

ORALIDADE E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DOS ALUNOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Bianca Móra Bortoluzzi¹

Carla Cristofolini²

RESUMO: O presente artigo pretende mostrar um estudo de caso, focado em analisar a relação entre a oralidade e a aquisição da linguagem escrita, a partir de três produções de textos feitas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série) de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Florianópolis/Santa Catarina. A partir desse estudo de caso, percebemos que a oralidade e a aquisição da escrita dependem de um trabalho em conjunto dos alunos com os pais (ou responsáveis) e professores.

Palavras-chave: Oralidade; Aquisição da linguagem escrita; Escrita.

Introdução:

No português, existe uma norma padrão para a língua escrita, correspondente àquela expressa nas gramáticas de língua portuguesa. Essas regras são divididas em cinco grandes grupos, que são: fonética, morfologia, semântica, sintaxe e estilística (CEGALLA, 2001). Os alunos deveriam sair da escola (pública ou privada) sabendo utilizar a maioria dessas normas conforme preveem os *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS* (BRASIL, 1998) de língua portuguesa. Além disso, como também descrito no documento oficial, os alunos deveriam deixar a escola cientes da diferença entre a forma culta e a forma coloquial da língua, para poderem transitar em diferentes esferas sociais.

Neste contexto, é importante ressaltar que adquirir a linguagem significa mais do que falar e escrever. É ser um interlocutor ativo nas diferentes relações sociais, e isso quer dizer que a linguagem deve comunicar sobre o que o sujeito, por exemplo, deseja e o que quer e conhecer o mundo (ZORZI, 1997).

Segundo Zorzi (2008), a oralidade (língua falada) é um conjunto de situações maior do que a escrita, pois a aquisição da linguagem oral é uma característica universal

¹ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Acadêmica do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Santa Catarina. biancabortoluzzi@hotmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Santa Catarina. migola@ual.com.br

do ser humano e é o que nos diferencia das outras espécies. Além disso, nós já nascemos geneticamente preparados para adquirir a língua da esfera social em que vivemos, aquisição essa que se dá em um determinado tempo de vida.

Já a aquisição da linguagem escrita não é uma herança biológica, mas sim cultural, específica de cada sociedade, visto que existem sociedades ágrafas, ou seja, sociedades que não possuem a língua escrita. Como a escrita é cultural, seu ensinamento, comumente, ocorre, conforme aponta Zorzi (2008), nas escolas (públicas e privadas). Contudo, apesar de ser raro, não podemos esquecer que algumas crianças são “autodidatas”, ou seja, “aprendem sozinhas” a linguagem escrita.

A língua escrita, no nosso caso a língua portuguesa, é a relação entre um som (fone) e um sinal gráfico (grafema), que o representa. Para a criança entender/aprender essa relação, é preciso que ela esteja inserida em uma sociedade letrada, isto é, em uma sociedade que disponha de um código escrito, em função da linguagem escrita não ser uma simples habilidade individual, mas também estar submetida às condições sociais e educacionais. Nesse contexto, a principal agência de letramento da sociedade é a escola.

Os erros ortográficos resultantes da interferência da oralidade não podem ser percebidos pelo professor como uma deficiência na escrita, mas sim como demonstrativos da incompreensão dos alunos das relações existentes entre fala/escrita e fonema/grafema. Segundo Bortoni-Ricardo (2006) “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.”

Neste artigo serão apresentados fatores relacionados à influência da oralidade na linguagem escrita. A pergunta que a pesquisa tentará responder é: Por que e como a oralidade exerce influência nas produções textuais realizadas pelos alunos?

1 Fundamentação teórica

A oralidade é a forma de transmitir o que se está pensando através da fala e a segunda forma de a criança se comunicar com o meio em que vive (a primeira é o balbúcio). Além disso, antes da escrita existir, todo o conhecimento era transmitido oralmente de geração para geração.

Segundo Mayrink-Sabison (1985), a escola tradicionalmente alfabetiza as crianças, mostrando a escrita como “espelho” da oralidade, ou seja, as atividades escolares centram-se na equivalência entre os sons e as letras das palavras aprendidas pelos alunos. A base da alfabetização, portanto, é a correspondência entre fonema e grafema.

Atualmente os professores percebem que a oralidade está presente na escrita, nas produções textuais, independentemente do nível de instrução dos alunos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio). Desse modo, esse ensinamento, voltado para a relação entre oralidade e escrita, deve iniciar desde a pré-escola, para que as crianças já comessem a perceber, por exemplo, que é possível utilizar a forma “nóis” na fala, mas que, em uma produção textual, a forma escrita empregada deve ser “nós”.

