

REPRESENTAÇÕES DA FALA NA ESCRITA: ORTOGRAFIA E VARIEDADE DIALETAL

Bonfim Queiroz Lima Pereira (UFT)

bonfimql@hotmail.com

Irismá Oliveira Carvalho (UFPA)

Eliane Machado Soares (UFPA)

elianesores@ufpa.br

1. Introdução

Sabemos que atividades escolares em sua plenitude, até poucos anos atrás, centrava-se somente em torno da escrita e que até hoje, a linguagem oral é deixada em segundo, terceiro e até um quarto plano.

Mas até que ponto a linguagem escrita tem primazia sobre a linguagem oral? Onde e como ela adquiriu tão alto prestígio? Será que fala e escrita devem ser tratadas em planos diferentes pela escola? Estas são questões sobre as quais devemos refletir a partir de informações sobre o conhecimento linguístico da criança ao chegar a escola e as dificuldades que enfrenta durante e pós-alfabetização; já que apesar da fala e da escrita serem apenas duas modalidades de um mesmo objeto – a linguagem – elas possuem diferenças quanto à forma e a função que não são observadas e esclarecidas pela escola.

Neste trabalho trataremos primeiramente sobre a bagagem cultural e linguística da criança e num segundo momento abordaremos a relações existentes entre os grafemas e os fonemas que são responsáveis por muitos dos obstáculos que alunos tendem a enfrentar no percurso de sua vida escolar.

2. A bagagem cultural e linguística da criança

Uma criança ao chegar à escola possui conhecimento e habilidade linguísticos bem desenvolvidos. Conhecimento esse que

adquire de forma natural no convívio com o grupo social do qual faz parte. Ela já é capaz de entender e usar linguagem oral com precisão e desenvoltura nas mais variadas situações e para isso não precisou passar por treinamento ou prontidão. Não foi necessária uma orientação específica dos conhecimentos linguísticos, ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falam e aprendeu.

Segundo Cagliari, uma criança com apenas três anos pode ser considerada um falante nativo de uma língua, o que significa dizer que já dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais. E como qualquer falante nativo de uma língua também usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto. Não que o fato de pertencer a um outro dialeto cause mudanças na estrutura gramatical da língua, há diferenças apenas no modo de falar. A criança pode aprender a dizer “nóis vai” ou “nós vamos”, conforme o dialeto da comunidade linguística a que está ligada.

No entanto, Cagliari (2002, p. 19) chama atenção para um aspecto interessante da fala da criança “que é o fato de ela generalizar regras, ou seja, do fato de aplicar uma regra geral quando deveria aplicar uma particular”. Como por exemplo, a criança fala “eu fazi” em vez de “eu fiz” como em eu vendi, comi, etc. O que comprova que nenhuma manifestação linguística da criança se dá de forma aleatória, ela toma sempre por base alguma regra que já domina.

Outro aspecto importante é o fato de que a criança já demonstra que tem capacidade amplamente desenvolvida e apta para a linguagem, pois apenas com três anos já é capaz de entender e falar uma língua, bastando par isso o convívio com uma comunidade falante, ou seja, não é necessário qualquer tipo de treinamento ou métodos específicos.

Na escola, a língua aprendida naturalmente pela criança torna-se objeto de uma reflexão, de estudo sistemático. A criança passa a ser confrontada com uma nova forma de utilização do sistema linguístico, muito complexa, a qual ela deve dominar para tornar-se socialmente ajustada – a língua escrita na sua forma pa-

drão – o que certamente causará um choque para a criança, principalmente se ela vier de uma comunidade que fala um dialeto mais distante do valorizado pela escola, pois terá em vez de um, dois desafios: o de aprender uma nova forma de falar – o dialeto da escola, o que para ele é como aprender uma nova língua – e o de aprender a escrever.

Para ele, aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebra-cabeça extremamente mais complicado do que o apresentado a um aluno que é falante de um dialeto da escola (CAGLIARI, 2002, p. 35).

Além disso, sobre tudo o que a criança conquistou até o momento será passado uma borracha, seus conhecimentos serão ignorados pela escola, a criança tornar-se-á um ser vazio, zerado, como afirma Cagliari (2002, p. 20): “faz-se com a criança o mesmo que se faz com um relógio: reduz-se a zero, para que no prazo de um ano esteja pronta para receber seu diploma de alfabetizada”.

E se a criança não consegue assimilar rapidamente tudo que lhe é “ensinado”, logo surge o diagnóstico de que é incapaz, tem problemas de aprendizagem, de audição e muitos outros. Só não é diagnosticado o que de fato deveria, a realidade cultural e linguística da criança.

É natural que uma criança que não teve acesso a acervos (livros, revistas, jornais etc.) ou que quase nunca tem a oportunidade de presenciar a prática de leitura e escrita em seu lar, não tenha a mesma rapidez de assimilação que uma outra que já domina o dialeto da escola, que vive cercada de pessoas que fazem uso da leitura e escrita, que possuem acervo de livros a seu redor e que tem o prazer de ouvir histórias lidas ou contadas pelos pais. “(...), um aluno que nunca conviveu com livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola está mais afastado da forma escrita ortográfica (...), e encontrará muito mais dificuldades na alfabetização” (CAGLIARI, 2002, p. 35).

São fatos como esses que a escola precisa analisar para melhor compreender a criança. É a escola que deve proporcionar à

criança carente o acesso a tais recursos que ela não tem a sua disposição, pois sabemos que antes de qualquer coisa para a criança aprender a ler e escrever é necessário conhecer a função social da escrita e da leitura.

