

O direito à variação linguística e à pluralidade cultural em sala de aula

Francisca Paula Soares Maia
UFMG, Belo Horizonte, Brasil

Este artigo tem por objetivo mostrar que problemas de letramento não ocorrem só no ensino fundamental. Através do relato de uma pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental do Brasil, busca-se levar à reflexão das características de língua oral / língua escrita que têm constituído dificuldades para professores de todos os níveis de ensino, e em todas as áreas de ensino, inclusive no ensino de segunda língua ou língua estrangeira.

Uma das falas mais audíveis nas escolas hoje tem sido: “Os alunos não sabem ler, nem escrever. São analfabetos”. Essas foram reclamações que levaram à execução de uma pesquisa¹ em uma escola pública de Minas Gerais, Brasil, situada em uma cidade satélite da Grande Belo Horizonte, mais especificamente em uma vila. Através da aplicação da técnica da pesquisa lingüística, foi feito o diagnóstico de 72 alunos de 2º. ano (2º. Ciclo) e de 25² alunos do 3º. ano (2º. Ciclo), equivalentes respectivamente à 4ª série e à 5ª. série do Ensino Fundamental, tendo-se por objetivo verificar se a atribuição de esses alunos serem analfabetos procedia ou não (cf. SOARES, 2003).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa de 2001 define alfabetização como o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Neste sentido estrito, utilizado durante o século passado, alfabetização é a capacidade de, na escrita, codificar os sons da fala em sinais gráficos. Por outro lado, na leitura, a alfabetização é a capacidade de decodificar, de fazer corresponder uma emissão sonora perante o estímulo visual de um sinal gráfico. Esta definição está presente em Lemle (2004) e Alvarenga (1989).

Entretanto, a prática textual, os múltiplos usos e as diversas funções a que a escrita pode prestar-se, já no final do século passado coloca em circulação um conceito mais amplo de alfabetização. A essa nova forma de conceber a alfabetização corresponde um novo conceito, o de letramento.

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever. O estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...] incorporando as práticas sociais que as demandam. (SOARES, 2003).

Visando investigar se as reclamações quanto ao nível de alfabetização dos alunos se sustentava, foram consideradas metas do estudo realizado:

- a) Verificar as dificuldades de leitura e de escrita apresentadas pelos alunos avaliados.
- b) Caracterizar essas dificuldades (ortográficas, textuais, etc).
- c) Fazer levantamento do percentual de incidência dessas dificuldades.
- d) Analisar o que os percentuais de incidência das dificuldades significam dentro da questão de se estar ou não alfabetizado.
- e) Permitir reflexões sobre questões relacionadas à alfabetização embasadas em dados

¹ Meus agradecimentos à Profa. Dra. Jânia Ramos, minha orientadora no Mestrado, pelas constantes trocas e com quem aprendi a lidar com a quantificação de dados; ao Prof. Dr. Cagliari, pelo diálogo sobre algumas questões; a Rui Roeth-Neves, que me conduziu nos primeiros ensinamentos de fonética acústica e prosódia; a Paulo Feytor Pinto, da APP, por sua ampla visão na organização da 11ª. Conferência Internacional de Direito Lingüístico; a Marco Antônio de Oliveira, com quem tudo começou.

² De fato foram 24, pois não foi possível fazer avaliação completa de um aluno.

quantitativos.

f) Apresentar reflexões sobre as falas que desencadearam essa pesquisa e o sistema educacional de ciclo de formação humana.

Procurei verificar as seguintes hipóteses:

- a) O ritmo de leitura está diretamente associado ao nível de entendimento do texto.
- b) Alunos com maior grau de alfabetização não terão dificuldades nos níveis iniciais de leitura (identificação, reconhecimento, interpretação linear).
- c) As dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos não definirão se são alfabetizados ou não-alfabetizados. Será que, pelo fato de escrever ‘sidade’ com ‘s’ e não com ‘c’ um aluno é analfabeto? E o que dizer de alunos que grafam ‘sechama’, em vez de ‘se chama’?
- d) As dificuldades apresentadas no código escrito estarão relacionadas à questão fonema (língua falada) / grafema (língua escrita).

Para a coleta dos dados desta pesquisa foram realizados três tipos de teste: a) escrito; b) oral e c) auditivo. O primeiro consistiu na resolução de questões de interpretação escrita de texto; o segundo, na leitura oral de trechos selecionados do texto-teste e o terceiro, na escrita pelos alunos de palavras ditadas, selecionadas do texto-teste, considerando-lhes a estrutura silábica e prováveis dificuldades ortográficas (Cf. ALVARENGA, 1989; e LEMLE, 1999). Foram verificados fatores prosódicos, textuais e ortográficos. Foram levantados números de ocorrências e de desvios de cada aluno, usando-se o Excell.

Os testes para verificação de alfabetização e letramento em relação à leitura foram realizados buscando-se respostas para as seguintes questões:

- a) *Em que nível de leitura os alunos estão?*
- b) *A entonação dada à leitura afeta-lhes a compreensão textual?*

A hipótese inicial era de que a dificuldade de compreensão textual seria consequência da dificuldade que tinham de imprimir um ritmo mais ‘natural’ ao lerem.

