da atividade propondo outras correlações gramaticais, aplicações a outra série diferente de casos, aprofundamento de reflexões, etc.) ao problema da grafiação de outras palavras eruditas, eles espontaneamente demonstraram empenho em atuar de forma colaborativa, consultando gramáticas e dicionários, ou seja, lançaram-se em

processos de descoberta — exatamente o comportamento desejado tanto na perspectiva da metodologia de projetos quanto na da pesquisa-ação educacional.

Após levar em consideração estas observações de sala de aula e refletir retrospectiva e prospectivamente sobre os problemas dos alunos com relação à ortografia, decidimos que haveria a necessidade elaborar de atividades mais complexas e desafiadoras. Nesta fase de replanejamento, optamos por utilizar apoio teórico para dois aspectos do processo educativo: o problema do filtro afetivo de Krashen e a questão da ludicidade intrínseca da atividade humana.

Acerca do primeiro, podemos afirmar que, segundo o modelo monitor de aquisição da linguagem, há um filtro de natureza afetiva que controla o quanto de *input* o educando é capaz de perceber e o quanto de *input* é assimilado na forma de conhecimento lingüístico útil (competência comunicativa). Esse fator é considerado afetivo justamente porque os elementos que determinam sua força relacionam-se com a motivação, a autoconfiança ou, inversamente, com o estado de ansiedade. De forma sucinta, estipula-se que alunos com baixa motivação, baixa autoconfiança e alto grau de ansiedade apresentam um filtro de limiar alto e, dessa forma, percebem poucos estímulos lingüísticos e assimilam menos ainda. O filtro afetivo não afeta os mecanismos nem a rota de aprendizagem, porém afeta a velocidade de desenvolvimento, uma vez que, em termos de aquisição, atua como catalisador positivo ou negativo. (Ellis, 1987)

Quanto ao segundo aspecto, a semiótica da cultura reconhece a importância do lúdico, do jogo para manifestação das atividades culturais humanas. Segundo Bystrina (apud Baitello Jr., 1997), o jogo, juntamente com o sonho, o devaneio, o transe, o imaginativo criativo, enfim com todas as manifestações não domesticadas da psique humana, contribui para a geração dos mais diversos tipos de códigos da semiosfera humana. O jogo não pertence à vida estereotipada dos papéis sociais; ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos. Ao apresentar uma finalidade autônoma e ao se realizar tendo em vista uma satisfação que consiste na própria realização, permite que se abram parênteses na dimensão pragmática da atividade humana, com a conseqüente promoção de um contato mais estreito com um objeto cognoscitivo em sua inconseqüência, imprevisibilidade e

estranhamento. E é exatamente essa característica da relação sujeito-objeto que torna este último fator intensamente informativo e, assim, mais facilmente assimilável, já que, segundo a Teoria da Informação, o que é inusitado — tanto em sua aparência quanto na prática social que implica — grava-se na memória com maior facilidade.

Essas considerações, no seu todo, conduziram o replanejamento do grupo à elaboração de jogos ortográficos — que na verdade podem ser ortográficos propriamente ditos ou mistos, englobando considerações ortográficas, morfológicas e semânticas. Criamos dois tipos de jogos que vieram a se mostrar particularmente promissores e serão aqui apresentados: o *caça-palavras ortográfico* e as *morfocruzadas*. O primeiro, ortográfico stricto sensu; o segundo, morfografosemântico.

3. O CAÇA-PALAVRAS ORTOGRÁFICO

O caça-palavras ortográfico (assim como a proposta que apresentamos mais adiante) não é uma "pausa para relaxar" dentro da sala de aula; e, sim, uma opção lúdica em educação lingüística, solidamente fundamentada em lingüística aplicada ao ensino de línguas, visto que sustenta um percurso cognitivo do lúdico ao reflexivo, procurando unir a tendência à ludicidade com o abaixamento do filtro afetivo, realizando, assim, a síntese dos dois fatores de aquisição da linguagem há pouco discutidos.

