

Decodificando o ensino de leitura e escrita de língua materna em uma turma do Ensino Fundamental

Karine Lôbo Castelano^{*}
Jaqueline Maria de Almeida^{**}
Gerson Tavares do Carmo^{***}
Janete Araci do Espírito Santo^{****}

*Decoding the teaching reading and
writing of mother tongue
in a class of Elementary Education*

^{*}Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

^{**}Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

^{***}Doutor em Sociologia Política. Professor Associado do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem e dos Programas de Pós-graduação de Cognição e Linguagem e Políticas Sociais da UENF.

^{****}Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

RESUMO: O presente trabalho teve por propósito refletir a respeito do ensino de língua materna em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular. Antes de partir para as observações em sala de aula, consultamos e analisamos a proposta pedagógica da escola com a finalidade de fazer uma comparação entre a prática e a teoria. Além disso, realizamos uma entrevista de caráter exploratório com a professora regente, a fim de verificarmos como o ensino da língua materna está sendo desenvolvido em sala de aula. Por fim, fizemos uma dinâmica de grupo que envolveu leitura e escrita. O resultado mostrou que as crianças não “leem”, elas “decodificam”; ou seja, apresentam dificuldades que já poderiam ter sido superadas. Espera-se, com esta prévia discussão, promover reflexões a respeito de sua prática em sala de aula no que diz respeito ao ensino da língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Alfabetização; Língua Materna.

ABSTRACT: *The purpose of this search was to reflect on the teaching of mother tongue in a class of the private Elementary School. Before leaving for the observations in the classroom, consult and analyze the pedagogical school in order to make a comparison between theory and practice. In addition, we conducted an exploratory interview with the teacher to look at how the mother tongue teaching is being developed in the classroom. Finally, we have a dynamic group that involved reading and writing. The result showed children don't "read", they "decipher"; have difficulties which could have been overcome. It is expected, with this previous discussion, promote reflections about their practice in the classroom with regard to the teaching of mother tongue.*

KEYWORDS: *Education; Literacy; Mother Tongue.*

INTRODUÇÃO

A palavra analfabetismo é utilizada há séculos no Brasil como sinônimo de condição daqueles que não sabem ler e escrever. Entretanto, ao final do século XX, fez-se necessário o surgimento de uma nova palavra para denominar um novo conceito empregado recentemente como um dos fatores que interfere na aprendizagem da língua escrita: o letramento.

Desde que o Brasil era colônia de Portugal, o país enfrenta o problema do analfabetismo. Felizmente, ao longo dos anos, esse problema vem sendo derrotado e um número maior de pessoas está aprendendo a ler e a escrever. Porém, juntamente com essa conquista, surge um novo fenômeno: os alunos aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente possuem a competência para utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais, são os indivíduos denominamos vulgarmente como alfabetizados funcionais.

No presente trabalho, procuramos dar ênfase à relação entre os sistemas fonológico e ortográfico durante o processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Não pretendemos discutir as características do sistema ortográfico do português em si, mas sim observar o modo como os mesmos são tratados nos primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Seguindo um viés descritivo baseado em Soares (1999; 2004), Bagno (2002), Alves (2003), dentre outros autores, este trabalho busca fazer uma reflexão a respeito do ensino de Língua Materna em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular. Isso porque sabemos que a prática educacional sempre foi alvo de discussões que determinaram seu desenvolvimento em diversos aspectos, especialmente no que se refere às metodologias de ensino utilizadas pelos educadores e a valorização do contexto escolar formador para os alunos.

Além desta introdução, o trabalho possui mais quatro seções principais. No item seguinte, por meio de uma revisão teórica, será apresentada uma breve análise a respeito de conceitos relacionados à alfabetização e ao letramento. Em seguida, tem-se a metodologia empregada. Por fim, é apresentada a discussão da análise dos dados, bem como algumas considerações finais.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de aquisição da linguagem começa ainda dentro do útero, uma vez que é ali que o bebê tem seus primeiros contatos com os sons que possivelmente se tornarão sua língua materna. De acordo com Vygotsky (2001), longe de explicitar uma reflexão previamente construída é o engajamento em argumentação que possibilitará o desenvolvimento da reflexão, ou seja, o processo cognitivo e a capacidade de argumentação tem início muito antes do processo de alfabetização. Mesmo antes de se tornar alfabetizado, o indivíduo é um ser pensante, capaz de refletir. Logo, a alfabetização e o letramento deveriam ser uma forma de auxílio e melhoramento na capacidade de se expressar do indivíduo, e não um agente opressor, caracterizando o não alfabetizado como incapaz.

