

Oralidade e Aquisição da Linguagem Escrita

Malu Alves de Souza¹

**UNIFEG - (Centro Universitário da
Fundação Educacional Guaxupé)**

RESUMO

A literatura afirma que há, no Brasil, uma falta de reflexão teórica acerca dos problemas de aprendizagem da língua materna. A prática pedagógica da alfabetização não tem se apresentado associada às determinações sociais e sociolingüísticas que fundamentam os conhecimentos sobre as relações entre a linguagem, sociedade e escola e, ainda, que revelam os pressupostos sociais e lingüísticos dessas relações. Este artigo tem por objetivo uma análise das questões que envolvem a fala e a aquisição da linguagem escrita na prática pedagógica, durante o período de alfabetização.

¹ (Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (*PUCCamp*) e Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (*PUC-SP*). Professora do Unifeg (*Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé*)

ORALIDADE E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Jovens e adultos levam para a sala de aula toda a experiência que vêm tendo com a oralidade. Além disso, convivem com usos diferenciados de escrita que encontram-se presentes na nossa sociedade, tais como propagandas, rótulos, etc. Convivem, assim, com a interferência da atividade lingüística oral e com os vários tipos de produção escrita que estão em sua volta. Algumas hipóteses surgem desta relação, algumas pistas por onde começar a ler e a escrever.

Dois procedimentos basicamente são utilizados pelos alunos, quais sejam, o uso da linguagem oral como mediadora de um outro processo lingüístico em construção e a incorporação de recursos de escrita de diferentes natureza, produzidos por sua maior ou menor convivência com esse objeto de conhecimento.

Ao invés de aproveitar a presença desses fatores, podemos perceber que, a maioria dos programas de alfabetização de jovens e adultos não os levam em consideração. Desta forma, podemos apontar uma grande dificuldade para o acesso ao funcionamento da escrita e a de sua diferenciação com relação a oralidade. Ao contrario, o que podemos perceber é a substituição desse acesso por uma ênfase nos aspectos mecânicos da escrita e o que deveria ser encarado como uma aprendizagem reduz-se à aquisição de uma técnica.

O jovem ou adulto, ao dar início ao seu processo de alfabetização, já domina a fala e pode ser considerado um falante nativo com grande domínio da língua. No caso que nos ocupa, a língua falada é o português, e a escola a que nos referimos é prioritariamente a escola pública, que acolhe a maioria da população infantil brasileira. Há muitas maneiras diferentes de falar, de usar a língua portuguesa, pois existem muitos dialetos. Há dialetos estigmatizados e prestigiados socialmente.

Como considera Cagliari (1991), os modos diferentes de falar acontecem porque a língua portuguesa, como qualquer outra língua, é um fenômeno dinâmico, isto é, está sempre em evolução. Pelos usos diferenciados ao longo do tempo e nos mais diversos grupos sociais, as línguas passam a existir como um conjunto de falares diferentes ou dialetos, todos muito semelhantes entre si, porém cada qual apresentando suas peculiaridades com relação a alguns aspectos lingüísticos. Todas as variedades, do ponto de vista da estrutura lingüística, são perfeitas e completas em si. O que as tornam diferentes são os valores sociais que seus membros possuem na sociedade. Ainda segundo o autor, os dialetos de uma língua, apesar de serem semelhantes entre si, apresentam-se como línguas específicas, com sua gramática e usos próprios. Na medida em que se diferenciarem muito uns dos outros serão reconhecidos como línguas diferentes. Um bom exemplo será o que ocorreu com o latim, que por intermédio de seus dialetos acabou por gerar o português, o francês, o espanhol, o italiano. O uso da variedade lingüística dialetal não constitui um erro, e sim uma diferença pelo uso de um outro dialeto.

Qual seria a posição dos programas destinados aos jovens e adultos diante dessa questão? Para Cagliari (1991), a escola percebe a variação lingüística como uma questão de certo ou errado. Em sua avaliação não tem

lugar diferente, embora este represente a maior parte das situações que o alfabetizador enfrenta. Ninguém fala errado o português, fala de maneira diferente. Por experiência própria, todos os falantes sabem disso, porém a escola insiste em manter essa postura errônea diante dessa questão.

Por essa razão, para as pessoas que não utilizam a língua falada padrão, a alfabetização não é somente aprender a ler e a escrever, ou melhor, não se insere simplesmente na tarefa de transpor os sons da fala para a forma escrita. Para elas, é o momento de substituição da variedade de língua usual (não-padrão) por outra variedade utilizada pela escola (padrão), não habitual, desconhecida, sendo assim, difícil de ser manipulada.

Como refere Spinillo (1994), é nessa dupla transposição necessária para o domínio das formas escritas que se encontra uma das principais dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita com a qual o aprendiz se depara na escolarização.

