

## DA FALA À ESCRITA: OS SABERES DA ORALIDADE E O INÍCIO DE PRODUÇÃO DA ESCRITA ESCOLAR

Maria Alice Fernandes de Sousa<sup>1</sup>

**Resumo:** Analisa a integração dos saberes da oralidade de alfabetizandos e o processo de aquisição da escrita escolar embasado em fundamentos da Sociolingüística Educacional. A pesquisa foi desenvolvida considerando princípios metodológicos da Etnografia Colaborativa Educacional. Foi realizada em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mais especificamente, em uma sala de alfabetização. Esta sala de aula constitui-se de alunos provenientes de família pertencentes a classes populares. Partiu-se do pressuposto de que muitos professores ficam inseguros a respeito de como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizadora em relação à fala do aluno, considerando “erro” aquilo que é apenas diferença entre os “falares”, ou seja, variedades da língua que estão relacionadas aos antecedentes sociolingüísticos. Os alunos, ao chegarem à escola, iniciando sua vida escolar, já são portadores de uma competência comunicativa que viabiliza a sua interação social. Essa competência é construída nos contextos sociais da comunidade e nas redes de interação do aluno e serve de base para a construção de novos saberes adquiridos na escola, principalmente os saberes relacionados à língua escrita. A questão central investigada foi se o conhecimento dos saberes da oralidade dos estudantes de classes de alfabetização pelos professores contribui para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da produção escrita escolar do aluno. Os resultados mostram que os conceitos da Sociolingüística e a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível contribuem para dar suporte à mediação pedagógica.

**Palavras-chave:** Sociolingüística Educacional. Alfabetização. Competência oral de crianças..

**Abstract:** This paper analyses the integration of literacy class pupils' oral language knowledge in the process of their writing skills acquisition. This integration is viewed from the perspective of Educational Sociolinguistics. A collaborative ethnographic research was carried out in a literacy class of a public school in the Federal District where the pupils come from low social status families. My main assumption was that many teachers do not know how to intervene productively in the communicative classroom process and may treat as mistakes what are merely sociolinguistic differences related to the pupils' background. When children start school they already have linguistic competencies that enable them to interact socially. This communicative competence is built up in their social networks and becomes the basis for the acquisition of new linguistic abilities, especially those related to the written language. The main research questions was whether the teachers' information about the pupils' speech features would contribute to the enactment of strategies that would help the students' written production. The results show that the knowledge of basic sociolinguistic concepts and attitudes led the teacher to adhere to a culturally sensitive pedagogy that contributed to the children's learning of reading and writing..

**Key words:** Educational Sociolinguistics. Literacy. children's oral competencies.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília

Muito se discute sobre os altos índices de analfabetos que existem no Brasil. O Programa Brasil Alfabetizado é uma política pública para a alfabetização sob a coordenação do Governo Federal com parcerias com os Estados, municípios, universidades, organizações não-governamentais e organizações da sociedade civil, por meio do Ministério da Educação, com vistas a promover a alfabetização de adultos. O Brasil já promoveu inúmeros movimentos voltados a alfabetizar a população adulta. Segundo Ribeiro (2004), resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) que é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa em 2001, revelam que 9% da população entre quinze e sessenta e quatro anos encontram-se na situação de analfabetismo absoluto. Esses números, se somados aos analfabetos funcionais que são aqueles que tiveram acesso a uma escolarização limitada ou que têm pouco domínio das habilidades de leitura e escrita, aumentam assustadoramente uma vez que dois terços da população brasileira maior de quinze anos não têm o nível mínimo de escolarização garantido pela Constituição como direito de todos que é o Ensino Fundamental.

Essa reflexão sobre o analfabetismo adulto é para nos ajudar a pensar algumas questões: a) os alunos (crianças) que ingressam no ensino fundamental estão conseguindo se alfabetizar com sucesso? b) qual o percentual dos que não estão conseguindo se alfabetizar? c) seriam esses alunos que não conseguem se alfabetizar na idade correspondente à série que estão aumentando os índices dos analfabetos adultos? d) a escola é a única responsável por essa situação? e) é preciso (re)ver as políticas de formação de professores alfabetizadores? f) O que precisa ser (re)visto nas políticas de formação de professores alfabetizadores?

Diante dessas questões surge um grande desafio aos educadores de modo geral, mas principalmente ao professor alfabetizador, porque é ele que atua no início de aquisição da escrita escolar, que é buscar investigar o porquê do pouco rendimento na aprendizagem da leitura e escrita.

Nesse sentido, questionamentos se impõem:

Como desenvolver práticas pedagógicas, desde o período inicial de aquisição da escrita escolar (classes de alfabetização), em que o trabalho com a linguagem se mostre, ao mesmo tempo, significativo e capaz de levar as crianças a compreenderem como a língua funciona? Como fazer com que as crianças usem e explorem a língua, cada vez mais e melhor, com disposição e curiosidade, tanto na modalidade oral como escrita? Ao refletir

sobre estas questões, parece que outras problemáticas se apresentam: como ampliar o repertório comunicativo de oralidade e escrita do aluno como atividade socialmente relevante, sem deixar de lado os saberes da oralidade que ele ao chegar à escola já tem?

