

Alfabetização e fala: por uma pedagogia da variação lingüística

Liana Albuquerque*

1 Introdução

Ao ingressar na escola, a criança é requisitada a aprender muitas coisas, dentre as quais, a leitura e a escrita constituem as mais básicas, centrais e essenciais para que a criança se saia bem não somente na escola, mas também, fora da escola. Aprender a ler e escrever exige novas habilidades e apresenta novos desafios à criança com relação ao seu conhecimento de linguagem. Uma dessas habilidades novas que a alfabetização requer é a necessidade de tomar consciência de que as letras simbolizam sons da fala e a necessidade de saber ouvir diferenças lingüisticamente relevantes entre esses sons para fazer a escolha da letra certa para simbolizar cada som.

Partindo da premissa de que a escrita é a representação da linguagem oral, é de se esperar, portanto, que a escrita inicial do alfabetizando reflita aspectos da sua fala; isto equivale a dizer que o fenômeno da variação lingüística, característica inerente a toda e qualquer língua do mundo, pode constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema de escrita.

Uma questão que sempre preocupou professores e estudiosos de alfabetização é como lidar com os chamados “erros ortográficos”. A ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos, os milhões de habitantes deste planeta que sabem determinada língua, a fim de nos comunicarmos mais facilmente (Morais, 2000); na realidade, as formas ortográficas não representam a fala de ninguém, e têm como função básica anular a variação lingüística no nível da palavra. No entanto, ao neutralizar

* UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

a variação lingüística na escrita, cria-se, em compensação, relações complicadas entre letras e sons, tornando a escrita alfabética um referencial inadequado para o ensino da alfabetização (Cagliari, 1999, p. 124).

Todas as línguas naturais humanas evoluem com o tempo, se transformam e vão adquirindo peculiaridades próprias em função do seu uso por comunidades específicas. Do ponto de vista estrutural lingüístico, todas as variedades são perfeitas e completas em si; o que as diferencia são os valores sociais que os falantes têm na sociedade (Cagliari, 1997). A atribuição de prestígio a uma das variantes em competição em um processo de mudança revela os preconceitos existentes na sociedade, e nesse processo, o papel da escola é preponderante. O preconceito lingüístico presente nas práticas escolares se apresenta como grande fator de discriminação das crianças das camadas desfavorecidas da sociedade e como instrumento de uso de autoridade e poder dentro das escolas (Griffo, 2000, p. 42). Segundo Soares (1985), é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais, gerando discriminação e concorrendo para que os alunos que falam uma variedade do português diferente daquela aceita pela escola como "certa", estejam fadados ao insucesso.

2 Alfabetização e letramento

Estudos publicados nos últimos anos (Kleiman, 1995, 1998; Terzi, 1995; Pereira e Albuquerque, 1994, entre outros) mostram que todas as crianças, mesmo aquelas advindas de famílias com um menor grau de letramento, têm algum contato com a escrita, devendo formar concepções e representações que utilizam em suas experiências cotidianas. Além do mais, estas crianças, indiscutivelmente, ao iniciarem a aprendizagem da língua escrita na escola, já apresentam um bom domínio da língua oral; elas são capazes de interagir com os membros da comunidade, expressando-se e fazendo sentido da fala do outro, respeitando as regras conversacionais estabelecidas em seu meio, adequando o registro, o tom e a entonação à situação de interlocução. Parece lógico, então, que tal experiência lingüística venha influenciar a aprendizagem da língua escrita, uma vez que as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial (Terzi, 1995, p. 92). No entanto, o que se verifica ao chegarem à escola, é a imposição da cultura desta instituição, forçando-as a se adequarem e a se submeterem aos métodos de alfabetização que o currículo formal desenvolve.

Esses estudos também apontam a influência do letramento inicial no sucesso ou fracasso de aquisição de língua escrita, tomando como base os padrões escolares; isto equivale a dizer que as crianças bem-sucedidas são aquelas que atendem às expectativas da escola, e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a desta instituição; aquelas que não dominam as habilidades privilegiadas pela escola não são vistas conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhes falta para atingir o padrão pressuposto pela escola (Terzi, 1995, p. 95). De fato, de acordo com O'Neill (1970), as escolas tornam seus alunos capazes de ler – alguns deles, – e, durante o processo, destroem sua própria alfabetização. Antes de irem à escola, as crianças passaram cinco anos de suas vidas formando explicações coerentes (não-verbalizadas) do mundo das experiências, do mundo lingüístico, social, etc. A escola tenta dizer a elas, e geralmente consegue, que as explicações do senso comum jamais funcionarão (apud Cook-Gumperz, 1991, p. 14).

