



O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada

Autoras:

Stella Maris Bortoni-Ricardo,
Márcia Regina Alves Gondim e
Miliane Nogueira Magalhães Benício

Palavras chave: Competência de oralidade; alfabetização e letramento de crianças e adultos; modalidades oral e escrita da língua; consciência fonológica; conhecimentos sociopragmáticos do alfabetizando adulto; protocolos interacionais

1. Introdução

Neste capítulo refletimos sobre a dinâmica influência da competência dos falantes na modalidade oral de sua língua materna sobre o processo de aquisição de conhecimentos que lhes permitem participar ativamente de práticas sociais letradas. Começamos por examinar o caráter simbólico das línguas naturais, caracterizando a fala como um simbolismo de primeira ordem e a lectoescritura como um simbolismo de segunda ordem. Analisamos também a condição de língua majoritária do Português no Brasil e de seu uso extensivo na sociedade brasileira como código escrito, que começa a ser adquirido no início da escolaridade, por meio da alfabetização. Em seguida discutimos duas dimensões relevantes do processo de integração entre as competências de oralidade e de letramento. A primeira delas é o apoio que os saberes relativos à língua oral conferem ao aprendizado da língua escrita na fase da alfabetização.

Nesse item enfatizamos, especialmente, o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de estratégias pedagógicas que se baseiam na competência oral que os alfabetizados já detêm.

A segunda dimensão relevante que o capítulo contempla é a inter-relação dos conhecimentos escolares sistematizados e das práticas sociais cotidianas, de oralidade e de letramento, que já fazem parte da competência sociopragmática do alfabetizado adulto. Na parte conclusiva do capítulo ilustramos ambas as dimensões discutidas com protocolos interacionais obtidos no trabalho pedagógico de alfabetizadoras de crianças e de adultos.

Toda língua natural – a que é (ou foi) usada por uma comunidade de fala – é essencialmente um fenômeno simbólico, o que fica bem evidente na postulação do conceito do signo lingüístico saussureano, que se constitui na relação entre uma seqüência sonora (significante) e um conceito (significado). Essa relação entre as duas faces do signo é arbitrária e se constrói na própria formação da língua. Em línguas de sinais, que também são línguas naturais, o significante é constituído de gestos e expressões faciais e se associa arbitrariamente ao significado. Trabalhando esse caráter simbólico das línguas, Martinet (s/d) faz referência à dupla articulação da linguagem, a saber: a primeira articulação, do significado – espaço da morfologia, da sintaxe e da semântica; e a segunda: a substância fônica, que inclui os significantes, isto é, a dimensão sonora, objeto da fonologia. Pela primeira articulação combinam-se as unidades mínimas portadoras de significação. Esses signos mínimos, portadores de significação, são, por sua vez, decomponíveis em fonemas. Cada língua apresenta um inventário de fonemas que podem combinar-se de muitas formas. Essa segunda articulação é condicionada pela primeira (cf. Cabral, 1971).

A maioria das línguas contemporâneas desenvolveu um sistema de escrita, embora ainda haja muitas línguas ágrafas. A escrita é uma instituição praticamente recente na história da humanidade. Suas primeiras manifestações têm cerca de 5.000 anos. Os sumérios, povo estabelecido na Babilônia, começaram a fazer uso de uma escrita ao mesmo tempo ideográfica e fonética por volta de 3.300 a.C.. A escrita hieroglífica do Egito surgiu há cerca de 3.000 a.C. e a chinesa, há 1.500 a.C. (cf. Cagliari, 1998). O sistema de escrita consiste basicamente em estabelecer uma relação simbólica entre o signo lingüístico, constituído de significante e significado, e uma notação visual, gráfica, que pode ser um desenho, um pictograma, um ícone, uma letra ou seqüências de letras. Podemos dizer então que a fala é um sistema simbólico de primeira ordem e a escrita um sistema simbólico de segunda ordem. A primeira é adquirida naturalmente pelas crianças, bastando que sejam expostas à língua oral na comunidade onde passam seus primeiros anos de vida. Já a segunda requer uma aprendizagem sistemática que,

na maioria das sociedades, é tarefa da escola, embora haja países, como a Finlândia, onde a própria família se encarrega de alfabetizar seus filhos.

Além dessas diferenças na natureza e na forma de apreensão das modalidades oral e escrita de uma língua, há especificidades de ambas as modalidades descritas em uma vasta literatura (cf. Bortoni-Ricardo, 2007). Os primeiros trabalhos sobre o tema enfatizavam as oposições, polarizadas entre as duas modalidades. É bem conhecido o artigo de Halliday (1987) no qual o autor vale-se das metáforas da pintura e do filme, para explicar, respectivamente, as dimensões estáticas e dinâmicas da escrita e da fala. É igualmente bem conhecida a relação dos atributos dicotômicos com que a tradição de estudos lingüísticos caracteriza a fala e a escrita, conforme se pode observar no quadro seguinte (Vilela e Koch, 2001). Podemos sintetizar essa relação dicotômica, observando que a fala é, por excelência, dependente do contexto imediato da enunciação. Por isso contém mais implicitudes, repetições, hesitações, anacolutos, elipses, contingência entre os turnos dos falantes, cooperação entre os interlocutores e o seu esforço para garantir o mútuo envolvimento. A escrita, por seu turno, apóia-se menos no contexto e por isso precisa ser mais explícita. É também mais condensada e faz uso de maior precisão vocabular. Quando escrevemos podemos planejar melhor a nossa produção. Quando falamos o planejamento é quase simultâneo à articulação, mas isso é compensado pelas repetições e redundâncias e pelos recursos rítmicos, entoacionais e gestuais. Também o texto escrito permite ao leitor avançar e recuar, se necessário, o que favorece a compreensão de estruturas sintáticas mais complexas como, por exemplo, o encaixamento sucessivo de orações subordinadas e a construção de cadeias anafóricas mais extensas.