O processo da Alfabetização começa bem antes do momento em que a criança entra na escola, pois até então ela já passou pelo que os autores da linha histórico-cultural denominam de “pré-história da escrita” – ou seja, entrou em contato com diversas atividades simbólicas, entre elas o desenho e o jogo, o que lhe permitirá dominar rapidamente o que há de mais simbólico: a escrita (VYGOTSKY, 1988, p. 56).

A alfabetização, em seu sentido restrito, tem como fundamento o aprendizado do alfabeto e da utilização deste como código de comunicação. No processo de aprendizagem da leitura, a competência de decodificar os sinais gráficos faz surgir os primeiros sons produzidos conscientemente pelos leitores iniciantes, já na escrita, a competência de codificar os sons da língua, auxilia na construção dos sinais gráficos, criando os primeiros registros do indivíduo que se reconhece agora como alfabetizado.

Entretanto, ao longo dos anos, a ideia de alfabetização foi sendo ampliada devido às constantes mudanças do mundo, ao processo de globalização e velocidade de troca de informação, exigindo que o conhecimento do indivíduo não se restrinja apenas ao domínio das habilidades de codificação e decodificação, exigindo do indivíduo aumento na capacidade de interpretar, criticar, compreender e gerar conhecimento para assim estar de fato integrado à sociedade.

A partir desse novo conceito de alfabetização, surgiu o termo letramento, que serve para indicar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para usar a língua em práticas sociais. Tem-se no letramento a ampliação do significado de alfabetização, pois, além de saber ler e escrever, é de fundamental importância que o indivíduo agora faça uso frequente da leitura e da escrita de forma crítica, demonstrando que houve resultado de aprendizagem das mesmas. Para Soares (2004, p. 65),

Qualquer processo de avaliação ou medição exige uma definição precisa do fenômeno a ser avaliado ou medido. Sem dúvida, a maior parte das dúvidas e controvérsias em torno de levantamentos e pesquisas sobre níveis de letramento têm sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão. Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Para a autora, as definições para letramento distinguem-se e entram em contradição por cada uma basear-se em determinada dimensão de letramento. Há certa dificuldade para se definir letramento por causa da extensão e variedade das capacidades individuais que podem ser determinadas como constituintes do letramento.

De acordo com Soares (1999), letramento é o “[...] estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (p. 3). A mesma autora, em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros”, afirma que “[...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 18).

Por isso, segundo Soares (2004), separar a alfabetização e o letramento é um erro, já que a entrada da criança e do adulto não alfabetizado no mundo da escrita se dá, ao mesmo tempo, pelos dois processos. Trata-se de processos “interdependentes” e “indissociáveis”. Portanto, a alfabetização acontece por

meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio de atividades de letramento, que, por sua vez, só pode desenvolver-se juntamente com a alfabetização.

Algumas orientações fundamentadas no conceito de letramento valorizam, de forma parcial, importantes conquistas como o prazer de ler e escrever e a inclusão nas práticas sociais da leitura e da escrita. Sendo assim, entende-se alfabetização como um processo indispensável de adaptação do sistema de escrita que possibilita ao indivíduo ler e escrever com autonomia. Em relação ao letramento, este trata do processo de inclusão e participação no mundo da escrita. Soares (2004) afirma que “[...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (p. 18).

Levando-se em conta que os alunos que estão sendo alfabetizados vivem em uma sociedade letrada onde a língua escrita encontra-se efetivamente presente nas atividades do dia a dia, há grande possibilidade desses indivíduos terem acesso a textos escritos, tirando suas próprias conclusões a respeito da sua utilidade na sociedade. A exclusão dessa vivência em sala de aula tanto pode reduzir e tornar artificial o objeto de aprendizagem, a escrita, quanto pode deixar de explorar a relação que os alunos têm fora da sala de aula com a mesma. Segundo Bagno (2002, p. 52),

O ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças para, uma vez (mal) alfabetizadas, começar o processo doloroso (para o aluno e para o professor) de inculcação mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, acompanhado dos áridos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas, artificiais, banais, quando não francamente ridículas e/ ou incongruentes.

