

# Só Letrando: Reflexão Sobre os Usos da Língua na Alfabetização

## Only Literacy<sup>1</sup>: Reflection on the Use of Language in Alphabetization

Ana Paula Pinheiro da Silveira<sup>ab\*</sup>

<sup>a</sup>Universidade Norte do Paraná, PR, Brasil

<sup>b</sup>Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, PR, Brasil

\*E-mail: paulasilveira.luce@gmail.com

---

### Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre o papel da escola como agência de letramento, a partir dos resultados publicados em 2011, do Índice de Analfabetismo Funcional (INAF) e da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), para o Ensino Fundamental. Os resultados do INAF, bem como da Prova ABC, revelam que o acesso à escola ainda está muito distante de formar leitores. Partindo dos conceitos de alfabetização e letramento, percorremos a história dos métodos de alfabetização e sua relação com a proposta instaurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e vislumbramos alguns caminhos e possíveis soluções para o iletrismo.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Analfabetismo Funcional.

### Abstract

*This paper proposes a reflection on the school role as an agent of literacy based on the results of INAF – Índice de Analfabetismo Funcional (Index of Functional Illiteracy) and Prova ABC – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Brazilian Evaluation of the Final Literacy Cycle) for Elementary School, published in 2011. The results of INAF and Prova ABC show that the access to education is still far away from forming readers. Based on the concepts of alphabetization and literacy, we go through the history of alphabetization methods and their relation with the proposal introduced by the Brazilian National Curriculum. We also glimpse some possible paths and solutions to illiteracy.*

**Keywords:** *Alphabetization. Literacy. Functional Illiteracy.*

---

### 1 Introdução

A começar pelo título, gostaríamos que este espaço fosse para repensar, discutir e avaliar o processo de alfabetização. O jogo entre “soletrando” e “só letrando” quer estabelecer um paralelo, levando-nos à reflexão sobre o que tem sido feito em relação ao ensino da leitura e da escrita e o que preconizam os documentos oficiais.

Para melhor fundamentar a nossa análise, baseamo-nos em dados apresentados pelo Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF, que medem o nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade, comparando os índices do biênio 2001-2002 aos do ano de 2011 e as avaliações oficiais do Ensino Fundamental 2011.

Os resultados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) revelam que, entre 2000 e 2009, houve aumento de 11 pontos percentuais, em relação aos alunos que cursaram o nível médio, e de 6 pontos percentuais, entre os que chegaram ao nível superior. Intrigante, porém, a constatação de que o acesso ao Ensino Médio e Superior não elevou o percentual daqueles que atingiram o nível pleno de alfabetismo, conforme fonte do Indicador de Analfabetismo

Funcional. No biênio 2001-2002, 49% dos que cursaram o Ensino Médio eram plenamente alfabetizados; em 2011, esse número reduziu para 35%. No nível superior, os resultados também não denotam progresso: houve redução de 76% para 62%.

No Ensino Fundamental, a situação não foi diferente, sendo que o maior movimento acontece no nível básico de alfabetismo. Considerando os mesmos resultados (2001-2002 em relação a 2011), há mudança de 22% para 32%, no Ensino Fundamental I, e de 51% para 59%, no Ensino Fundamental II, mas o número dos plenamente alfabetizados não apresenta aumento, pelo contrário, decresce de 5% para 3%, e de 22% para 15%, respectivamente.

Na Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), de 2011, os resultados não são mais confortantes. O exame, cujo objetivo é avaliar a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano, revelou que 56,1% dos estudantes aprenderam o que era esperado em leitura, e 53,4%, em escrita. Houve, ainda, desproporção considerável, para as mesmas habilidades de leitura e escrita, entre o resultado da escola pública – 48,6% e 43,9% – e da escola privada – 79,0% e 82,4%.

---

1 The title in Portuguese is a pun whose words linked have the same sounds than “spelling”.

Os resultados nos levam a interpelar algumas questões. O acesso à escola proporciona o alfabetismo, ou a qualidade do ensino gera um contingente de analfabetos funcionais? Os documentos que regem a educação no Brasil apontam para algum caminho, para possíveis soluções? Como explicar a desproporção entre os resultados da escola pública e privada?

Os resultados revelados pelo INAF e pela Prova ABC trazem à tona uma questão que há muito tempo vem sendo analisada por estudiosos da língua. Matos e Silva (2004) coloca em discussão o problema do ensino da língua na escola e o fato de os alunos, mesmo tendo passado por vários anos de escolarização, não possuem domínio mínimo da Língua Portuguesa. Para abordar esse problema, a autora formula duas perguntas, retóricas, que nos possibilitam vislumbrar algumas respostas: a) A escola brasileira não tem como dar conta da transmissão do padrão linguístico preconizado pela tradição gramatical normativa? b) Parece que, no passado, a escola dava conta dessa tarefa. Por quê? Ou seja, o que mudou?

Na visão da autora, a escola sempre se preocupou em ensinar um português distante do usado nas práticas sociais, daí o título do seu artigo, de onde provêm esses dados: “O português são dois”, um falado no cotidiano, outro usado nas situações de escrita, utilizado pela literatura, e que por muitos anos foi o modelo para o ensino da língua, aprendido pelos alunos que, no passado, frequentavam boas escolas. A partir da década de 1960, o que muda, segundo Geraldi (1991), é a democratização do ensino que trouxe para a escola um contingente de alunos das camadas populares que não possuíam o mesmo acesso à cultura letrada, usuários de uma variação linguística diferente da padrão. O autor denuncia a “falsa democratização”, uma vez que o Estado garantiu o aumento do número de vagas, mas não a manutenção da qualidade do ensino, e disso decorre a situação atual.