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do “modus pragmático”	Predominância do “modus sintático”
Fragmentada	Não-fragmentada

Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena freqüência de passivas	Emprego freqüente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

O outro tratamento da questão tem sido o de considerar as duas modalidades como polos de um *continuum*, levando-se em conta que as manifestações de fala e escrita de fato compartilham certas características e não se opõem radicalmente. Essa é a proposta de Deborah Tannen (1982).

Nessa mesma linha, Bortoni-Ricardo (2005), ao desenvolver uma metodologia de análise do português falado no Brasil, propôs um modelo de três contínuos: um de urbanização, que se estende desde as variedades regionais geograficamente isoladas até a variedade urbana que, no processo sócio-histórico, passou por uma estrita padronização; um outro de monitoração estilística, para dar conta dos processos de atenção e planejamento conferidos pelo falante à interação, e um terceiro, de oralidade/letramento. Esse último, previsto para acomodar as práticas sociais, que oscilam desde práticas predominantemente orais a práticas predominantemente letradas. Pesquisas etnográficas têm mostrado que, mesmo no interior da sala de aula, podem ser identificadas tanto umas quanto outras (BORTONI-RICARDO, 1995).

Se queremos, como acontece neste capítulo, demonstrar como a competência oral serve de suporte para a aprendizagem da leitura e da escrita, não podemos deixar de considerar a vantagem que levamos no Brasil por ser o português, língua materna de mais de 99% da população, o código de comunicação escrita e veículo de transmissão de conhecimentos na escola.

Estamos tão acostumados com a dupla condição de língua majoritária do português no Brasil e de principal veículo de expressão das culturas letradas no país, que nem sempre paramos para refletir que os saberes de oralidade, que a grande maioria dos nossos alfabetizandos já detêm quando chegam à escola, são um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização da população brasileira (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207).

O Brasil não é um país monolíngue. Há quase duas centenas de línguas faladas em seu território, incluindo aí as línguas brasileiras das etnias indígenas, que exibem diferentes graus de bilingüismo, e línguas preservadas em comunidades descendentes de imigrantes, que também convivem com o português regional e o português padrão, supra-regional. No caso das etnias indígenas, a constituição brasileira prevê que a educação seja bilíngüe.

Quase a totalidade dos países colonizados a partir do século XVI tem sociedades multilíngües. Entre os nossos vizinhos sul-americanos, podemos citar a Bolívia, onde são faladas muitas línguas além do castelhano, como o Quéchuá, o Aymara e outras línguas minoritárias na área amazônica. No Paraguai convivem o castelhano e o guarani, esse último mais produtivo nas áreas rurais. No continente africano o multilingüismo é praticamente a regra. Na Nigéria, por exemplo, falam-se cerca de 400 línguas, das quais três são reconhecidas como oficiais: hausa, igbo e yoruba (DADA, 1985). Nos países africanos lusófonos só uma minoria das crianças que chegam à escola para serem alfabetizadas são fluentes em português. Geralmente têm em seu repertório uma ou mais línguas nativas e um *pidgin* de base portuguesa. Aquelas cujos pais contraíram casamentos intertribais costumam ser proficientes nas línguas de ambas as famílias. Esses poucos exemplos servem para ilustrar a vantagem que leva o Brasil pelo fato de quase a totalidade dos alfabetizandos que freqüentam as nossas escolas serem fluentes na língua em que vão aprender a ler e escrever.

1. O desenvolvimento da consciência fonológica: estratégias baseadas na competência lingüística da modalidade oral dos alfabetizandos ⁱ

O desenvolvimento da consciência fonológica é uma condição necessária na aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente do método usado na alfabetização, embora sejam os métodos fônicos os que mais se valem do conceito de consciência fonológica.

Simplificando podemos dizer que a consciência fonológica é o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra, são constituídas de um ou mais fonemas.

Para pesquisadores do CEALE/UFMG - Centro de Alfabetização e Linguagem da Universidade Federal de Minas Gerais - (MAGALHÃES, 2005), a consciência fonológica consiste na habilidade de se perceber a estrutura sonora das palavras ou parte delas.

Como já vimos, cada signo lingüístico é formado por uma cadeia sonora – o significante – e por um conceito, ou significado. A seqüência sonora é constituída pelos fonemas que, nas escritas alfabéticas, como é o caso do português, são representados, grosso modo, pelas letras do alfabeto. A capacidade de associar os fonemas às letras, dominando o princípio alfabético, é chamada também de consciência fonêmica. Pode-se definir consciência fonêmica como a capacidade de analisar as palavras em uma seqüência de fonemas isolados, separando-os e sintetizando-os. Essa consciência pode ser desenvolvida por meio de várias estratégias, que vamos discutir a seguir, como, por exemplo, a percepção do movimento da boca ao pronunciar uma palavra toda vez que se muda de som; a pronúncia de uma palavra, fone por fone; as brincadeiras com fichas de palavras introduzindo letras e a escrita etc.

