

A AQUISIÇÃO DO CÓDIGO ESCRITO

O Desempenho dos Alunos do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL(*)

Regina de Figueiredo Avelar
Mobral/Rio de Janeiro

I. INTRODUÇÃO

Etapa primeira para a aquisição do código escrito, a alfabetização tem se apresentado como um desafio às políticas de desenvolvimento social de muitos países.

No Brasil, já em fins do século XIX, o problema era objeto de preocupação de educadores, intelectuais e homens públicos. Apesar dos muitos movimentos de alfabetização criados, o país, no início da década de 70, contava ainda com cerca de ... 18.000.000 de adultos analfabetos, correspondendo a uma taxa de 33,6% (Ramos e Fonseca in Corrêa, 1979, p. 61-3).

Ao MOBRAL, criado em 1967, coube a tarefa de reduzir, em um prazo de 10 anos, a taxa de analfabetismo para 10%. Diante de tal tarefa e conseqüente compromisso, poderia o MOBRAL seguir o caminho de um movimento de massa ou partir para experiências com pequenos grupos, baseadas nos interesses e necessidades de cada comunidade brasileira. A opção foi a realização de um programa em larga escala; opção esta determinada pelo elemento tempo, pelo número excessivamente alto de adultos analfabetos e pela grande extensão territorial do País. Assim foi criado o Programa de Alfabetização Funcional com a duração de 5 meses, equivalentes a 220 horas-aulas (Ramos e Fonseca, op. cit., p. 63).

A preocupação de impedir que um programa de massa se tornasse um trabalho massificante fez com que a Instituição criasse o seu Programa de Alfabetização, baseado no princípio

(*) Artigo extraído de trabalho apresentado originalmente à PUCRS como dissertação de mestrado, na área de Linguística Aplicada.

da funcionalidade — «princípio metodológico, segundo o qual o conteúdo da atividade educativa tem sua origem na experiência de vida do homem. Enriquecido no processo educativo, este conteúdo é vivido pelo sujeito do processo» (Ramos e Fonseca, op. cit., p. 68-9). A operacionalização de tal princípio, dentro de um programa de massa, no entanto, traz alguns problemas, notadamente aqueles relativos à confecção de materiais didáticos e à avaliação do aluno. Como elaborar materiais didáticos que atendam à diversidade de experiências e necessidades de uma clientela heterogênea entre si? Como traçar diretrizes de avaliação de desempenho, face às desconhecidas dificuldades e mesmo necessidades desta clientela? A estratégia adotada pelo MOBRAL, frente a tais problemas, foi a seguinte:

- . utilização de um material didático, ficando as necessárias adaptações, de natureza funcional, a cargo do alfabetizador;
- . elaboração de pontos de referência para avaliação do aluno.

No que diz respeito à avaliação da escrita, são os seguintes os pontos de referência:

- . escrever a palavra-geradora
- . escrever novas palavras com as famílias silábicas estudadas
- . escrever qualquer palavra
- . escrever frases
- . escrever textos

Como se observa, os pontos de referência obedecem a um continuum, mas em nenhum deles é mencionado o problema da grafia; ou seja, exige-se ou não do aluno a escrita de palavras, frases e textos conforme a norma ortográfica? Em termos de escrita o que é um aluno alfabetizado? Em documento, datado de 1973, a questão ortográfica é assim colocada pelo MOBRAL: "quanto à ortografia, objeto de lei federal, ela merece cuidados no processo de alfabetização, se bem que não se dê a ela uma ênfase capaz de transformá-la em elemento perturbador do processo". (MOBRAL, 1973, p. 12). Na verdade, a colocação pouco ou quase nada esclarece: afinal, o que seria transformar a ortografia em elemento perturbador do processo?

Em pesquisa realizada pelo MOBRAL, junto aos alfabetizadores do Estado do Maranhão, sobre critérios de avaliação,

verificou-se que "a nível da prática não existe discrepância entre o discurso normativo do MOBRAL e o desempenho que o alfabetizador afirma observar. O alfabetizador parece aplicar as regras que o MOBRAL dita, reproduzindo-as sem uma adaptação significativa à sua realidade" (Dauster, 1978, p. 21). Em ambos os discursos, portanto, existe uma omissão referente à correção gráfica. Tal omissão tornou-se relevante a partir do momento em que a Instituição se propôs a realizar pesquisas relativas ao desempenho escrito dos alunos matriculados no 5º mês do Programa de Alfabetização Funcional, quando se passou a questionar: pode ser considerado alfabetizado o aluno que escreve "dadu" (dado), "mio" (milho), "lehna" (lenha), "bolco" (bloco)?

Por outro lado, em projetos específicos do Programa de Alfabetização Funcional, quando se elaboraram testes para a prova final dos alunos, a Instituição novamente se deparou com a ausência de critérios de correção gráfica para fornecer aos alfabetizadores. Afinal, que desvios gráficos poderiam ser perdoados?

Os aspectos acima, além de solicitarem por critérios definidos de correção gráfica, fazem emergir questionamentos tais como: qual o real desempenho escrito dos alunos matriculados no 5º mês do Programa de Alfabetização Funcional? Quais as maiores dificuldades apresentadas? Em que medida os materiais didáticos interferem no desempenho escrito dos alunos?