Bronckart e Machado (2004) corroboram a posição de Geraldi (1991) ao analisarem dados que antecederam a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, afirmam que a mudança do público escolar, com a chegada à escola de crianças das camadas populares, foi um dos motivos apontados pelos diversos estudos que configuravam uma situação de “crise”, por isso a necessária intervenção e controle do Estado, com a publicação dos PCN e a implementação de vários mecanismos de avaliação nacional.

## 2 Material e Métodos

A reflexão que propomos neste artigo parte do pressuposto de que as avaliações oficiais, que medem o nível de alfabetismo da população, têm sido baseadas no conceito de letramento. Como, então, propiciar que a escola promova o aprendizado da leitura e escrita de forma plena e, ao mesmo tempo, insira os novos alfabetizados nas práticas sociais de escrita e leitura? A primeira parte do nosso artigo analisa os conceitos de alfabetização e letramento, os métodos sintéticos e analíticos, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e o erro em ortografia;

a segunda parte analisa uma proposta de como alfabetizar, letrando.

### 2.1 Fundamentação teórica

#### 2.1.1 Alfabetização, letramento e o ensino da língua

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) recomendam que a alfabetização não seja um aprendizado de decodificação e memorização e, na tentativa de encontrar caminhos, trazem novos conceitos, porém ainda continuamos com muitas interrogações sobre como ensinar leitura e escrita e, mais que isso, sobre como letrar nossos alunos.

Segundo Soares (1998), a palavra “letramento”, que aparece pela primeira vez, no vocabulário da educação, no livro de Mary Kato (1986) – *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* –, pode ser definida como o estado do indivíduo alfabetizado e que exerce as práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, o termo envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais às práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos.

A autora supracitada, comparando alfabetização a letramento, afirma que o primeiro conceito relaciona-se ao ato de aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo é mais abrangente e exige, também, que o indivíduo alfabetizado tenha se apropriado das práticas sociais de leitura e escrita.

Ao serem confrontados os dois termos em questão, é importante ressaltarmos que o professor deve ter em mente a distinção e as relações entre o fenômeno da alfabetização e do letramento e, a partir daí, traçar objetivos que considerem tanto o processo de desenvolvimento do aprender a ler e a escrever, quanto o da apropriação das práticas sociais do uso da escrita, levando em conta o seu interlocutor, o aluno, que frequenta a escola pública ou privada e que possui experiências diferentes em relação ao letramento. Enquanto o estudante de uma instituição privada, na sua maioria, está inserido em práticas letradas, no contexto familiar, aquele que frequenta o sistema público de ensino, quase sempre, tem a escola como única agência de letramento.

Nesse sentido, um aspecto relevante, em relação às práticas de leitura e escrita, concerne ao conhecimento linguístico que o aluno traz consigo; quando ele chega à escola, já possui experiências significativas que o constituíram como um falante da língua a qual vai aprender a ler e a escrever, mas partimos do pressuposto de que deve aprender tudo. Infelizmente, o conhecimento que traz, quase sempre, não é o privilegiado pela escola. Castilho (2002) também acredita que a distância entre a linguagem utilizada socialmente pelo aluno e o que é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa é um dos fatores responsáveis pela má qualidade do ensino de língua no Brasil. Segundo ele, esses resultados estão relacionados a dois comportamentos contrários: o primeiro é o de privilegiar a língua escrita como fonte do padrão, ou seja, “valorizava-se o registro refletido e se desconsideravam as interferências

de uma variante em outra, tudo o que levava a uma visão rígida e preconceituosa da linguagem”. Assim, as variantes que não consideravam a gramática normativa como padrão eram, e ainda são, estigmatizadas; o segundo, de pautar o ensino em procedimentos didáticos que defendem uma visão simplista da linguagem no contexto do ensino, a qual considera que tudo é válido, ou seja, que “tudo comunica”. Para ele, “o mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, correlacionando-a com as situações a que corresponde” (CASTILHO, 2002, p.29).

Analisando a história do ensino, sobretudo da alfabetização, constatamos que, em alguns momentos, há a tendência de assumir uma dessas duas posições, priorizando-se ora a escolha de métodos sintéticos, ora de analíticos. No próximo item, analisaremos dados dessa história, entendendo que a proposta do Ministério da Educação e Cultura - MEC, instaurada por meio dos PCN, aproxima-se do terceiro caminho, apontado por Castilho (2002).

### 2.1.2 Percurso histórico dos métodos de alfabetização

A procura do método mais eficaz perpassa a história da alfabetização no Brasil, uma história de tensões e de luta pelo desejo de instaurar o novo. A polêmica se deu, no passado, em torno de dois tipos de métodos: sintético e analítico.

O método sintético parte da análise de elementos menores que a palavra e insiste na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, iniciando pelas menores subdivisões das palavras para chegar ao todo; a criança aprende a pronunciar as letras e a estabelecer relações dos seus sons com a sua grafia. Subdivide-se em silábico-sintético e fônico-sintético. No primeiro, subjaz a ideia de que a criança é capaz de perceber uma entidade mais abstrata que a palavra, a sílaba: a partir da sua representação grafêmica, chega-se a unidades significativas como a palavra, a frase e o texto. No segundo, parte-se da concepção de que a criança seja capaz de captar unidades sonoras físicas. A alfabetização se dá a partir dos sons das letras, e a unidade mínima a ser aprendida é o fonema: inicia-se por este, associando-o à sua representação gráfica.