Para Carvalho (2005) a consciência fonológica, ainda que de maneira mais ou menos grosseira, já existe na criança mesmo antes de seu domínio dos códigos da leitura, e é reforçado ao longo desse processo de construção:

A consciência fonológica não é uma capacidade plenamente desenvolvida em todas as crianças. Sejam elas da pré-escola, ou mais velhas: em geral, encaram as palavras como unidades de significado e precisam ser orientadas, ao longo do processo de alfabetização, para perceber que as palavras têm uma dimensão sonora, isto é, são formadas por sílabas e fonemas (CARVALHO, 2005, p. 28).

Se compreendemos a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, percebemos também a necessidade de que o trabalho pedagógico possibilite às crianças uma diversidade de atividades pelas quais possam refletir sobre a estrutura da língua, preferencialmente de forma lúdica.

Segundo Adams *et alii* (2006), quando as crianças chegam à escola já possuem certas habilidades lingüísticas bastante desenvolvidas. Nas interações familiares e no cotidiano escolar, as crianças concentram-se no significado e na mensagem daquilo que está sendo dito. Apesar da habilidade de falar e ouvir, as crianças não têm qualquer conhecimento reflexivo das palavras, de suas partes e de como se combinam na linguagem oral. Torna-se necessário que, na

prática de sala de aula, a criança tenha oportunidade de vivenciar atividades de escuta. É preciso que as crianças comecem a ouvir de forma ativa e atenta, aprendendo a analisar os sons que compõem a fala. Para isso os autores propõem o trabalho com rimas e outras manifestações do que Jakobson (1969) denominou função poética da linguagem. “Ao direcionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, o jogo da rima promove sua consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma.” (ADAMS, et alii, 2006, p. 35). Nesse sentido, o jogo da rima pode, além de seu aspecto lúdico, contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica:

A sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica. Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a idéia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física (ADAMS, et alii, 2006, p. 51).

Ainda, segundo esses autores, é preciso levar a criança a refletir sobre a estrutura da língua, pois esses conhecimentos podem levá-las à compreensão de nosso sistema de escrita. É indispensável que as crianças adquiriram noções de letras, sílabas, palavras e frases, que podem ser ativadas através de jogos orais. Depois que as crianças compreenderem que as frases são formadas por palavras, é necessário levá-las a perceber que as palavras são formadas por unidades menores que se chamam sílabas, como mostram jogos verbais como a "língua do pê". Explicam esses autores que, diferentemente das palavras, muitas sílabas, isoladamente, não têm significado. É provável que as crianças jamais as tenham notado ou refletido sobre elas. Mesmo assim, as sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas: elas correspondem às pulsações de som de voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas. Por essas razões, a maioria das crianças considera os jogos com sílabas uma novidade, difíceis o suficiente para serem interessantes, mas fáceis o suficiente para serem manipuladas.

É preciso dar às crianças oportunidades de compreender como funciona o princípio alfabético, entendendo que as frases são formadas de palavras, as palavras, de sílabas e as sílabas de fonemas.

É difícil para elas discriminar fonemas durante a fala ou escutas normais, pois os fones, que são as formas como os fonemas se realizam, podem variar de acordo com o contexto fonético em que estão inseridos ou de acordo com as variedades regionais ou estilísticas. Devido a essas dificuldades é preciso levar a criança a sentir a forma como a boca se abre e se

fecha, como a língua se posiciona em relação às arcadas dentárias, ao palato e ao véu palatino; e como os lábios se movimentam, na articulação de cada fone.

As práticas de letramento no contexto escolar precisam contemplar, em princípio, atividades orais para que as crianças pequenas desenvolvam uma consciência fonológica que possa assegurar a construção de leitura e da escrita. Não adianta memorizar os fonemas que correspondem às letras, sem que se tenha percebido antes que cada palavra é composta de uma seqüência de fonemas. A consciência silábica é, pois, de grande importância para que as crianças desenvolvam a consciência fonêmica.

O propósito de desenvolver a consciência fonêmica das crianças é fazê-las entender esses *insights* linguísticos, dos quais depende uma compreensão produtiva do princípio alfabético. (Adams et alii, 2006, p. 123)

Esses autores fazem sugestões para a organização do trabalho pedagógico, enfatizando atividades que possam ser exploradas por meio de estratégias baseadas na competência lingüística da modalidade oral dos alfabetizandos:

- **Jogos de escuta:** Estimular a habilidade das crianças de prestarem atenção a sons e selecioná-los ouvindo sons da rua, das casas, do corpo, uma seqüência de sons; ouvir determinado som e associá-lo a sua fonte.
- **Jogos com rimas:** Usar rimas para introduzir os sons das palavras através de poesias, canções, versos, histórias rimadas e rimas de palavras.
- **Jogos com palavras e frases:** Desenvolver a consciência das crianças de que a fala é constituída por uma seqüência de palavras, por meio de jogos orais com frases completas; ativar a percepção das palavras dentro da frase; comparando o tamanho de palavras que designam artefatos ou seres, fenômenos da natureza, sensações, etc.
- **Jogos com sílabas:** Desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as, marcando as fronteiras desílabas com palmas, pronunciando palavras conhecidas para contar quantas vezes abriram a boca para falar.
- **Jogos com fonemas iniciais e finais:** Mostrar às crianças que as palavras são constituídas de fonemas; demonstrando o som de determinado fone e como o percebemos quando os pronunciamos isoladamente. Para isso, pode-se recorrer a jogos de descobrir o nome de um objeto a partir do som inicial de sua letra; procurando objetos que iniciem com o mesmo som; classificando objetos pelo som inicial; identificando objetos que tenham o mesmo som final.