O trabalho de Heath (1983) aponta as falhas da escola ao ignorar as características de letramento das crianças, fato que implica, conseqüentemente, em não lhes oferecer o ensino que realmente necessitam. Esses resultados adquirem um significado ainda maior ao considerarmos as crianças oriundas de meios pouco letrados, que chegam à escola apresentando um nível incipiente de letramento e que utilizam uma variante lingüística discriminada pela instituição. Algumas conseguem adaptar-se a esta imposição escolar e obtêm sucesso, muitas vezes às custas da negação de sua própria cultura; a maioria, entretanto, fracassa, provocando elevados índices de evasão e repetência, especialmente nas séries iniciais de escolarização. Azevedo (1994) afirma que o analfabetismo é a marca da desigualdade em nosso país, em que a escola fundamental que possuímos é de acesso restrito, permanência precária e qualidade comprometida, e onde as crianças malsucedidas – quase sempre oriundas das camadas populares – são responsabilizadas por seu insucesso.

3 Alfabetização e fala

O presente estudo trata da questão da influência da fala no processo de aquisição de língua escrita, tomando por base a análise de 400 textos espontâneos produzidos por alfabetizados advindos das camadas populares de vários municípios do estado da Paraíba com o objetivo de verificar que aspectos do seu dialeto mais dificultam a aprendizagem da escrita ortográfica.

Partimos do pressuposto de que todas as línguas naturais humanas estão em constante dinamismo, sujeitas, portanto, a processos de variação e mudança, o que significa dizer que suas unidades de diferentes níveis, extensão e complexidade podem coexistir com outras de igual valor de verdade e/ou ser substituídas. É do senso comum a existência de vocábulos distintos para um mesmo significado, no caso do português brasileiro (tiara~diadema~gigote), assim como de unidades vocabulares com estruturas fono-morfológicas modificadas com o mesmo sentido (cantando~cantano, público~público), ou ainda de formas sintático-gramaticais diferentes equivalendo a uma única interpretação semântica (nós vamos~nós vai). Esses exemplos ilustram o fenômeno da variação lingüística que, ao contrário do que se acredita, é sistemático e previsível. Aparentemente caótica e aleatória, a face heterogênea imanente da língua é passível de ser estudada e descrita e não acontece por acaso (Mollica, 1998, p. 13).

Serão abordados aqui apenas os casos de palavras com estruturas fono-morfológicas modificadas com o mesmo sentido, em particular aquelas encontradas entre os falantes da variedade do português não-padrão do interior paraibano. Questionaremos as formas tradicionalmente utilizadas pela escola no ensino da língua escrita, que, numa atitude preconceituosa e prescritivista, encara todos os empregos lingüísticos desajustados à norma gramatical ou ao padrão culto da língua como erros que devem ser combatidos e eliminados nos enunciados falados e escritos.

Entre os "desvios ortográficos" mais comuns decorrentes da interferência da fala na escrita, observamos:

1. Cancelamento da vibrante pós-vocálica: tive que mi **conforma**, ao seu **redo**, nosso **senho**, lá dá pra **ve** muitos animais;
2. Elevação e abaixamento de pré-tônicas e de pós-tônicas: **tiu**, **fomi**, **vistidu**, **iscrita**;
3. Transformação do NH em I: **mia casa é feita**, tomei **baio** de praia;
4. Inserção da semivogal I antes de /s/ final: **atraveis**, **feis**, **Je-suis**, **atrais**, **aliais**;
5. Transformação de LH em L (vida **aleia**, **trabalar**, **bilete**) e de LI em LH (**familha**);
6. Rotacização do L nos encontros consonantais (**Framengo**, **praca**, **bicicreta**) e em outras situações (**arcansa**/**alcançar**, **argum**/**algum**);
7. Assimilação de ND em N: **destruino** as mata, **pedino** dinheiro, **propagana**;

8. Monotongação do OU em O (**convido**, muitas crianças **robam** pra sobrevive, **lavora**) e do EI em E (**maneras**, **barrerros**, **dinhero**, **vaquero**);
9. Contração das proparoxítonas em paroxítonas: **sabo**/**Sábado**, **inredo**/**incrédulo**;
10. Presença de arcaísmos: **alevantar**, **alembrar**, **ajuntar**;
11. Supressão da semivogal I: **violença**, **salario**;
12. Cancelamento da vibrante pós-consonantal em sílabas átonas: **pedeste**/**pedestre**, **maga**/**magra**, **pobe**/**pobre**, **dento**/**dentro**.