Para uma avaliação da compreensão da leitura do texto escrito foram formuladas questões classificadas em níveis (BLOOM, 1971; *apud* BARBOSA, 2006: 126): (i) *identificação*, (ii) *reconhecimento*, (iii) *interpretação linear*, (iv) *compreensão / inferências*. A leitura era então avaliada no aspecto prosódico. Como um dos fatores prosódicos para análise, escolhi o ritmo, visto que “a fala baseia-se em duas ações simples: no agrupamento das palavras em *breath groups* e na marcação desses grupos por acentos e mudanças de entoação” (LIEBERMAN, 1967; *apud* PICKETT, 1999: 82). Um *breath group* é um agrupamento de palavras, sintagmas ou frases produzidos no intervalo de dois atos inspiratórios. Em geral, a escola, ao avaliar os alunos usando testes de leitura oral, na verdade está querendo verificar se estes usam *breath groups*, sem contudo, ter os devidos conhecimentos. Entretanto, é importante reconhecer que julgar a prosódia do falante de um dialeto é bem diferente de se avaliar os conhecimentos de leitura desse mesmo falante. Para essa avaliação foram verificados os fatores: (i) ritmo silábico; (ii) entonação quase adequada; (iii) entonação adequada.

A hipótese norteadora era que alunos não-alfabetizados não acertariam questões de *interpretação linear* (nível iii), podendo apresentar dificuldades já no nível do *reconhecimento* (nível ii). Foucambert (1980) afirma que “todos sabem que há diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar... Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito”.

Em busca de esclarecimentos sobre as questões levantadas, vejamos o que dizem os dados.

	T1	T2	T3	TOTAL
Ritmo silábico	$\frac{10}{21}$47.6%	$\frac{9}{27}$ 33.3%	$\frac{0}{24}$0%	$\frac{19}{72}$ 26.4%
Leitura quase adequada	$\frac{7}{21}$ 33.3%	$\frac{11}{27}$ 40.7%	$\frac{7}{24}$ 29.1%	$\frac{25}{72}$ 34.7%
Leitura adequada	$\frac{4}{21}$ 19.0%	$\frac{7}{27}$ 25.9%	$\frac{17}{24}$ 70.8%	$\frac{28}{72}$ 38.8%

Tabela 1 – Número de alunos nos grupos observados

Primeiro, foram observados 72 alunos de 2º. ano (2º. Ciclo), sendo 21 da turma 1 (doravante T1), 27 da turma 2 (T2) e 24 da turma 3 (T3).

Após o teste de leitura oral, foram encontrados 19 casos de ritmo silábico (doravante RSi), 25 casos de leitura quase adequada (LqA) e 28 de leitura adequada (LtA).

A tabela 2 apresentará as informações quanto ao nível (i) de leitura:

RSi			LqA			LtA		
No/al	Q	%	No/al	Q	%	No/al	Q	%
2	0	10.5	5	0	20	8	0	28.5
2	-1	10.5	-	-1	-	2	-1	7.1
10	-2	52.6	13	-2	52	17	-2	60.7
5	-3	26.3	7	-3	28	1	-3	3.6

Tabela 2 – Percentual de erros de respostas escritas no Nível (i)

No primeiro nível de leitura (nível (i)), de questões que exigem processamento mais simples, apenas de *reconhecimento*, 02 alunos, conforme pode ser visualizado na tabela acima, representando (10.5%) do grupo de RSi não deram resposta errada por escrito em nenhuma das três questões, o mesmo ocorrendo com 05 (20%) alunos de LqA e 08 (28.5%) alunos de LtA.

Em seguida, foram realizadas observações quanto ao comportamento dos alunos no nível (ii) de leitura. As informações aparecem na próxima tabela.

RSi			LqA			LtA		
No/al	Q	%	No/al	Q	%	No/al	Q	%
2	0	10.5	2	0	8	6	0	21.4
9	-1	47.3	11	-1	44	19	-1	67.8
8	-2	42.1	12	-2	48	3	-2	10.7

Tabela 3 - Percentual de erros de respostas escritas no Nível (ii)

É possível visualizar-se nesta tabela 3 que, das duas questões de *reconhecimento*, 2 (dois) alunos de RSi, representando (10.5%) no total de alunos, 2 (8%) de LqA e 6 (21.4%) de LtA não erraram nenhuma das questões propostas para avaliação do desempenho nesse nível. Os dados, então, confirmam a previsão de que os alunos não apresentariam dificuldades no processamento das informações neste nível de leitura.

O comportamento dos grupos de alunos testados quanto ao (iii) nível de leitura, o referente à *interpretação linear*, está em evidência na próxima tabela.

RSi			LQA			LtA		
No/al	Q	%	No/al	Q	%	No/al	Q	%
4	0	21	11	0	44	21	0	75
15	-1	78.9	14	-1	56	7	-1	25

Tabela 4 – Percentual de erros de respostas escritas no Nível (iii)

No nível de leitura (iii), foi o seguinte o comportamento de cada grupo: 04 alunos, correspondendo a 21% dos alunos do grupo de RSi não erraram a questão proposta; 11 (44%) alunos de LqA e 21 (75%) alunos de LtA também não erraram a questão proposta.

Neste momento os resultados já nos permitem reforçar questionamentos em torno do conceito de leitura entendida como decifração. Considerando que os alunos dos grupos LqA e LtA acham-se mais avançados no processo de decifração, era esperado que o percentual dos alunos dos grupos de LqA e LtA fosse bem mais elevado em relação ao grupo de RSi e que nenhum aluno desse grupo de RSi acertasse nenhuma das questões dos níveis (ii) e (iii). Entretanto, o percentual de alunos que acertam as questões até aumenta (de 10.5% nos níveis (i) e (ii) passa para 21% no nível (iii)). Tal fato indica que os alunos do grupo RSi têm

dificuldade em atribuir um ritmo oralizado à leitura, mas que, mesmo assim, uma parte desses alunos (5.3%) compreende o que lê.