As modificações realizadas no caça-palavras clássico (o correlato orientado ao simples lazer) foram as seguintes: em primeiro lugar, o material lingüístico inserido comportou palavras relacionadas a diversas regras de acentuação, porém não acentuadas na malha de letras. Isto permitiria aos alunos separá-las e, posteriormente, buscar a acentuação correta por meio da consulta às gramáticas. Em segundo lugar, como evidentemente as palavras só poderiam ser discriminadas se fossem previamente conhecidas dos alunos, em função deste fato teríamos a garantia de que as palavras estariam todas repertoriadas ao menos no código escrito. Finalmente, a ausência de apoio sonoro na atividade deveria levar o aluno a fazer experimentações pessoais com a pronúncia, desse modo refletindo acerca da relação entre grafia, silabação, tonicidade e regras de acentuação — objetivos que foram estabelecidos para esta atividade pedagógica.

Este tipo de atividade predispõe os alunos não apenas a se mostrarem ativos e colaborativos mas também a engajarem-se em atitude reflexiva, promovendo processos de descoberta. Um exemplo dessas relações seria a relação de distribuição complementar entre as regras das oxítonas e a das paroxítonas, aspecto esse que, vale ressaltar, não é contemplado nas próprias gramáticas tradicionais, podendo assim levar a atividade a até superar essas últimas. Por exemplo, os alunos dispõem de pistas para inferir que as palavras "hífens, item, polens" não se acentuam graficamente — pistas essas quais sejam: sobre as terminações dessas palavras incidem regras de acentuação de oxítonas, ou seja, palavras com essas terminações recebem acento, mas desde que sejam oxítonas; ora, se estas palavras são paroxítonas (os alunos comprovam isso pela pronúncia), então não podem recebê-lo.

4. AS MORFOCRUZADAS

As morfocruzadas consistem em uma atividade lúdica em tudo assemelhada às velhas conhecidas palavras cruzadas — exceto num ponto específico e importante: o leitor não busca palavras para chegar à solução do problema, e sim, *morfemas* (aqui incluídos radicais e afixos). Trata-se de seguir instruções semânticas para chegar às partes das palavras, de tal modo que, com ou sem necessidade de ajuste mórfico ou ortográfico, o aluno "estrua" paralela e simultaneamente um vocábulo erudito e a sua significação denotativa (ao menos num primeiro momento). O sistema lingüístico é abordado de forma global, pois a atividade instiga à reflexão e ao julgamento em diversos níveis: ortográfico, morfológico, morfossintático (classes de palavras) e semântico. Aspectos pragmáticos são contemplados ao acoplar as morfocruzadas a textos (de gênero e propriedades pré-estabelecidos) do módulo de curso.

Tudo começa com a contextualização das morfocruzadas dentro de uma unidade de curso. No ensino comunicativo, é fundamental que tenhamos um tópico para trabalhar — desde a conhecida concepção curricular de "tema transversal", destinada a promover abordagens interdisciplinares, até um simples assunto polêmico, interessante para a faixa etária dos alunos, provocativo na perspectiva sócio-cultural em que constroem relações identitárias e suficientemente atravessado por diversos gêneros de discurso familiares à clientela discente.

Digamos que o professor dispõe de um tema apropriado e de um texto central. Para abordá-lo em uma subunidade de leitura, torna-se importante o provimento de atividades de pré-leitura, que, entre outras funções, mobilizam e ampliam o conhecimento prévio dos alunos, problematizam o assunto e inserem-no na experiência concreta do alunado, e ainda facilitam o movimento inicial de leitura do texto. Dentre elas, vale destacar o contato do aluno com o vocabulário novo que vai ser apresentado — que não deve exceder cinco por cento do léxico total do texto, conforme sugere Cunningsworth (1995) — o que pode ser feito, por exemplo, indo das idéias a serem encontradas no texto (algumas até já familiares aos alunos, principalmente quando abordadas em linguajar mais ameno) para as respectivas expressões eruditas.