Portanto, o estudo sistematizado da gramática precisa considerar as diferentes condições de produção do discurso para que o aluno conheça e valorize outras variedades linguísticas, sentindo-se estimulado. E isso deve ocorrer desde fase de aquisição da linguagem. No que diz respeito ao ensino da língua materna, Neves (1997, p. 45) afirma que

[...] a aquisição da linguagem se desenvolve na interação comunicativa entre a criança e seu ambiente; aos fatores genéticos se atribuem apenas aqueles princípios subjacentes que não podem explicar-se por essa interação. O processo de aquisição da linguagem é fortemente codeterminado por um “input” altamente estruturado de dados linguísticos, apresentados à criança em contextos naturais e adaptados ao nível de sua competência comunicativa.

Com isso, o antigo modo de ensinar a língua, baseado na análise de palavras e frases, deve ser abandonado. De acordo com Marcuschi (2001), o ensino da língua materna por meio da abordagem do conceito de gêneros textuais (textos falados e escritos) é muito mais produtivo e didático. Ainda para o autor, gênero é:

Uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, [...], e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instruções de uso, outdoor etc.

Os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos (p. 42).

Entretanto, na maioria das escolas brasileiras, a didática utilizada pelos professores ainda não aborda e trabalha nas salas de aula a extensa variedade dos gêneros textuais presentes no cotidiano da sociedade e limita-se a ensinar apenas gêneros de maior prestígio como o conto e o romance, devido ao preconceito contra a língua falada, que é considerada por muitos como “errada”. Para Bagno (2002, p. 55),

A consideração dessas práticas orais também é muito importante se quisermos ampliar o conceito de letramento, aplicando-o também à capacidade que os seres humanos sempre tiveram, nas mais distintas épocas e culturas, de transmitir conhecimentos, preservar a memória do grupo e estabelecer vínculos de coesão social por meio de práticas que independem do conhecimento de qualquer forma de escrita.

Corroborando com o autor supracitado, Alves (2003) afirma que, a depender do tratamento dado às questões ortográficas e fonológicas no

início do processo de alfabetização, muitas dificuldades poderão ser evitadas e compete ao alfabetizador criar situações que possibilitem ao aluno fazer uso da língua(gem) escrita como forma de expressão e comunicação, logo, como bem social a que ele tem direito.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de partir para as observações em sala de aula, consultamos e analisamos a proposta pedagógica da escola com a finalidade de fazer uma comparação entre a prática e a teoria.

A fim de observarmos se a língua(gem) escrita é ensinada como prática social no cotidiano escolar, acompanhamos três aulas em uma turma de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I com o objetivo de observar os reflexos de um início de alfabetização desvinculado da linguagem oral.

Nossa observação foi realizada em uma escola que pertence a uma rede bem conceituada entre escolas particulares. A turma é composta por vinte e sete alunos com uma média de idade de sete anos. A maioria dos alunos havia estudado na escola no ano anterior, e os outros chegavam de diferentes instituições de ensino da cidade.

Além disso, realizamos uma entrevista de caráter exploratório com a professora regente, a fim de verificarmos como o ensino da língua materna estava sendo desenvolvido em sala de aula. A docente tem formação no curso de Normal Superior e possui experiência de seis anos com alunos do Ensino Fundamental I.

Por fim, fizemos uma dinâmica de grupo que envolveu leitura e escrita. Depois ditamos algumas palavras no intuito de observarmos o desempenho das crianças em relação à diferença entre linguagem oral e escrita.

ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Na escola investigada, a alfabetização inicia-se na Educação Infantil e continua no Ensino Fundamental I. Como a proposta da escola não é apenas de alfabetizar, mas também de ampliar o letramento, as atividades abrangem leitura e escrita, assim como propõe Soares (2005, p. 32):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Segundo a perspectiva da equipe pedagógica do Colégio, os alunos desde seu nascimento já se encontram inseridos num mundo letrado; portanto, tais práticas não lhe parecerão estranhas, contudo essas práticas poderão assustar pais e professores que ainda têm como modelo as antigas cartilhas, em que o aprendizado se mantinha centrado durante semanas em uma única letra, as atividades eram repetitivas e os textos, apenas frases desconexas como: “A casa é azul. A casa é bonita”.