Na tentativa de iluminar as questões, acima colocadas e discutidas, definiram-se os seguintes objetivos:

- . classificar os desvios gráficos cometidos pelos alunos matriculados no 5º mês do Programa de Alfabetização Funcional;
- . verificar as dificuldades específicas dos alunos no processo de aquisição do código escrito;
- . verificar as possíveis interferências do material didático no desempenho escrito dos informantes;
- . fornecer subsídios para a elaboração de materiais didáticos voltados para a alfabetização.

II — FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A. CÓDIGO ORAL E CÓDIGO ESCRITO — CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS

Instrumentos de comunicação verbal, os códigos oral e escrito apresentam-se nas sociedades letradas com peculiaridades bastante marcadas, mas quase sempre omitidas pelo tradicional e ingênuo pensamento, que define o código escrito como um mero registro gráfico do oral. Dentro de tal perspectiva, a identificação entre ambos seria quebrada apenas pelos diferentes instrumentos utilizados por um e outro, ou seja, sons e elementos gráficos.

Funcionando como um dos fatores responsáveis pelas distorções existentes entre investimentos realizados e resultados obtidos pelo sistema de ensino do código escrito, esta tendência identificadora e unificadora de códigos omite a própria natureza dos diferentes códigos verbais: a mutabilidade e conseqüente heterogeneidade inerentes ao código oral, em contraposição ao caráter conservador e, portanto, mais homogêneo do código escrito.

Atualizando-se permanentemente, uma vez que se amolda aos tempos e aos modelos sociais e culturais dos falantes, o código oral retrata uma gama de variedades lingüísticas — geográficas e sociais — às quais a sociedade imprime o caráter de maior ou menor prestígio, segundo a própria escala social e os centros de cultura de maior prestígio. O código escrito, por outro lado, estando ligado à produção do conhecimento de maior prestígio, e sendo conservador por excelência, dificilmente retratará a heterogeneidade lingüística presente no código oral. A ele compete veicular apenas as variedades socialmente determinadas como de maior prestígio.

A ampliação teórica, sugerida por Eugenio Coseriu, à oposição dicotômica saussureana língua e fala, se aplica de forma esclarecedora às distintas naturezas dos códigos verbais. Para explicar o fenômeno lingüístico, Coseriu sugere a tripartição teórica — sistema, norma e fala. O sistema é definido como um "conjunto de oposições funcionais; a norma é a realização coletiva do sistema, que contém o próprio sistema e, ademais, os elementos funcionalmente não pertinentes, mas normais no falar duma comunidade; o falar (ou se se quer, fala) é a realização individual — concreta da norma, que contém a própria norma e, ademais, a originalidade expressiva dos falantes" (Coseriu, 1979, p. 74).

Contrariamente ao que se possa imaginar, não é o sistema, diz Coseriu, que cerceia a liberdade lingüística do falante. Ele é antes de tudo um "conjunto de liberdades, pois que admite infinitas realizações e só exige que não se afetem as condições funcionais do instrumento lingüístico: mais que imperativa, sua

indole é consultiva. O que na realidade se impõe ao indivíduo, limitando sua liberdade expressiva e comprimindo as possibilidades oferecidas pelo sistema dentro do marco fixado pelas realizações tradicionais, é a norma. A norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade" (Coseriu, 1979, p. 74). A noção de norma introduzida por Coseriu se revela extremamente útil, na medida em que explica o fenômeno das variedades lingüísticas, presentes tanto no código oral como no código escrito, e esclarece ainda a própria atitude dos falantes face a tais variedades. Definida como o conjunto das realizações lingüísticas normais, a norma, segundo Coseriu, evidencia o "como se diz", não devendo, portanto, ser confundida com o conceito de "correto". Em relação a ela, os conceitos que se opõem são normal e anormal e não correto e incorreto, muito embora haja, algumas vezes, coincidência entre estas duas normas, ou seja, a norma normal e a norma correta. A não coincidência, verificada entre elas, se explica pelo fato de a norma normal se adiantar à norma correta, isto é, ser anterior a sua própria codificação. Cabe ressaltar ainda que a norma, segundo as características do conceito dado, é criação e imposição da própria massa de falantes de cada segmento geográfico e/ou social. É esta massa, portanto, que define o "como se diz". Desta forma, as variedades lingüísticas — geográficas e sociais — podem ser identificadas como as "normas normais", não necessariamente coincidentes com as "normas corretas" e aceitas, portanto, livremente de quaisquer estigmas. A eliminação dos estigmas parece ocorrer somente a partir do momento em que o "normal" passa a coincidir com o "correto", o que não depende diretamente da vontade da massa de falantes, mas de decisões institucionais, ligadas à sociedade política.