A próxima tabela apresenta o cruzamento entre os fatores ritmo de leitura e níveis de leitura:

	DEMONSTRA COMPREENDER	%	NÃO DEMONSTRA COMPREENDER	%	Total
Ritmo silábico	$\frac{1}{19}$	5.3	$\frac{18}{19}$	94.7	$\frac{19}{72}$
Leitura quase adequada	$\frac{6}{25}$	20.0	$\frac{19}{25}$	80.0	$\frac{25}{72}$
Leitura adequada	$\frac{16}{28}$	57.0	$\frac{12}{28}$	43.0	$\frac{28}{72}$

Tabela 5 – Correlação com os níveis de leitura

É interessante observar o comportamento dos alunos dos grupos de RSi e de LqA. O percentual de erro de duas e de três questões é praticamente a mesma no nível (i) nestes grupos. Duas questões: RSi (52.6%) e LqA (52%). Três questões: RSi (26.3%) e LqA (28%). O mesmo acontecendo no nível (ii). Duas questões: RSi (47.3%) e LqA (44%). Três questões: RSi (42.1%) e LqA (48%). Esses percentuais mostram que, entre a oralização da escrita e a compreensão textual há processos ainda não explicados, desconhecidos. Contudo, infelizmente, muitos alunos têm ficado para trás na caminhada da aquisição da escrita pelo uso indevido que se tem feito entre oralização da escrita e leitura entendida como a apropriação dos significados do texto/discurso.

Entretanto, se o comportamento dos alunos dos grupos de RSi e de LqA é bem parecido nos níveis (i) e (ii) de leitura, o mesmo parece não se dar no nível (iii), em que 78.9% dos alunos de RSi erraram a questão proposta, e apenas 56% de LqA também o fizeram. É de se pensar então que a prática tradicional está correta, que o ritmo de leitura dos silábicos é que interferiu na compreensão da questão colocada. Será?

É importante observar que têm sido investigados dois fatores: o ritmo de leitura e o nível de leitura. Como tem sido demonstrado, o comportamento quanto às dificuldades (quantificada em percentual de erros) dos alunos dos grupos de RSi e de LqA tem se mostrado bem parecido (até atingir o nível (iii)).

Caso fosse uma questão de ritmo de leitura, era esperado que o comportamento dos três grupos RSi, LqA e LtA fosse bastante diferenciado desde o início, o que não ocorre. Portanto, a diferença que surge no nível (iii) só pode ser atribuída à dificuldade própria desse nível de leitura.

Ao verificar a compreensão do que os alunos liam, deparei com os seguintes resultados: 5.3% de alunos de RSi, 20% de LqA e 57% de LtA demonstram compreender o que lêem.

Mais uma vez poderia surgir o pensamento que o ritmo de leitura dos alunos de LtA é que os coloca em vantagem quanto aos outros dois grupos. Porém, é preciso observar o comportamento dos alunos do grupo de LtA: 57% demonstra compreender o que lê, mas 43% dos alunos desse mesmo grupo (um percentual muito próximo) demonstra não compreender o que lê. Esse comportamento permite a afirmação de que não é o ritmo de leitura que garante a compreensão textual.

Pelo exposto até aqui, cabe observar que todos os grupos de alunos tiveram acertos e dificuldades em todos os níveis aqui avaliados, em maior ou menor percentual. Em reconhecimento ao caráter dinâmico, complexo, inexato da leitura é impraticável rotular os alunos de nível (i), nível (ii) ou nível (iii), visto que ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear (FOUCAMBERT, 1980).

Pôde ser visto que a maioria dos alunos do grupo de RSi demonstra não compreender o que lê, mas também o percentual dos alunos de LtA entre os que compreendem e os que não compreendem foi muito próximo (57% e 43%, respectivamente). Esse fato só corrobora o entrelaçamento entre a decifração do código escrito e as estratégias que o leitor usa para compreender o texto.

Para responder à segunda questão, objeto primeiro dessa investigação, é preciso relembrar que a entonação de uma língua é adquirida já no ventre materno (PICKETT, 1999: 76), sendo que essa entonação varia de acordo com o dialeto a que o falante é exposto (BORTONIRICARDO, 2004: 30). Por outro lado, cabe ressaltar que o texto escrito não tem prosódia. Esta passa a existir quando o texto é oralizado pelo leitor³. Parece lógico, então, o fato de que a compreensão da leitura não é dada ao aluno quando este ouve sua própria oralização do texto. Antes, cabe ao aluno-falante-leitor imprimir marcas sonoras ao oralizar o texto, as quais tornarão possível *ao ouvinte* a percepção dos sentidos que esse leitor quer atribuir.

Eis a questão. Ao se aplicar um teste de leitura oral para avaliação do aluno enquanto leitor, o resultado pode não representar a realidade. Isso fica bem claro nos resultados presentes na tabela 5, quando se observa o grau de compreensão dos alunos do grupo de LtA, alunos que, ao realizarem leitura oral respondem às expectativas prosódicas de quem ouve, mas que, ao serem avaliados quanto à compreensão, revelam um grau de dificuldade não imaginado. O mesmo ocorrendo quando se compara os resultados obtidos quanto aos alunos do grupo de leitura considerada tradicionalmente de silábica (RSi) e do grupo dos alunos de LqA, surpreendendo o ouvinte ao demonstrar que, apesar das dificuldades na aplicação da prosódia esperada, atingem a compreensão.