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar com a alfabetizadora-pesquisadora em que medida há integração da língua oral na produção escrita dos estudantes de uma classe de alfabetização. E como objetivos específicos: a) Identificar e analisar com a alfabetizadora-pesquisadora os saberes da oralidade dos estudantes de uma classe de alfabetização; b) Analisar a mediação pedagógica da alfabetizadora-pesquisadora ao trabalhar com fundamentos da Sociolingüística, como estratégia para desenvolver a produção escrita escolar.

Nesta pesquisa, ao transcrever as falas dos alunos para análise, adotamos critérios fonológicos sem detalhes fonéticos.

Foi realizada em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mais especificamente em uma classe de alfabetização - 1ª série do ensino fundamental.

Trago, portanto, como questão central para este estudo a seguinte: O conhecimento por parte dos professores, dos saberes da oralidade dos estudantes de classes de alfabetização, contribui para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da produção escrita desses estudantes?

Sobre os “saberes”, entendemos que são conhecimentos construídos socialmente, pois são partilhados por todos os sujeitos em um grupo social ou comunidade. Por mais originais que sejam os saberes, eles só ganham sentido quando colocados em situações de relações com o outro, o que pressupõe uma ação coletiva.

A Sociolingüística é a vertente da ciência da linguagem que se preocupa em investigar a relação entre “eventos lingüísticos” e “eventos sociais”. A Sociolingüística mostra que toda língua muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante, assim, a principal característica das línguas humanas é a sua heterogeneidade. Surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos graças aos trabalhos de William Labov entre outros.

Bortoni-Ricardo (no prelo) observa que as diferenças entre os saberes, nos jeitos próprios de falar, ouvir, seguir instruções etc, entre os aspectos culturais do docente e discente

podem produzir um significativo distanciamento no relacionamento em sala de aula (cf. Hymes, 1972).

Esse distanciamento no relacionamento produz também uma tensão entre as duas culturas, que pode redundar, por parte do discente, em uma aversão à cultura escolar e até em uma resistência provocando o abandono da vida acadêmica, por entender o educando que não há identidade entre aquele ambiente e seus antecedentes socioculturais. Talvez essa hipótese possa explicar o alto índice de infreqüência às aulas nas salas de alfabetização de crianças e o número crescente de salas de alfabetização de jovens e adultos. Esses jovens e adultos são aqueles que deixaram a escola na etapa equivalente à idade/série e agora retornam fazendo uma nova tentativa de adaptação e de possibilidades de aprendizagens escolares.

A criança, ao chegar à escola, iniciando sua vida escolar, já é portadora de saberes da oralidade que viabilizam a sua interação social. Esses saberes são construídos nos contextos sociais da comunidade e nas redes de interação da criança e servem de base para a construção de novos saberes adquiridos na escola, principalmente a língua escrita.

Muitos professores, no entanto, ficam inseguros sobre como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizadora em relação à fala do aluno, considerando “erro” aquilo que é apenas diferença entre os “falares”, ou seja, variedades da língua que estão relacionadas aos antecedentes sociolingüísticos.

A esse respeito, é necessário esclarecer ao aluno que existem diferentes formas de usar a língua oral e que essas maneiras são contextualmente definidas. Desse modo ele poderá monitorar seu estilo, adequando sua linguagem à circunstância de fala. Mas que essa intervenção seja feita fundada em uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1987) aos antecedentes socioculturais e lingüísticos do aluno para que não haja prejuízo no seu processo de ensino e aprendizagem e também não venha causar discriminação ou preconceito. O tratamento inadequado ou até mesmo estigmatizante dessa questão lingüística pode provocar insegurança no falante, comprometendo a sua auto-estima e dificultando sua integração na cultura escolar, bem como a aquisição da língua escrita.

Os alunos provenientes das classes populares são originários de uma cultura em que predomina principalmente a oralidade. A forma básica de comunicação é a oral e, ao chegarem à escola, deparam com a preponderância de outra modalidade que é a escrita, o que

provoca uma incongruência e, às vezes, até desencanto com aquilo que lhes podia representar, entre outras coisas, inclusão social.

Alguns dialetos têm mais prestígio que outros, resultado de uma crença que se consolidou na cultura do Brasil ao longo de sua história, constituindo um mito. Assim, os membros de uma comunidade de fala que possuem poder econômico e político são tratados com mais respeito e transmitem esses valores para o dialeto que falam. Esses dialetos, então, passam a ser aqueles legitimados socialmente e aceitos como “corretos” de acordo com Bagno (2003).

O dialeto pode vir a ser considerado bom ou ruim dependendo da legitimidade que ganhou a partir de fatores econômicos ou políticos. Esses valores, no entanto, são de caráter ideológico, e geram preconceitos, que precisam ser combatidos, a começar pela escola, pois a fala é, sobretudo, um instrumento identitário.

O estudo da variação lingüística considera também os fatores lingüístico-estruturais, que podem ser: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e até discursivos. O estudo da variação lingüística equivale em complexidade à da própria ação humana. Assim, dominar os conceitos lingüísticos com os quais vai trabalhar é necessário ao professor que educa em língua materna, principalmente ao professor alfabetizador, porém, de modo geral, os cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização não têm contemplado em seus currículos uma formação lingüística mais aprofundada.

