

FALA, ESCRITA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Bonfim Queiroz Lima (UFT)

bonfimql@hotmail.com

Luciana de Queiroz Lima (UFESSPA)

lucianaql2009@hotmail.com

Irisma Oliveira Carvalho (UFPA)

RESUMO

Este trabalho procura fazer uma reflexão sobre as interferências da fala nas escritas de alunos e como a escola lida com tais interferências. A partir dos estudos de Mirian Lemle, Luiz Carlos Cagliari, Mary Kato e outros, discorre-se sobre os processos de aquisição da escrita, a importância da linguagem oral, da variedade dialetal e do trabalho sistemático de análise linguística. Baseado em uma pesquisa realizada em uma escola municipal de ensino fundamental do município de Xinguara, estado do Pará, foram observadas três turmas de segunda série (terceiro ano), analisadas produções escritas dos alunos envolvidos na pesquisa, bem como a prática docente em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos. Como recorte para este artigo optamos por apresentar uma pesquisa bibliográfica que apresenta as semelhanças e diferenças quanto à forma e à função das modalidades oral e escrita da linguagem.

Palavras-chave: Ensino. Linguagem. Fala. Escrita.

1. Considerações iniciais

Se não pararmos para refletir sobre a linguagem e suas efetivas realizações, podemos até pensar que há apenas semelhanças entre sua realização oral e sua representação escrita, no entanto, existem muitas diferenças. A primeira diferença que poderíamos apontar na comparação entre fala e escrita seria quanto à natureza do estímulo: auditivo para a fala e visual para a escrita.

O contínuo de sinais acústicos, como sabemos, não representa unidades discretas, invariantes, que correspondem a unidades linguísticas. Somos nós, ouvintes, que reestruturamos a cadeia sonora em unidades não físicas, mas psicologicamente significativas, como o fonema, a palavra e a oração (...). (KATO, 1998, p. 12)

Tal reestruturação da cadeia da fala é feita por nós de forma inconsciente, e só passa a ser sentida após o nosso letramento. Por isso, todos os alfabetizando passam por uma fase chamada “juntura”, na qual as palavras aparecem grudadas umas nas outras, revelando critérios que eles usam para analisar a fala.

Kato (*apud* CONTINI JR., 2004, p. 60) levanta uma hipótese que nos parece bem pertinente, sobre essa tomada de consciência da escrita pela criança: “o caminho que o homem percorreu em sua história para descobrir a escrita reflete-se de forma impressionante nas concepções da criança ao adquirir a escrita”. Assim, convém fazermos aqui um breve resumo sobre tal evolução, que pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictográfica, a ideográfica e a alfabética.

A fase pictográfica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. Pictogramas estes que não estabelecem inicialmente uma relação direta com a fala, porém, posteriormente, a escrita passa a representar a fala.

Em uma etapa posterior tem-se a escrita ideográfica, caracterizada pela escrita através dos ideogramas (ou logogramas) que seriam o resultado da estilização e convencionalização dos pictogramas. O ideograma já tem o *status* de palavra e, portanto, uma representação fonética.

A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras que tiveram sua origem nos ideogramas e passaram a ter uma nova função de escrita: a representação puramente fonêmica.

Nota-se, neste breve resumo, sua semelhança com o processo de aquisição da linguagem escrita sistematizado por Ferreiro e Teberosky (1999) em quatro níveis distintos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Além disso, podemos observar também que a escrita foi concebida para representar a fala, porém, segundo Kato (1998, p. 17):

(...) embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo.

A afirmação feita acima por Kato é constatada em análise do que ocorre no sistema ortográfico do português: um estudo também realizado pela autora revelou que nossa escrita apresenta as seguintes características:

1. É essencialmente fonêmica, pois:
 - 1.1. neutraliza diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são distintivas, significativas (como na palavra casa, on-

de temos duas vezes a letra “a”, embora a sua realização fonética seja diferente);

