

FALA, ESCRITA E VARIEDADE DIALETAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Bonfim Queiroz Lima
Irisma Oliveira Carvalho
Luciana de Queiroz Lima

RESUMO: Este trabalho procura fazer uma reflexão sobre as interferências da fala nas escritas de alunos e sobre 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) e analisada como a prática docente em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos.

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

ABSTRACT: This work seeks to reflect about the interference of speech in the writings of students and about how the school deals with such interference. From the studies of Mirian Lemle, Luiz Carlos Cagliari, Mary Kato and others, it is discussed about processes of writing acquisition, the importance of oral language, of the dialectal variety and systematic work of linguistic analysis. Based on a survey conducted in an elementary public school in the county of Xinguara, state of Pará, three groups were observed in second grade (third year) and analyzed as teaching practice in relation to the difficulties presented by the students.

Keywords: Teaching; Speech; Writing

Introdução

Sabe-se que toda atividade escolar, até poucos anos atrás, girava somente em torno da escrita e que até hoje a linguagem oral é deixada em segundo 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? Estes são alguns questionamentos que só poderão ser respondidos a partir de uma explanação sobre a natureza da escrita e conseqüentemente sobre a natureza da fala, já que elas são apenas duas modalidades de um mesmo objeto - a linguagem.

Neste trabalho, levantaremos primeiramente as semelhanças e diferenças quanto à forma e à função dessas duas modalidades de linguagem e, num segundo momento, trataremos da escrita como representação da fala e dos obstáculos que alunos com variedades dialetais distintas tendem a enfrentar no percurso de sua vida escolar. Logo após, apresentaremos resumidamente os dados de uma pesquisa desenvolvida em Três turmas de 3º ano (2ª série) de uma escola de ensino fundamental do município de Xinguara - Pará.

1. Fala e escrita: natureza formal e funcional

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 alfabetizados 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*, onde 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 apresenta 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 pronúncia²⁶, 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 [muitu] e outros [muitfu], 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;
- 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:

²⁶ “há até por aí nessa crença, métodos fônicos ou fonéticos de alfabetização”. (FARACO, 1997, p. 11)

a) **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 da 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).

b) **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.

c) **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.

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.

3. A escrita como representação da fala e a variedade dialetal

Como já foi exposto, cada modalidade da linguagem – fala e escrita – apresenta variações internas determinadas pelo gênero ou objetivo retórico. Se as duas modalidades apresentam produtos dentro do mesmo gênero textual, por exemplo, um discurso oral e um discurso escrito, as similaridades formais entre essas modalidades serão maiores. É por esse motivo que a criança, em seu processo de aquisição da linguagem escrita, tende a usar o gênero expressivo (termo usado para designar discurso em primeira pessoa), pois este é essencialmente a fala transcrita.

O uso do gênero expressivo é uma das evidências de que a criança que está em processo de alfabetização usa os conhecimentos que possui sobre a fala como suporte para a escrita. Assim, nesse primeiro momento, a escrita tenta representar a fala, porém o faz de forma incompleta, pois,

como vimos anteriormente, o nosso sistema de escrita não é totalmente fonético, e este será um obstáculo a ser superado pelo alfabetizando.

A criança, não tendo consciência de tal aspecto da linguagem escrita, formula hipóteses e tenta escrever usando seus conhecimentos linguísticos – embasados em sua fala e nas possibilidades de escritas do português. No trecho abaixo Cagliari (2002, p. 30) vem exemplificar e explicar melhor essa afirmação:

Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo a sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética.