Subjacente ao método sintético está a concepção de que o aprendizado da leitura e escrita é uma questão mecânica: a escrita é concebida como transcrição gráfica da linguagem oral, e isso não é verdadeiro; basta analisarmos as diferentes palavras para percebermos que não existe uma correspondência grafofônica unívoca entre todos os grafemas e fonemas.

Os defensores do método analítico concebem a leitura como um ato global. O primeiro passo para a aplicação desse método é o reconhecimento das palavras ou orações. O método global puro presume que a apreensão do estímulo visual se dá de forma ideográfica, neste sentido, não há análise das partes que o compõem.

Muitas críticas foram feitas ao método analítico, e alguns pesquisadores questionaram o fato de a criança aprender a ler sem internalizar o sistema que lhe permite codificar e decodificar. Dentre eles, estão Capovilla e Capovilla (2004), que publicaram um livro no qual apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, França, Dinamarca e Grã-Bretanha, com o método fônico (método sintético). Segundo eles, o baixo nível de leitura, verificado nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, resulta da opção do MEC pelo método global, portanto, para minimizar o fracasso em leitura, o Brasil precisaria do método fônico.

A discussão entre método sintético e analítico não surgiu, no entanto, a partir da publicação dos PCN ou dos artigos de Capovilla e Capovilla (2004). Mortatti (2000), analisando a alfabetização no Brasil, sobretudo em São Paulo, aponta quatro momentos importantes que marcam a história do processo de consolidação do ensino da escrita e da leitura – apresentados, em síntese, a seguir – e destaca a discussão teórica pela aprovação ora do método sintético, ora do analítico.

O primeiro momento tem início entre o final da década de 1870 e o início de 1880. Silva Jardim, influenciado pela educação positivista, é o precursor das ideias de que é mais possível alfabetizar pelos métodos da silabação e soletração, até então utilizados para o ensino da língua escrita.

O segundo momento é o palco da disputa entre os partidários do método analítico e dos tradicionais métodos sintéticos. Impulsionado pelas ideias da necessidade de nacionalização do Sistema de Educação e dos livros para a escola, o mercado editorial ganha relevo e inicia a produção de cartilhas e livros de leitura.

O terceiro momento traz um novo dado e com consequências fundamentais para a história da alfabetização. No centro das discussões que inauguram essa etapa histórica, está Lourenço Filho. Ele exerce papel de vanguarda e apresenta hipóteses confirmadas pelos resultados de pesquisas realizadas no 1º grau<sup>2</sup> que comprovam que o nível de maturidade pode ser mensurável. Por meio da aplicação de testes, poderíamos definir se a criança possui os pré-requisitos para o aprendizado da leitura e da escrita.

O discurso, que até aquele momento estava voltado para a pedagogia, para os métodos analíticos e sintéticos, vai cedendo espaço para a teoria de Lourenço Filho, respaldada por pesquisas experimentais que já vinham sendo desenvolvidas em países americanos e europeus. É natural, portanto, que haja mudança de foco, que os métodos sejam relativizados, pois acreditava-se que as dificuldades do aprendizado da leitura e da escrita podiam ser resolvidas, mensurando o nível de maturidade e por meio da preparação do aluno, ainda não pronto para este fim, com exercícios de prontidão. As ideias, propagadas por Lourenço Filho, vão se consolidando, e são

2 Atual 1º ano do Ensino Fundamental.

muitas as cartilhas e materiais didáticos produzidos durante esse período que incorporam os exercícios de prontidão preparatórios para a alfabetização.

Os primeiros três momentos trazem a problemática sobre os métodos utilizados: sintéticos ou analíticos. O quarto momento, ao contrário, instaura uma revolução conceitual, proposta pela argentina Emília Ferreiro, no final da década de 1970. Segundo ela, as discussões sobre as práticas de alfabetização tiveram como pontos fulcrais as polêmicas sobre os métodos utilizados (analíticos ou sintéticos), mas nenhuma considerou aspectos relevantes para o aprendizado da leitura e da escrita: a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas.

As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão (particularmente novos livros de leitura).

É preciso mudar os pontos por onde começamos o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita; é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 1987, p.40-41).

A visão da criança como ser cognoscente parte da concepção de que é um ser ativo, portanto aprende por meio das suas ações sobre os objetos, constrói as categorias de pensamento enquanto organiza o seu mundo. A virada acontece justamente porque passamos de uma visão de um sujeito passivo, que recebe o conhecimento transmitido por outro, a um sujeito ativo, que compreende o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, as interrogações provocadas por ele.

### **2.1.3 A visão dos PCNs para o trabalho com a alfabetização e o letramento**

Piaget, Vygotsky e Bakhtin, embora presentes nas referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para alguns, ainda são apenas nomes, teorias da aprendizagem, da linguagem, distantes das práticas escolares e, por modernas que sejam, não chegam a tocar o problema do professor que se encontra na sala de aula e assiste ao fracasso escolar de uma prática que outorgou ao aluno o silenciamento, uma escrita repetitiva e sem sentido, com textos não só distante do mundo da criança, mas da linguagem como um todo. Feitos sob medida para dar conta das dificuldades ortográficas, os textos não exprimem a realidade linguística, o uso da língua nas diferentes práticas sociais. Na tentativa de ensinar o sistema da escrita, criamos uma dicotomia entre o que se aprende na escola e o que se usa todos os dias para comunicar os sentimentos, desejos, pensamentos e ideias.

O texto da cartilha funciona como um pretexto para ensinar a estrutura da língua, tomada como um sistema de signos que podem ser aprendidos pedacinho por pedacinho

e, quem sabe, ao final de um ano, recuperados da memória, dispostos em conjunto para formar as frases ou reproduzir aquelas estruturas para as quais os alunos foram treinados durante vários meses.