Bagno (2002, p. 81), abordando aspectos da formação do professor de língua materna, destaca quatro princípios que devem constar dos seus conhecimentos, a fim de que possa alavancar o ensino da língua na escola:

- a) o estudo da variação lingüística; b) a prática da reflexão lingüística sistemática e consciente (por meio da pesquisa); c) o desenvolvimento constante e ininterrupto das habilidades de leitura e escrita (aliadas também às práticas de oralidade) e d) o estudo dos gêneros textuais (orais e escritos).

Há processos que afetam a estrutura da sílaba na língua oral, segundo Bortoni-Ricardo (2004a), a sílaba é a unidade ou grupo de fonemas emitidos em um só impulso de voz. A vogal funciona como núcleo da sílaba e esse núcleo pode ser precedido ou seguido de consoante.

As sílabas em português podem ser apresentadas com a seguinte estrutura:

V (só uma vogal) como em: **á**-gua; CV (uma consoante e uma vogal) como em: **po-te**; CVC (uma consoante, uma vogal e outra consoante) como em: **mar**-ca; CCV (duas consoantes seguidas de vogal) como em: **pra**-to; CCVC (duas consoantes seguidas de vogal e outra consoante) como em: **pres**-tí-gio; CCVCC (duas consoantes seguidas de vogal, seguidas de mais duas consoantes) como em: **trans**-for-ma-ção (na palavra “trans-for-ma-ção”, temos uma sílaba com a estrutura CCVCC porque estamos considerando o segmento consonântico /n/, que funciona para marcar a nasalidade da vogal. Outra possibilidade de análise é não considerarmos o /n/ como uma consoante. Assim, consideramos somente a consoantes /t/, /r/, a vogal nasal /ã/ e a consoante /s/); CVCC (consoante, vogal, seguida de duas consoantes) como em: **pers**-cru-tar.

Ainda para a mesma autora, a vogal é o fonema produzido por uma corrente de ar vinda dos pulmões que passa livremente pela boca. Se, durante a passagem dessa corrente de ar, o véu palatino estiver levantado contra a parede posterior da faringe, as vogais produzidas, no total de sete, são chamadas de vogais orais: /i/, /ɛ/, /e/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/. Quando, no entanto, a passagem dessa corrente de ar se der com o véu palatino abaixado, uma parte da corrente expiratória ressoará na cavidade nasal e as vogais produzidas, no total de cinco, são chamadas de vogais nasais: /ã/, /ẽ/, /ĩ/ /õ/, /ũ/.

A configuração silábica Consoante Vogal Consoante (CVC) merece algumas observações. Segundo Ricardo-Bortoni (2004a), nem todas as consoantes podem ocupar os lugares de segunda consoante nessas sílabas. Essa segunda consoante (r, s, l, /y/, /w/, n) cria o travamento silábico. A pronúncia do /r/ em situação pós-vocálica ou de travamento muda muito de uma região para outra. Pode ser pronunciado como uma consoante velar, como uma consoante alveolar e até com a língua contraída. Em muitas regiões, do Brasil é encontrada essa pronúncia velar, por exemplo, no Rio de Janeiro. No Paraná e em outras partes da região Sul, a pronúncia encontrada é a alveolar. No interior de São Paulo, em Mato Grosso do Sul e Goiás é muito encontrada a pronúncia com a língua contraída. Essa realização do /r/ é geralmente associada aos falares das áreas rurais. A pronúncia do /r/ pós-vocálico tende a desaparecer no final de palavras, quando se faz uso de estilos não monitorados. Isso em todas as regiões do Brasil. Essa supressão do /r/ final é mais freqüente nos infinitivos verbais, no futuro do subjuntivo e em substantivos, advérbios e adjetivos terminados em /r/. Essa

supressão do /r/ nos infinitivos dá origem a uma “hipercorreção”. Uma “hipercorreção” ocorre quando o falante quer evitar uma forma desprestigiada de falar e, ao tentar evitar um “erro”, comete outro. Podemos perceber essa situação no exemplo: Ana Clara **estar** muito animada hoje.

Para Bortoni-Ricardo (2004b) o /s/ pós-vocálico pode ser representado graficamente pelas letras S, X, ou Z, como em: giz, xerox, mês. E soa como uma consoante surda diante de outra consoante surda, soa como consoante sonora diante de outra consoante sonora ou de uma vogal. Diante de uma vogal, soa como /z/. De acordo com a região pode soar como consoante sibilante ou chiante. Em Brasília e em Belo Horizonte, por exemplo, o S pós-vocálico é usualmente realizado sem o chiado. No Rio de Janeiro, em Salvador, em Fortaleza e em outras cidades, o S pós-vocálico é realizado como chiante. No final de palavras, o S pós-vocálico tende a transformar a vogal da sílaba em um ditongo com a semivogal /y/. A exemplo: voraz > vorai;z; voz>voiz.

Ainda de acordo com a mesma autora, as semivogais /y/ e /w/ funcionam como consoantes, formando os ditongos decrescentes, como “ai”, “au”, “ei”, “eu”, “oi”, “ou”, “iu” e “ui”. Essa semivogal que está no lugar da segunda consoante na sílaba CVC, travando-as, está sujeita a ser suprimida. Quando uma semivogal é suprimida, dizemos que houve redução de ditongo. A redução do ditongo “ou” > “ô” está muito marcada na língua, podemos perceber exemplos como em “falou > falo” entre outros casos, essa redução está tão avançada que, praticamente, pouco ouvimos a pronúncia do ditongo “ou”. Ocorre também em sílabas internas, tônicas ou átonas, como em “tesoura > tesôra”, e ainda que outras reduções dos ditongos e a semivogal /y/ não estejam tão presentes, elas requerem atenção em sala de aula, como, por exemplo, a palavra “beijo > bejo”. Carecem de uma atenção especial também os casos de “hipercorreção”, como a realização do ditongo “ei” em palavras com “e”, como em “bandeja > bandeija”.