Como vimos, a aprendizagem da leitura e da escrita é bastante complexa demandando atividades significativas e contextualizadas que, de forma lúdica, desenvolvam nas crianças uma consciência fonológica capaz de entrelaçar alfabetização e letramento, em uma prática de alfabetizar-letrando, de forma que elas sejam levadas a perceberem os segmentos sonoros da língua (frases, palavras, sílabas, fonemas) através de rimas, trava-línguas, parlendas, aliterações e jogos. Essas atividades de oralidade devem ser prazerosas de tal forma que possam ajudar os alfabetizandos a adquirir e ampliar proficiência em sua competência comunicativa, tanto oral quanto escrita.

2. Protocolo interacional em sala de alfabetização infantilⁱⁱ

Trabalhando com o som das vogais

A professora trabalhou com as crianças a música do sapo:

“O sapo não lava o pé
Não lava porque não quer
Ele mora na lagoa
Não lava o pé porque não quer.”

A professora valeu-se do conhecimento prévio das crianças ao escolher uma canção que faz parte do cancioneiro infantil, conhecido nas famílias e nas escolas. Ela propõe que continuem a cantar a música alternando os núcleos vocálicos, usando as vogais /a/; /é/; /i/; /ó/; /u/.

“A sapa na lava a pá
Na lava parca na car
la mara na lagá
na lava a pá par ca na car”

Os alunos vão substituindo os núcleos vocálicos originais, como eles os percebem, pelo fonema /a/. Reproduzem as sílabas canônicas (CV) de acordo com a orientação da professora, demonstrando que sabem identificá-las. Também são capazes de substituir o ditongo nasal /ãw/ e o hiato /oa/ pelo fonema previsto.

“E sepe ne leve e pé

Ne leve perque ne quer
Le mere ne legué
Ne leve e pé per que ne quer”

“I sipi ni livi i pi
Ni livi pirqui ni quir
Li miri ni ligui
Ni livi i pi
Pirqui ni quir”

“O sopo no lovo o pó
No lovo porcó no cór
Lo moro no logó
No lovo o pó
Porcó no cór

“U supu nu luvu u pu
Nu luvu purcu nu cur
Lu muru nu lugu
Nu luvu u pu
Purcu nu cur.”

Com esta atividade lúdica, as crianças vão percebendo as unidades silábicas, desenvolvendo assim sua consciência fonológica.

Após a atividade uma criança se aproxima da professora e diz:
“Eita! ! É o “sa” da Sara, não é tia?”

Temos aqui evidência de que a criança aprendeu a identificar a sílaba inicial formada pelos fonemas /s/ e /a/ independentemente da palavra onde ela ocorra.

3. Aquisição da leitura e escrita por um alfabetizando adulto: a influência de práticas sociais de oralidade e de letramento que já fazem parte de sua competência sociopragmáticaⁱⁱⁱ.

Tanto a criança como o jovem e o adulto são usuários competentes da sua língua e chegam à sala de aula, ou mesmo a qualquer outro espaço de aprendizagem, com uma carga de conhecimentos construídos nas suas vivências e interações sociais. O jovem e o adulto têm um diferencial em relação à criança, pois já viveram e interagiram mais tempo e já conhecem os usos sociais da linguagem. Esse fato tem uma implicação direta no trabalho com a alfabetização que, dependendo da postura do alfabetizador, pode representar um obstáculo ou um fator favorecedor. A aprendizagem da leitura e da escrita implica o domínio de noções básicas da fonologia da língua; a relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto; a variação na pronúncia das palavras; as maneiras como as regras fonológicas variáveis podem afetar a aprendizagem da língua escrita e a distinção entre língua escrita e língua falada, como propõe Lemle (2004, p. 5). Mas o que dizer dos conhecimentos do mundo escrito que o educando já construiu em suas vivências como consumidor e trabalhador participante do mundo letrado?

Concordamos com Garcez (2004, p. 27) quando ela afirma que “é preciso que o professor apresente propostas de escrita que ajudem a criança a enfrentar o desafio de escrever como acredita que é a escrita e a revelar o que pensa sobre o funcionamento da língua”. De fato, é preciso apresentar à criança, ao jovem ou ao adulto propostas que lhes permitam expressar e mostrar o que pensam, o conhecimento já construíram, e assim partir desse conhecimento para ampliá-lo. Pois, como pondera Kleiman (2001, p. 225), se adotamos uma concepção de ensino e de aprendizagem com foco no aluno, poderemos descobrir as hipóteses sobre a escrita que já construiu, as regularidades do sistema que já percebeu, a função da leitura e da produção escrita na sua experiência e isso nos permitirá uma intervenção pedagógica mais acertada e eficiente, no sentido de ajudar o educando a construir as relações necessárias entre oralidade e escrita, vida e conhecimento.