- 1.2. reproduz diferenças fonéticas (como nas palavras vaca e faca, onde os fonemas distintivos se diferenciam apenas por um único traço articulatorio, ambas são fricativas e labiodentais, porém o fonema /f/ é surdo e o fonema /v/ é sonoro);
2. Tem uma natureza parcialmente ideográfica, pois:
 - 2.1. sua regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical (como em *medicina*, onde a letra “c” representa o som sibilante por uma motivação histórica e também por uma motivação lexical, pois o radical invariável que dá origem a outras palavras da mesma família – médico, medicar, medicando – é medic);
 - 2.2. tem também natureza arbitrária, se considerada do ponto de vista sincrônico (na palavra *homem*, por exemplo, só podemos justificar sua grafia com a letra **h** inicial buscando a sua origem no latim, pois a palavra que lhe originou também era grafada com **h**).

Ao analisar, ainda, a fala e a escrita, Kato (1998) apresenta diferenças formais entre essas duas modalidades, acarretadas, segundo ela, pelas condições de produção e de uso da linguagem, tais como:

- A dependência contextual, onde o discurso relativamente não planejado, usado em situações não formais, teria um maior grau de dependência contextual e usaria estruturas morfossintáticas adquiridas mais cedo e o discurso planejado, usado em situações formais, teria um menor grau de dependência contextual e usaria com maior frequência as estruturas adquiridas mais tardiamente;
- O grau de planejamento, que determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado);
- A submissão consciente às regras prescritivas convencionalizadas para a escrita.

Para a autora, as modalidades oral e escrita apresentam, além das diferenças acarretadas pelas condições de produção, uma isomorfia parcial, porque fazem a seleção a partir do mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções. Entretanto, cada modalidade apre-

senta variações internas determinadas pelo gênero ou objetivo retórico. Se as duas modalidades apresentam produtos dentro do mesmo gênero, as similaridades formais serão maiores, havendo, porém, uma tendência de maior tensão estilístico-gramatical para a modalidade escrita, dentro da escala que vai do casual até o formal.

Ao analisar as diferenças funcionais existentes entre a fala e escrita, Kato (1998) observa que a distribuição das atividades linguísticas entre essas duas modalidades muda com a evolução histórica, pois em uma sociedade pré-escrita não haveria nenhum tipo de registro escrito. Já se observarmos a distribuição das funções entre fala e escrita nos primórdios do desenvolvimento da escrita, veremos que havia pelo menos o registro das transações comerciais, como no caso dos sumérios. No século II, a escrita recebe legitimação, servindo como suporte para a tradição oral e é durante a Reforma que Lutero contesta a autoridade oral e postula a Bíblia como a fonte verdadeira. A partir daí, ter acesso à escrita passou a ser o mesmo que ter acesso à fonte primária, original.

A mesma variação encontrada na evolução da escrita pode ser vista sincronicamente nas sociedades altamente letradas e possivelmente nas sociedades em vias de letramento. Nesses casos, a distribuição é determinada pelas diferenças sociais e funcionais, assim, mulheres e indivíduos menos instruídos escrevem com menos frequência para o destinatário universal e em prosa formal.

Porém, não são somente esses fatores que determinam a distribuição das atividades linguísticas entre as modalidades orais e escritas, há um outro fator, o da variação individual, que mostra que entre pessoas de uma mesma classe social encontramos diferentes resultados quanto ao uso da escrita.

O que já foi dito, e é interessante ressaltar aqui, é que tanto a escrita quanto a fala são modalidades da linguagem, e que ambas possuem variações.

A fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas (...). (CAGLIARI, 2002, p. 37)

Assim, não podemos afirmar que a fala seja mais complexa, mais elaborada ou mais autônoma do que a escrita, ou vice-versa, uma vez que ambas atendem a uma necessidade comunicativa.

2. A relação grafema/fonema

Como foi visto quando discutimos as hipóteses de aquisição da escrita pela criança, um dos grandes progressos na aprendizagem se dá quando o aprendiz supõe que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Porém, esse é apenas um dos obstáculos vencidos pelo alfabetizando, pois logo terá de enfrentar os problemas ortográficos porque as relações entre sons e letras não são tão simples quanto parecem ser, uma vez que a identidade de sons não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons. Segundo Lemle (2004, p. 17), “o modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos”.