Para Cagliari, se a escola distinguisse claramente os problemas da fala dos problemas da escrita, veria essas escritas como escritas de fala, que demonstram a consciência que as crianças possuem do modo como falam. A escola, em vez de valorizar esse conhecimento e partir dele para o ensino da língua, simplesmente o anula, adotando um abecedário e uma fala estranha à criança. “A escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para a partir daí ensinar o que deve.” (CAGLIARI, 2002, p. 9)

Para agravar o problema, além de não valorizar a bagagem cultural e linguística trazidas pela criança, na maioria das vezes, a escola e o professor não reconhecem a existência da realidade linguística marcada pela diversidade, o que é fundamental para que o ensino se dê de forma consistente e democrática, pois:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” esta se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1998, p. 29)

Por não compreender tal relação, a escola torna ainda mais complicada a vida de seus alunos, pois deixa de trabalhar as mudanças ocorridas entre escrita e pronúncia, como é o caso do /l/ em final de sílaba que, na maioria dos dialetos do português brasileiro, mudou sua pronúncia para /u/, e da monotongação de hiatos como em *feira* e *beijo*

que passaram a ser pronunciados respectivamente como [ˈfɛrɐ] e [ˈbɛʒu], a ausência desse conhecimento e a falta de uma mediação feita pelo professor, podem levar o aluno a demorar excessivamente a superar certo problemas ortográficos ou simplesmente a não superá-los.

Além de tudo isso, a escola torna-se preconceituosa e discrimina a fala da criança se esta não fizer parte da variedade dialetal padrão, e ainda mais, se as mudanças ocorridas em seu dialeto forem estigmatizadas pela sociedade, como é o caso das mudanças ocorridas com o fonema /l/ que em alguns dialetos mudou para /r/ como em *planta* [ˈpɾãta] e *plano* [ˈpɾãnu] e da monotongação de certos hiatos como em *salário* [saˈlaru] e *fichário* [fiˈjaru].

Os professores que incorporam esses preconceitos e dão mostras de assumir essa maneira de valorizar ou desvalorizar as características da fala das pessoas, para Lemle (2002, p. 35), ainda não adquiriram os componentes de personalidade próprios da profissão do professor, já que “faz parte da competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade linguística em que exerce seu trabalho”.

Segundo Cagliari (2002, p. 32) a escola, em seu trabalho com a atividade dialetal do português, deve mostrar que:

(...) para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo de seu dialeto.

Ao realizar esse trabalho, a escola deve fazer com que os alunos vejam que eles falam não de uma única maneira, mas de várias, segundo os dialetos de cada um, e que, se todos escrevessem as palavras como falam e usassem das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras e que isso dificultaria muito a leitura entre os falantes de tantos dialetos. Os professores, ao lidarem dessa forma com a variação linguística, ensinariam a distinção entre fala e escrita, prestigiariam a fala e a escrita convenientemente, mostrariam as variações dialetais e o porquê de usar a forma ortográfica convencionada, tendo como pretexto o próprio uso que os alunos fazem da linguagem oral.

Lemle comunga da mesma ideia que Cagliari sobre este assunto, pois diz que:

O designio de servir a uma comunidade muito ampla é, em última análise, o responsável pelo conservadorismo da língua escrita. Pelo fato de ter que satisfazer a um número astronômico de usuários que falam de maneiras bastante diferentes, a língua escrita de comunidades nacionais e internacionais como a nossa não pode se uma representação direta e fiel da fala. É impossível ser ao mesmo tempo abrangente e foneticamente fiel. (LEMLE, 2004, p. 59).

Assim, há a fala que apresenta uma variedade considerável de dialetos, há escrita que pode apresentar tantas leituras quantos forem os dialetos, mas há também a escrita ortográfica que é o único uso da língua portuguesa que não admite variação e que pela mesma razão precisa ser ensinada de forma adequada pelas escolas, sem desvalorizar ou desprestigiar nenhum dos dialetos de nossa língua.

4. As práticas docentes: hipóteses desconsideradas

Com o intuito de verificar como os professores lidam com a questão da interferência da fala na escrita de seus alunos, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, em que observamos durante dois meses, três turmas de terceiro ano (segunda série) de uma escola municipal de Xinguara – Pará. Realizou-se também entrevista com as três docentes participantes e com mais cinco professores que atuavam em turmas de primeiro ao quinto ano na mesma escola.