Há de se pensar ainda na questão das diferenças dialetais. São inúmeros os casos de variação entre o dialeto considerado padrão e os dialetos tidos como não-padrão (BORTONIRICARDO, 2004: 53; RAMOS, 1997: 4). Visto que o sentido do texto é resultado da prosódia impressa pelo leitor, que avaliação recebem os leitores cuja oralidade é marcada por diferenças em relação aos vocábulos utilizados nos textos que a escola veicula? Por exemplo, alunos que hesitam durante a leitura oral comumente são rotulados de leitores ‘não fluentes’. Como não hesitariam se as palavras que conhecem a partir de seus *domínios sociais* (*id.*, p. 23) aparecem nos textos com formas bastante diferentes? É perceptível a dificuldade desses alunos em imprimir uma prosódia representativa do que querem significar a algo que para eles parece nem ter significado (RAMOS, 1997: 15).

Segundo Leite & Callou (2005: 48), “o ritmo da frase, ou cadência [...] supera mesmo, na maioria das vezes, a diferenciação fônica na percepção auditiva do interlocutor”. Acrescentam

³ Fato observável quando ouvimos a leitura de um mesmo texto por leitores de diferentes dialetos ou línguas.

que é justamente aí que fica ressaltada a maneira de falar nordestina em relação às outras áreas. No ensino da língua escrita, em nome de uma norma padrão, única, abstrata e idealizada, parece ser comum a busca da neutralização das marcas identificadoras de cada grupo social. O alvo é uma língua que seja supranacional. Desse modo, certamente que alunos nascidos em famílias originárias de regiões afastadas de seu ambiente escolar-alfabetizador enfrentam não só a dificuldade inerente à apropriação da língua escrita mas, além disso, têm de se desdobrar para adquirir a variedade linguística legitimada pela escola (léxico, prosódia, organização sintática, etc).

Diante dessas constatações, cabe repensar o que tem sido feito em relação às avaliações que a escola tem tradicionalmente feito desses alunos, a ponto de rotulá-los de analfabetos. Ao agir dessa forma, a escola nega todas as tentativas que os alunos fazem para se apropriarem da língua escrita; nega a variação prosódica entre os vários segmentos sociais e, pior ainda, nega as hipóteses que os aprendizes, seres pensantes, são capazes de elaborar.

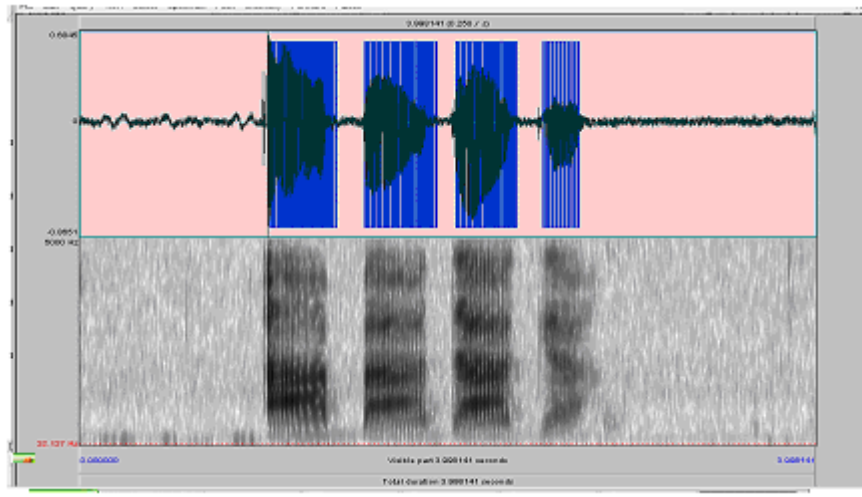
Da mesma forma, o processo de leitura, em sua não-linearidade e complexidade, ainda exige, de todos os que a têm como objeto de trabalho e de pesquisa, que se esclareçam seus caminhos, seus contornos, sempre tendo em vista torná-la mais acessível a todos. Faz-se necessário que se dê o verdadeiro espaço à oralidade (RAMOS, 1997) na sala de aula, reconhecendo que os alunos não falam o dialeto da escola, tomando-se as formas variantes com que se expressam como ponto de partida para reflexões e produções, a fim de se evitar afirmações sempre tão catastróficas sobre a qualidade de leitura no nosso país.

Portanto, até aqui foram abordadas algumas questões envolvendo alfabetização, letramento e leitura. Contudo, para que uma afirmação sobre se os alunos observados estão ou não alfabetizados, foram feitas investigações sobre questões relacionadas a alfabetização, letramento e escrita.

Como sabemos, a primeira ideia que os alunos formam da escrita é que esta é uma representação da fala. Esse pensamento fará com que esses alunos cometam muitos enganos no registro escrito de suas ideias, visto que a correspondência som / grafema, texto oral / texto escrito é um equívoco. Ramos (1997: 8-9) afirma que muitos profissionais que atuam na área de ensino da língua materna conseguem chegar à universidade (e por vezes sair dela) sem ter consciência das especificidades da fala em contraposição à escrita. Há quem acredite que se fala tal como se escreve e vice-versa. Isso faz com que sejam muito comuns exclamações de espanto diante de *erros* de grafia tais como ‘r’ por ‘rr’, ‘s’ por ‘ç’, ‘u’ por ‘l’, etc.