Dentro das distintas naturezas dos códigos verbais aqui tratados — oral e escrito — a norma também se comporta diretamente: se para o código oral existem diferentes normas, dentro de uma mesma comunidade lingüística nacional, no código escrito, elas tendem a se reduzir — face à própria força da homogeneidade, inerente ao código escrito, e ainda devido ao desprestígio de determinadas variedades lingüísticas que, por isso mesmo, não encontram forças para se imporem como possíveis normas normais do código escrito. Se, para o código oral, a norma se coloca como um conjunto de realizações obrigatórias, de imposições culturais e sociais, segundo cada segmento social e geográfico, para o código escrito tais imposições tendem a acentuar-se, na medida em que são as normas normais aí bem mais reduzidas e, principalmente, porque são tais normas impostas não pela massa de falantes, mas

por organismos ligados, direta ou indiretamente, à sociedade política. Vale adiantar que, no código escrito, as normas normais tendem a identificar-se prontamente com as normas corretas, o que transforma, de imediato, o código escrito em código padrão, ou seja, o código modelo, o código de prestígio, o código a ser por todos imitado. Para o prestígio, homogeneização e padronização do código escrito, a literatura contribui de forma decisiva. Na verdade, é ela — força, de certa forma, externa à massa de falantes — que define as normas normais e corretas do código escrito. (*)

Ratificando o prestígio da literatura encontram-se a escola e os meios de comunicação de massa — jornais, revistas, cartazes etc. A escola é, no entanto, sem dúvida, o mais tradicional e conservador organismo em termos da unificação lingüística. Tendo como preocupação básica o ensino do código escrito e, baseando-se, para tal ensino, nos modelos do código literário, a escola desempenha um papel unificador, por excelência, do idioma. Vale ressaltar, contudo, que esta política de ensino tem sido um dos fatores responsáveis pelos baixos resultados obtidos no ensino da língua materna, na medida em que omite e estigmatiza as variedades menos prestigiadas do código oral, ou seja, as variedades dominadas pelo maior contingente de alunos e sempre bastante distanciadas do código divulgado pela escola.

Em menor grau, uma vez que trazem certas tendências inovadoras, contribuem para a unificação do código escrito os meios de comunicação de massa: "estes meios e, em especial, a imprensa, têm exercido uma considerável influência no sentido de aproximar a língua falada da escrita. Nos centros civilizados ou nas pequenas cidades, os jornais têm divulgado uma linguagem escrita, ligada em maior ou menor grau à falada, com aceitação plena dos leitores" (Preti, 1977, p. 32). Portanto, ao que tudo indica, os jornais se colocam como forjadores de uma nova norma para o código escrito; norma esta que se define como uma tentativa de aproximação entre os códigos oral e escrito, podendo, portanto, funcionar para ambos.

As características dos códigos verbais aqui delineados apontam a tendência do código escrito em distanciar-se, de modo crescente, das variedades orais de menor prestígio.

(*) Reside neste fato um estranho paradoxo, pois a linguagem literária se define, antes de tudo, pela ruptura com a norma. A arte verbal, ainda que se apóie na língua natural, apenas o faz para transformá-la na sua própria linguagem, para organizá-la dentro de um sistema que lhe é próprio (Lotman, 1978, 134-138).

A natureza conservadora e homogeneizante do código escrito, como já sugerido anteriormente, não deve, contudo, ser vista de forma atomizada, sob o ângulo extrinsecamente lingüístico, uma vez que as causas de uma tal natureza encontram-se na própria tendência unificadora do estado moderno. Segundo Maria Tereza Biderman (1978, p. 53), "o estado moderno baseia-se na continuidade através dos tempos do trinômio espiritual: cultura — nação — língua. Uma cultura unívoca, numa só nação, falando uma só língua. Em outras palavras: a permanência de um mesmo patrimônio cultural, dando a uma determinada comunidade social a consciência de sua identidade como nação, ligados esses dois lados do triângulo pela sua base: a mesma língua".

Instrumento de comunicação, símbolo de prestígio e poder, o código escrito, social e politicamente, portanto, se sobrepõe ao oral, o que torna sua aquisição indispensável para que o indivíduo possa vir a ter um desempenho social atuante e participativo.

B. ORTOGRAFIA

A ampliação crescente de oportunidades de acesso ao aprendizado do código escrito traz, evidentemente, uma ampliação dos problemas já existentes no processo de tal aprendizagem, uma vez que uma maior gama de variedades orais são colocadas em confronto com o código escrito transmitido e difundido pela escola, e sem que, para a redução de tais problemas, haja quaisquer modificações na política do idioma e na política educacional.

Etapa primeira para a aquisição do código escrito, o domínio do sistema ortográfico tem-se constituído em sério problema para aqueles que se iniciam no processo de alfabetização, uma vez que a ortografia mantém o caráter unificador do código escrito: "existe, com efeito, uma ortografia oficial, empregada pelo organismo escolar, sancionada pela Academia e pelos vocabulários ortográficos, pelos dicionários e pelos livros" (Preti, 1977, p. 43). Produto, portanto, da sociedade política, o código ortográfico se impõe, na qualidade de "norma correta", ou seja, a norma identificada com o "como deve ser", à massa de aprendizes.

Dentre os sistemas de escrita existentes — alfabético, silábico e logográfico, ou seja, de escrita de palavras — o alfabético é, sem dúvida o mais econômico. Originariamente, procura atribuir a cada som relevante — fonema — um símbolo gráfico. Ora, os sons relevantes de uma dada língua são,

quantitativamente, bem mais limitados que as sílabas ou palavras (Langacker, 1977, p. 70-75). O português, por exemplo, na alternativa de análise aqui adotada, possui 33 fonemas — 19 consoantes, 7 vogais orais, 5 vogais nasais e 2 semivogais — que, numericamente, se tornam irrelevantes face às centenas de sílabas distintas e aos milhares de palavras da língua.