A escola precisa partir do conhecimento que a criança traz e oferecer instrumentos para que possa ampliá-los, porém ainda continua arraigada na concepção de muitos professores a crença de que o fundamental para ensinar as crianças a ler e escrever é o domínio do bê-a-bá, o treino da memória, da coordenação motora, da discriminação visual e auditivas, exercícios de prontidão, etc. Quando na verdade o que se pode ver, a partir das pesquisas sobre (realizadas nas últimas décadas), é que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético da escrita; processo longo e complexo que demanda procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende; mas possível, pois como diz Emília Ferreiro (1999, p. 40): “por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa, reflete, analisa e, por isso, se alfabetiza”.

Ferreiro entende o processo de aquisição da linguagem escrita organizado em níveis. Em cada nível a criança elabora conceitos a respeito da construção de leitura e da escrita, sendo que a cada nível ela cria novas hipóteses do conhecimento elaborado. Esses níveis estão divididos em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico a criança ainda não consegue relacionar a escrita à fala, supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar, usa as garatuhas e os rabiscos para escrever e associa o nome dos objetos ao seu tamanho. Nesse nível não separa o desenho dos sinais gráficos e levanta a hipótese de que uma palavra só pode ser lida a partir de três ou quatro letras.

Em uma fase subfase do nível pré-alfabético, porém mais evoluída, a criança, à vista de materiais gráficos, descobre que coisas diferentes têm nomes diferentes. Assim ela dedica um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre

as palavras, podendo variar o repertório das letras de que ele se utiliza ou a posição das mesmas sem modificar a quantidade.

Na hipótese silábica, por sua vez, a criança percebe que a escrita representa a fala. Aqui ela procura estabelecer relações entre a fonética das letras e seus respectivos sons possuindo assim a noção da sílaba como a menor unidade da língua.

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. A criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, composta de elementos menores. Estabelece relação entre a pauta sonora e a escrita, mas ainda oscila entre a correspondência sílaba-letra e fonema-letra, ora representa a sílaba completa no escrito ora não.

No nível da hipótese alfabética a criança já superou muitas de suas dificuldades, aqui ela é capaz de associar que a escrita representa o som da fala, que as vogais e consoantes podem representar a mesma notação para diferentes palavras.

Nesta fase, o aluno já é capaz de fazer a análise sonora dos fonemas das palavras, porque descobre que cada letra corresponde a valores menores que a sílaba. Isso, porém, não significa que todas as dificuldades estejam vencidas. A partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia que serão trabalhados e tratados no período pós-alfabetização, quando será enfatizada a construção da base ortográfica.

Ferreiro (1999) afirma que a criança enfrenta sérias dificuldades em relação à linguagem escrita principalmente porque a escola não está preparada para analisar suas hipóteses de formação do conhecimento.

A escola, muitas vezes, desconhece não só as referidas hipóteses como também aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura e procura centrar mais sua atenção somente na escrita ortográfica, tomando-a como base para tudo.

No entanto, sabe-se que o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor a cerca desses fatores, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem sem os sofrimentos habituais.

Ensinar (...) pressupõe conhecer as hipóteses dos alunos, entender o que existe por trás dos argumentos que eles utilizam para se posicionar a favor ou contra uma decisão, prever quais interações são produtivas do professor com eles, deles entre si e deles com o que é objeto do seu conhecimento, planejar situações que lhes permitam conquistar avanços em suas aprendizagens, oferecer a informação necessária para tornar possíveis esses avanços (...) (LERNER, 1996, p. 23)

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.

3. Conclusão

Convém salientar que o processo de alfabetização não se encerra quando a criança compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, pois a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mais ainda desconhece a norma ortográfica, e, ao contrário do que muitos pensam, dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Como nos afirma Morais (1998, p. 22): “Assim como se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – ou outro tipo de convenção social – não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras”.

Portanto, cabe ao professor, além de analisar “os erros” da criança e suas causas (que são distintas) desenvolver um trabalho sistemático de ortografia procurando utilizar estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com as dificuldades apresentadas, lembrando que esse trabalho sistemático, só é possível a partir do momento que a criança domina a escrita alfabética, pois, nessa fase, eles cometem muitos “erros” ao escrever, o que é absolutamente natural, pois tomam a fala como base para a escrita. No entanto, acreditamos que não se deve sonegar informações para as crianças, nessa fase, caso questionem sobre que letra usar em determinadas palavras, porque, agindo assim, se desrespeita a curiosidade do aprendiz e desperdiça a possibilidade de ajudá-lo a avançar.

Lembramos ainda que o trabalho sistemático do qual estamos nos referindo, não está relacionado às práticas tradicionais (o ditado, a cópia, os exercícios de treino e recitação de regras) que em geral são feitas com o espírito de verificação de “erros e de acertos” sem que se discuta os porquês, de tal palavra ser escrita daquela mesma forma e não de outra, sem discutir às questões relacionadas à fala e à escrita ortográfica. O trabalho a que nos referimos diz respeito a um trabalho que visa diagnosticar quais problemas ortográficos apresentados pelas crianças, suas causas e ajudá-las a refletir sobre os aspectos da fala e da escrita e sobre os princípios que nos permitem decidir quando usar essa ou aquela letra e assim para que reelaborem seus saberes sobre a escrita normativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

LERNER, Délia. É possível ler na escola. *Lectura y Vida*, ano 17, n. 1, mar. 1996.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.