No português do Brasil, o L pós-vocálico ocorre como uma consoante /l/ ou como a semivogal /w/. Em algumas áreas no sul do Brasil ainda é comum a realização do /l/. Nas demais regiões, é usual a realização do /w/. Esse fato é delicado, pois os alunos que estão sendo alfabetizados tendem a ficar com dúvidas quanto a usar os ditongos finais: /au/, /eu/, /iu/, /ou/ e nas seqüências: “al”, “el”, “il”, “ol”, e “ul”. Ainda em relação ao L, este tende a ser mais suprimido em sílabas átonas do que em tônicas, como, por exemplo, na palavra

carneval, em que a sílaba final CVC é tônica. Observamos, então, a realização do segmento final, com /l/ ou com /w/. Somente em áreas rurais dá-se a supressão do L final em palavras oxítonas, por exemplo, a palavra passaria de carnaval > carnává. Pode ocorrer também a troca do /l/ pelo /r/ nos falares rurais, como em carnaval > carnavar.

A letra N representa o travamento da sílaba por segmento nasal. O travamento nasal é a ocorrência do traço de nasalidade nas vogais. Na escrita, esse travamento é representado pelo til (~) ou pelas consoantes nasais M e N. A consoante que representa a nasalidade na escrita é o M antes das letras P e B. Como as formas de representar o travamento nasal são convencionadas, torna-se um tópico difícil para o alfabetizando. O travamento nasal, assim como as demais consoantes e semivogais que travam sílaba, também tende a desaparecer. Como exemplo: comeram > comero. Essa regra chama-se desnazalização e só ocorre em sílabas finais átonas.

Para entendermos a complexidade das convenções ortográficas, é necessário ter em mente que a evolução da linguagem oral e a consolidação da linguagem escrita passaram por processos históricos e representam a caminhada dos povos que as usam. Essas convenções ortográficas foram se definindo à medida que progrediram os estudos sistematizados de ortografia. O trabalho com ortografia deve ser uma atividade permanente. A partir dos primeiros estágios da alfabetização até as séries mais adiantadas, precisamos estar sempre investindo nesse ensino.

A representação do som /s/ tem significado uma das questões mais complexas na ortografia de nossa língua, porque várias são as possibilidades de se representar esse som. O som /s/ é representado pelas letras **S**, **C**, **Ç**, **Z**, **X**, e pelos dígrafos **SS**, **XC**, **SC**, **SÇ**. Para continuar tratando das diversas representações gráficas do som /s/, e sobre a alternância entre C, Ç e S, é importante mostrar aos alunos que o Ç só é empregado antes das letras A, O e U e nunca em início de palavras. Uma outra dificuldade no emprego da letra S provém do fato de que essa letra, às vezes, tem som de /z/. Isto ocorre principalmente quando o S vem entre duas vogais. Algumas palavras também são grafadas com a letra S, no final como *três*, *lápiz*, *pires*; e outras são grafadas com a letra Z como *xadrez*, *paz*, *nariz*.

Essas são apenas algumas ocorrências de uso da letra S. Como vimos acima, são várias letras e dígrafos que o representam, constituindo assim uma dificuldade para o alfabetizando, pois não existem formas de sistematizar seu uso correto por meio de regras. O princípio que



rege esse conhecimento é considerado irregular na norma ortográfica do português. Dessa forma, o uso das representações do som /s/ tem de ser fixado em cada palavra. O que não significa que a saída seja exigir que os alunos saibam declarar verbalmente todas as regras e irregularidades das convenções da língua.

O uso dos dígrafos QU e GU requer conhecimento e atenção por parte do professor alfabetizador no seu ofício de ensinar. É importante fazer também uma distinção entre o uso do dígrafo QU e a seqüência Q + U, como na palavra “quando”, por exemplo.

O som /k/, antes das vogais A, O, U é grafado com a letra C, como nas palavras “casa”, “carro”. Usamos também a letra C para representar o som /k/ como nas palavras “claro” ou “cravo”, em sílabas em que a primeira letra é C e a segunda é L ou R. Já diante das vogais E e I o som /k/ é grafado pelo dígrafo QU, como na palavra “queimada”.

Outra questão relevante para o estudo da ortografia é o caso da letra G, quando está precedida das vogais E e I em que tem o mesmo som da letra J. O professor pode-se valer de associações de palavras com outras que são derivadas delas, a fim de que o aluno perceba essa sutil diferença. Exemplo: sugestão > sugerir; evangelho > evangelizar. Há também, palavras escritas com “je” e “ji”, que requerem um estudo detalhado.

A letra X em “xarope” e o dígrafo CH em “chave” representam o mesmo som. É importante observar que, depois dos ditongos “ei” e “ai”, esse som é sempre representado pela letra X, como nas palavras “paixão” e “ameixa”. Muitas palavras que se iniciam com a sílaba “me” são grafadas com X, como nas palavras “mexerico” e “mexilhão”. Já a palavra “mecha”, se escreve com CH.