O distanciamento e incongruências hoje verificados entre os sistemas fonológico e ortográfico das línguas ocidentais, que adotaram o sistema alfabético, se deve, na verdade, à influência simultânea de três fatores:

— a adoção do alfabeto latino, cujos símbolos se mostraram insuficientes para a representação dos fonemas próprios de cada língua. Assim é que o português possui apenas 24 letras para representar seus 33 fonemas;

— as alterações no tempo e no espaço a que o código oral está sujeito à assimilar, em contraposição à natureza mais estática do código escrito;

— e, finalmente, os acentuados traços etimológicos com que se apresentam hoje os sistemas alfabéticos, onde a origem da palavra com sua forma gráfica original, tem primazia sobre quaisquer princípios de economicidade e/ou simplicidade ortográfico-fonológica.

A questão fundamental, porém, consiste não em lamentar essa distância existente entre o oral e o gráfico, mas em constatar a fim de melhor compreender o funcionamento de ambos os códigos. Uma compreensão tal que não implique na supremacia de um sobre o outro, mas que seja capaz de esclarecer um pelo outro (Genouvrier e Peytard, 1974, p. 31).

C. O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA — PROBLEMAS E ETAPAS TEÓRICAS

O processo de ensino da ortografia consiste em, antes de mais nada, levar o aluno a relacionar e reproduzir, através de uma seqüência de representações gráficas, a seqüência de sons que produz oralmente. Ora, o conhecimento, em separado, do elenco de letras e fonemas da língua nada poderá acrescentar a tal processo, uma vez que omite quaisquer relações que possam existir entre os dois sistemas, ou seja, o ortográfico e o fonológico. Tais relações só poderão ser evidenciadas, através de um estudo que considere ambos os sistemas em constante paralelo: "se se deseja compreender o funciona-

mento da grafia, não pode ser senão por referência à fonia" (Genouvrier e Peytard, 1974, p. 55).

Nada mais natural, portanto, que as etapas teóricas e os problemas presentes no aprendizado da ortografia sejam traçados a partir das relações existentes entre o fonológico e o gráfico.

Este é o ponto de vista adotado por Miriam Lemle (1980), onde a autora estabelece ainda algumas aptidões, de ordem perceptual e intelectual, a serem atingidas pelo aprendiz, para que o processo de ensino da ortografia propriamente dito possa ter início.*

As etapas do processo ensino/aprendizagem da ortografia podem assim serem descritas:

1. Pré-requisitos perceptuais e intelectivos

1.1. Capacidade de segmentar a corrente de sons em unidades portadoras de significado, duas das quais primordialmente relevantes na escrita: as **palavras**, representadas entre espaços, e os **períodos**, iniciados com letras maiúscula e terminados por um ponto.

1.2. Capacidade de discriminar visualmente as propriedades distintivas dos símbolos gráficos, vale dizer, os traçados de letras semelhantes: m/n, o/a (em cursivo), p/q, q/g etc.

1.3. Capacidade de discriminar auditivamente fonemas diferenciados por um traço distintivo apenas:

surdas/sonoras (p/b, t/d, f/v), fricativas labiais/oclusivas labiais (v/b, f/b, f/p) etc.

A ausência de tais pré-requisitos poderá provocar, dentre outros, os seguintes tipos de desvios:

(*) Embora baseadas na proposta teórica de Miriam Lemle, as etapas a serem descritas neste trabalho foram acrescidas dos seguintes aspectos: representações gráficas simples, complexas e plenas; neutralizações e alofonia; estruturas silábicas. Vale ressaltar ainda que a autora em questão considera como pré-requisito, de ordem perceptual e intelectual, o fato de o aprendiz ter que se dar conta da natureza da tarefa que lhe cabe: representar através de uma seqüência de letras a seqüência de sons da fala.

· bloco de papel	grafado como blocodepapel
· mala	grafado como nala
· banana	grafado como bonono
· pena	grafado como gena
· faca	grafado como vaca
· dado	grafado como tato

2. Reconhecimento das relações biunívocas entre fonemas e representações gráficas, ou seja, cada fonema é representado por uma letra e cada letra representa um fonema:

Fonema	Representação gráfica
/p/	←————→ p
/b/	←————→ b

3. Reconhecimento das distorções existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico

3.1. Reconhecimento de que existem fonemas com representação gráfica complexa:

Fonema	Representação gráfica
/nh/	nh
/lh/	lh

3.2. Reconhecimento de que existem representações gráficas sem qualquer correspondente fonológico:

Fonema	Representação gráfica
/ç/	h

3.3. Reconhecimento de que existem regras contextuais para a ocorrência de determinados fonemas e determinadas representações gráficas:

· fonema [g] é representado graficamente por **g** diante de [a], [u], [u], [o], [ô], [o] e por **g** diante de [i], [i], [e], [ε];

· a letra **c** tem o valor fonológico [k] diante de [a], [u], [u], [o], [ô], [c] e o valor fonológico [s] diante de [i], [i], [e], [e], [ε].

