



# A PÓS-ALFABETIZAÇÃO E UM POUCO DE COMPREENSÃO DOS "ERROS" DAS CRIANÇAS

*Eglê Pontes Franchi*

Da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP  
e da UNICAMP – SP

## INTRODUÇÃO

Vencida a primeira etapa de aprendizagem da leitura e escrita, terá lugar o desenvolvimento da pós-alfabetização, aquela fase superior do próprio processo de alfabetização onde começa haver o domínio mais operativo das atividades da leitura e escrita.

Normalmente esse momento não acontece só no final da 1ª série mas se estende durante as 1ªs séries do 1º grau e até mais adiante ainda, mormente se se considerar que o domínio da língua escrita e falada se deve vincular ao domínio cada vez maior de diferentes instrumentos conceituais e metodológicos para a adequação à expressão e comunicação em situações discursivas e sociais diversificadas e à crítica e compreensão dos vários modos de organizar e representar a realidade. Portanto, a escrita e a leitura devem ser concebidas não como algo separado do exercício efetivo da linguagem mas como uma prática integrada entre as experiências da vida dos alunos.

Mas, para se inserir nesse processo a criança terá que superar muitos problemas que vão num crescente desde o momento em que o aluno passa a estabelecer a distinção entre rabiscar, desenhar e escrever, com a percepção da quantidade, variedade de tipos de letras, variação das posições das grafias em ordem linear, até a palavra e oração escritas e interpretadas, compreendidas, enfim a percepção de que ler não é decifrar, escrever não é copiar.

Neste momento, ou até antes, aparecem as evidências de um "elaborado processo de reflexão e construção de hipóteses" (Gnerre e Cagliari, 1984) a respeito da escrita por parte da criança. Nova problemática então surge para ela: a que resulta de duas convenções particulares, uma das quais é a ortografia e a outra as separações entre as palavras.

Na evolução desses problemas e seu modo de resolução, devemos dizer que Emilia Ferreiro e seus colaboradores (1982) já demonstraram em seus estudos que a criança apresenta uma coerência extremamente

rigorosa, obedece certas regras que ela mesma estabelece, havendo de sua parte uma construção real e inteligente desse objeto, cultural por excelência que é a escrita.

Assim é que, com um repertório de grafia extremamente reduzido acaba, por exemplo, descobrindo que mudanças na ordem linear produzem totalidades diferentes, embora tenha utilizado a mesma quantidade e o mesmo repertório de grafia.

A ordem da resolução de problemas que a criança constrói é muito semelhante a uma programação ideal, a daquele planejamento feito cuidadosamente pelos professores que pressupõem que o aluno não será capaz de desenvolver, com a escrita, atividades significativas pois, numa fase como a pós-alfabetização as crianças não têm ainda o domínio completo das convenções ortográficas. Daí então, desde a alfabetização, o controle rígido sobre os alunos, de atividades "programadas e escalonadas" que culminam sempre com a organização de frases com palavras obrigatoriamente "conhecidas" da criança o que a leva a um relacionamento com a leitura e escrita distanciado de sua naturalidade e espontaneidade.

Parece que estamos aqui querendo atribuir um certo espontaneísmo à criança e o papel do professor então, se anularia nesse desenvolvimento natural do aluno.

Não é isso. Não é possível, como diz Paulo Freire (1982) prescindir da disciplina intelectual em nome do "venha o que vier, porque isso é que é a liberdade e expressividade". É preciso oferecermos às crianças situações concretas para que elas, sem espontaneísmos, mas espontâneas se exercitem na formação de sua disciplina intelectual. Isso quer dizer que, diante da escrita da criança o professor precisa também deixá-la escrever livre e espontaneamente não para que ela invente o seu próprio sistema idiossincrático, mas para que possa descobrir que, o que escreveu, baseado em suas próprias hipóteses, corresponde a um sistema que não é aquele ensinado na escola mas que pode também se constituir, em um avanço necessário, em um instrumento importante para o alcance do sistema de representação gráfica, do sistema alfabético.

Assim vai-se estabelecendo uma relação curiosa entre o educando, como sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, a escrita. Justamente nessa relação de curiosidade, nessa compreensão interna da escrita, que se consegue que esta se organize como um desenvolvimento mais do que uma aprendizagem (Vygotsky, 1978).

## DESCRIÇÃO DE CRITÉRIOS PRÁTICOS PARA INTERPRETAÇÃO DOS "ERROS"

O texto abaixo foi produzido espontaneamente por uma criança, no início da 3ª série de uma escola de periferia de Campinas<sup>1</sup>. É uma produção que exemplifica bem alguns "erros" que iremos analisar mais adiante para uma tentativa de compreensão e interpretação dos mesmos.<sup>2</sup>

*"Eu e meu golega fomo pesca no rio comesou a puxar e ele viu e puxou e o ansol enroscou e ele subiu na arvore para denherosca e o ansol caio dreto do rio. Eu tinha 50 cruzeiros e ele foi conpar ansol para amara o ansol na linha e o ansol dele enroscou no meu e a linha dele caiu e ele foi cata e cai norio".*

Observemos esta redaçãozinho do ponto de vista da coesão textual.