A aprendizagem com foco no educando, procurando saber o que ele já sabe e é capaz de fazer, ajudando-o a construir novas práticas sociais que se baseiam na leitura e na produção de textos – que ele precisa ou deseja adquirir e desenvolver – é questão primeira para o alfabetizador comprometido com a transformação do atual cenário educacional dos jovens e dos adultos brasileiros. Kleiman (2001, p. 224) pondera ainda que a alfabetização de jovens e adultos requer um processo de aculturação por meio da escrita, pois “envolve uma mudança e

uma reorganização de práticas e sistemas de conhecimentos, valores e crenças do aluno, que não podem ser ignorados”.

O alfabetizador, ao descobrir as hipóteses sobre a escrita que o educando já construiu, as regularidades do sistema que já percebeu, a função da leitura e da produção escrita na sua experiência, os eventos de letramento no seu cotidiano e as práticas letradas dos membros de sua comunidade, terá condições de realizar intervenções e fazer proposições de atividades pedagógicas mais adequadas, criando, assim, um contexto pedagógico facilitador para que o educando construa significado para a escrita e aproprie-se dessa modalidade.

A alfabetização é apenas mais um dos diversos tipos de letramento presentes na sociedade, os quais estão relacionados com os significados específicos que a escrita assume para cada grupo social, dependendo dos contextos e instituições em que a ela foi adquirida. Compreender que o texto é construído em função do contexto imprimir um caráter dialógico à alfabetização. Compreender que o educando adulto já construiu uma gama de conhecimentos sobre a linguagem escrita, quando da sua inserção na cultura letrada como trabalhador e consumidor, é essencial para desenvolver uma prática pedagógica voltada para uma pedagogia culturalmente sensível. Essa prática implica reconhecer que as práticas sociais cumprem um papel decisivo no processo de apropriação da leitura e da escrita.

A análise de algumas interações entre um educando adulto e uma alfabetizadora pode ajudar-nos a compreender melhor como as práticas sociais de oralidade e de letramento que já fazem parte do repertório do educando influenciam o processo de apropriação da leitura e da escrita.

As interações abaixo analisadas ocorreram em uma ação-intervenção em prol da alfabetização-letramento de um adulto, agricultor, de 63 anos de idade. Essa ação se deu no contexto de uma pesquisa para dissertação de mestrado desenvolvida em uma chácara, situada no município de Itapuranga, interior do Estado de Goiás. O alfabetizando, colaborador da pesquisa, é um chacareiro, falante do dialeto caipira, nascido no interior de Minas Gerais e morador no Estado de Goiás há quarenta e oito anos.

Protocolo Interacional 1^{iv}

Em um exercício de formação de frases a partir de palavras, o colaborador resolve formar a seguinte frase: “O Hélio foi lá no Júnior” – nomes de dois vizinhos. Ele escreve a palavra Hélio iniciando com “E” e a alfabetizadora (A) intervém e informa ao colaborador (C) que a mesma é escrita com H.

C: Não... Por falá nisso, eu tava incomodado que’sse negoço...

A: Ham!

C: Ficava assim, pensativo.... (+) Eu via aquela marca [de gado] ali, no Hélio, no gado, ali na fazenda (+)

A: Ham!

C: A primeira é Hélio/: é E/: é H, né? [referindo-se à letra inicial do dono moldada em ferro e que serve para marcar o gado]

A: Haram!

C: É H que escreve ota letra, letra, essa duas letras: E e P.

A: Hélio Pereira.

C: É H, P.

A: H, P!

C: Eu ficava assim (+) será por que esse H P nesse gado? H P, H P... (+) Que por ser Hélio eu achava que tinha que sê o E, né?!

A: Humrum!

C: Agora ele num pois E, pois foi HP.

A: (+) E agora o Sr. descobriu por quê?!?

C: É! Pur'causa do Hélio (+) Que/: tem muitas/: o Hélio/: tem muitas coisas que cumeça que a gente pensa que não, some! Tem o H (+) que a gent/: se fô escritê, eu num escrevo H, eu escrevo fartano let/: o cumeço. O Hélio mesmo eu só escrevo cum E, né?!

A: [risos] porque o H a gente não fala.

O colaborador mostra, nessa interação, ser capaz de refletir sobre a língua escrita, a partir de um evento de oralidade: suas vivências como criador de gado, que tem o costume de marcar o rebanho a ferro com as iniciais do nome do proprietário, permitiram-lhe dar significado aos conhecimentos sistematizados da língua escrita que estavam sendo trabalhados. Nas reflexões sobre os conhecimentos lingüísticos é comum se perguntar que regras orientam a linguagem, como essa linguagem funciona nas mais diversas situações de uso e por que, que características possui e que implicações decorrem de se conhecer ou desconhecer determinadas características inerentes ao sistema lingüístico, como nos ensina Cagliari (2005, p. 28-33).

Quando o colaborador relacionou o uso do H da palavra Hélio que acaba de escrever a uma situação vivenciada por ele ao longo de muitos anos, ele foi capaz de perceber uma regra que orienta a escrita: o uso da letra H iniciando palavras escritas à qual não está associado

nenhum som. É o chamando H mudo cuja presença na grafia das palavras explica-se pela etimologia.