O uso do dígrafo LH e a seqüência “li + vogal”, por que têm a mesma pronúncia, constitui mais um problema no contexto da alfabetização. É comum aparecer, nos textos de alunos alfabetizando a escrita da palavra “família” como “familha”, o que só vem confirmar a necessidade de um estudo sistemático sobre essa questão em variadas situações.

Enfim, o professor alfabetizador, além de precisar ter conhecimento sobre as convenções ortográficas da língua, precisa ser guiado, sobretudo por ações docentes fundadas nos princípios de uma pedagogia culturalmente sensível. Valorizar os saberes que os alunos já têm sobre a língua oral e escrita constitui um desses princípios. E, a partir desse entendimento, buscar estratégias dentro de contextos, como na literatura infantil, músicas, pesquisas em jornais, revistas e outros, para que o aluno possa saber quais são as situações em

que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som, a fim de que possam ampliar o domínio dos seus conhecimentos sobre a estrutura da língua escrita.

Este estudo adotou princípios de uma etnografia educacional colaborativa e, portanto, pode ser caracterizado como tal. Isso porque os papéis da pesquisadora-alfabetizadora e o da alfabetizadora-pesquisadora são “vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento [...] enquanto refletem durante e sobre ações diárias”. (MAGALHÃES, 1994, p. 72)

Dessa forma, ambos os pesquisadores negociam suas “idéias” na busca de construir novos conhecimentos acerca de ações que possam ser consideradas “naturais” pelo cotidiano, lançam um olhar de estranhamento sobre elas, (re) planejam intervenções didático-pedagógicas de atuação, buscando transformar a realidade. Assim, a pesquisa colaborativa ou participante, no contexto escolar, favorece a reflexão e análise da prática docente, necessárias para as transformações da atuação do professor em sala de aula. O caráter de pesquisa participante envolve ações que devem ser planejadas e realizadas pelos participantes e que devem ser submetidas periodicamente à observação, reflexão e mudança.

### **1. Aula sobre variação lingüística: vídeo “Chico Bento – óia a onça”**

Realizamos uma aula sobre variação lingüística. Assistimos a um vídeo: “Chico Bento – óia a onça” – de Maurício de Souza. Após o filme, abrimos um debate com a turma sobre a fala do Chico Bento. Foi a primeira vez que tratamos desse assunto diretamente com os alunos. Foi uma aula bem calorosa, pois todos queriam participar e dar suas opiniões. Combinamos que, para que todos pudessem participar e ser ouvidos iriam levantar a mão na hora que quisessem falar. Como se trata de estudo da fala, mantivemos fidelidade na transcrição. Para iniciar a conversa, propusemos o debate a partir das seguintes questões: Quem consegue recontar a história a que acabamos de assistir? O aluno A1 imediatamente levantou a mão e disse:

Excerto 1

A1 – Eu quase num consegui entendê o qui o Chico Bento falô, ++ ele fala muito enrolado. Fala muito errado. Parece que ele ainda tá aprendeno a falá. Acho que tá sem dente.

Ao que se seguem outras falas:

A2 – Ele fala tudo errado mermo. Quando foi dizer “olha”, falô “oia”.

A3 – Eu acho que ele ainda é muito pequeno,++ tá aprendeno a falá agora.

A4 – É porque ele ainda não estuda. +++ Quando ele for pa escola, ele vai aprendê a falá bem direitim.

Os alunos ficaram tão empolgados com o debate que preferiram discutir o modo de falar do Chico a recontar a história. Quando propusemos o reconto da história, era com a intenção de chegarmos à análise da fala. Mas os alunos, em suas espertezas, anteciparam a questão e já foram direto ao debate do assunto.

PA – Vocês observaram onde o Chico mora?

A5 – Acho que ele mora numa chácara, porque ++ tem uma floresta.

A6 – Ele usa ropa de festa junina, então ele é caipira, deve morá na roça.

A7 – É se ele morasse na cidade ingual nós, + ele usava ropa normal, ingual a nossa.

A8 – É ele usa chapéu de paia + deve de morá em fazenda. O pai dele deve sê casero.

A9 – Agora intendi, +++ ele fala assim, porque ele mora na roça. Eu tenho um tio que tem um amigo que mora na roça e +++ ele fala parecido o Chico.

AP– Então vocês acham que a forma de falar de quem mora na roça é diferente da forma de quem mora na cidade?

Nessa hora a resposta foi quase unânime. Disseram que era diferente, sim. Registramos a fala do A10, por achar que representa o pensamento de quase toda a turma.

A10 – Claro, na roça, fala diferente da cidade, eles não têm escola.

PA – Mas vocês conseguiram entender a conversa do Chico com o Zé Lelé no filme? Conseguiram entender a história?

A11 – Sim, ++ até posso contá.

PA – Então o que há de diferente entre a fala do Chico e a fala de vocês?

A12 – Agora eu tô pensando ++ a diferença é porque ele mora na roça, fala igual as pessoa de lá e nós ++ moramo aqui na cidade, falamo igual as pessoa da cidade.