Para os PCN, o problema da utilização da cartilha na alfabetização se dá, sobretudo, porque:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, que para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1998a, p.21).

O domínio da língua, na perspectiva dos PCN, tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Nesse sentido, o documento do MEC sugere que o ensino seja pautado por práticas de ensino que possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. Disso decorre a crítica à abordagem aditiva, utilizada pelas cartilhas, nas quais se considerava o aprendizado de língua escrita como uma sequência de conteúdo em que, primeiramente, se ensinava a junção de sílabas ou letras para formar palavras, a junção das palavras para formar frases e, posteriormente, das frases para formar textos.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. ‘Textos’ que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases (BRASIL, 1998a, p.35, grifo do autor).

Para o documento, se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não se deve tomar nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase como unidades de ensino que, descontextualizadas, não querem dizer nada para o aluno.

Com isso, não gostaríamos de negar que o aprendizado das regras grafofônicas ou que os limites que marcam o início e o término de unidades por espaços em branco, na escrita, são fatores importantes a serem superados e compreendidos, para que a criança seja capaz de codificar e decodificar o seu texto, mas a alfabetização não terminar aí. Esses recursos devem surgir dentro de um contexto no qual a linguagem é vista na sua função mais ampla de comunicação, de uso nas suas interações sociais, na qual a criança encontra, portanto, espaço para explicitar o conhecimento de língua que traz, que usa no seu dia a dia, para descobrir como exprimir, também na escrita, o que a prática social propiciou que se internalizasse.

São essas tomadas de consciência do uso da língua que vão favorecer ao nosso aluno o apropriar-se da escrita e da leitura de modo a poder optar pelo uso ou não de uma determinada expressão, recurso, estilo, gênero. Tfouni (1995, p.19) afirma que:

[...] o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por

exemplo, representar o som [S] com os grafemas ss (osso), c (cena), sc (asceta) sc (exceto) etc.) até um nível mais complexo (representar o interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo).

Nessa perspectiva, parece-nos claro que um tipo de ensino que privilegia o uso de cartilhas não vai favorecer ao aluno a detenção dos “instrumentos” necessários para tornar-se um usuário competente da língua.

Outro erro, segundo o documento, é acreditar que existem textos adequados ou não para iniciantes, para aqueles que estão em processo de alfabetização. Os professores evitam, nessa fase do processo, apresentar textos longos e com sílabas complexas e substituem por frases simplificadas com a estrutura consoante-vogal, para facilitar a leitura ainda lenta dos alunos em fase de alfabetização, o que impossibilita a formação de bons leitores:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1998a, p.36).

Mas o aluno, que ainda não domina o sistema da escrita, pode desde o início escrever textos? Uma possibilidade é trazer para a sala a experiência que ele tem com a linguagem oral; mesmo não sabendo escrever textos, certamente sabe ordenar as ideias, as frases, os sentidos, sobretudo sabe usar a linguagem nas suas interações sociais, a linguagem do seu grupo. É importante, porém, não nos esquecermos de que ele precisa internalizar o sistema da escrita e da leitura ou continuará a engrossar a fileira daqueles que completam somente o nível básico da alfabetização, como revelam os dados do INAF (2011). Assim, há a necessidade de que, em todo o processo, seja oferecida ao aluno a possibilidade de refletir sobre a língua, sobre a relação entre a linguagem oral e escrita, a arbitrariedade do nosso sistema ortográfico, para que os “erros”, que, no início da alfabetização, servem para indicar as hipóteses dos alunos sobre a escrita, possam ser corrigidos, com a mediação do professor, ao longo do Ensino Fundamental, facilitando a internalização do sistema da escrita.

#### 2.1.4 Ortografia: erro ou inadequação?

Vislumbrar alguns caminhos possíveis para o iletrismo é uma proposta ousada, mesmo porque os resultados da Prova ABC (2011) demonstram que, embora haja esforços das instituições e dos profissionais envolvidos com o ensino, o que se aprende, na escola pública, em relação à leitura e à escrita não chega a atingir 50% do esperado. Perpetua-se, portanto, uma situação na qual grande contingente chega ao segundo ciclo do Ensino Fundamental sem ter internalizado o sistema alfabético-ortográfico do português e, conseqüentemente, sem condição de produzir/compreender um texto.

Mesmo considerando as especificidades do público que frequenta a escola pública, a variedade linguística do seu grupo

social, um passo importante é propiciar uma reflexão sobre a língua, que vai desde o erro ortográfico, o uso das normas padrão e das não padrão, estigmatizadas pela sociedade, até a produção de texto, sendo capaz de fazer relações com o gênero, suas características composicionais, as condições de produção e circulação social.

Sobre o argumento do “erro” em ortografia, Bortoni-Ricardo (2006) apresenta questões importantes relacionadas ao ensino da língua nos primeiros anos escolares, ou melhor, no processo de aprendizado da escrita. Sabemos que a criança, ao iniciar o processo de alfabetização, terá de passar por diferentes estágios, que vai desde a descoberta do sistema alfabético até a aquisição de uma consciência fonológica que lhe permita perceber que a presença ou a ausência de determinados fonemas serão responsáveis pelo sentido atribuído a uma palavra. Terá também, como bem afirma a autora, de compreender que, na língua oral, os fonemas nem sempre corresponderão à realidade da língua escrita, isto porque, em Língua Portuguesa, a representação fonema/letra não é sempre biunívoca. Neste sentido, os erros ortográficos podem resultar de duas dificuldades: a) interferência de traços da oralidade; b) aquisição do sistema de convenções da escrita, que é arbitrário.