Em outra situação, o colaborador demonstra que já conseguia fazer relações acertadas entre fonema-grafema das letras iniciais dos substantivos vaca, novilha, bezerro, bezerra e boi, assim como registrar as quantidades de acordo com a classificação realizada, mesmo não sendo escolarizado. Suas estratégias consistiam em combinar as letras iniciais das palavras com o número total de cabeças de gado inclusas em cada categoria de bovinos.

Protocolo Interacional 2

C: Agora deixa eu te explicá uma desse jeito aí. Eu vô/: na época de vaciná, que eu vô contá as criação, intão, eu num peço pra ninguém iscrevê. Eu vô contá quantas peça, quantas cabeça de gado tem, né?

A: Ham ram!

(...)

C: Galinha, porco, tudo separado. Como eu não dô conta de escrevê,

A: Ham!

C: Vaca, não dô conta de iscrevê bizerro, num dô conta de escrevê bizerra, num dô conta de iscrevê nuvia, o que que eu faço,

A: Hum!

C: Eu vô e conto todinho, o rebaizim todo, né?

A: Certo!

C: Agora eu vô vê, eu vô vê quantas/: eu cumeço lá: tem tantas vaca,

A: Hum!

C: VACA: V, né? [ênfatiza vaca ao escrever a letra V no caderno]

A: Ham ram!

C: Cumeço só

A: Só com a primeira letra?

C: Só com a primera letra, aqui [apontando para o V que significa vaca, escrito no caderno]

A: Certo!

I VACA. Aí, eu põe lá (+) trinta, né? [escrevendo na frente do V o número 30]

A: Certo!

C: Aí eu marquei

A: Hum rum!

C: Aí eu vô vê (+) quantas nuvia. Conto lá quantas nuvia tem, eu vem (+). As nuvia eu ponho é aqui, vem [escrevendo a letra N no caderno]

A: Certo!

C: Aí, eu contava (+) uma, duas [faz um traço vertical no caderno] pode cê vô/: vai lá oiá quantos bizerro macho (XXX) que ali tem, né?

A: Certo!

C: Eu vô lá e oio (+) tem tanto de bizerro (+). Aí eu pego e boto aqui: bizerro (+++) [escrevendo "B"]. Agora é macho [escreve "M"], como eu num dô conta de escrevê o nome, se é macho, se é (+)

A: "B" e "M"

C: Desse jeito que eu faço, macho [escrevendo "BM" para bezeros machos]. Agora, quantas bizerra? Conto as bizerra! (+++) [escrevendo "B" e "F" no caderno]. Vem aqui. Eu põe "B" e "R" ou sinão "B" e "F".

A: Aaaah! Entendi!

C: Eu põe mais é esse oto [o "B" e o "F"]

A: "BF" que/: que o Sr. tá/: teno bizerra fema.

C: É a bizerra fema. Aí eu coloco cá na frente (+++) [escrevendo o numeral 17]. Dezessete, né? [para o total de bezerras fêmeas]

A: Ham ram!

C: Agora quantos toro? Quantos macho: garrote [tourinhos que ainda não servem para reprodutores], boi?

A: Ham!

C: Eu vô contá eles, o tanto de boi (+++) [escrevendo "BI" no caderno]

A: "B" e "I".

C: "B" "I". Eu tenho quato [escreve o numeral 4 na frente das letras "BI"]

A: Ah! É assim que o Sr. faz?!

C: É assim que eu faço.

A: Na realidade o Sr. escreve. Criou um código.

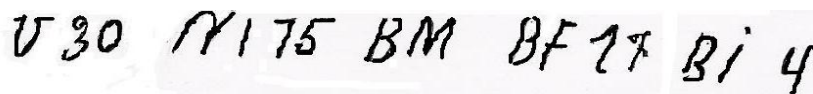
C: Agora eu chego lá, eles num sabe o que que é aquilo. Mas a Celita [funcionária antiga da loja veterinária] já aprendeu, sabe? Isso, né? Eu chego lá com o meu papele só desse jeito aqui oh! Aí oio pre'la e falo assim oh!: trinta vaca, quinze nuvia, quato bi/: bizerrim/: num pus bizerro, quinze bizerro macho, tantas bizerra fema, pronto!

Ao construir a estratégia de codificação da escrita alfabética combinada com o numeramento, a despeito da sua não escolarização, o colaborador apresenta uma ávida

capacidade para estabelecer relações entre conhecimento sistematizado da linguagem escrita – incluindo aí o numeramento – e as suas práticas sociais letradas.

O sistema de codificação construído pelo colaborador, embora ainda não coincida com a forma convencional de uso da língua escrita do nosso português, demonstra sua competência para agir no mundo letrado. Veja a seguir como ele organizou o seu registro combinando estratégias de escrita alfabética com a escrita numérica.

Protocolo 3



V 30 N 1 75 BM BF 17 BI 4

V 30 = 30 Vacas
N 1 = 1 Novilha
15 BM = 15 Bezerros Machos
BF 17 = 17 Bezerras Fêmeas
BI 4 = 4 Bois

o
em

A
escrita é
uma nova
linguagem
que desafia
colaborador
suas
práticas

sociais letradas. Ele constrói estratégias muito diversificadas e criativas, pois conhece bem as diversas funções que essa linguagem tem no seu contexto social e isso o auxilia no momento de construir e dar sentido à escrita. Observe que ele utilizou a letra “v” para representar a palavra “vaca”, utilizou a letra “n” para representar a palavra “novilha”, lançou mão das letras “b” e “m” para representar “bezerros machos” e as letras “b” e “f” para “bezerras fêmeas”, utilizando sempre as letras iniciais de cada nome para a sua codificação. Contudo, mudou a sua lógica de representação em relação à palavra “boi”. Seria uma volta à escrita na hipótese silábica, onde cada letra equivale a uma sílaba? Acredito que não.