A escola não acredita que o processo de alfabetização dos alunos precise seguir a ordem das letras do alfabeto ou as famílias silábicas. Para ela, a escrita não é silábica, mas alfabética. Além disso, a linguagem deveria ser estudada e discutida em uso, e não em situações artificiais, assim como afirmam Bagno (2002), Alves (2003) e Soares (2004).

Ao chegar à escola, os alunos já têm suas próprias hipóteses sobre a escrita e a leitura, pois convivem com elas há algum tempo, ainda que de forma assistemática (VYGOTSKY, 1988). Observamos que na escola investigada, o alfabeto é apresentado desde o início do processo de alfabetização. As professoras trabalham com textos que circulam socialmente e mostram a língua com seus múltiplos sentidos nos diferentes contextos em que é usada. Os alunos são solicitados a estar em contato constante e escrever textos diversos (curtos, longos, de vários gêneros, indicativos de diferentes contextos). De acordo com Marcuschi (2001), esta metodologia deveria ser aplicada em todas as escolas brasileiras.

As atividades de alfabetização na escola que analisamos se iniciam com a apresentação das letras com diferentes traçados, pois, segundo a equipe pedagógica, a mesma letra grafada em minúscula e maiúscula é considerada, por uma criança não alfabetizada, como duas letras diversas, tão diferentes uma da outra quanto, por exemplo, as letras **F** e **G**. Não por acaso, observamos que todos os textos do material didático são escritos em letras maiúsculas.

A proposta da escola é a de que as atividades de alfabetização apresentem, em diferentes momentos, a relação entre som e grafia das letras, já que, no início da aquisição da linguagem escrita, é na oralidade que os alunos formulam suas primeiras hipóteses de escrita. A proposta pedagógica aponta as diferenças e semelhanças entre a oralidade e a escrita para que os alunos percebam gradativamente que a escrita não é a transcrição literal da fala, corroborando com as ideias de Bagno (2002).

Um ponto deve ser ressaltado: nas atividades iniciais as professoras chamam a atenção dos alunos para o espaço existente entre as palavras no texto escrito. O sujeito alfabetizado, ao ouvir uma frase, sabe se ela é composta de várias palavras; contudo, para os não conhecedores do código escrito, o dito, o falado, pode ser representado graficamente com a mesma continuidade como é ouvido. Assim, uma frase como “O menino caiu”. Poderá ser transcrita pelos alunos de acordo com a sequência sonora: OMENINOCAIU.

Noções de pontuação também são introduzidas desde o início, pois tem papel determinante no sentido do texto escrito. Primeiramente é apresentada aos alunos a pontuação de diálogo (travessão, ponto de interrogação, de exclamação e final) e a escola amplia aos poucos o assunto. A acentuação das palavras também é trabalhada e discutida desde o começo. A variação linguística é introduzida por meio de atividades.

A professora regente propõe situações que desenvolvam as habilidades de observação, análise e memorização. Esta última foi banida dos meios escolares, no entanto, é preciso resgatá-la nas situações em que se mostra necessária; por exemplo, sabemos que “cinema” se escreve com C e “sim” com S, porque memorizamos a escrita de tais palavras. Não queremos incentivar a memorização mecânica, mas desenvolver essa faculdade humana para que possa auxiliar no processo de aprendizagem da escrita, assim como sugere Bagno (2002).

Quanto à leitura, os textos retirados de diferentes fontes têm seus suportes preservados na medida do possível, pois se sabe que as crianças necessitam ter acesso às mídias e aos contextos diversos de utilização da língua para compreender seus variados usos, e também que a língua deve ser entendida no movimento da negociação de sentidos que ocorre num determinado contexto histórico-cultural.

Considera-se a produção de textos da escola como fruto do trabalho conjunto do professor e dos alunos, envolvendo compreensão e interpretação de textos escritos e orais de gêneros diversos, assim como a intencionalidade, a situação, o interlocutor. Para o processo desse trabalho, é fundamental que o professor tenha clareza das funções sociais, condições e processos de produção de textos.