A13 – Cada pessoa fala de um jeito, ++ se mora na cidade fala do jeito do povo da cidade, ++ se mora na roça fala do jeito do povo da roça.

PA – As pessoas da cidade conseguem entender o que as pessoas da roça querem dizer ao falarem? E as pessoas da roça conseguem entender as pessoas da cidade?

A14 – Consegue, na minha família tem pessoa que mora em chácara e a gente consegue entender o que eles falam e +++ eles também consegue entender o que nós fala.

PP – Então existe jeito “certo” ou “errado” de falar?

A1 – Não. Cada pessoa fala do seu jeito.

Essas falas dos alunos vêm confirmar que, quando a relação professor e aluno é estabelecida na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, estabelece-se uma confiança mútua e o processo de ensino aprendizagem ocorre com muito mais segurança e tranqüilidade para todos, mesmo aqueles alunos que são considerados mais excluídos socialmente sentem-se acolhidos e participam da construção do seu conhecimento mais ativamente, o que lhes permite ser co-autores de suas aprendizagens.

O fato de os alunos sentirem-se à vontade para expressar suas idéias, sem medo de “errar” e serem alijados do processo, favorece grandemente a aprendizagem de toda a turma.

A alfabetizadora-pesquisadora com sua postura didática progressista contribui para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso oral da língua materna, a partir dos saberes que cada um já possui. Ficou evidente esse fato, logo no início do debate sobre o filme, nas falas dos alunos A1, A2, A3 e A4. Dessa forma, quando os alunos insistiam em dizer que o Chico Bento fala errado mesmo, a professora não interveio no sentido de romper com as falas dos alunos, mas lançando outros questionamentos a fim de proporcionar mais reflexões sobre o tema e, assim, irem avançando progressivamente no entendimento, até que chegaram a compreender, a partir da análise das vestimentas de Chico, que ele, de fato, estava em outro contexto social que não o deles, dos alunos.

Depois de confrontados com outras questões, como se haviam conseguido entender a história e se é possível entender a fala (mensagem) das pessoas que moram na roça e se estas conseguem entender a fala das pessoas que moram na cidade, chegaram ao objetivo da questão, que ficou retratado na fala do aluno A1, quando diz que cada pessoa fala do seu jeito. Chegar a esse nível de conhecimento com os alunos requer, por parte do professor, uma formação profissional competente, sensibilidade, compromisso social com a formação dos alunos enquanto cidadãos que merecem ser tratados com respeito e dignidade, a fim de que se construam pessoas comprometidas com a transformação e a mudança, contribuindo para a desconstrução de preconceitos de várias origens e principalmente o lingüístico, que se criou em torno das falas das pessoas que pertencem às camadas menos favorecidas da sociedade.

Tanto a alfabetizadora-pesquisadora quanto a pesquisadora-alfabetizadora têm a crença de que os alunos, independente das classes sociais a que pertencem, se forem pedagogicamente incentivados e receberem um tratamento pautado em uma relação simétrica

e respeitosa, construirão conhecimentos escolares significativos que vão dar-lhes suporte para toda a vida.

Como os alunos são incentivados a se expressarem oralmente e por isso estão bem falantes, estão também escrevendo com o mesmo entusiasmo. Não têm medo de errar, pois já entenderam que não escrever da forma convencional não significa que não sabem, mas que estão aprendendo. Tanto que é comum a consulta entre eles e entre eles e os professores que estiverem na sala na hora da realização das atividades. Ficam muitos à vontade para perguntarem quando têm dúvida.

A seguir apresentaremos a análise de escrita e de fala e escrita de alguns alunos buscando explicitar em que medida há integração da língua oral na produção escrita dos estudantes de uma classe de alfabetização.

Excerto 1

Fala:

*“Eu gostei da parte que o Noé colocou os animais dentro da arca. Porque ++ eu gosto muito de animal. Gosto mais do leão, porque ++ todo mundo fala que o leão é o rei da selva, por isso eu gosto dele muito. Eu +++ gostaria de criar um na [mĩ ´a] casa. Gostaria de apertá ele tanto”. Gabriel Carvalho – 7 anos*

Escrita:

*“Eu gostei da parte qui ele mandou os bicho iren para a arca porque eu gosto de bicho eu gostaria de gria um leão na minha casa”. Gabriel Carvalho – 7 anos.*

Visualmente, nos fragmentos de fala e escrita do aluno, fica evidente que o homem pode ser definido como um ser que fala mais do que como um ser que escreve. Na oralidade, ele expressou muito mais idéias do que quando escreveu. Pode-se perceber na fala que, apesar da espontaneidade, ele se imprimia um certo monitoramento. Fez algumas pausas para organizar melhor as idéias. Na palavra [“minha” > mĩ ´a] , pronunciou sem a produção do fonema nasal palatal /nh/. Essa supressão é muito comum, mesmo por falantes de classes sociais mais privilegiadas em termos de escolaridade, caracteriza certas variedades regionais, como a nordestina. Suprimiu também o /r/ final do verbo “apertar”, outro fenômeno observado generalizadamente no português brasileiro, especialmente nos estilos não-monitorados, que é a perda do fonema /r/ nos infinitivos verbais e nas formas do futuro do

subjuntivo. É classificado como um traço gradual dentro de uma análise sociolingüística do português brasileiro, e que está presente na fala de quase todos os brasileiros.