Atualmente, instrumentos e programas de análise acústica têm demonstrado que mesmo os sons considerados mais diretamente representáveis em forma de grafema, de fato não o são, por não ser a emissão / recepção um processo tão simples como todos pensam (SILVERMAN, 2006: 249). Abaixo, a realização do som [a] é apresentada no espectrograma, possibilitando a visualização da variação dos formantes dessa vogal de acordo com o ambiente sonoro em que se encontra:

abadaga



Por este espectrograma é possível observar-se a variação do som [a]. Os formantes do [a] permitem observar-se que F1, F2, F3 e F4 ocorrem em altura e intensidades diferentes na palavra *abadaga*. Isso ilustra que, o grafema de [a] não varia, mas, mesmo um som considerado tão básico como [a] varia, de acordo com o ambiente em que ocorre.

Cagliari (*inédito*: 82-83) afirma que todas as línguas têm dialetos que apresentam variações de pronúncia, o que é um grande problema para o sistema alfabético. Se cada dialeto ou pessoa escrever como fala, as palavras passam a ter muitas formas gráficas, o que dificultaria enormemente a leitura. Ao se *congelar* a forma gráfica das palavras, através da ortografia, o objetivo de neutralizar a variação de pronúncia encontrada em diferentes dialetos é alcançado. Entretanto, o autor (*id.*) continua seu raciocínio reconhecendo que, com o passar do tempo, as formas ortográficas das palavras acabam se distanciando muito dos valores fonéticos tradicionais das letras, criando um novo problema para o sistema.

Várias pesquisas linguísticas comprovam que os professores (em geral, até os de Português), não sabem lidar com problemas da língua escrita, principalmente com os de ortografia, atribuindo imediatamente aos alunos que *erram* muito o rótulo de ‘não-alfabetizados’.

Levando-se em consideração as questões acima levantadas, neste momento do trabalho procurei verificar as seguintes hipóteses:

- a) As dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos não definirão se são alfabetizados ou não-alfabetizados. Será que, pelo fato de escrever ‘sidade’ com ‘s’ e não com ‘c’ um aluno é analfabeto? E o que dizer de alunos que grafam ‘sechama’, em vez de ‘se chama’?
- b) As dificuldades apresentadas no código escrito estarão relacionadas à influência da oralidade.

Foram verificados os percentuais de (i) sílaba travada, (ii) nasalização, (iii) troca de fonemas; (iv) grafia do r, (v) dígrafos lh, nh, (vi) idiossincrasias, (vii) convenções, (viii) fronteira de palavras, para observação de questões ortográficas, objetivando-se responder as hipóteses (a e b).

Para observação e análise qualitativa, os dados foram separados em dois grupos: a) erros em questões ortográficas e b) erros de idiosincrasia⁴. Os subfatores que compõem o fator ‘a’ são: sílaba travada (doravante (i) cRv), dígrafos lh,nh (doravante (ii) lh,nh); troca de fonemas⁵ (doravante (iii) troc fone); grafia do r (doravante (iv) r/rr).

Os subfatores que compõem o fator ‘b’ são: uso de letra maiúscula (doravante (v)LM); uso do acento (doravante (vi) ac); uso de ponto final (doravante (vii) pt); idiosincrasias⁶ (doravante (viii) troc graf); fronteira de palavras (doravante (ix) #).

Para análise das questões propostas, após tabulação dos dados no Excell foram observados os percentuais de erros dos 72 alunos do 2º. ano (2º. Ciclo) e de 24 alunos de 3º. ano (2º. Ciclo).

Os resultados aparecem nas tabelas abaixo:

	>20%			<20%								
	T9		T10	T9		T10	T11					
	Al	%	Al	%	Al	%	Al	%				
cRv	1	5	3	11	-	-	20	95	24	89	24	100
lh/nh	3	14	6	22	-	-	18	86	21	78	24	100
troc fone	0	0	1	4	-	-	21	100	26	96	24	100
r/rr	1	5	1	4	-	-	20	95	26	96	24	100
#	10	2	2	7	-	-	19	90	25	93	24	100

Tabela 6 – Percentagem de erros em questões ortográficas de alunos de 2º.ano (2º. Ciclo)

Na tabela 6, observa-se que todos os alunos apresentam percentuais de erros menores do que 20%.

Os resultados da tabela acima evidenciam que os alunos do 2º.ano (2º. Ciclo, antigas 4as. séries) não apresentam mais dificuldades ortográficas nas etapas consideradas finais na alfabetização, (cf. LEMLE, 2004 e ALVARENGA, 1989).

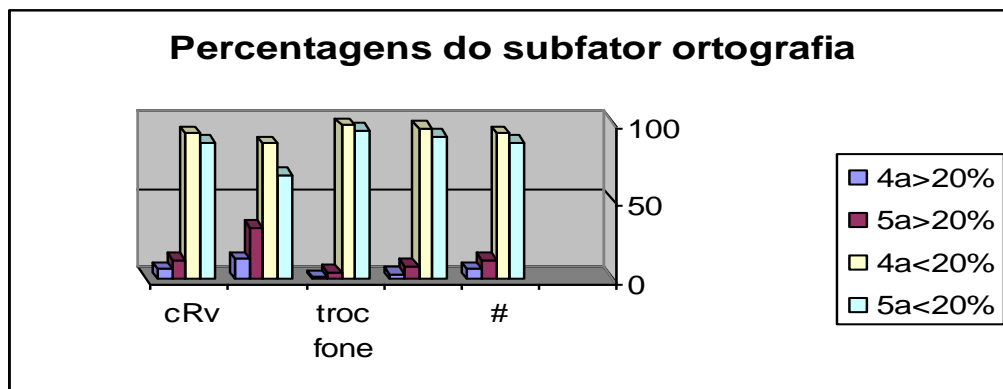
Agora, vejamos, nas tabelas abaixo, o comportamento dos alunos de 3º.ano (2º. Ciclo) em relação às dificuldades ortográficas em observação.