Embora, ao entrar na escola, a criança já seja falante da língua, nas aulas ela deve aprimorar sua expressão oral no que se refere à clareza, fluência, entoação, entre outros fatores. É preciso ter consciência de que a intenção não é fazer com que a fala dos alunos reproduza a modalidade escrita (esta é uma das concepções equivocadas que cercam o trabalho da oralidade), também não é uniformizar a fala de todos eles, pois isso seria outro equívoco, já que a língua é viva.

A escola propõe certas atividades de oralidade, assim como sugere Bagno (2002). O uso da modalidade coloquial da língua ora ocorre diariamente, e não só nas aulas de português ou na escola. Com a interferência do professor, que orientará a conversa – solicitando argumentos ou explicitando-os se não estiverem claros, estimulando hipóteses ou conclusões sobre determinados assuntos, apontando ambiguidades, etc. – os alunos irão constituindo modelos de falas e assimilando atitudes, como esperar a vez de falar ou simplesmente ouvir com atenção uma história ou uma explicação. As atividades também contemplam a percepção e discussão das semelhanças e diferenças entre a língua oral e a escrita, assim como o reconhecimento de aspectos ligados à língua oral como o gesto, a postura, a entoação e a dicção. Ainda assim, existe uma separação, na prática, entre linguagem oral e escrita como explicitaremos adiante.

Quanto à ortografia, a proposta pedagógica da escola investigada assume que os alunos precisam, desde cedo, compreender que a língua portuguesa

escrita não é transcrição da fala e que há regras que determinam a maneira de grafar cada palavra. A ortografia foi criada para impedir a variação dialetal na escrita e facilitar sua compreensão (SOARES, 1999; 2004; BAGNO, 2002).

Escrever corretamente as palavras é importante e indispensável. Não é simplesmente dizendo à criança “pense como se escreve tal palavra” que a estaremos auxiliando no desenvolvimento desta atividade. Ela não irá descobrir a regra simplesmente pensando; existem normas e exceções a serem seguidas que o professor, como mediador do conhecimento, deve apresentar. Como a norma ortográfica é uma convenção social, a criança não pode aprendê-la sozinha, corroborando com Neves (1997).

No início do processo de alfabetização encontramos crianças que já escrevem, mas incorrem em erros de grafia, e outras que estão fazendo suas primeiras tentativas de escrita. As interferências do professor devem ser diferenciadas. É preciso fazer os alunos entenderem que alguns casos de grafia correta se aprendem por regras e outros, por memorização. A escrita de algumas palavras é regida por normas que devem ser discutidas com eles. Por exemplo, não existem objetos, pessoas, etc., cujos nomes comecem com RR; usa-se Ç somente no meio da palavra antes das vogais A, O, U. A escrita de inúmeras palavras é considerada irregular e exige memorização. Por exemplo, HOJE se escreve com H e ONTEM sem H; CATEQUESE se escreve com S e CATEQUIZAR se escreve com Z. O melhor material para trabalhar a ortografia é a escrita das crianças (SOARES, 2004).

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Após termos analisado as propostas pedagógicas teóricas, partiremos para as observações da prática em sala de aula. Chegamos à conclusão que mais da metade das propostas são colocadas em prática, porém ainda há certo distanciamento entre a prática oral e a escrita, assim como ressalta Marcuschi (2001).

A começar pela formação da professora, que admitiu não ter conhecimentos aprofundados sobre Fonética e fonologia durante sua graduação: “Não, não estudei nada disso. Já fiz um trabalho sobre fones pra faculdade, mas não foi nada aprofundado” (Professora).

Apesar disso, a professora tem noções das diferenças entre linguagem oral e escrita e procura, ainda que raramente, chamar a atenção dos alunos quanto a isso. Entretanto, o problema está em não saber dar uma resposta satisfatória às constantes perguntas das crianças em relação a essas diferenças.

Questionamos à professora sobre como explicar às crianças o porquê de *lobo* ser escrito com **o** e pronunciado com **u**; ela respondeu: “É a incoerência da Língua portuguesa. Na fala pode tudo, mas na hora de escrever tem que ter mais cuidado” (Professora). Essa fala mostra que a professora regente não retrata a linguagem oral com preconceito, assim como recomendam Soares (1999; 2004) e Bagno (2002).