A relação à aquisição da linguagem escrita, que significa relacionar um signo verbal (que é um significado) a um signo gráfico (escrita). E quando a criança já possui o significado interiorizado, o processo de aprendizagem da escrita, na escola, torna-se “fácil”. Esse processo torna-se descomplicado, pois a ideia de que a escrita seria a transcrição da oralidade, e, conseqüentemente, a ideia de que o sujeito precisa falar bem para escrever bem e escutar bem para falar bem, é abandonada.

Para que uma criança adquira a linguagem escrita, ela precisa conhecer a base alfabética da sua língua de origem, no nosso caso, a língua portuguesa, mais especificamente o português brasileiro – PB. Dessa forma, para as crianças, a aquisição da linguagem escrita seria facilitada se cada letra representasse um som, e cada som, uma letra. Mas isso não ocorre com frequência no PB (MORAIS, 2011).

As trocas e/ou os erros ortográficos são “normais” quando a criança começa a ser alfabetizada. Mas essas trocas e/ou os erros tendem a diminuir com o passar dos anos escolares, por meio da prática da escrita. Além disso, tais trocas e/ou erros podem ser categorizados de várias formas, de acordo como são apresentados e com a sua frequência. Dois exemplos dessa categorização que aparecem nos textos analisados são a omissão e o acréscimo de letras. A omissão de letras é verificada quando o aluno escreve uma palavra omitindo um fonema ou um grafema. Um exemplo pode ser a palavra “estar”, escrita pelo o aluno como “tar”. Já o acréscimo de letras ocorre quando se acrescenta um fonema ou um grafema na palavra. Um exemplo a ser dado, nesse

caso, pode ser a palavra “faculdade”, na qual o aluno acrescentou um fonema /l/, grafando-a como “falculdade”.

Os teóricos contemporâneos divergem com respeito ao tipo de relação entre a consciência fonológica³ e a aquisição da escrita. Essa divergência se dá em função de serem destacados três tipos de relação: de causa, de efeito ou de reciprocidade.

Mas, por outro lado, os pesquisadores Goswami e Bryant (1990) pensam que essa relação ocorre de maneira inversa, ou seja, a aquisição da linguagem escrita é que seria responsável pelo desenvolvimento da consciência fonológica.

Atualmente, a teoria mais aceita é a que aponta uma relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita (FREITAS; VIDOR, 2005). Isso porque a consciência fonológica contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto que a aprendizagem de um sistema alfabético contribui para o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita.

2 Procedimentos metodológicos

A metodologia que se segue diz respeito a um estudo de caso. Foram coletadas produção textual do gênero discursivo fábula (BAKHTIN, 2011 [1952/53]). Foi escolhido esse gênero, pois, segundo o relato da professora da turma, a fábula trata-se do gênero com o qual os alunos de um 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série) mais se identificam. As produções foram realizadas em sala de aula (4 horas/aula), em uma escola estadual de Santa Catarina, localizada na capital Florianópolis, no período compreendido entre outubro e novembro do ano de 2012, motivadas pela professora de língua portuguesa da turma.

Após a escritura, as fábulas foram avaliadas pela professora de língua portuguesa da turma, a qual apontou também os erros ortográficos dos alunos, sublinhando-os. A partir disso, os textos foram reescritos pelos alunos em sala de aula, e a professora pediu aos alunos que, aqueles que tivessem dúvida em relação a alguma palavra, pesquisassem no dicionário. Isso, entretanto, não ocorreu. Assim, alguns textos ainda mantiveram os erros ortográficos mesmo após a revisão e a reescritura.

Na etapa seguinte à , foram selecionados, então, aqueles textos que ainda apresentavam os erros ortográficos que compõem o *corpus* de análise do presente

³ Habilidade de refletir sobre os sons da fala e de manipulá-los de forma consciente.

artigo. Desse modo, foram analisados os textos de três alunos (dois meninos e uma menina) do 6º ano do Ensino Fundamental, um com idades entre 11 e 12 anos.

3 Análise e discussão dos resultados:

Os dados coletados e analisados revelam que, das 429 palavras⁴ escritas pelos alunos, 20 palavras (4,66 %) foram escritas de forma incorreta (apresentando erros ortográficos ou expressões da oralidade). Um exemplo que pode demonstrar a influência da oralidade diretamente na escrita é a palavra “tô”, (cf. Anexo 2). Na forma escrita, a grafia adequada seria “estou”, mas como na oralidade é comum utilizar-se a forma “to”, suprimindo a sílaba pretônica, essa forma passa para a escrita mesmo em contextos que não abarcariam o seu uso (como na representação da forma de falar de um personagem, por exemplo).

Uma primeira análise das produções textuais, resumida no Gráfico 1, mostra que na primeira produção textual, escrita por uma menina, das 205 palavras empregadas, quatro foram escritas de forma incorreta (apresentando erros ortográficos). Esses números revelam que a menina obteve o menor número de palavras escritas de forma incorreta, resultantes da interferência da oralidade, o que representa 1,95% do total das palavras escritas pela aluna.