Gráfico 1.

⁴ Esse fator foi assim denominado por apresentar a característica ‘variabilidade’, ou seja, pode ocorrer ora de uma forma, ora de outra, com o mesmo valor. Por exemplo, o subfator LM (uso de letra maiúscula) apresenta ‘variabilidade’, uma vez que o alfabeto pode ser maiúsculo ou minúsculo, ou seja, aplica-se ou não o uso de LM, independente do que prescreve a norma padrão. A ‘variabilidade’ ocorre ainda com os subfatores ponto final (nem toda sentença da fala ocorre com ponto final); nasalização (varia a representação (com ‘m’ depois da vogal, com ‘n’, com ‘til’));

⁵ Trata-se aqui de trocas de ‘p’/’b’; ‘f’/’v’; ‘q’/’g’; tradicionalmente chamadas ‘surdas’/’sonoras’ (.....)

⁶ As dificuldades que chamo de idiosincrasias são do tipo troca de grafemas, por exemplo, uso de ‘s’ por ‘c’; ‘ss’ por ‘ç’; ‘x’ por ‘ch’; ‘g’ por ‘j’; etc. em que o grafema usado corresponde, naquela situação, ao som que se desejou representar.



	>20%				<20%			
	5A		5B		5A		5B	
	Al	%	Al	%	Al	%	Al	%
cRv	3	19	-	0	13	81	8	100
lh/nh	5	31	3	37	11	69	5	63
troc fone	-	0	1	12	16	100	7	88
r/rr	1	6	1	12	15	94	7	88
#	3	19	-	0	13	81	8	100

Tabela 7 – Percentagem de erros em questões ortográficas de alunos de 3º.ano (2º. Ciclo)

Os percentuais nas tabelas 6 e 7 indicam que as duas turmas apresentam baixos percentuais de erros ortográficos, o que evidencia que já venceram as dificuldades das etapas finais da alfabetização (cf. LEMLE, 2004 e ALVARENGA, 1989).

Segundo Bortoni-Ricardo (2004: 82), a sílaba CV é considerada canônica, porque se constitui de uma consoante e de uma vogal. Por sua vez, a estrutura silábica cRv⁷ é considerada uma das mais difíceis para o alfabetizando no processo de apropriação da língua escrita. Interessante é que na turma 5B nenhum aluno errou palavras com esse tipo de sílaba. Os outros subfatores, que também apresentam quantificações de dificuldades do código escrito, mostram que essas já foram vencidas.

O gráfico acima⁸ possibilita a visualização dos percentuais de erros do fator dificuldades ortográficas. Vê-se que os alunos das duas etapas 2º. e 3º. anos (2º. Ciclo, antigas 4ª e 5ª séries) apresentam o mesmo comportamento: não mais mostram altos índices de erros ortográficos nas dificuldades consideradas típicas de crianças ainda não-alfabetizadas (sílabas travadas; grafia lh/nh; troca de fonemas / grafemas; grafia r / rr; fronteira de palavras).

Vejamos agora se o mesmo acontece na observação dos subfatores do fator idiossincrasia, através da tabela 3, a seguir:

⁷ consoante +R + vogal, como na palavras **próprio**, **drama**, etc.

⁸ As colunas do gráfico 1 mostram o comportamento dos seguintes fatores da esquerda para a direita: cRv; lh/nh; troca de fonemas; r/rr; # (fronteira de palavras).

	>20%						<20%					
	T9		T10		T11		T9		T10		T11	
	Al	%	Al	%	Al	%	Al	%	Al	%	Al	%
LM	17	81	22	81	10	42	4	19	5	19	14	58
ac	20	95	23	5	20	83	1	5	4	15	4	17
pt	20	95	25	93	20	83	1	5	2	7	4	17
letr	6	29	20	74	9	38	15	71	7	26	15	62
nasaliz	1	5	6	22	1	4	20	95	21	78	23	96

Tabela 8 – Percentagem de erros em questões de idiossincrasia de alunos de 2º.ano (2º. Ciclo)

A tabela acima mostra que o comportamento dos alunos de 3º.ano (2º. Ciclo), em relação aos subfatores da idiossincrasia, é inverso ao observado nos subfatores ortográficos, ou seja, agora temos a maioria dos alunos no grupo de percentuais acima de 20% de erros.

É interessante observar que os subfatores ‘letra maiúscula’, ‘acento’ e ‘ponto final’ tiveram um comportamento semelhante: muitos alunos apresentaram altos percentuais de erros nas três turmas observadas. Entretanto, o subfator ‘letras’ (uso de ‘s’, ‘ss’, ‘xc’, etc), mostra alto percentual de alunos com dificuldades em uma das turmas e mais baixo nas outras duas. Por sua vez, também o fator ‘nasalização’ contraria o esperado, que seria altos percentuais de erros nas três turmas – Como há várias formas convencionadas de se representar o travamento nasal, este é um dos componentes *mais difíceis*⁹ para o alfabetizando” (BORTONI-RICARDO, 2004: 97).