3.4. Reconhecimento de que determinados sons, em determinados contextos, não são representados na escrita, pois suas produções são fonologicamente condicionadas:

[y] precedido de /e/ em sílaba tônica final ou sílaba átona:

Representação fonética	Representação gráfica
['bey]	bem
['eytâw]	então

3.5. Reconhecimento de que o valor distintivo de determinados fonemas se anula em determinados contextos: as realizações fônicas passam a ser fonologicamente condicionadas e a representação gráfica passa ser única:

os fonemas /u/ e /o/ em posição átona final perdem seus valores distintivos e passam a ser um único fonema /U/ com a representação gráfica **o**:

Representação fonológica	Representação gráfica
/'dadU/	dado
/bo'nitU/	bonito

A não assimilação, pelo aprendiz, das distorções discriminadas anteriormente poderá provocar, por exemplo, os seguintes tipos de desvios:

· milho	grafado como miho, mihlo etc.
· hora	grafado como ora
· guerra	grafado como gerra
· quiabo	grafado como ciabo
· jujuba	grafado como guguba
· também	grafado como tambeim ou tambêi
· verdade	grafado como verdadi
· pato	grafado como patu

4. Reconhecimento das idiossincrasias ortográficas e das variedades lingüísticas.

4.1. Reconhecimento de que mais de uma representação gráfica pode representar o mesmo fonema num mesmo contexto; o fator determinante da escolha passa a ser puramente lexical:

fonema /z/ em posição intervocálica pode ser representado por **s**, **z** ou **x**; assim o aprendiz deverá memorizar que:

casa	se escreve com s e não com z ;
azeite	se escreve com z e não com s ;
exame	se escreve com x e não com z .

4.2. Reconhecimento de que uma única representação gráfica pode transcrever vários fonemas num mesmo contexto; como no caso anterior, o fator determinante é puramente lexical:

a representação gráfica *x* em posição intervocálica pode transcrever os fonemas /s/, /ʃ/ ou /z/; o aprendiz deverá, desta forma, memorizar que:

- o *x* em **exame** transcreve o fonema /z/;
- o *x* em **sintaxe** transcreve o fonema /s/;
- o *x* em **enxada** transcreve o fonema /ʃ/.

4.3. Reconhecimento de que uma representação gráfica simples pode transcrever um grupo de fonemas:

em certas palavras a representação gráfica *x* corresponde ao grupo de fonemas /ks/:

Representação gráfica	Representação fonológica
sexo	/'sɛksu/
axial	/'aksiaw/

4.4. Reconhecimento de que existem diferentes variedades lingüísticas no interior de uma mesma língua, as quais podem estar mais ou menos afastadas da norma ortográfica:

os traços de certas variedades deverão memorizar que:

bloco	se escreve com <i>l</i> e não com <i>r</i> (broco)
alma	se escreve com <i>l</i> e não com <i>r</i> (arma)
papel	se escreve com <i>l</i> e não com <i>u</i> (papeu)
peixe	se escreve com <i>ei</i> e não com <i>e</i> (pexe)
fogão	se escreve com <i>o</i> e não com <i>u</i> (fugão)

As etapas discriminadas nas páginas procedentes estiveram centradas basicamente na unidade fonológica — o fonema — e na unidade gráfica — o grafema.

Permeando todas as etapas descritas, há, no entanto, uma unidade fonológica superior, que não deve e não pode ser esquecida no processo de ensino da ortografia: trata-se da sílaba. Segundo Jakobson (apud Mattoso, 1970, p. 43), "a sílaba é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação. Os seus tipos de estrutura marcam caracteristicamente as línguas".

Sendo a estrutura silábica CV considerada universal, a primeira a ser fonologicamente incorporada pela criança (Scliar, 1979, p. 81) e ainda a mais produtiva no português, é de se prever que deva ser esta a primeira estrutura silábica a ser manejada e assimilada pelo aprendiz da escrita. A ela devem seguir-se as demais sílabas livres, ou seja, V, VV, CCV, uma vez que ao aprendiz deve ser oferecido, primeiramente, o que de mais produtivo há na língua, e, conforme diz Mattoso, em português predominam em muito as sílabas livres sobre as travadas (Mattoso, 1970, p. 28). As sílabas travadas devem ser introduzidas gradativamente ao aprendiz, partindo-se daquelas com menor número de fonemas.

III. METODOLOGIA

A. O CORPUS

O corpus utilizado para a realização do presente trabalho foi recolhido, junto a alunos matriculados no 5º mês(*) do Programa de Alfabetização do MOBRAL, quando da aplicação de testes de escrita vinculados às pesquisas: **Subsídios para Avaliação do Programa de Alfabetização Funcional — Região Nordeste** (Castro, 1976) e **Subsídios para Avaliação do Programa de Alfabetização Funcional — Região Sudeste** (Almeida, 1978).

Para representar, no presente estudo, cada uma das Regiões mencionadas nas pesquisas acima escolheram-se, aleatoriamente, os Estados do Maranhão e de São Paulo, onde foram aplicados, respectivamente, 279 e 250 testes. Correspondem tais números à totalidade de alunos matriculados no 5º mês do Programa e presentes em sala de aula no dia de aplicação do teste.

B. O TESTE UTILIZADO

O teste de escrita apresenta limitações, uma vez que não esgota as etapas de aprendizagem e dificuldades do código gráfico. Algumas destas limitações foram, no entanto, propositalmente colocadas pelo próprio grupo responsável pela elaboração dos testes: "no teste de escrita não seriam abordadas dificuldades que só são superadas após muito treino" (Castro, 1976, p. 50).