O colaborador estruturou sua codificação com base nas letras iniciais de cada nome. Como o “B” já foi utilizado para identificar bezerro e bezerra, ele não pode usá-lo para representar a palavra “boi”. Isto poderia confundi-lo em relação à quantidade de bezerros. Assim, lança mão da consciência fonológica que já construiu e cria a representação “BI” para “boi”, uma vez que na pronúncia a vogal /i/ sobressai em relação à vogal /o/.

Compreender adequadamente como a língua escrita se estrutura envolve saber como a utilizamos na fala em diferentes situações, qual o valor funcional dos seus segmentos fônicos, como se compõe a morfologia desta, a sintaxe e a semântica como Cagliari (2005, p. 28) nos adverte. O protocolo 3 apresentado evidencia como o colaborador organiza os conhecimentos

que possui sobre a língua materna para dar conta dessas demandas, construindo, assim, suas práticas letradas.

Também no protocolo 4 a seguir, veremos que os conhecimentos matemáticos estão tão presentes quanto os conhecimentos lingüísticos no cotidiano do colaborador, uma vez que ele é um adulto trabalhador e consumidor, que administra, junto com sua esposa, sua pequena propriedade. Vejamos como o colaborador mobilizou alguns conhecimentos matemáticos para solucionar uma situação-problema^v.

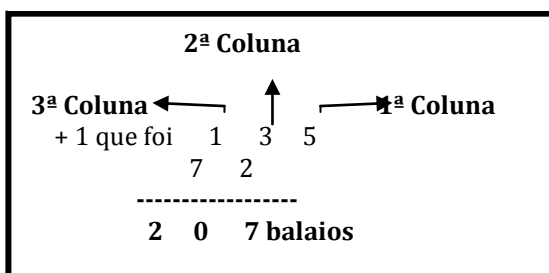
Verbalmente o colaborador apresentou a situação-problema informando que havia empreitado^{vi} sua roça de milho para o Tiãozinho quebrar^{vii} a um custo de R\$ 50,00 por carro de milho. Cada carro equivale a 40 balaio e a roça produziu 207 balaio.

Protocolo 4 - convertendo unidades de medidas

Registro da adição do total de balaio de milho que a roça produziu



Descrição da estrutura de adição do total de balaio



Para realizar a adição das parcelas registradas na embalagem de pilha, nosso parceiro

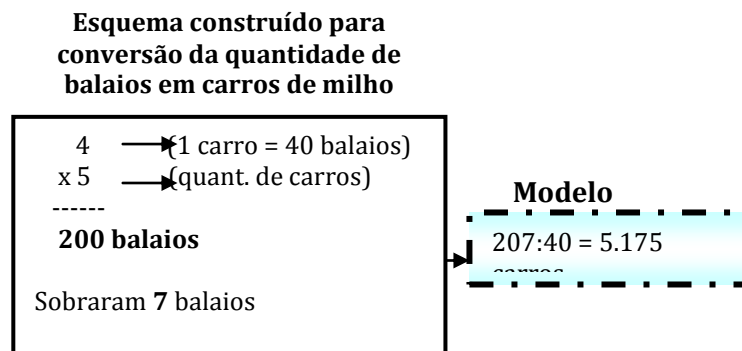
demonstrou, ao descrever o processo verbalmente, que utilizou a lógica do modelo escolar, ou seja, somou os números da primeira coluna, à direita e depois os números da coluna à esquerda.

Depois de apresentada a situação-problema e encontrada a quantidade de balaio de milho que a roça produziu, o colaborador converteu a medida de balaio em carros, empregando os conhecimentos que tinha sobre equivalência, sabendo que:

- Um balaio equivale a trinta (30) atilhos de milho;
- Um atilho, por sua vez, equivale a quatro (4) espigas de milho;
- Um carro de milho equivale a 40 balaio.

Para realizar essa conversão, nosso parceiro se coloca diante da seguinte questão: qual o número que multiplicado por 4 (que na verdade são 40, já que um carro de milho equivale a 40

balaios) corresponde a 207 ou se aproxima de 207? De maneira rápida e automática, o colaborador diz: 4 x 5 são 200. Então, dá 5 carros e sobram 7 balaios.



Analisando o processo construído para realizar a conversão, podemos inferir que o colaborador sabe o que é uma estrutura de divisão, mas, no esquema mental construído, ele trabalha com a multiplicação para chegar ao valor total de carros de milho que a roça rendeu. Como o valor que ele tem é o 40, ele trabalha com o 4 empregando muito bem a estratégia de tirar e colocar o zero. Por isso ele fala: “Cinco veis quatro é duzentos (5 x 4 = 200). Duzentos balai. Intão dá cinco carro e sobra 7 balai”.

Nessa descrição observa-se que o colaborador constrói procedimentos mentais complexos. Ele consegue mobilizar conceitos com agilidade e eficiência empregando a melhor estratégia para cada situação.