4 Por uma pedagogia da variação lingüística

Durante muito tempo, o trabalho com a ortografia foi ponto pacífico no ensino da língua escrita. Além de ser considerado um conteúdo relevante por todos os educadores da área, havia quase que um consenso em como ensinar as regras e como cobrar dos alunos as devidas correções. Hoje, o como lidar com os chamados "erros" de ortografia tem sido um dos grandes motivos de inquietação e fonte de discussões entre professores e estudiosos da alfabetização (Monteiro, 2000). O nosso sistema de escrita é de base alfabética, o que significa dizer que, em princípio, as letras representam as unidades sonoras da palavra; no entanto, são poucas as situações em que ocorre uma relação única de uma determinada letra para um determinado som. A grande maioria dos casos das regularidades presentes na ortografia do português são de natureza mais complexa e exigem, não só análises mais sutis das correspondências grafo-fônicas e da tonicidade das vogais, mas também a atenção do aprendiz para outros níveis de análise da língua, tais como a morfologia e a sintaxe (Rego e Buarque, 2000, p. 23). Em outras palavras, podemos dizer que há sempre um componente de dificuldade para quem vai aprender a escrever. Nessa difícil tarefa de aprender a escrever ortograficamente, aquelas crianças provindas das camadas e regiões mais privilegiadas da população, cujo padrão de fala, eleito como socialmente correto, se aproxima mais dos rígidos padrões do texto escrito, apresentam mais facilidade de domínio da escrita. Entretanto, para aqueles que dominam outros registros, distantes (alguns mais, alguns menos) dos padrões da escrita, as dificuldades a serem enfrentadas são enormes: Deparamo-nos, assim, com o seguinte desafio: uma vez que a escrita impõe um determinado padrão, como ensinar a norma culta sem estigmatizar crianças que dominam outras variedades do português?

Uma maneira interessante de romper com o círculo vicioso do preconceito lingüístico é reavaliar a noção de erro. O que comumente chamamos de erro é, na verdade, uma tentativa de acerto. É preciso ter em mente que tudo aquilo que é considerado erro ou desvio pela gramática tradicional tem uma explicação lógica, científica, perfeitamente demonstrável. Para Monteiro (2000, p. 49), os "erros" que as crianças cometem são muito mais uma demonstração de elaborações constantes sobre o sistema de escrita (a criança "pensa sobre a língua" sempre que lê ou escreve), do que simples descaso ou falta de atenção àquilo que a professora ensina. Em sua nova postura teórica e prática, o bom professor de português é aquele que vai procurar conhecer as causas que estão levando os falantes da língua a usar uma forma distinta da esperada, identificar essas causas, descrevê-las, e, na medida do possível, apresentá-las a seus alunos (Bagno, 1999, p. 121-123). Segundo Lemle (1991, p. 42), foi um erro lastimável a eliminação da história da língua portuguesa dos currículos de formação dos professores primários; quem já foi informado de que as línguas evoluem ao longo do tempo e recebeu instruções de como o português se desenvolveu a partir do latim vulgar não deveria ter muita dificuldade em perceber que o processo de mudança é contínuo. Sem o embasamento derivado do conhecimento da mudança histórica, todo desvio da língua falada e escrita é visto simploriamente como erro. Na prática didática, isto dá lugar a atitudes, procedimentos e critérios de avaliação que se resumem na rejeição da produção lingüística dos alunos e no seu corolário: repetência e evasão escolar.

O bom professor pode, naturalmente, fazer com que os alunos percebam que eles não falam de uma única maneira, esclarecendo a necessidade de usar-se uma única forma de grafar as palavras, sob o risco de criar uma grande confusão na escrita e de dificultar a comunicação entre falantes de uma mesma língua. No entanto, nas séries iniciais de escolarização, quando a escola ainda não pode exigir o conhecimento ortográfico dos alunos alfabetizados, por que não aceitar a variação de escrita refletindo a variação da fala individual ou dialetal?! A escola precisa aprender que a ortografia é um fim e não um começo, quando se ensina alguém a escrever. Além do mais, se partirmos do pressuposto de que tanto a escrita fonética como a ortográfica possuem como ponto de partida para a representação das palavras a observação dos sons da fala, torna-se-nos evidente que o aprendizado de um sistema ortográfico passa, inevitavelmente, por questões de representação típi-

cas da escrita fonética. O mais sensato, portanto, seria trabalhar num espaço em que a escrita do aprendiz reflete tanto um tipo de escrita quanto o outro; o papel do professor seria o de mediador nesse processo de aquisição de escrita. No entanto, para que sua intervenção surta efeitos positivos na caminhada do aluno rumo ao domínio do sistema de escrita, é primordial que estes dois tipos de escrita, com suas diferenças e semelhanças, estejam bem claras para o professor (Cagliari e Cagliari, 1999, p. 127-128).

Finalmente, o alfabetizador que entendeu bem os fatos da língua saberá admitir que as variedades da fala das camadas sociais mais pobres podem também ser escritas seguindo as mesmas normas de relação entre sons e letras usadas pela ortografia convencional, assumindo como **escrevível** e não como **desprezível** os traços lingüísticos da variedade local da comunidade.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, MARQUES (orgs.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Loyola, 1999.
- CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante da letras. A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GRIFFO, C. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. In: GOMES; SENA (orgs.). *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- LEMLE, M.; CARVALHO, M. Os mal-entendidos da alfabetização. In: *Ciência Hoje*, v. 12, n. 72, 1991.
- MOLLICA, M. C. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

- MONTEIRO, A. M. "Sebra - ssono - pessado - asado". O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PEREIRA, T. N.; ALBUQUERQUE, L. N. M. Convivendo com os usos da escrita antes da escola. In: *Revista do INEP, Série Documental*, out. 1994.
- REGO, L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, 1985.
- TERZI, S. *A Construção da leitura*. Campinas: Fontes, 1995.