Para melhor exemplificar esses dois aspectos, a autora traz recortes do projeto PRALER que colocam em relevo o fato de o aluno chegar à escola sabendo utilizar a língua no seu cotidiano, e a escola tem a tarefa de ajudá-lo a refletir sobre a língua. Se a familiarização com as convenções acontecem de forma gradual e exige que se tenha muito contato com a língua escrita, uma proposta que pode ser desenvolvida é oferecer ao aluno situações em que o erro ortográfico possa ser analisado por meio de atividades em que se contraponham o uso do grafema [s], depois do hiato, ou do [z], em posição de travamento silábico ou em que se analise as convenções previstas para regularidades morfológicas.

É importante, também, na visão da autora, que os professores alfabetizadores possam distinguir os erros de duas naturezas: os que provêm da interferência de traços da oralidade podem ser analisados a partir da própria variação linguística, da realização dessas variantes em diversas regiões do Brasil; e os que resultam da natureza arbitrária do sistema da escrita.

É relevante notar que Bortoni-Ricardo (2006) assume para ortografia a palavra “erro”. Baseada na distinção entre língua oral e escrita, a autora defende que a variação na fala das pessoas que a sociedade tacha de erro é uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte, evidenciando uma visão assumida pela sociolinguística, enquanto, na língua escrita, o erro tem outra natureza, porque representa um sistema simbólico convencionalizado e prescrito pela ortografia.

Traçando um paralelo com outros autores, Azeredo (2000, p.54) postula que “a representação gráfica das palavras é realizada pelo sistema ortográfico, que apresenta

peculiaridades responsáveis por frequentes discordâncias entre forma oral e a forma escrita da língua”.

Mori (2001, p.150) afirma que:

[...] embora os sistemas alfabéticos da escrita sejam idealmente fonológicos, diversos fatores de mudança lingüística e extralingüística produzem discrepâncias entre a estrutura fonológica das línguas e suas ortografias.

Geralmente, é o caráter etimológico que determina a grafia de uma palavra. A grafia procura representar os sons da língua sob a forma de escrita. “A ortografia é conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras” (HOUAISS, 2009).

Bortoni-Ricardo (2006) reconhece que há essa interferência do caráter etimológico, mas afirma que, na modalidade escrita, a variação não está mais prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que ela se reveste garante a sua funcionalidade.

Ao assumir o conceito de erro em ortografia, a autora não o faz sem analisar as dificuldades oriundas da arbitrariedade do sistema ortográfico e a necessidade de um contato com a língua escrita, reconhecendo que é um processo que acontece de forma gradual. Evidencia, ainda, que o erro do aluno é um modo de explicitar as suas hipóteses sobre a escrita; visão também partilhada por Soares (1999, p.56), quando afirma que

os ‘erros’ dos alfabetizandos não são, na verdade, erros, são sintomas reveladores do processo de construção do sistema da escrita vivenciado pela criança, das hipóteses que está trabalhando em determinado momento desse processo.

Vale, também, explicitarmos que, nos últimos anos, a má interpretação da proposta do construtivismo trouxe uma ideia de que não se fazia mais necessária a correção ortográfica, daí decorre a negação da proposta dos PCN, em Capovilla e Capovilla (2004). O trabalho de Bortoni-Ricardo (2006), nesse sentido, é muito esclarecedor e justifica a necessidade de intervir, de mediar o conhecimento sobre a língua escrita, mesmo compreendendo os “erros como hipótese de escrita”, para que possam ser sanados no início dos anos escolares.

## 2.2 Uma proposta de letramento

Com o objetivo de cotejar teoria e prática, na segunda parte deste artigo, apresentaremos um recorte de uma pesquisa de campo, realizada em uma turma de alfabetização de uma escola pública na Cidade de Florianópolis/SC (SILVEIRA, 2004).

Nessa classe de alfabetização, as crianças, desde o início do ano, foram incentivadas a escrever sobre o que acontecera durante o seu fim de semana, para a confecção de um livro. A escrita de cada texto teve um significado, e o ponto de partida foi a “leitura do mundo”, os significados aprendidos das palavras alheias, da relação com os adultos, com a comunidade lingüística, na qual cada criança estava inserida.

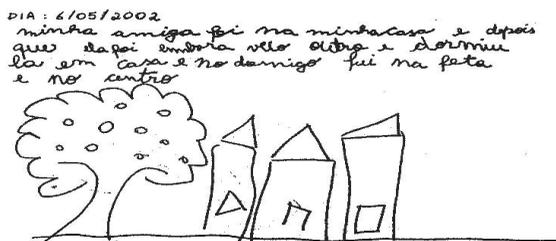
Partindo do trabalho com a linguagem oral, com o gênero “relato”, a professora convidou os alunos, inicialmente, a narrarem os acontecimentos do final de semana para, em

seguida, reproduzi-los por escrito. Esse foi o primeiro passo para o aprendizado da escrita, respeitadas as hipóteses de cada aluno, sendo percorrida uma trajetória que foi de rabiscos, imagens gráficas, desenhos e letras, palavras, frases até a produção de textos.

No decorrer do ano, a intervenção da professora, o diálogo que estabeleceu, após a escrita de cada texto, favoreceu a internalização de aspectos do gênero “relato” e do sistema simbólico da escrita.