Vejamos o comportamento dos alunos de 3º.ano (2º. Ciclo, antiga 5ª série) na tabela 9:

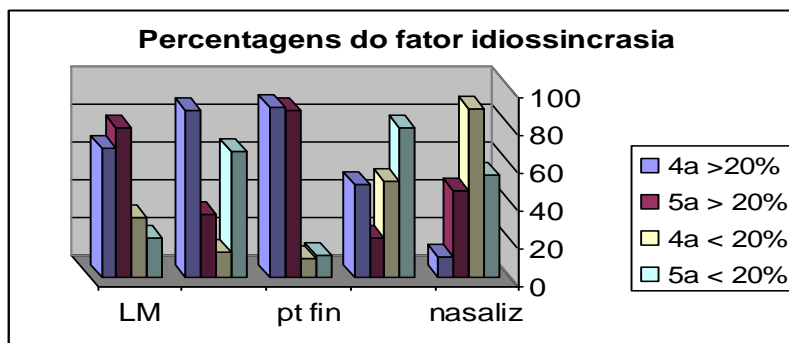
	>20%				<20%			
	5ª		5B		5A		5B	
	Al	%	Al	%	Al	%	Al	%
LM	14	87	5	62	2	13	3	38
ac	4	25	4	50	12	75	4	50
pt	14	87	7	87	2	13	1	13
letr	4	25	1	13	12	75	7	87
nasaliz	8	50	3	38	8	50	5	62

Tabela 9 – Percentagem de erros em questões de idiossincrasia de alunos de 3º.ano (2º. Ciclo)

Também na tabela 9 temos mais alunos com percentual de erros acima de 20% nas questões de idiossincrasia. Entre os alunos de 3º. ano (2º. Ciclo) dá-se o mesmo comportamento em relação aos subfatores da idiossincrasia. O gráfico abaixo permite a visualização das informações contidas nas tabelas 8 e 9:

⁹ Grifo meu.

Gráfico 2



Os altos percentuais de erros dos subfatores da idiosincrasia já eram esperados. Os valores numéricos estão apenas confirmando o que Ramos (1997), Marcuschi (2004), Cagliari (*inédito*) e outros autores têm afirmado: que a língua escrita tem suas arbitrariedades, suas convenções. O que certamente representará dificuldades para os alunos na hora de se apropriarem da escrita.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a língua é um fenômeno social, cujo uso é regido por *normas culturais*¹⁰, e domínio das regras internas da língua. Talvez isso explique a grande dificuldade dos alunos no uso de letra maiúscula¹¹ e das letras que representam o mesmo som ('s'; 'ss'; 'xc'; 'ç'; 'c'; 'l'; 'u'; 'x'; 'ch'; 'g'; 'j'; etc).

Por sua vez, talvez a dificuldade no uso dos acentos esteja associada a aspectos prosódicos, característicos da fala. Ao contrário do que a escola divulga ao prescrever regras de acentuação, tomando a palavra como unidade isolada, o aluno tem o conhecimento prévio (mesmo que ainda não elaborado) de que a palavra adquire o *acento* no contexto da sentença. Como diz Marcuschi (2004: 42) isso equivale a dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum de variações*, ou seja, *a fala varia e a escrita varia*¹².

A observação do subfator uso do ponto final, por sua vez, mostra que essa é uma das dificuldades que supera até a marcação da nasalização¹³, considerada na literatura a maior dificuldade. Fica, mais uma vez, evidente que o aluno utiliza hipóteses da língua oral para se apropriar da língua escrita¹⁴. Levando em consideração que a língua oral é um *continuum* (cf. RAMOS (1997); MARCUSCHI (2004) e BORTONI-RICARDO (2004)), a dificuldade apresentada quanto ao uso de ponto final é mais do que esperada.

Encerrando essa análise, cabe afirmar que, caso se considere alfabetização como a capacidade de, na escrita, codificar os sons da fala em sinais gráficos (cf. LEMLE (2004) e

¹⁰ Grifo meu.

¹¹ É importante lembrarmos que as letras maiúsculas nem sempre existiram (cf. CAGLIARI, 1998).

¹² Sei que nesse momento o autor está falando de aspectos gerais da fala e da escrita, não só prosódicos, mas a fala sobre a *variação* aqui é mais do que pertinente.

¹³ Ver os valores de 'ponto final' e 'nasalização' nas tabelas 3 e 4.

¹⁴ Estou me referindo aqui ao trabalho de Marco Antônio de Oliveira (2005), *Caderno do CEALE*. A 'hipótese geral' desse autor é que o aprendizado é permitido por esquemas mentais inatos, através da interação com o objeto e (re)formulações de hipóteses sobre este, e que a escrita resulta de hipóteses baseadas no 'Conhecimento Lingüístico Internalizado' (CLI), que é de natureza *oral*.

ALVARENGA (1989)), os alunos de 3º.ano (2º. Ciclo) encontram-se alfabetizados, visto que já venceram etapas ortográficas consideradas de grande dificuldade.

Por outro lado, caso se compreenda alfabetização como *incorporação das práticas que demandam a escrita* (SOARES 1998: 18), é necessária a continuação das investigações antes de se afirmar que esses alunos estão alfabetizados / letrados.

Ficou demonstrado que a grande dificuldade de apropriação da língua escrita dá-se por influência da língua oral, considerando-se ainda que o código escrito é fruto de *convencões sociais*: com isso, toda vez que emprego a palavra *língua* não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes (MARCUSCHI 2004: 43).

É necessário, todavia, que se atente para a forma como a educação no sistema de ciclo de formação humana vem sendo praticada na maior parte dos lugares onde foi implementado. Os resultados desse trabalho evidenciaram alguns equívocos praticados no sistema educacional de ciclo de formação humana. Um deles, e que mais afeta a vida dos educandos, é o preconceito de que todos têm que *aprender* do mesmo modo e na mesma proporção. (Pré-)conceito esse que se afasta da proposta do ciclo de formação humana (cf. BARRETO & SOUZA, 2004), de uma relação dialógica e integradora entre o saber sistematizado e as vivências dos alunos, conforme procurei demonstrar nesse trabalho.