Mas se o professor simplesmente “aponta” a relação entre idéias e léxico aos alunos, a memorização contextualizada geralmente não é bem-sucedida, uma vez que àqueles é atribuído um papel passivo nesta etapa da tarefa. Para potencializar a fase de pré-leitura, o professor pode lançar mão de um recurso em que:

- a) As idéias com as quais os alunos tomarão contato no texto lhes serão apresentadas previamente, parafraseadas na forma de equivalentes mais simples. O procedimento consiste em justamente decompor a palavra nos componentes semânticos associados aos morfemas e convertê-los, de maneira consistente, em expressões repertorialmente menos exigentes. Estas expressões passam a ser fornecidas como Lista 1 das horizontais e das verticais, com o número da casa horizontal e vertical em que a palavra correlata se inicia (o limite da palavra à direita, como nas palavras cruzadas “clássicas”, é um quadradinho preto ou o limite externo da área quadriculada).
- b) Em outra lista (Lista 2), os morfemas que compõem (com ou sem adaptação morfo-ortográfica) as palavras-solução do problema são elencados com seu correlato semântico erudito.
- c) Os alunos procuram solucionar o problema de morfocruzadas por meio de trabalho inferencial baseado na formulação, testagem e conservação / modificação / rejeição de hipóteses, cujas pistas, além das informações expressamente contidas nas Listas 1 e 2, incluem o próprio léxico novo presente no texto cuja leitura se inicia — léxico esse capaz de orientar a

la:

VERTICAIS:

LISTA 1

5 - aumento da ingestão (de alimentos sólidos); condição de comer demais

8 - aumento da ingestão (de líquidos); condição de tomar líquidos demais

LISTA 2

Dipso:

Fagos:

Hiper:

la:

Poli:

A proposta pode apresentar, a critério docente, a seguinte variante: em vez de o texto autêntico ser fornecido ao aluno, para o trabalho de pré-leitura, as morfocruzadas são acompanhadas de uma paráfrase aligeiradora do vocabulário novo (ou seja, um texto modificado para receber os equivalentes “light” do léxico erudito). A tarefa do aluno será — além de solucionar as morfocruzadas — reconstituir o texto original, que é fornecido após o primeiro, com lacunas para a inserção dos itens lexicais novos. Esta variante, ao contrário da anterior, não permite inferências e modelagens lexicais com auxílio do texto original, é mais desafiadora e, portanto, pode servir melhor a uma clientela discente com maior grau de autonomia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias comunicativas de ensino baseadas na execução refletida de tarefas significativas para o aluno, condizentes com sua cultura e com as suas formas reais

de inserção social — basicamente, o Ensino Centrado em Tarefas e a Pedagogia de Projetos — beneficiam-se sobremaneira da inserção de atividades lúdicas em contextos educacionais, principalmente da infância e da adolescência, para superar obstáculos inerentes ao ensino de convenções ortográficas, desde que tais atividades sejam propostas articuladamente ao conteúdo temático da unidade de curso. Com efeito, abordagens educacionais reflexivas, problematizadoras, desafiadoras não precisam estar integralmente pautadas por trabalho circunscripto. Mais ainda, a inserção da ludicidade tanto permite o compromisso lábil entre o determinismo e os "lances de dados" nas tarefas prescritas quanto contribui para afrouxar sensivelmente a resistência dos problemas ortográficos às propostas pedagógicas. E faz isso ao mitigar o ranço de mecanicismo behaviorista que nosso aluno herda na forma da cultura tradicional de aprender.

BIBLIOGRAFIA

BAITELLO JR., NORVAL. **O Animal Que Parou os Relógios**. São Paulo: Annablume, 1997.

CARR, WILFRED; KEMMIS, STEPHEN. **Becoming Critical**. Philadelphia: The Falmer Press, 1986.

CUNNINGSWORTH, ALAN. **Choosing Your Coursebook**. Heinemann, 1995.

ELLIS, ROD. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

RICHTER, MARCOS G. **Pedagogia de Projeto no Ensino do Português**. Santa Maria: CAL-UFSM. Inédito.