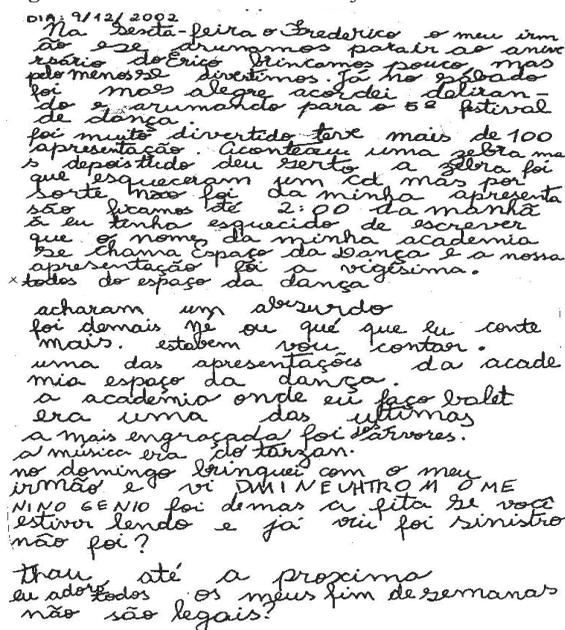
Para exemplificar o processo, apresentaremos, para análise, dois textos de um sujeito. O primeiro é do início do ano escolar; o segundo, do final. Deste modo, podemos visualizar os avanços conquistado durante o ano.

Figura 1: Texto fim de semana – sujeito 1 – início do ano.



Fonte: Silveira (2004)

Figura 2: Texto fim de semana – sujeito 1 – final do ano.



Fonte: Silveira (2004)

## 3 Resultados e Discussão

Escrito em primeira pessoa, com os fatos, predominantemente, narrados no passado, o gênero “relato” cumpre a função social de narrar/relatar experiências ou fatos vividos, com uma linguagem pessoal e subjetiva. Dependendo do contexto de produção, seus interlocutores

podem ser um público em geral, a partir de sua circulação em revistas, livros, *blogs*.

No caso específico do texto apresentado, os interlocutores são a professora e os colegas de classe, e a sala de aula é o primeiro espaço onde circula o texto, escrito pelos alunos, embora o objetivo da proposta feita pela professora fosse produzir um livro, intitulado “O nosso fim de semana”, lançado durante a SEPEX (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC), em 2003, momento no qual os alunos leram os seus textos a um público maior, ou melhor, para outros interlocutores.

O espaço e o tempo na narrativa são, geralmente, bem definidos, visto que o discurso deveria ancorar-se a uma realidade vivida pelo enunciador, os fatos narrados são reais, e isso determina um contrato fiduciário de sinceridade que estabelece que o enunciador/enunciatário produz/lê o texto o qual parece e é verdadeiro.

Comparando as duas escritas, verificamos a discrepância entre os tamanhos da primeira e da segunda. Em 06/05/2002, os fatos encontram-se narrados de modo bastante sintético, a autora elenca os eventos significativos, ocorridos durante o seu fim de semana, e limita-se a relatar as ações das personagens.

A noção de tempo é expressa por meio do uso do advérbio “depois”, marcando a sucessão dos acontecimentos (anterioridade vs. posterioridade), e da locução adverbial “no domingo”. É importante notar, porém, que as ações que iniciam o relato não possuem um tempo demarcado, apenas subentende-se que aconteceram no sábado.

Em relação à apropriação do sistema de escrita, o sujeito apresenta algumas dificuldades quanto à ortografia, mas já internalizou a regra quando a relação entre som e letra é biunívoca.

Há um único exemplo em que a relação entre som e letra é concorrente, no primeiro texto, ou seja, em que há mais de uma letra que pode representar o som, como se constata na palavra “casa”, porém, nesse caso, o sujeito seguiu as regras ortográficas. Com base nesse exemplo, podemos afirmar que, ao que concerne à representação do fonema /z/, não foi observada nenhuma dificuldade.

A palavra “minhacasa” é escrita sem se considerar o espaço em branco entre as palavras “minha” e “casa”, o sujeito a reconhece como um vocábulo fonológico, já que, na palavra “minha”, a sílaba final está em posição pós-tônica. Seria necessária, nesse caso, a intervenção do professor, comparando a expressão grafada como um único vocábulo fonológico – “minhacasa” – a outras em que tanto a palavra “minha” quanto a palavra “casa” aparecem separadamente, como nos seguintes exemplos:

<b>Minha</b>	<b>Casa</b>
Minha rua	Casa de boneca
Minha amiga	Casa amarela
Minha mãe	Casa de tijolos

Outro exemplo a ser considerado no texto 1 é o uso do arquifonema /S/ que trava sílaba, ainda não internalizado

em 06/05/02, como se comprova em “festa” /feta/, mas que o foi em 09/12/02, na palavra “sinistro”, demonstrando que o sujeito internalizou novas regras de correspondência fonema/grafema.

No segundo texto, há muitos exemplos em que a relação entre a letra e o som é concorrente, quase sempre a palavra seguiu as regras ortográficas, o que não se verifica na representação do fonema /s/, como na ocorrência de “serto” em vez de “certo”, embora em “aconteceu”, “dança”, “apresentação” e “próxima” tenha sido representado corretamente.

Posteriormente, uma atividade desenvolvida pela professora foi a escolha das outras palavras escritas, corretamente, para exemplificar que o fonema /s/ pode ser representado por outras letras, como observamos nos exemplos “aconteceu”, “dança”, “apresentação”, “próxima”, isto porque o sistema ortográfico é arbitrário, e, por isso, a palavra “certo”, embora possua o fonema /s/, é representada pelo grafema [c], como em outras palavras – “certamente”, “acertado”, “certeza”.