Além das pessoas em fase de aprendizagem da escrita, há muitas outras que pensam que a grafia representa diretamente a pronúncia⁷, o que não é verdadeiro, primeiro por razões etimológicas, em segundo lugar porque na língua oral as palavras são pronunciadas de formas variadas e para grafá-las só há uma única forma. Assim, uns podem falar [mũitu] e outros [muitu], mas só existe uma forma correta de grafá-las “muito” – que não representa diretamente nenhuma das pronúncias possíveis. A ortografia funciona então como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua.

Como vimos, o nosso sistema ortográfico preserva formas distantes da realidade do uso oral. Por esta razão observam as seguintes “imperfeições”:

- I.um mesmo som pode ser representado por diferentes letras;
- II.uma única letra pode representar dois fonemas diferentes;
- III.um grupo de letras pode representar um só fonema;
- IV.uma letra pode representar dois fonemas diferentes;
- V.há letras cujo sons não são pronunciados ou são pronunciados de outra forma;
- VI.há sons da fala que não são representados na escrita;

⁷ “há até por aí nessa crença, métodos fônicos ou fonéticos de alfabetização”. (FARACO, 1997, p. 11)

VII.há letras que não representam sons.

Tais situações causam muitas dificuldades tanto para os aprendizes da língua escrita como para os alfabetizados, uma vez que há várias situações imprevisíveis na grafia das palavras.

Lemle (2004) entende as relações entre os sons da fala e letras do alfabeto organizadas em três modalidades:

2.1. Relação de um para um: cada letra com seu som, cada som com sua letra

Nesse primeiro grupo de relação letra/som, a autora inclui as grafias **p, b, t, d, f, v, a** e afirma que “(...) elas representam, onde quer que apareçam, sempre a mesma unidade fonêmica” (LEMLE, 2004, p. 26). Consideramos importante tecer alguns comentários a respeito.

Em relação à inclusão **t** e **d** nesse grupo, é relevante atentarmos para o fato de que diante de fonema /i/ e do fonema /u/, o /t/ e o /d/, em muitas variedades do português brasileiro, são pronunciados /tʃ/ e /dʒ/ como em [tʃia], [dʒia] e [doidʒu], embora essas diferenças de pronúncia não causem maiores dificuldades de escrita, já que, para o /tʃ/ e o /dʒ/ só existem as formas de representação gráfica **t** e **d**.

Convém lembrar ainda que, numa etapa inicial, algumas crianças costumam trocar **p** e **b**, **t** e **d**, **b** e **d** etc. de modo a escrever **bato**, **dapete** e **cadide** no lugar de **pato**, **tapete** e **cabide**, por exemplo devido ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização articulatória, diferenciando-se somente em função da sonoridade. Deve-se considerar, também, que a própria forma de grafá-las é muito semelhante em alguns casos. Há, ou ainda, a possibilidade de a criança vir de uma comunidade linguística que fale uma variedade do português não padrão, utilizando, por exemplo, **bassoura** em vez de **vassoura**, o que geralmente é interpretado de forma errada pelos professores que consideram incapacidade ou problema de audição do aluno.

Outro aspecto a se considerar diz respeito à letra **a** que Lemle inclui no quadro de correspondência biunívoca – de acordo com a qual cada letra representa um único som e cada som representa uma única letra – dessa forma, não aborda a distinção oral/nasal e deixa de apresentar a unidade sonora /ã/ que pode ser representada por ã (irmã), an (manga) e am (samba). (Cf. FARACO, 1997)

2.2. Relação de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição

Nesse segundo tipo de relações letra/som, é o contexto dentro da palavra que vai definir qual letra deverá ser usada, isto é, pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra ou ainda pela letra que segue.

Como exemplo, podemos citar o caso do som da vogal /i/, se estiver numa posição de sílaba acentuada ela será grafada conforme a norma ortográfica pela letra *i* mesmo, como em *comi* e *frio*, mas se a mesma vogal se encontra em sílaba átona final de palavra corresponderá a letra *e* em nossa ortografia, como em *tomate*, *pente*, *quente* etc. A mesma situação ocorre com a unidade sonora /u/ que em posição final de palavras, quando a sílaba é átona, é transcrita na ortografia pela vogal *o*, como em *mato*, *pego*, *quero* etc. O que justifica as crianças escreverem *tomati* para *tomate*, *penti* para *pente* e *matu* para *mato*, ou seja, elas são bastante coerentes quando constroem tal hipótese, pois logicamente pensam que há sempre relação de “fidelidade” entre letras e sons.