Concluindo, aponte-se que o trabalho quantitativo aqui realizado teve por objetivo favorecer a visualização e a concretização de análises qualitativas já feitas sobre a especificidade da língua escrita e da língua falada. É comum no ambiente escolar atribuir-se as dificuldades que os alunos têm na escrita à oralidade : “É influência da oralidade”. Entretanto, conforme evidenciado em alguns momentos deste trabalho, a escrita é uma tentativa arbitrária de representação da oralidade, portanto, por si só toda e qualquer dificuldade dos alunos em relação à escrita (e que não é só eles que têm) já é consequência dessa relação convencional entre escrita e fala. Essa relação de representação, e não de mera codificação, aponta para as especificidades de uma escrita onde a expressão linguística pode ser veiculada em períodos mais longos e mais complexos que os da fala, além de ter que apresentar um uso lexical mais variado, com o objetivo de se evitar a repetição, atualmente considerada característica de língua oral.

Acrescente-se a essa dificuldade a história de surgimento da escrita: associada à variedade lingüística usada pela classe social privilegiada. Bortoni-Ricardo (2004: 34) nos informa que no Brasil os falares das cidades litorâneas (Salvador, Rio de Janeiro, João Pessoa, entre outras) sempre tiveram mais prestígio que os falares das comunidades interioranas.

No caso dos alunos que tiveram seus desempenhos de leitura e escrita avaliados neste trabalho, é inevitável a atribuição do rótulo de analfabetos que recebem no ambiente escolar à distância cultural que apresentam em relação ao saber referendado pela escola, desde o conhecimento catedrático até ao que diz respeito aos códigos sociais: modo de portar-se no ambiente, altura da voz ao falar, vocabulário cotidiano, etc. Essa afirmação pode ser feita aqui, visto que, de acordo com os índices apresentados quanto ao que constituiriam as supostas dificuldades de alfabetização e letramento, esses alunos, rotulados de analfabetos, alguns já possuindo até uma história de repetição de anos escolares, mostraram que já não mais as possuem.

Considerando que são alunos filhos de migrantes, os *rurbanos*, (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), de regiões menos favorecidas do que a que se encontra a escola onde estudam, certamente apresentam um padrão prosódico e um léxico diferentes do esperado no meio escolar, dos livros aos professores. Entretanto, e mais uma vez recorrendo aos números

encontrados neste trabalho, isto não é, ou pelo menos não deveria ser, parâmetro para rotulá-los de analfabetos. Tal atitude reflete um preconceito que se inicia, ou se evidencia no nível lingüístico, e se espalha por outros setores da vida desses alunos.

Dessa forma, de nada adiantam as grandes pesquisas linguísticas, antropológicas, filosóficas, sociológicas, etc; se a pluralidade cultural de nosso país não passar a fazer parte do cotidiano de sala de aula.

Também não é suficiente reconhecer que as diversidades linguísticas interferem na avaliação dos alunos em nossas escolas. É preciso que os conhecimentos produzidos nas universidades cheguem até aos professores de ensino básico e fundamental, além de se implementar programas de acesso ao livro, tanto didático, quanto o de literatura. Não só da literatura privilegiada pela classe favorecida, mas também da literatura que cativa o gosto pela leitura entre os mais diversos tipos de alunos.

Espero que o exposto até aqui, de forma quantitativa, qualitativa e reflexiva venha a contribuir para uma melhor compreensão do processo de apropriação da língua escrita e para uma *ação* mais consciente e prazerosa em sala de aula, tanto no ensino de língua materna, para tanto levando-se em consideração a variação intralingüística, quanto no ensino de língua estrangeira ou de segunda língua, levando-se em consideração a variação interlingüística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, D. *et alii.* (1989). Da forma sonora à forma gráfica escrita – uma análise lingüística do processo de alfabetização. In *Cadernos de estudos lingüísticos*.

BARBOSA, J.R.A.(2006). *Didática do Ensino Superior*. Curitiba: IESDE.

BARRETO & SOUZA (2004) http://www.anped.org.br/reuniões/27/diversos/te__elba__barreto.pdf

BLOOM (2006). Taxonomia de objetivos educacionais. In BARBOSA, J.R.A. *Didática do Ensino Superior*. Curitiba: IESDE.

BORTONI-RICARDO, S.M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola editorial.

CAGLIARI, L. C. *A história do alfabeto*. São Paulo: Editora Espiral. *Edição do Autor* em CD.

DICIONÁRIO HOUAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA 2001. in: A ampliação do conceito de alfabetização. **CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**. CEALE. UFMG.BH.MG. 2004.

FOUCAMBERT. J. A leitura em questão: O que é aprender a ler? In: *L'Education*. Editora Artmed. 22 de maio de 1980.

LEITE, Y. & CALLOU, D. (2005). *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LEMLE, M. (1999). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.

MARCUSCHI, L. A. (2004). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

PICKETT, J.M. (1998). *The accoustics of Speech Communication: speech, perception theory and technology*. United States of America: Allyn & Bacon.

RAMOS, J. M. (1997). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.

SILVERMAN, D. D. (2006). *A Critical Introduction to Phonology: Of Sound, Mind and Body*. Continuum International Publishing Group.

SOARES, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE / Autêntica.