Quanto à utilização do espaço em branco, que delimita o início ou o término de uma palavra, ainda se constata algumas imprecisões, como, por exemplo, nas palavras “minhacasa” e “estabem”.

Em relação ao uso de “arumando” em vez de “arrumando”, seria necessário investigar se não é decorrente da variação linguística, já que Santa Catarina é um estado formado por descendentes de italianos, alemães. Florianópolis é, notadamente, influenciada por uma colonização açoriana, mas não se pode precisar sem investigação mais aprofundada se o “erro” ortográfico provém do desconhecimento do uso do dígrafo “RR” ou da influência do italiano, tendo como base somente o recorte de 09/12/02.

A palavra “demas” poderia ser resultado de uma hipercorreção. É comum, no aprendizado da escrita, em uma transcrição mais aproximada da linguagem oral, utilizar-se, por exemplo, “faiz”, em que o fonema /s/, que trava a sílaba, é representado pela letra “z” e em que há a criação de um ditongo com o acréscimo da semivogal “i”. A correção do erro ortográfico pode ser transposta para outras palavras, provocando a síncope do “i”, logo, “demas”, no lugar de “demais”. Nesse caso específico, a professora, ao trabalhar o erro ortográfico, apresentou aos alunos palavras terminadas com a letra “z” – como “rapaz”, “capaz” e “incapaz” – paralelamente às terminadas em “ais” – como “demais”, “cais”, “gerais”, “florais” e “vegetais”. Desse modo, o aluno pôde compreender que as terminadas em “z” seguem um padrão ortográfico diferente das terminadas em “ais”, mesmo que a sua produção oral seja semelhante.

Em relação ao uso da concordância, observa-se, no texto, o uso da variação não padrão em “mais de 100 apresentação” e “eu e meu irmão Frederico se arrumamos”.

Analisando o documento do MEC, verificamos que ele precisa a norma padrão como uma das possibilidades de

expressar-se em Língua Portuguesa e define que o objetivo dessa disciplina para o Ensino Fundamental é:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998b, p.32).

Para atender às múltiplas demandas sociais, não pode ser negada ao aluno a possibilidade de aprender, também, aquelas que se referem à norma padrão, por outro lado, como afirma Mattos e Silva (1999; 2004), a variedade linguística do aluno não pode ser desprestigiada, por isso a necessidade de ser apresentada junto a outras variedades para que o aluno possa conhecer, analisar e compreender como “responder aos diferentes propósitos comunicativos”. Um bom exemplo de como poderíamos desenvolver um trabalho que fosse ao encontro dessas questões foi apresentado por Possenti (2001), com a proposta de que fossem trabalhados os fatos da língua a partir da produção dos alunos, citando como exemplo um enunciado, do tipo “nós foi passear”. Traçando um paralelo com a proposta do autor, a professora propôs a seguinte reflexão sobre a língua, baseando-se no texto do sujeito 1:

- a) Eu me arrumei.
- b) Meu irmão Frederico se arrumou.
- c) Nós nos arrumamos.
- d) Eu e Frederico nos arrumamos.
- e) A gente se arrumou.
- f) A gente se arrumamos.
- g) Eu e Frederico se arrumamos.

Na opinião de Possenti (2001), a apresentação de estruturas como essas levaria o aluno a compreender que existem modos diferentes de dizer a mesma coisa, alguns aceitos pela norma padrão, que é a utilizada na linguagem escrita. O passo posterior seria esclarecer que os exemplos (a), (b), (c) e (d) são aceitos pela norma padrão, e a sua utilização vai depender do contexto, do grau de formalidade em que o texto é dito ou escrito. A sentença (f), embora possa parecer estranha, aparece por vezes em textos escritos como silepse de número ou concordância ideológica, enquanto a última (g) seria utilizada por uma personagem quando se quer caracterizá-la também por meio da sua variação linguística, embora seja considerado um erro para a norma padrão.

São alguns caminhos que conseguimos vislumbrar para o ensino de língua na escola, levando em conta a variação linguística e a possibilidade de tornar o aluno consciente dos diversos modos de responder aos diferentes propósitos comunicativos.

Em relação à estrutura do texto, podemos afirmar que, tanto em 06/05/02 quanto em 09/12/02, há a incerteza de aplicar a regra que estabelece o uso da pontuação e de letra maiúscula no início de frases.

As considerações feitas até aqui podem levar o meu interlocutor a pensar que pretendíamos fazer uma análise gramatical do texto. Faz-se necessário esclarecermos que

se tornou relevante apontar e discutir esse aspecto para estabelecer que, no processo de aprendizado da língua escrita, a criança já havia compreendido o uso instrumental da escrita e algumas regras de correspondência biunívoca de representação fonema/letra.

Além disso, o texto escrito em 09/12/02, no final do ano letivo, possibilitou-nos analisar o que foi aprendido, os avanços alcançados pelo sujeito, sobretudo em relação aos aspectos discursivos do texto. Comparado à primeira produção, o texto apresenta outra estrutura, foram internalizadas algumas características do gênero “relato”. Observa-se que é dividido em três partes, bem específicas, segundo a data do evento narrado. Deste modo, temos ordenadamente os fatos que aconteceram na “sexta-feira”, “no sábado” e “no domingo”. A autora prioriza os eventos do sábado, utiliza a maior parte do texto para contá-los e reitera essa sua escolha com uso do advérbio “já”, marcando a importância dos eventos que foram narrados nessa data, qualificando-a: “Já no sábado foi mais alegre”.

Os fatos narrados apresentam uma riqueza de detalhes, as personagens recebem um nome, as ações ou eventos são qualificados com adjetivos, como, por exemplo, “alegre” e “engraçada”, ou seja, o enunciador, respeitando o caráter subjetivo e pessoal da linguagem que caracteriza o gênero em que o texto foi produzido, emite juízo de valor.