Apesar das limitações, porém, grande parte das dificuldades presentes no código gráfico foram solicitadas no teste:

(*) O Programa de Alfabetização Funcional tem a duração de 5 meses, correspondentes a 220 horas-aulas.

dígrafos, hiatos, ditongos orais e nasais, padrões silábicos (C) VC e CCV, vocábulos trissilábicos.

São as seguintes as palavras solicitadas no teste: **dado, vara, fita, rei, banana-prata, arco, avião, jujuba, quiabo, ferro, lenha, milho, cravo, bloco de papel.**

Um outro aspecto relativo ao teste merece ser destacado: é aquele referente à forma de aplicação. As palavras solicitadas foram ditadas por 28 aplicadores — todos residentes no Rio de Janeiro. Embora previamente treinados para a realização de tal tarefa, as diferenças individuais de pronúncia de cada um dos aplicadores, bem como o próprio ritmo de produção de cada palavra — mais ou menos lento — poderão ter tido uma interferência direta no desempenho gráfico dos alunos.

C. AS CATEGORIAS DE DESVIOS GRÁFICOS

Para a classificação dos desvios gráficos, teve-se em mente a adoção de categorias que pudessem refletir o mais fielmente possível as dificuldades sentidas pelo aluno no processo de aprendizagem da ortografia.

Neste sentido, as categorias foram definidas a partir das etapas, já descritas, presentes na aquisição do código gráfico.

São as seguintes as categorias estabelecidas: (1)

1. Desvios correspondentes a uma realidade lingüística regional e/ou social;
2. Desvios provocados pela não fixação das regras de distribuição de certas letras correspondentes a um mesmo fonema em determinados contextos;
3. Desvios provocados pela não fixação das regras de distribuição dos valores fonológicos particulares de certas letras;
4. Omissões, inversões, substituições e/ou acréscimos provocados por dificuldades inerentes a determinadas estruturas silábicas;
5. Omissões, inversões, substituições e/ou acréscimos provocados por dificuldades inerentes aos dígrafos;
6. Substituição de letras correspondentes a fonemas diferenciados por um traço distintivo apenas;

(1) Cada categoria de desvio é especificada através de suas respectivas subcategorias. No entanto, limitações de espaço impedem que sejam aqui discriminadas.

7. Substituição de letras provocada pela dificuldade na percepção de traços com função grafêmica;
8. Acréscimo de segmentos ao vocábulo(2)
9. Omissão de segmentos
10. Substituição de segmentos
11. Desvios provocados por problemas relativos à segmentação de vocábulos
12. Outros desvios

IV. RESULTADOS

Sendo variável o número de palavras com possibilidade de entrada em cada categoria de desvios,(3) adotou-se como número base, para o cálculo dos percentuais, o total de registros errados de cada uma das palavras, que ofereciam contexto para a ocorrência dos desvios incluídos em cada categoria.

Foi o seguinte o comportamento das categorias de desvios:

- 73,9: omissões, inversões, substituições e/ou acréscimos provocados por dificuldades inerentes aos dígrafos — **rr, lh, nh, qu;**
- 60,1: omissões, inversões, substituições e/ou acréscimos provocados por dificuldades inerentes às estruturas silábicas: ditongo oral, ditongo nasal, hiato, estrutura silábica (C) VC e estrutura silábica CCV;
- 32,5: outros desvios;
- 29,6: desvios correspondentes a uma realidade lingüística regional e/ou social;
- 16,4: substituição de letras provocada pela dificuldade na percepção de traços com função grafêmica;
- 13,2: substituição de letras correspondentes a fonemas diferenciados por um traço distintivo apenas;
- 10,5: desvios provocados pela não fixação das regras de distribuição dos valores fonológicos particulares de certas letras;
- 7,2: omissão de segmentos;
- 4,2: desvios provocados pela não fixação das regras de distribuição de certas letras correspondentes a um mesmo fonema em determinados contextos;

(2) As categorias de classificação 8, 9 e 10 foram criadas para os desvios relativos a acréscimo, omissão e substituição de segmentos, não justificáveis e/ou previsíveis dentro das dificuldades de transferência do código oral para o código gráfico.

(3) Dada às limitações do presente artigo, não serão apresentados os resultados presentes no interior de cada categoria.

- 3,2: substituição de segmentos;
- 1,8: acréscimo de segmentos;
- 1,3: desvios provocados por problemas relativos à segmentação de vocábulos.

Face à ausência, no presente estudo, de dados relativos a cada informante em particular, a análise dos resultados acima descritos esteve restrita ao caráter globalizante e homogêneo de tais resultados. Sendo assim, o estudo da relação existente entre as etapas presentes no processo de alfabetização e as categorias de desvios é parcial, na medida em que apenas um controle da heterogeneidade, presente na homogeneidade dos dados, possibilitaria um confronto mais realista entre o desempenho dos informantes e as etapas do processo de alfabetização.

A primeira etapa do processo de alfabetização, definida como "Pré-requisitos perceptuais e intelectivos", reflete-se nas categorias — **substituição de letras provocada pela dificuldade na percepção de traços com função grafêmica, substituição de letras correspondentes a fonemas diferenciados por um traço distintivo apenas, desvios provocados por problemas relativos à segmentação de vocábulos**, que obtiveram, respectivamente, os seguintes percentuais de desvios: 16,4, 13,2, 1,3.