Na análise do fragmento escrito, grafou a palavra “que” com a letra I no final mostrando que está se apoiando na fala, pois, ao pronunciar essa palavra, a letra E final tem som de /i/. Em quase todas as manifestações orais do português do Brasil, vemos que as vogais médias /e/ e /o/ são reduzidas para /i/ e /u/ em sílabas átonas. Na escrita do verbo “ir”, no infinitivo, em “ele mandou os bichos iren”, grafou o vocábulo “irem” com a letra N no final da palavra. Mais uma vez pode-se perceber que o aluno não domina ainda as convenções ortográficas usadas para indicar a nasalidade.

Escreveu o verbo “criar” com a letra Q no início. Atribuímos que este aluno acredita que, para produzir o som /k/ que segundo o ponto de articulação na cavidade bucal é velar, produzido na parte posterior da língua com o palato mole, poderá utilizar-se da letra Q. As convenções ortográficas que definem o uso da letra C com valor de /k/ e impedem o uso do dígrafo “qu”, em sílabas de estrutura CCV precisam ser trabalhadas, a fim de que o aluno ascenda a esse conhecimento.

Por outro lado, destacamos os saberes que o aluno demonstra ter. Além de um bom desenvolvimento da expressão oral e escrita para o momento em que se encontra na série que está estudando, revela em seu reconto de narrativa, nos fragmentos de fala: “porque eu gosto muito de animal”, “porque todo mundo fala que o leão é rei da selva, por isso eu gosto muito dele” e no fragmento de escrita: “eu gosto de bicho” uma avaliação ou comentário que fez sobre o assunto que está narrando. Esse fato demonstra que esse narrador dispõe de certa experiência com esta tarefa comunicativa, e esta experiência se evidencia a partir dos recursos de inclusão de elementos avaliativos na narração, permitindo expressar com mais clareza suas idéias, segundo Labov (1972), o que vem servir de base para a escrita. O aluno demonstra já ter construído muitos saberes escolares, que também poderíamos chamar de saberes sistematizados, pois muitos deles foram construídos a partir da sistematização dos saberes anteriores à vida escolar.

Poderíamos destacar a própria estrutura das narrativas oral e escrita, que apresentam uma seqüência lógica de raciocínio e uma clareza de idéias.

Em relação às questões das convenções ortográficas, apresenta ter conhecimento de algumas regras regulares: uso do ditongo final átono /ou/ em “mandou”, e do ditongo final

tônico /ãu/ em “leão”, uso da consoante N para representar a nasalidade da vogal também na palavra “mandou”, uso do dígrafo CH em “bicho” e NH em “minha”, uso do tempo verbal “gostaria” no futuro do pretérito, uso da letra S na palavra “casa” que tem som de /z/.

Excerto 2

Escrita:

*“Nos demos um celular de presente para mamãe no dia das maes ela ficou alegre a vovo fez macarãõ e feijãõ, arroz. Pudim e muce de maracuja foi a sobremesa”.*

Fala:

*“No dia das mães nós demos um celular para mamãe. Ela ficou muito alegre, porque era o celular que ela queria ter. E ++ fomos almoçar na casa da vovó. A vovó fez ++ macarrãõ, ++ feijãõ, ++ arroz, ++salada e carne. Fez pudim e mousse de maracujá de sobremesa. Foi muito legal o dia das mães.*

Nesse excerto, fica evidente que a aluna é bastante falante, consegue expressar-se oralmente com muita clareza, riqueza de informações e organiza suas idéias de forma a permitir um raciocínio lógico em que o leitor pode acompanhar a trajetória de suas idéias.

A aluna mostra uma escrita bastante adequada para o momento letivo em que se encontra. Apenas nas palavras “macarrãõ” e “arroz” revela não dominar o uso do dígrafo RR. Também não demonstrou conhecer as convenções ortográficas que dizem respeito à classificação das palavras quanto ao acento tônico e por isso não acentuou as palavras oxítonas “maracujá”, “nós” e “vovó”. Em relação à escrita do verbo “fazer” que grafou coma letra S, revela ainda não dominar as convenções ortográficas dos sons representados pelas letras S e Z.

Essa aluna traz consigo saberes relevantes que estão contribuindo para seu sucesso escolar. Em sua fala, usa adequadamente os tempos verbais na primeira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo dos verbos “dar” (demos), “ir” (fomos).

Tanto sua escrita como sua fala revelam características da variedade linguística de seu grupo social. Sua fala apresenta um estilo monitorado, talvez em função do evento (gravação).

O nível de escolaridade dos pais dessa aluna é alto considerando a média dos pais dos outros alunos da turma. A família tem acesso a determinados bens materiais e culturais. Costumam viajar em períodos de férias escolares. A mãe lê “historinhas” em casa para os

filhos quando vão dormir. Enfim, o contexto dessa aluna é privilegiado em relação à grande maioria das crianças que freqüentam a escola pública brasileira.

Na escrita da palavra “celular”, manteve o R final na estrutura silábica CVC. No vocábulo “presente”, temos três situações que requerem conhecimento das convenções ortográficas da língua que a aluna demonstrou ter, que são: i) a sílaba inicial de estrutura CCV; ii) a segunda sílaba de estrutura CVC, constituindo um travamento nasal que pode ser representado pelo til (~) ou pela consoante nasal N, como é este caso, e iii) a letra S com som de /z/, porque está posicionada entre duas vogais.