Durante a realização da pesquisa, constatamos que grande parte desses educadores não estão preparados para lidar com o ensino de língua, principalmente com as questões relacionadas à fala e à escrita. Fato que pode ser evidenciado através das seguintes situações que presenciamos no decorrer das aulas:

- Leitura silabada – os professores ao lerem ou ditarem textos, frases ou palavras usam uma pronúncia silabada e diferente da pronúncia real, local.

- Atividades confusas e mal planejadas – muitas das atividades elaboradas pelos professores apresentavam problemas de concordância verbal, questões repetidas, enunciados desorganizados, dentre outros problemas.

- Atividades não significativas – a maioria das atividades desenvolvidas visava apenas cumprir os conteúdos propostos e dos livros

didáticos, não foi possível notar o desenvolvimento de atividades com o intuito de diagnosticar os problemas apresentados pelos alunos para melhor direcionar suas práticas.

- Uso de explicações metafóricas e fantasiosas – por se tratar de ensino para crianças, alguns professores usam argumentos fantasiosos para explicar conteúdos. Como exemplo, podemos citar o uso do argumento de amizade entre as consoantes para explicar a ortografia **m/n** antes de **p** e **b**.

- Desvalorização da fala do aluno – a “correção” da fala do aluno foi observada em algumas situações, como quando uma aluna perguntou : “Professora é /a’Rois/!” e ela respondeu corrigindo “A pronúncia certa é /a’Ros/!”. Fatos que demonstram o despreparo dos professores uma vez que não existem pronúncias certas e erradas, apenas diferentes.

- Ensino padronizado – constatamos que mesmo as turmas sendo heterogêneas, as metodologias aplicadas eram iguais para todos os alunos.

- Trabalho individual - Durante a pesquisa não presenciamos nenhum trabalho em grupo. Os alunos trabalhavam sempre individualmente, sendo inclusive, em alguns casos, repreendidos quando solicitavam ajuda dos colegas.

Quando analisamos a prática pedagógica dos professores, pudemos observar que vários deles trabalham tomando por base a teoria empirista que expressa um modelo de aprendizagem conhecido por substituição de respostas erradas por certas (WESZ, 2002), modelo típico das cartilhas que ainda hoje parece influenciar fortemente o trabalho do professor. Tais profissionais adotam uma concepção de língua escrita como transcrição da fala, ao responderem a entrevista, alguns apontaram a fala “errada” dos alunos como motivos para os erros na escrita. Supõem também que a criança precisa aprender as famílias silábicas e que o melhor caminho para desenvolver as habilidades de leitura e escrita são os exercícios preparatórios como os ditados. Essa prática docente também foi observada por Cagliari (2002, p. 100):

(...) com relação à escrita o que vemos é a imposição de um modelo, sem qualquer possibilidade, espacial ou temporal, para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, que se limitam, como tarefa, a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício manual (...) Preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as

crianças transportem suas habilidades de falantes para textos escritos.

Dessa forma, há um equívoco dos professores, uma vez que, como já mencionamos, o que é necessário é que as crianças tenham oportunidades de realizar atividades que as levem a refletir e a construir suas hipóteses acerca do sistema de escrita, que possam fazer suas tentativas sem a obrigação de escrever tudo “certinho” desde o início, antes mesmo de entender o sistema de escrita.

5. Conclusão

Segundo Cagliari (2002), 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.

Na escola, a língua aprendida naturalmente pela criança torna-se objeto de 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 padrão – 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 língua estrangeira, e o de aprender a escrever.

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.

Dessa forma, e pelos dados apresentados em nossa pesquisa, nota-se que os professores de Língua Portuguesa (principalmente os

alfabetizadores) necessitam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e complexidade de seu trabalho. Uma formação que lhes dê embasamento linguístico e teorias mais claras, mais precisas, que de fato ofereçam propostas que levem em conta os problemas concretos do processo ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: ensino de quinta a oitava série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CONTINI Jr. *A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar*. In: *A concepção da escrita pela criança*. KATO, Mary (org.). 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. de 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.

WEIZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 2002.

Recebido em 18 de maio de 2015.

Aceito em 11 de julho de 2015.