Muito embora a questão da variação lingüística no contexto escolar seja um problema teoricamente reconhecido como crucial para a alfabetização, ela parece ser negligenciada, quer na elaboração de programas de alfabetização, quer na formação de professores. Nessa perspectiva, faz-se necessária a busca de maior compreensão da natureza do processo de alfabetização, visando especialmente chamar a atenção para a necessidade de a escola assumir a existência de tipos de língua falada e de compreender estas variações levando em conta a linguagem apresentada pelo alfabetizando, para assim introduzi-lo no mundo da escrita.

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ESCRITA

A língua como um fenômeno social é caracterizada pela heterogeneidade e variabilidade. Em cada comunidade de fala ocorre o uso de formas lingüísticas variadas. Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma (Tarallo, 1986). Em uma nação grande e extensa como a brasileira, a variação lingüística se constitui em um fato natural e inevitável, se considerarmos a heterogeneidade social e os diferentes graus de contato intergrupar das diversas comunidades aqui existentes.

Por variedades lingüísticas deve-se entender, segundo Soares (1983), as modalidades da língua, caracterizadas por peculiaridades fonológicas, sintáticas e semânticas, determinadas, de um modo geral, por três fatores: o geográfico, o sócio-cultural e o nível da fala. O fator geográfico seria responsável pela variedade lingüística entre comunidades fisicamente distantes, resultando nos dialetos ou nos falares regionais. O responsável pela divergência lingüística entre diferentes subgrupos de uma comunidade local seria o fator sócio-cultural, estando entre os aspectos distintivos a idade, o sexo, a classe social, a profissão, o grau de escolaridade. Por fim, o nível da fala ou o registro de uso, que se refere ao nível de formalidade da situação em que ocorre a comunicação.

Dentro dessa rede de diversidades lingüísticas, uma delas é eleita ao status de língua padrão, por fatores de prestígio social e convenção. A língua padrão, também chamada variedade padrão, norma culta, língua culta e erudita, fala de prestígio, é uma variedade da língua que é normalmente usada na imprensa e que é geralmente ensinada nas escolas e a falantes não nativos.

Pode-se dizer que a língua padrão tem uma gramática e um vocabulário amplamente aceitos e codificados.

A diferença entre padrão e não-padrão não tem nada a ver, em princípio, com diferenças entre linguagem coloquial e formal ou com conceitos como má linguagem. Como a língua está estreitamente ligada à estrutura social e aos sistemas de valor da sociedade, variedades lingüísticas são avaliadas de forma diferente. A variedade padrão é geralmente considerada como correta, bonita, fina. Outras variedades não-padrão são freqüentemente tidas como erradas, feias, devido à indolência, à ignorância ou à falta de inteligência.

Na perspectiva aqui adotada, a língua padrão deve ser vista como uma variedade da língua dentre muitas, embora uma variedade particularmente importante. Falando do ponto de vista lingüístico, ela não pode ser considerada legitimamente melhor que as outras variedades. Seja qual for a língua em questão, seu vocabulário é suficientemente rico para expressar as distinções consideradas importantes pela sociedade que a utiliza. Segue-se que juízos de valor relativos à correção e à pureza das variedades lingüísticas não-padrão que as faça inferiores. Qualquer inferioridade aparente é devida somente à sua associação com falantes de grupos não-privilegiados, de status social baixo. Em outras palavras, atitudes em relação a variedades não-padrão são atitudes que refletem a estrutura social de uma sociedade.

Ao buscar as relações entre aprendizagem da língua materna e variedades lingüísticas, devem ser consideradas como particularmente importantes as variedades sócio-culturais, para que se possa pensar na questão que se mostra imperativa aos profissionais da área educacional: a integração entre sociedade, escola e linguagem.

Soares (1984) aponta que quase todos os estudiosos que se dedicam à análise do sistema de ensino e da escola como instrumentos de reprodução das hierarquias sociais, mostram o importante papel que a língua desempenha no processo de discriminação social que se desenvolve no contexto escolar.

Os altos índices de analfabetismo, evasão e repetência, aparecem na literatura científica como positivamente correlacionados com o baixo nível sócio-econômico dos indivíduos. Isto sugere que a nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação dos alunos pertencentes às camadas populares, acentuando e justificando desigualdades sociais. Entre as principais causas do fracasso escolar dessa população estão os problemas de linguagem: a escola, muitas vezes, desconhece a realidade lingüística do aluno e de seu grupo social. Não tendo uma suficiente compreensão do papel da variação lingüística no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, passa a ver o aluno que não utiliza a fala padrão como falante de segunda categoria. Nesse sentido, a escola tem sido intolerante com as diferenças dialetais, trabalhando com o normativo, isto é, com o certo e o errado, não deixando lugar para o diferente.

Tradicionalmente, a linguagem utilizada na escola coloca em evidência as diferenças entre grupos sociais e gera discriminação e fracasso: variantes lingüísticas socialmente estigmatizadas, usadas por alunos provenientes de camadas populares, provocam preconceitos lingüísticos e resultam em dificuldades de aprendizagem. A escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada (Soares, 1991).

Mas, se a própria sociedade se constitui na heterogeneidade lingüística, por que não deixá-la entrar na escola?