A escrita da palavra “mamãe” grafou adequadamente, demonstrando saber fazer uso do ditongo nasal decrescente /ãe/. Embora mais à frente tenha grafado a palavra “mães”, sem o til (~), acreditamos que não foi por falta de conhecimento, mas talvez pela falta de uma releitura do texto, quando provavelmente teria percebido a falta do til.

Nas palavras “alegre” e “sobremesa” há uma sílaba de estrutura CCV, constituindo um encontro consonantal, que é o agrupamento de consoantes em um só vocábulo. Esses encontros ocorrem com mais freqüência com a segunda consoante em /l/ ou /r/ e são inseparáveis, como as sílabas “gre” e “bre” das palavras mencionadas acima, em que a aluna saiu-se muito bem.

Foi bem sucedida também na escrita da palavra “pudim”, com a última sílaba de estrutura CVC em que ocorre travamento da sílaba por segmento nasal representado pela letra M. Há várias formas de representar esse travamento nasal, por isso esse conhecimento torna-se bastante complexo para os alunos das classes de alfabetização. Nossa aluna mostrou que domina muito bem esse tópico.

A sua narrativa oral de experiência pessoal traz comentários relevantes como: “Ela ficou muito alegre porque era o celular que ela queria ter” e “foi muito legal o dia das mães”. Esses comentários que a narradora faz sobre o que está narrando mostra que ela é, em certa medida, uma narradora experiente, pois inclui novos elementos de avaliação à sua narrativa, o que valoriza sua comunicação.

#### Algumas Considerações

Este estudo, como era seu propósito, poderá trazer contribuições significativas para o ensino da educação em língua materna nos anos iniciais de escolarização, instaurando, a partir



de seu referencial teórico, um debate sobre os aspectos lingüísticos e socioculturais dos alunos e professores e promovendo a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível. Assim, poderá ser inaugurada uma nova organização do trabalho pedagógico em sala de aula de alfabetização/letramento e uma revisão das formas de ver o aluno, o professor e a ação desses no processo de construção do conhecimento.

Os desafios metodológicos, para coletar as informações de fala em condições “naturais”, foram grandes. Muitos foram os cuidados para não deixar que as influências do contexto viessem mascarar os dados ou que não se obtivessem as devidas informações para a análise. Cuidou-se também de coletar a naturalidade das falas, em momentos informais no cotidiano dos alunos.

Os resultados obtidos com este estudo confirmaram as questões que levaram a esta investigação. Observa-se que, a partir do momento em que as pesquisadoras consideram os saberes da oralidade dos seus alunos, puderam desenvolver estratégias didáticas facilitadoras para que os alunos se apropriassem com mais segurança da escrita escolar em classes de alfabetização.

Na análise da integração dos saberes da oralidade e o processo de aquisição da escrita na escola, acreditamos ter encontrado nas informações elementos que indicam a influência da oralidade na escrita inicial dos alunos. Essa influência se mostra, sobretudo, nos fragmentos de narrativas (escritas espontâneas) dos alunos que foram coletadas em várias situações.

As marcas da linguagem oral em algumas narrativas escritas dos alunos confirmam a premissa de que, para eles, a linguagem escrita possa ser representativa da linguagem falada.

Observa-se que a transição da oralidade para a escrita se apresenta para o aluno, em alguns momentos, como um conhecimento “difuso”, o que é aceitável, pois é uma característica própria do processo em que se encontra em relação à construção da escrita.

No entanto, ao mesmo tempo em que sua escrita inicial recebe influência da oralidade, gradativamente, com a continuação do processo de aquisição da língua escrita e o estudo das convenções ortográficas, novos elementos são incorporados à sua escrita, o que a transforma e transforma também sua própria oralidade. Pode-se observar essa transformação a partir da capacidade de explicitação no texto escrito, em que os alunos começam a mostrar indícios da percepção das diferenças entre as modalidades de linguagens oral e escrita.

Nessa perspectiva, os conhecimentos de Sociolingüística contribuíram significativamente para que as pesquisadoras pudessem elaborar estratégias facilitadoras a fim de ampliar a competência comunicativa e o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, a atuação do professor é fundamental na mediação para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Mas para que essa mediação seja, de fato, capaz de contribuir para a construção de aprendizagens significativas dos alunos, o professor precisa estar sempre aprendendo, ou seja, aprendendo para ensinar.

Às políticas de formação de professores alfabetizadores a Sociolingüística sugere a inserção dos estudos em variação lingüística como componente curricular nos cursos de formação inicial e continuada. Assim, os alfabetizadores estarão melhor instrumentalizados para o exercício de sua profissão, contribuindo com uma atuação pedagógica na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, que vise dar conta da dimensão e da complexidade que englobam a formação humana.

### Referências Bibliográficas

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolingüística para professores*. São Paulo: Parábola Editorial, no prelo.
- \_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Praler: programa de apoio à leitura e escrita*. MEC/SEF/Fundescola, 2004b.
- ERICKSON, Frederick. *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*, n. 18 (4), 1987, p. 355-356.
- LABOV, William. The logic of nonstandard English. In: *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: *Instituto de Estudos da Linguagem: trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 23, p. 71-78, jan./jun., 1994.
- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.