A segunda produção textual, elaborada por um menino, por sua vez, apresenta um total de 111 palavras, das quais 12 (10,81%) foram escritas de forma incorreta. Levando em conta também o Gráfico 1, observa-se que o texto desse menino obteve o maior número de palavras escritas de forma incorreta em comparação às três produções escritas analisadas.

Já na terceira produção textual, do total de 113 palavras, quais quatro foram grafadas de forma incorreta, o que representa 3,53% do total de palavras escritas pelo aluno.

⁴ Todos os itens grafados nos textos foram considerados como “palavras”.

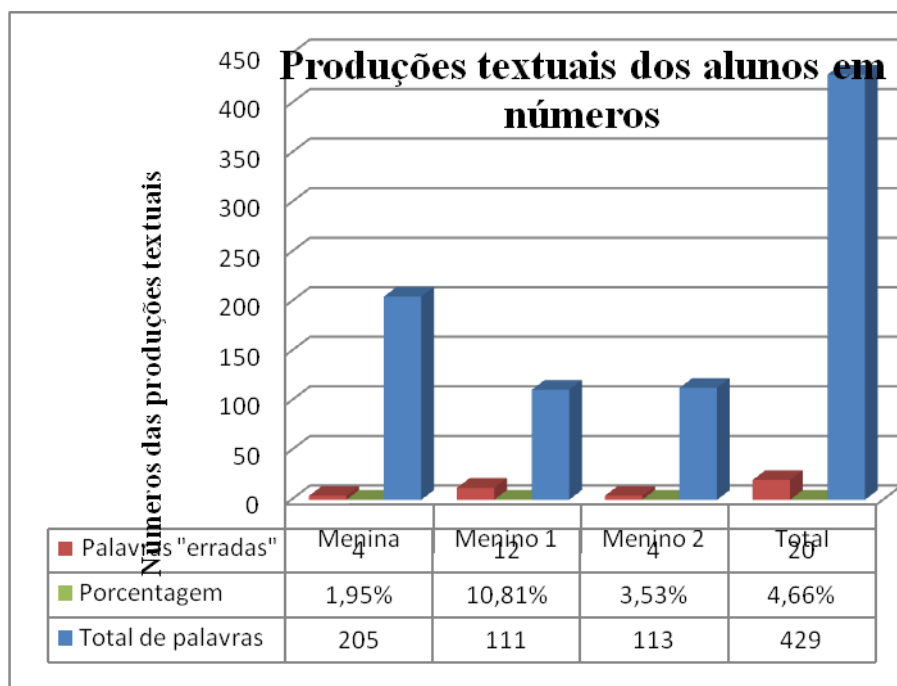


Gráfico 1: Produções textuais dos alunos em números

Partindo para uma análise mais detalhada, a Tabela 1 apresenta todas as palavras que foram escritas de forma incorreta (apresentando, portanto, erros ortográficos), nas produções textuais feitas pelos alunos.

Menina	Menino 1	Menino 2
"de boa"	"priguiçoso"	"derrepente"
	"tá bom"	"pra mim"
	"trabalha"	"pra um"
	"tô"	
	"cançou"	
	"asim"	
	"podia tar"	
	"arcondicionado"	
	"mechendo"	
	"falculdade"	

Tabela 1: Palavras e/ou expressões escritas "erradas" pelos alunos

Analisando os erros ortográficos e buscando sua caracterização, de forma geral, verificamos que os "erros" mais comuns nas produções textuais são: a queda/falta de uma letra ou de uma sílaba, a troca de grafemas (/e/ por /i/, /s/ por /ç/ e /c/ por /s/) e o acréscimo de letras em palavras. Tais "erros" também aparecem com certa frequência (e

independente da série/ano estudado) em outros trabalhos sobre o mesmo assunto, como por exemplo, no de Zorzi (2003).

Seguindo, então, a caracterização proposta por Zorzi (2003) para o PB, temos nos dados da presente pesquisa (apresentados na Tabela 1⁵): (i) as trocas ocasionais por representações múltiplas (um mesmo som pode ser escrito pela mesma letra; um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras; ou ainda uma mesma letra pode representar diferentes fonemas) – percebemos isso nas palavras “mechendo”, “caçou”, “asim” e “arcondicionado”; (ii) o acréscimo de letras (inserção de alguma letra na palavra, principalmente das consoantes) – como por exemplo, na palavra “falculdade”; a junção inadequada das palavras (segmentação vocabular, verificada na junção incorreta de determinadas palavras ou na inapropriada divisão de uma palavra em duas) – observamos tal situação na palavra “derrepente”. Mesmo que Zorzi (2003) não considere tal junção como influência da oralidade, entendemos essa fusão assim, pois a expressão “de repente” configura-se como uma palavra fonológica, sempre pronunciada conjuntamente, o que pode ter levado o aluno a escrevê-la desse modo. O mesmo ocorre com a palavra “arcondicionado”, registrado pelo aluno como uma palavra só.