Para exemplificar o caso de uma letra representando diferentes sons, tomemos a letra *l* como exemplo: se ela se encontra diante de uma vogal, como em *bala* e *lama* deve ser pronunciada com o fonema /l/ mesmo. Mas se aparece em posição final ou diante de uma consoante, a letra *l* corresponderá ao fonema /u/ como em *sal*, *anzol*, *alto* e *calça*.

Vale lembrar que há, ainda, um aspecto a ser considerado, não mencionado pela autora, que é o fato de ocorrer, como no contexto anterior, o uso de som /u/, mas grafado realmente com a letra *u* como em *saudade*, *cauda* (de animais), o que se torna um obstáculo para o aprendiz, podendo ocorrer inclusive o fenômeno de hipercorreção, uma vez que ele pode colocar indevidamente o *l* no lugar de *u* quando aparecer em posição semelhante e começar a escrever *cail* para *caiu* e *saldade* para *saudade*.

É necessário, portanto, que o professor consiga diagnosticar, compreender e analisar os conhecimentos elaborados pelos alunos, para que possa ajudá-los a diferenciar o que é específico da escrita e assim contribuir para o avanço da aprendizagem.

Se o aluno passa pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as

coisas são como são, ela terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português, porque o absurdo está presente a todo momento. (CAGLIARI, 2002, p. 30)

A situação se torna mais complicada quando o aluno se depara com os casos em que a relação letra/som é totalmente arbitrária. Este é o terceiro tipo de relação possível entre sons e letras – a concorrência.

2.3. Relação de concorrência: duas letras estão aptas a representar o mesmo som e no mesmo lugar

São casos como *s* e *z* que são usados, ora um ora outro, representando o mesmo som de /z/ entre duas vogais, como em *mesa*, *reza*, *azar*, *casar*; a competição do *c*, *ç* e *ss* usados para representar o som /s/: *posseiro*, *seguro*, *cidade*, *cassino*, *laço* etc. Da mesma forma temos o *ch* e o *x*: *enxada*, *enchente*, *chuva* etc., e o *g* e *j* que rivalizam no privilégio de representar a fricativa palatal sonora: *jeito*, *gente*, *sujeira*, *bagageiro* etc. (Cf. LEMLE, 2004)

Em todos esses casos realmente não há regras que ajudem o aprendiz, ou qualquer outro usuário da escrita, pois ninguém está livre de dúvidas sobre a escrita correta de uma palavra desconhecida. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes. É preciso, na dúvida, consultar modelos autorizados e memorizar. Nesse sentido, a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades (livros, jornais, revistas, dicionários etc.) é fundamental para que ele memorize a grafia correta das palavras.

3. Considerações finais

Sendo assim, o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, aprofundar seus conhecimentos sobre os seguintes aspectos: o processo de aquisição da escrita, sobre a natureza e funcionalidade da fala e da escrita e como é organizado o nosso sistema gráfico, para poder entender os “erros” e dificuldades ortográficas do aprendiz – que são, na verdade, tentativas de elaborar suas próprias representações sobre a escrita das palavras – para assim direcionar seu ensino de forma a auxiliá-lo a superar tais dificuldades.

Além desses aspectos mencionados, vale lembrar que é de fundamental importância que o professor conheça melhor a escola na sua relação com a sociedade, uma vez que seu espaço de trabalho não se restringe à sala de aula e que procure valorizar a bagagem trazida de casa pela criança, independente do seu nível social ou de seu dialeto, pois mesmo que ele venha de um meio social muito carente que utilize um dialeto desprestigiado, já traz consigo um vasto conhecimento que deve ser valorizado e ampliado pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CONTINI JR., José. *A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar*. In: KATO, Mary. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRO Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad.: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KATO, A. Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.