Observe-se que o percentual relativo à substituição de letras semelhantes é superior àquele correspondente à substituição de fonemas semelhantes. Possivelmente, isto se deva ao fato de a semelhança gráfica estar, em alguns casos, conjugada à semelhança fônica, sendo o gráfico o elemento mais forte na determinação dos desvios. É bem provável que o percentual de desvios relativos à substituição de fonemas semelhantes reduzir-se-ia em muito diante da não coincidência entre letras e fonemas semelhantes.

A terceira etapa do processo de alfabetização(*), definida como "reconhecimento das distorções existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico", está representada pelas categorias: **omissões, inversões, substituições e/ou acréscimos provocados por dificuldades inerentes aos dígrafos, desvios provocados pela não fixação das regras de distribuição dos valores fonológicos particulares de certas letras, desvios provocados pela não fixação das regras de distribuição de certas**

(*) Não há categoria de desvios que reflita especificamente a segunda etapa do processo de alfabetização, definida como "reconhecimento das relações biunívocas entre fonemas e letras": tal etapa reflete-se indiretamente nas categorias relativas à substituição de letras e fonemas semelhantes.

letras correspondentes a um mesmo fonema em determinados contextos, com percentuais de desvios, respectivamente, de 73,9, 10,5, 4,2.

A representação dos dígrafos reflete a maior dificuldade, considerando-se inclusive todas as demais categorias de desvios. É possível que, além da dificuldade a eles inerentes, outras variáveis estejam contribuindo para tão alto percentual de desvios.

O estudo realizado junto ao material didático, utilizado na alfabetização dos informantes, revelou possíveis interferências deste material frente ao desempenho obtido, notadamente no caso dos dígrafos.

A quarta etapa do processo de alfabetização — "reconhecimento das idiosincrasias ortográficas e das variedades lingüísticas" — é representada no presente estudo apenas pela categoria: **desvios correspondentes a uma variedade lingüística regional e/ou social**, que obteve um percentual de desvios equivalente a 29,6. Ora, para que tais desvios ocorram é necessário que o aluno tenha superado todas as demais etapas. Nesse sentido, possivelmente, o percentual acima esteja refletindo os poucos informantes que superaram as etapas precedentes. Outra possibilidade de explicação para tal percentual seria a, relativamente, pequena interferência provocada pelas diversas variedades lingüísticas. De qualquer forma, apenas o controle de desempenho de cada aluno em particular poderia fornecer dados explicativos mais seguros.

A categoria de desvios relacionada a **omissões, inversões, substituições e/ou acréscimos provocados por dificuldades inerentes a determinadas estruturas silábicas**, na verdade, reflete todas as etapas do processo de alfabetização, pois o estudo de estruturas silábicas está presente em todas elas. Neste sentido, o percentual de desvios, presente nesta categoria (60,1), vem refletir sérias interferências em todas as etapas previstas no processo de alfabetização. Nesta categoria, o material didático também se mostrou como uma possível variável interveniente.

A categoria de desvios **Outros** reflete aquelas dificuldades, cujas causas específicas não puderam ser detectadas. Na verdade, os desvios registrados nesta categoria podem ser definidos como a ausência, quase que total, de qualquer iniciação no código escrito. Neste sentido, o percentual encontrado nesta categoria é alarmante (32,5), principalmente, quando se

considera o período de tempo em que os informantes estiveram expostos ao processo de alfabetização.

As categorias relativas à omissão, acréscimo e substituição de segmentos podem estar refletindo muito mais ausência de concentração que problemas específicos na aprendizagem do código escrito. Excluindo-se as omissões de sílabas nas palavras trissilábicas, não se encontrou qualquer outra justificativa para a ocorrência de tais desvios. Os percentuais nas categorias em questão foram, respectivamente, de 7, 2, 3, 2, 1, 8.

Tomando-se os resultados de cada Estado da amostra, constata-se que ambos se comportaram de maneira idêntica no que diz respeito à qualidade dos desvios gráficos. No entanto, quando se consideram os resultados totais de cada Estado em particular, verifica-se que, no Estado do Maranhão, o percentual de desvios foi superior ao de São Paulo — 65,7 e 34,3, respectivamente.

Portanto, as variáveis intervenientes no processo de alfabetização, aqui estudadas, — relações e distorções presentes no sistema fonológico-ortográfico e material didático — identificam-se em ambos os Estados, apresentando-se, porém, de maneira mais acentuada no Maranhão, onde possivelmente estejam presentes outras variáveis não controladas neste estudo: características sociais de alfabetizadores e alunos, condições físicas das salas de aula etc.

De qualquer forma, a localização geográfica dos Estados da amostra — região nordeste e região sudeste — é variável que não deve ser desprezada e possivelmente tenha tido um peso significativo no desempenho dos alunos: em regiões sócio-economicamente mais desenvolvidas, atuam e convergem variáveis que favorecem o desempenho dos alunos em processo de alfabetização.

Tais dados se tornam importantes, na medida em que insinuam a necessidade de adoção de diferentes estratégias na política de alfabetização do País.

V. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A. CONCLUSÕES

Considerando-se os resultados apresentados, podem ser traçadas as conclusões seguintes:

1. Quanto ao teste utilizado

Apesar de não constarem no teste algumas distorções presentes no sistema fonológico-ortográfico da língua portuguesa, os resultados são suficientemente amplos no sentido de evidenciarem com nitidez as dificuldades sentidas pelos informantes.

2. Quanto às categorias de desvios utilizadas

Caracterizando-se, principalmente, por um alto poder explicativo, as categorias de desvios revelaram-se bastante adequadas para uma avaliação de desempenho ortográfico. Vale ressaltar que, apesar de algumas dificuldades do sistema fonológico-ortográfico não estarem presentes no corpus estudado, as categorias de desvios adotadas são suficientemente abrangentes, para nelas incorporaram as omissões constatadas no teste. Desta forma, através dos resultados encontrados em cada categoria, pode ser possível prever-se o desempenho dos informantes naqueles aspectos omitidos no teste.

3. Quanto ao desempenho nas categorias de desvios

O desempenho encontrado nas categorias de desvios confirma a fundamentação teórica do presente estudo. Ou seja, as interferências previstas no aprendizado do código gráfico manifestam-se em todas as categorias estudadas.

Cabe ressaltar que os inesperados percentuais de desvios, encontrados na categoria "Outros", representam a ausência de iniciação no processo de alfabetização, o que impede, portanto, qualquer conclusão relativa ao aprendizado do código gráfico.

4. Quanto ao desempenho nos Estados

A localização geográfica dos Estados é variável que não deve ser desprezada no estudo do desempenho escrito: embora refletindo dificuldades da mesma natureza, os percentuais de desvios no Estado do Maranhão são superiores aos de São Paulo, o que, independentemente de outras variáveis não controladas no presente estudo, evidencia distintos desempenhos para distintas regiões sócio-econômicas.

5. Quanto ao material didático

A análise do material didático, utilizado na alfabetização dos informantes, revela inadequações e omissões, que denun-

ciam um profundo desconhecimento do sistema fonológico-ortográfico do português. É possível que grande parte das dificuldades, manifestadas pelos informantes estejam diretamente ligadas a este fato.

B. RECOMENDAÇÕES

1. A confecção de materiais didáticos voltados para a alfabetização deve ter como base um profundo conhecimento das relações e distorções existentes entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico do português.

2. O período de alfabetização deve ser dilatado, notadamente, nas regiões sócio-economicamente menos desenvolvidas.

3. Os alfabetizadores devem receber orientações mais específicas relativas às relações e distorções presentes no sistema fonológico-ortográfico do português.

4. O acesso a informações, que esclarecem as distintas naturezas dos códigos oral e escrito, é igualmente fundamental para o alfabetizador — os estigmas poderão ser minimizados e a função social da linguagem, melhor compreendida.

5. Aplicação das categorias de desvios, utilizadas no presente estudo, junto a corpus extraído da escrita de crianças em fase de alfabetização, no sentido de se verificar a identidade ou não das dificuldades aqui encontradas.

6. Realização de estudos relativos a desvios gráficos com controle das variáveis — aluno e alfabetizador —, objetivando detectar o peso de cada uma no desempenho escrito.

7. Aplicação das categorias de desvios, aqui utilizadas, junto a corpus extraído da escrita de alunos alfabetizados através de outros materiais didáticos, objetivando fornecer dados a respeito do peso real da variável — material didático.

8. Realização de pesquisas voltadas para o recolhimento das variedades lingüísticas presentes no território nacional, objetivando melhor orientar o ensino da variedade escrita padrão.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Terezinha Wiggers et alii. *Subsídios para avaliação do programa de alfabetização funcional — Região Sudeste*. Rio, MOBRAF, CETEP/SEPEB, 1978.
- BIDERMAN, M. Tereza Camargo. *Teoria lingüística*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora, 1978.
- CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre, GLOBO, 1979.
- CASTRO, Célia Lúcia Monteiro et alii. *Subsídios para avaliação do programa de alfabetização funcional — Região Nordeste*. Rio, MOBRAF, CETEP/SEPEB, 1976.
- COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e lingüística geral*. Rio, Presença/Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.
- DAUSTER, Tânia. *Estudo exploratório sobre os critérios de avaliação do alfabetizador do Maranhão*. Rio, MOBRAF/SEPEB, 1978.
- GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino de Português*. Coimbra, Livr. Almedina, 1974.
- LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura*. 3a. ed., Petrópolis, Vozes, 1977.
- LEMLE, Miriam. *A tarefa da alfabetização: etapas e problemas do Português*. Mimeo, 1980.
- LOTMAN, Iuri. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa, Editorial Estampa, 1978.
- MATTOSO Câmara Junior, Joaquim. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- MOBRAL. *Metodologia del programa de alfabetización funcional del MOBRAF*. Mimeo, 1973.
- PRETI, Dino. *Sociolingüística — os níveis da fala*. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.
- RAMOS, O. Cleide Alves & FONSECA, M. Stella Vieira da. Por um sistema de educação permanente. In: CORRÊA, Arlindo Lopes (ed). *Educação de massa e ação comunitária*. Rio, MOBRAF-AGGS, 1979.