Escolhemos observar uma turma num nível mais avançado de alfabetização (onde a maioria das crianças já sabe ler e escrever) exatamente para analisarmos as consequências de um início de alfabetização não relacionada com a linguagem oral. O resultado não foi surpreendente, posto que os alunos “decodificam”; isto é, apresentam dificuldades que já poderiam ter sido superadas. Ao depararem com um texto escrito, leem-no como se fosse algo que nada tem a ver com sua linguagem cotidiana (BAGNO, 2002; ALVES, 2003).

Fizemos uma dinâmica de grupo que envolveu leitura e escrita, pois, de acordo com Soares (2004), a alfabetização acontece por meio dessas duas práticas sociais. Primeiramente pedimos que fizessem a leitura de um texto (sugerido pela professora). O texto estava todo em letras de forma (caixa alta) e o tema era muito interessante (exatamente sobre o surgimento da escrita, com o título: A história das letras) de acordo com a proposta pedagógica da escola. A leitura foi dividida entre cinco crianças, dentre as quais apenas a primeira leu do jeito que se pronuncia (descobrimos que esta criança tem um tempo maior de alfabetização, lê desde os cinco anos). As outras crianças fizeram uma leitura artificial. Preocupadas em pronunciar palavras do jeito como estavam escritas, acabavam não contextualizando nem assimilando o que estavam lendo; tanto que, ao final da leitura, percebemos que os alunos não faziam ideia do que tinham acabado de ler - fato que as próprias crianças confirmaram.

Como segunda parte da atividade ditamos algumas palavras a fim de observar o desempenho das crianças em relação à diferença entre linguagem oral e escrita (Quadro 1).

Quadro 1 – Dinâmica de leitura

Palavras	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C
BEBÊ	/be'be/	/be'be/	/be'be/
BOLO	/'bolo/	/'bolu/	/'bolo/
TÁBUA	/'tabua/	/'tabua/	/'taboa/
BONECA	/bo'neca/	/bɔ'neca/	/bɔ'neca/
ESCOLA	/es'cɔla/	/es'cɔla/	(não soube ler)
MELADO	/me'ladu/	/me'ladu/	/me'ladɔ/
BOMBA	/'bôba/	/'bôba/	/'bôba/
DENTE	/'deti/	/'det i/	/'dete/
FOFA	/'fofa/	/'fofa/	/'fofa/
BELO	/'belu/	/'belu/	/'bɔɔ/
CAMÉLO	/ka'melu/	/ka'melu/	/ka'melɔ/
IOGURTE	/io'guti/	/iu'guti/	/io'gute/

Fonte: elaborado pelos autores.

O resultado foi próximo ao esperado e o provável para crianças nessa fase. As ocorrências mais frequentes foram as seguintes: BONBA (bomba), TABOA (tábua), BEBE (bebê), DETE (dente) e IOGUTE (iogurte); e as mais inusitadas: BB (bebê), TABOLA (tábua) e DENDÊ (dente).

Uns raros casos são preocupantes, pois mostram crianças alienadas ao relacionar a pronúncia à escrita como: LMSACSA (camelo). O que mais nos chamou a atenção foi o empenho das crianças, a alegria delas, tanto em ler quanto em escrever; o esforço delas é admirável.

Por fim, pedimos que três alunos fizessem a leitura das mesmas palavras que ditamos antes e eles leram a maioria das palavras da forma como estavam escritas, ou seja, sem relacionar com a forma oral usual, o que confirma a lacuna existente na sala de aula, apontada por Soares (2004). Essas atividades comprovam que, não raramente, a oralidade é posta em segundo plano nos processos de alfabetização.

Na escola em que pesquisamos há um tipo de atividade denominada “Produção de texto oral”. Trata-se de uma atividade coletiva e a professora garante que dá certo: “Nós discutimos algum texto e a partir daí é possível analisar a fala das crianças, quando elas têm dificuldades, discutimos a correção. Isso dá muito certo” (Professora). Segundo Neves (1997), esse método funciona, pois “[...] a aquisição da linguagem se desenvolve na interação comunicativa entre a criança e seu ambiente” (p. 45).