O que pode, então, fazer a escola diante do conflito lingüístico nela instaurado pela diferença existente entre a variedade lingüística das classes populares e a variedade lingüística que é instrumento e objetivo dessa escola, que é o ensino da língua padrão?

A aquisição da linguagem oral é encarada de maneira natural, cabendo à escola, basicamente, promover a aprendizagem da linguagem escrita. Um jovem ou adulto que entra na escola para se alfabetizar, já percorreu um longo caminho lingüístico e dá mostras de sua capacidade de entender e utilizar a língua nas diversas circunstâncias da vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. A escola somente tem se preocupado e preconizado os novos usos da linguagem, a aquisição da leitura e escrita, esquecendo-se que o desenvolvimento e amadurecimento lingüístico do aprendiz se colocam como pré-requisito para essa aprendizagem.

Segundo Cagliari (1991), o alfabetizando traz para a escola a variedade lingüística do meio em que vive, em que aprendeu a falar, e que deve ser respeitada porque interfere diretamente no seu processo de alfabetização.

O respeito à fala do aluno implica em ensinar a variedade padrão como uma das possibilidades de uso da língua, adequada a determinadas situações, sem reduzi-la à única forma possível e aceitável para todas as situações de linguagem.

Tal respeito implica também no posicionamento da escola em não considerar construções e formas de uma variante lingüística divergente da forma culta como “erros”, mas sim como diferenças lingüísticas com relação à língua padrão.

Segundo Lemle (1978), o objetivo a ser proposto pela escola seria não o de abandono do uso da gramática “errada” para a substituição pela gramática “certa”, mas sim, direcionar os educandos para a aquisição da flexibilidade lingüística necessária para os atos lingüísticos diversos que deverão estar aptos a realizar. Para a autora, a proposta da escola nunca deveria ser: aprender a norma culta em vez do português que você fala, e utilizar um ou outro segundo as circunstâncias. Assim, como confirma Soares (1991), a solução educacional seria um bidialetalismo funcional que traz essa nova visão da tarefa do professor, em relação ao uso da língua na escola.

Para Cagliari (1986), a escola precisa ensinar a norma culta a quem não é falante dessa forma lingüística, porém como um objetivo que se pretende alcançar ao longo dos anos e não sendo o ponto de partida do ensino.

O problema da alfabetização é, sem dúvida, importante e gravíssimo, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem e as inúmeras reprovações de alunos não-falantes da língua padrão.

No trabalho escolar é preciso uma revisão profunda de tudo aquilo que envolva a linguagem, pois é por meio de concepções equivocadas de sua natureza e uso, que alguns educadores têm chegado a conclusões que supõem déficits cognitivos em alunos provenientes de meios sócio-culturais economicamente desprivilegiados.

Como argumenta Spinillo (1994), uma das raízes da dificuldade na aprendizagem da língua materna, com a qual se deparam os jovens e adultos das classes populares na escola, se refere à dupla transposição que precisam realizar para o domínio das formas escritas. Transpor a forma sonora da fala para a escrita, por si só já se constitui em uma tarefa cognitiva de grande complexidade. Os alfabetizando das classes populares, além dessa

transposição, deparam-se com o distanciamento entre a variedade lingüística que estão acostumadas a usar (não-padrão) e um sistema de representação de fonemas em grafemas que privilegia a variedade padrão que não é a sua.

Uma das maneiras de enfrentar essa dificuldade seria incluir as diferenças entre as variedades lingüísticas na prática pedagógica, transformando-as em objeto de reflexão, o que certamente funcionaria como um fator facilitador nesse processo.

Não se pretende, evidentemente, afirmar que a questão lingüística discutida esgota todas as dificuldades relativas à aprendizagem da língua materna e explica todas as razões do fracasso da escola. Como coloca Cagliari (1985): admitir a variação sócio-lingüística na escola não resolve todos os problemas escolares dos alunos, mas sem isso se conhecerá muito pouco do que acontece numa sala de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Cagliari, Luis Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1991.
- (2) Cagliari, Luis Carlos. **Fonética e alfabetização**. Abralín, São Paulo, (6): 197-210, 1986.
- (3) Cagliari, Luis Carlos_____. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade e aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (55): 50-62, nov. 1985.
- (4) Lemle, Miriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro (53/4): 60-94, abr./set. 1978.
- (5) Lemle, Miriam. O que a lingüística tem a dizer ao professor alfabetizador. Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, Mec-Inep, 1984.
- (6) Lemle, Miriam. Guia teórico do professor alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987.
- (7) Soares, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1991.
- (8) Soares, Magda Becker e Cardoso-Martins, Cláudia. A consciência fonológica de crianças de classes populares: o papel da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 70 (164): 86-97, jan./abr. 1989.
- (9) Soares, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (52): 19-24, 1985.
- (10) Soares, Magda Becker. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65 (150): 337-68, mai./ago. 1984.
- (11) Spinillo, Alina Galvão. Algumas dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita em crianças de baixa renda. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico. Anpepp, maio, 1994.
- (12) Tarallo, Fernando. **A pesquisa sócio-lingüística**. São Paulo: Ática, 1986.