Podemos constatar que um dado importante presente no texto de 09/12/02 é a construção da autoria. O sujeito não só narra os acontecimentos, mas, durante todo o tempo em que escreve, tem presente o seu interlocutor ausente, dialoga com ele e escreve, seguindo um modo próprio de contar os fatos, inscreve-se, está presente no texto, como se observa no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Aspectos discursivos presentes no texto.

Retomadas explicativas para o leitor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Frederico meu irmão</li> <li>2. Eu tinha esquecido de escrever que o nome da minha academia se chama Espaço da Dança e a nossa apresentação foi a vigésima</li> </ol>
Diálogo com o leitor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foi demais né ou qué que eu conte mais. Estabem vou contar.</li> <li>2. No domingo brinquei com o meu irmão e vi DMINEUHTROM O MENINO GENIO foi demas a fita se você estiver lendo e já viu foi sinistro não foi?</li> <li>3. Thau até a próxima eu adoro todos os meus fim de semanas não são legais?</li> </ol>
Riqueza de detalhes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definição do momento em que aconteceu a narrativa: “sexta feira”, “sábado”, “domingo”.</li> </ol>
O autor presente no texto (suas ideias, gostos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acordei delirando.</li> <li>2. O sábado foi mas alegre.</li> <li>3. Foi muito divertido.</li> <li>4. No domingo brinquei com o meu irmão e vi DMINEUHTROM O MENINO GENIO foi demas a fita se você estiver lendo e já viu foi sinistro não foi?</li> <li>5. Todos acharam um absurdo.</li> <li>6. Eu adoro todos os meus fim de semana.</li> </ol>

Fonte: Silveira (2004)

Há outro movimento de diálogo, no qual se depreende a presença do professor como interlocutor: o enunciador retoma a voz do professor, as informações dadas durante as aulas de que é “importante narrar os fatos, respeitando a ordem dos acontecimentos e com riqueza de detalhes”, e o sintagma “eu tinha esquecido de escrever que o nome da minha academia se chama Espaço da Dança e a nossa apresentação foi a vigésima” exemplifica esse dado.

Ao comparar as duas escritas, concluímos que há um avanço muito significativo na segunda produção do sujeito em relação à primeira, o que pode ser constatado pelo tamanho do texto, pela internalização das regras grafofônicas biunívocas ou concorrentes e, sobretudo, pela representação do interlocutor ausente no texto. A capacidade de dialogar com o seu leitor, de inscrever-se no seu texto, de pontuar suas ideias, os seus gostos, o seu modo de ler o mundo e de representá-lo, através da escrita, revelam a autoria, a voz do sujeito no texto.

#### 4 Conclusão

A análise dos dados nos permite concluir que um modo tradicional do ensino da escrita e leitura teria mascarado as dificuldades ortográficas. A criança, certamente, apresentaria um texto “mais polido”, com menos incorreções gramaticais, escreveria aquelas palavras que já havia aprendido ou decorado. Não haveria, portanto, a possibilidade de levantar as suas hipóteses sobre a escrita das palavras, internalizar as regras com ajuda do outro, do professor.

A proposta de oferecer à criança o contato com a cultura letrada, trazer para a sala de aula gêneros diversos, criar a ocasião para falar, pensar, compartilhar as hipóteses sobre a escrita, preconizada pelo PCN, oferece a possibilidade de utilizar a língua, respeitando as diferentes variações e os usos sociais. Isso é importantíssimo, sobretudo para as crianças vindas das classes populares, nas quais o contato com o letramento acontece quase que exclusivamente na escola. Talvez devêssemos ler a diferença entre os percentuais da Prova ABC (2011) por esse viés, pela inclusão dos alunos da escola privada em práticas de letramento e pela exclusão dos alunos da escola pública dessas práticas.

Porém, é importante também ressaltar a importância da mediação do professor. O aluno não chega a internalizar as regras do sistema ortográfico, necessárias para que ele possa ler e escrever um texto corretamente e utilizar a variedade culta, nas situações em que esta é exigida socialmente, sem que lhe sejam proporcionadas atividades de reflexão sobre a língua, previstas na proposta do letramento.

Parece-nos que investir em uma proposta de letramento pode oferecer bons resultados para minimizar o analfabetismo funcional e a discrepância entre os resultados das escolas públicas e privadas, ou seja, um caminho para oferecer um ensino de qualidade.

#### Referências

AZEREDO, J.C. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª série: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998b.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, C.F. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2004.

CASTILHO, A.T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD-2009. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

INAF BRASIL. *Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. 2011. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/informe\\_resultados\\_in\\_af2011\\_versao%20final\\_12072012b.pdf](http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_in_af2011_versao%20final_12072012b.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2012.

KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

MATOS e SILVA, R.V. O que corrigir no português dos nossos alunos? Uma avaliação do fator escolarização na compreensão do português brasileiro. *A Cor das Letras*, v.3, p.179-189, 1999.

MATOS e SILVA, R.V. O português são dois: variação, mudança, norma e questão do ensino de português no Brasil. In: *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MORI, A.C. Fonologia. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORTATTI, M.R. Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PROVA ABC. *Avaliação brasileira do final do ciclo de alfabetização*. Resultados. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=91&tp=especial&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=91&tp=especial&ver=por)>. Acesso em: 16 out. 2012.

SILVEIRA, A.P.P. *O eu e o outro na alfabetização: a construção do leitor autor*. 2004. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

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

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In:

ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.