Será que podemos dizer que comunicar tais esquemas revela um certo nível de letramento? Cremos que sim, pois para comunicar tais esquemas ele precisa se utilizar do que Bortoni-Ricardo (prelo) chama de equivalência funcional nas variedades da língua, isto é, “traduzir” os seus procedimentos para a linguagem social utilizada que está ancorada em conhecimentos culturalmente definidos, os quais são direta e indiretamente influenciados pela cultura letrada.

4. Conclusões

Dedicamos este capítulo ao processo de integração entre as competências de oralidade e a aquisição da alfabetização e letramento. Começamos por conceituar a fala como um sistema simbólico de primeira ordem e a escrita como um sistema simbólico de segunda ordem. Em seguida refletimos sobre a vantagem que leva o Brasil, ao contrário de muitos países colonizados, por ser a grande maioria de sua população falante nativa do português, que é também o código generalizado de expressão escrita no país. Ainda na parte introdutória do capítulo, são examinadas as principais especificidades das modalidades oral e escrita da língua. Na seqüência tratamos do desenvolvimento da consciência fonológica por meio de estratégias pedagógicas que se baseiam nas habilidades orais dos alfabetizandos. Discutimos em seguida a relação entre os conhecimentos escolares sistematizados e as práticas sociais, de oralidade e de letramento, que já fazem parte da competência sociopragmática do alfabetizando adulto. Para ilustrar a influência da oralidade na aquisição de práticas letradas, incluímos dois protocolos obtidos em interação autêntica, no contexto de alfabetização infantil e de alfabetização de um adulto. No primeiro, ressalta-se o trabalho com a função poética da linguagem, no incentivo à escuta mais ativa e atenta, visando ao desenvolvimento da consciência fonológica. No segundo, demonstramos como a alfabetização de jovens e adultos pode-se beneficiar do conhecimento que eles detêm de práticas sociais que permeiam sua vivência cotidiana.

6. Referências

ADAMS, Jager Marilyn; FOORMAN, Barbara, R.; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SILVA, Ceris Salete Ribas da ; BREGUNCI, Maria da Graça; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MOURÃO, Sara; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Capacidades lingüísticas da alfabetização. Leitura e Escrita**: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. CEALE UFMG-CEALE, 2004.

BENÍCIO, M. N. M. **Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas**. Dissertação de mestrado inédita. Programa de Pós-Graduação em Educação. UnB, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição in CAVALCANTI, M. C. ; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 239-252.

- BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança in OLIVEIRA, M. A. ; BITTENCOURT, V. O. (orgs.). **Scripta**, Belo Horizonte, v.9, n.18, 2006, p. 201-220.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula in KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 119-144.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; BORTONE, Márcia Elizabeth. **Modos de Falar/Modos de Escrever**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade de Brasília. 2006. Coleção pró-letramento. Fascículo 06.
- CABRAL, L. S. **Introdução à lingüística**. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2005.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Editora Scipione, 1998.
- CARDOSO-Martins, Cláudia. **Consciência Fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar – um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005
- DADA, A. The new language policy in Nigeria: its problems and its chances of success in WOLFSON, N. ; MANES, J. (orgs.). **Language of inequality**. Nova York: Mouton, 1985, p. 285-293.
- GARCEZ, L.H.C. O que a criança já sabe. **Programa de Apoio à Leitura e à Escrita: PRA LER – Caderno de Teoria e Prática I**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Projetos Educacionais. Projetos Educacionais. Fundescola, /DPE/SEIFMEC. 2004
- GONDIM, M. R. A. **Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica**. Dissertação de mestrado inédita. Programa de Pós-Graduação em Educação. UnB, 2007.
- JAKOBSON,R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo : Cultrix, 1969.
- HALLIDAY, M. A. K. Spoken and written modes of meaning in HOROWITZ, R. ; SAMUELS, S. J. (orgs.). **Comprehending oral and written language**. San Diego: Academic Press, 1987, p. 55-82.
- KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. e colaboradores. **O Ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre, Atmed Editora, 2001.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINET, A. **A lingüística sincrônica**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro LTDA, s/d.

MUNIZ, C. A. Educação e linguagem matemática, Educação e Ciências Físicas e Biológicas. **Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização (PIE), módulo 1 v. 2**. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

TANNEN, D. The oral/ literate continuum in discourse in TANNEN, D. (org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 1-16.

VILELA, M. ; KOCH, I. V. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

ⁱ Peço licença para começar

soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor que vi crescer
nos olhos da criança que aprendeu a ler,
no processo de alfabetizar-letrando...

(Adaptação do poema de Thiago de Mello)

ⁱⁱ Fonte: Dissertação de mestrado de Márcia Regina Alves Gondim, Faculdade de Educação, UnB, 2007.

ⁱⁱⁱ Fonte: Dissertação de mestrado de Miliane Nogueira Magalhães Benício, Faculdade de Educação, UnB, 2007.

^{iv} O símbolo (+) indica pausa de aproximadamente 1 segundo; /: indica elipse.

^v As autoras agradecem o Professor Cristiano Muniz pela orientação dada à Miliane Benício na análise dos protocolos em que o colaborador trabalha com medidas e cálculos.

^{vi} Empreitar significa contratar alguém para fazer determinado serviço a um preço “x”.

^{vii} Quebrar uma roça de milho significa retirar as espigas dos pés de milho quando este já está seco e pronto para ser armazenado.