Perguntamos à professora se há um trabalho oral para observar as variações dialetais entre as crianças; e como ela age diante dessas variações: “O ano passado tive um aluno do Rio Grande do Sul. Todo mundo gozava dele. Mas não corrijo a oralidade deles (tava, ocê). E procuro me policiar para falar direitinho com eles” (Professora). A didática da professora, segundo Soares (1999; 2004) e Bagno (2002), é a mais indicada.

Quanto à correção, a proposta da escola é fazê-la gradativamente; é mais adequado selecionar apenas alguns erros na produção de crianças em processo de aquisição da escrita: “É o caso de tomate. Eles me perguntam por que fala com **i** e escreve com **e**. Se colocar na prova com **i** eu não considero errado porque com o tempo eles aprendem” (Professora).

Quanto à acentuação, a turma que observamos ainda não a domina, mas têm algumas noções (memorizadas). Também não questionam quanto a isso. À professora perguntamos como ela explicaria a acentuação apenas na segunda sílaba da palavra *bebê*, uma vez que as duas têm o mesmo som: “As crianças nunca me questionaram quanto a isso, mas eu acho que é mais decoreba mesmo. Não sei” (Professora).

A falta de conhecimento dos aspectos fonológicos por parte dos professores é um problema que deve ser resolvido tanto para facilitar o seu próprio trabalho quanto para facilitar o aprendizado dos alunos. Como afirma Alves (2003), as crianças são capazes de apreender, analisar e organizar princípios subjacentes à linguagem escrita, bem como estabelecer generalizações sobre a mesma, tanto melhor quanto mais se virem envolvidas em situações reais (pessoais e sociais) de comunicação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Não se deve esperar que, desde o início da alfabetização, todas as

crianças estejam escrevendo e lendo da mesma forma. A interação entre professor e alunos é fundamental nessa fase. O professor deve ser visto como alguém que entende o erro como uma etapa da aprendizagem, estabelecendo-se uma relação de confiança.

Durante muitos anos, acreditou-se que saber a língua significava saber gramática normativa, classificar palavras em categorias linguísticas, enfim, usar a metalinguagem; então, as atividades escolares priorizavam exercícios desse tipo. Novos trabalhos na área da Linguística mostram que saber língua é ter competência para ler, escrever e se fazer entender, fazendo uso real da língua oral e escrita. Conhecer profundamente a nomenclatura (metalinguagem), “desmontar” frases complexas em análises sintáticas ou morfológicas cabem a professores e linguistas, não a alunos do Ensino Fundamental I.

Nós propomos que os alunos comparem língua escrita e língua oral, percebendo suas semelhanças, diferenças e contextos de uso de cada uma delas. A língua escrita é de natureza espacial, ocorrendo numa superfície, com caráter duradouro, enquanto a língua oral é de natureza temporal, tem apenas a duração da fala. Ao analisarem a modalidade oral usada por diferentes pessoas, os alunos aprenderão que há diversas formas de falar ou nomear objetos, alimentos, etc. são variações linguísticas e não erros.

Diante das dificuldades enfrentadas hoje na alfabetização o professor precisa mostrar para o aluno que não existe apenas uma forma “correta” para se falar. Para isso, Bagno (2002, p. 69) sugere que deva ser feita uma “[...] conscientização dos alunos de que língua e linguagem são coisas muito mais ricas e fascinantes do que a velha descrição mecânica de conceitos”. Para que haja uma reflexão a esse respeito é preciso que o professor mantenha-se atualizado em relação às pesquisas linguísticas e que acredite que a educação linguística não é um produto final, mas um processo contínuo.

Este trabalho se propôs a dar maior ênfase às perspectivas para fazer com que cada aluno tenha estabelecido não apenas o seu direito a aprender a ler e a escrever, mas também o de participar do mundo da escrita, mostrando que as aulas de português não podem se submeter apenas a “aulas de gramáticas” com decoreba e exercícios mecânicos. É preciso que se crie um ambiente de leitura e, por consequência, fazer um trabalho com produções de textos de diferentes gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Freire. **Passos e descompassos da alfabetização**. Goiânia: Editora da UFG, 2003.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: _____; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org). **Investigando a relação oral/ escrito**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2004.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.