Dentre os erros ortográficos resultantes da interferência da oralidade, em que a escritura das palavras reflete a pronúncia como uma “transcrição fonética”, podemos observar a palavra “priguiçoso”, a qual, na fala, comumente sofre o processo fonológico de harmonia vocálica, o qual altera a qualidade da vogal pretônica tomando-a foneticamente mais parecida com a vogal tônica (CRISTOFARO-SILVA, 2011). O que observamos aqui é que esse processo fonológico, frequente na fala, estendeu-se também à escrita.

Outro erro com apoio na oralidade que observamos foi a queda do $\backslash r \backslash$ de infinitivo, como em “trabalha”. Além disso, outra evidência clara da influência da oralidade encontrada nos textos é o registro de gírias, sem que sejam contextualizadas, como por exemplo, na fala dos personagens. No texto da menina encontramos, por exemplo, a expressão “de boa”.

Podemos perceber também, em um dos três textos escritos analisados, a ausência do travessão como ferramenta para a indicação das falas dos personagens nos

⁵ Como o foco deste artigo é analisar a presença da oralidade no texto, outros erros que aparecem nos textos serão apenas citados.

diálogos. O travessão, em textos dessa natureza, tem a função de marcar a fala de um personagem e/ou de indicar um diálogo. Isso significa que, na oralidade, o aluno não “marca” que está inserido em um diálogo. No texto escrito, entretanto, é preciso apontar a diferença entre o texto contínuo e o texto dialogado.

Assim, observamos, na escrita dos alunos, várias formas resultantes da influência da oralidade na escrita: os erros ortográficos decorrentes de apoio na oralidade, os processos fonológicos (no nosso caso, o de harmonia vocálica), a ausência do travessão, o registro de formas reduzidas (principalmente dos verbos, seja em apagamentos silábicos, seja em apagamento do morfema “r”) e o emprego de gírias.

Esses resultados (principalmente os erros ortográficos decorrentes de apoio na oralidade) mostram que os alunos, em alguns momentos, não conseguem separar a forma fonética (baseada na produção oral do falante) da forma fonológica (segmentos que tem função de distinguir significados) da língua portuguesa. Essa diferença deve ser percebida pela professora no processo de alfabetização de seus alunos, principalmente nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Um bom exercício para os professores seria o de organizar aulas voltadas para práticas de análise linguística (GERALDI, 2011), envolvendo a leitura, a escrita, a oralidade e a escuta de textos. Isso porque, com essas práticas linguísticas integradas, os alunos desenvolvem todas as habilidades da língua materna, sem cometer, assim, mais esses “erros” na língua escrita. Além disso, quando se trata de produção de textos (orais e escritos) feita pelos alunos, sugere-se que o professor que incentive a refacção dos textos (GERALDI, 2011), após a sua primeira versão. Ao solicitar que os alunos realizem a refacção, o professor estará fazendo com que o aluno reflita sobre a própria linguagem.

Considerações finais:

Com os dados obtidos e estudados, podemos concluir que a aquisição da escrita depende significativamente das práticas empregadas pelos os professores, desde as séries iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Entretanto, também depende de cada criança/aluno, da sua cognição e dos estímulos que recebe (família, amigos, escola, entre outros).

Os dados apresentados podem parecer limitados pelo pequeno número de alunos pesquisados, fato que poderia ser contornado caso mais dados de outras escolas (públicas ou privadas), cidades e estados fossem levados em conta. Um fator importante que esses dados revelam é que, mesmo dividindo o ensino da língua portuguesa em três “partes” na escola (pelo menos na escola pesquisada) – gramática, literatura e redação –, para melhorar a compreensão dos alunos, esse sistema não está resolvendo o “problema” do ensino da língua materna na escola. Além disso, os professores precisam colocar em prática, na sala de aula, de forma didática⁶ (HALTÉ, 2008[1998]), o que aprendem nos cursos de licenciatura. Se essa elaboração didática acontecer, o ensino, em geral, não somente do de língua portuguesa, poderá melhorar..

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EDUFSC. 2006.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 44. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

CEZARIO, M. M; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. In: MARMELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

GERALDI, J. W.. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

LAMPRECHT, R. R.; BLANCO, A. P. *et al.* **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MAYRINK-SABISON, M. L. T. **Algumas considerações sobre a alfabetização**. Cadernos Cedes-Recuperando a alegria de ler e escrever, n. 14, 20-24, Cortez/Cedes, 1985.

⁶ Passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado em sala de aula.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Último acesso: 28/08/2013.