Embora não pareça, este texto, curto e pouco criativo apresenta certo esquema de construção e certo modo de coesão interna. Ele se organiza em duas seqüências de eventos. Cada parágrafo começa pela narração de alguns fatos que condicionam o aparecimento de um problema central; segue-se um esforço para solução (que é o final desastroso, tão ao gosto das crianças). O problema que centraliza os dois "parágrafos" é o fato de o anzol enroscar ("o anzol enroscou" ou o "anzol dele enroscou no meu e a linha dele caiu"). No primeiro "parágrafo", o esforço para "denherosca" o anzol fá-lo cair "dreto no rio" o que abre a perspectiva da segunda série de acontecimentos do segundo "parágrafo" ou "período". Na verdade, antes de chamar "período" (um conjunto de orações composto por coordenação ou subordinação, assinalado graficamente por um ponto final) poderia se falar mais de "blocos de orações" organizados pela regra simples de "um fato puxa o outro" mesmo que isso leve o leitor a perder o fôlego pela continuidade das orações, muitas das quais meramente justapostas.

Há um problema óbvio de aprendizado dos sinais de pontuação. Mas não se trata somente de pontuação. Há algumas razões de pensar que a criança compõe assim em bloco de expressões correlacionadas cuja coesão é assegurada por "e... e... e..." ou "ele... ele... ele..." No primeiro caso é mais clara a natureza conectiva (ou "continuativa") da conjunção. No segundo caso trata-se de elementos anafóricos, isto é, que relacionam expressões do enunciado em que estão, com elementos anteriores no discurso; desse modo as orações se ligam pela relação anafórica que se estabelece entre elementos comuns: em outros termos as duas orações "falam" de um certo modo dos mesmos elementos. Assim, o aluno quis garantir a coesão no texto não só através da coordenativa "e", do uso de relações anafóricas, mas também utilizou-se de outro recurso: a repetição. Daí a estrutura paralela dos dois parágrafos que compõem o texto em estudo.

Muitas vezes, nos textos espontâneos dos alunos, a repetição corresponde a uma espécie de "retomada" de uma expressão anterior, que oferece a base para a continuidade do discurso e que foi deixada para trás pela intercalação de uma outra expressão.

Este fato, pode ser comentado, de acordo com Sírio Possenti (1981) levantando-se a hipótese de que os este-reótipos formais encontrados nas estorinhas das crianças derivam do uso pelo adulto de uma "linguagem infantil" conseqüência da "imagem" que o autor da estorinha faz da criança e de sua capacidade de exercício da linguagem. Imagina-se que, por exemplo, pela repetição, o aluno en-

<sup>1</sup> O relato completo desse trabalho, resultado de uma pesquisa participante, voltada mais particularmente para as atividades de produção de textos, se encontra em livro publicado pela Martins Fontes Editora (São Paulo, 1984). *E as crianças eram difíceis...* redação na escola.

<sup>2</sup> Não iremos avançar neste estudo além de um certo plano prático e pedagógico, por isso solicitamos a quem nele nos acompanhe, a atitude de não se situar diante do trabalho como se os objetivos fossem os de uma análise lingüística ou de uma análise do discurso.

tenda mais facilmente do que pelo uso de anáforas ou elipse. E o aluno aceita a imagem que o adulto vende dele mesmo e a adota como base para a construção de seu próprio texto. Observemos agora a redaçãozinha do ponto de vista sintático. É fácil verificarmos que o aluno escreveu o texto com recurso sobretudo na mera justaposição ou coordenação.

Entretanto, não se deve considerar que a construção de textos inteiros mediante mera justaposição ou coordenação é um sinal negativo em si mesmo a respeito da capacidade de redigir. Autores que dominam com grande habilidade o manuseio dos mais diferentes recursos expressivos da língua podem optar por um determinado tipo de composição em lugar de outro, para atender a certos propósitos e obter certo efeito estilístico qualquer. O problema com aquele aluno e com tantos outros é que eles não demonstram exercer uma opção entre vários processos de construção do texto mas adotam aquele que é o único de que dispõem na atividade escrita. A criança sabe fazer assim e não de outro jeito.

Também as estruturas oracionais utilizadas pela criança foram estruturas de complexidade mínima. São oraçõezinhas com poucos constituintes elementares como em: "... comesou a puxar..."; "e... e ele viu..."; "... o ansol enrosçou...". Ou a oração se compõe de um único verbo ficando elípticos tanto o sujeito com eventuais complementos: "... e puxou..."; "... e viu...".

Passemos agora para outros aspectos do texto em questão que apontam para a interferência do uso habitual de um dialeto não-*standard*: são os problemas relativos a grafia e as separações entre palavras.

De fato, o texto nos mostra "erros" muito comuns entre nossos escolares que podem também corresponder a hipóteses que fazem os "aprendizes da escrita" para os quais esta se torna um desafio quando escrevem algo espontâneo.

Por exemplo:

1) Erros em que a criança substitui uma letra por outra que mantém representada a mesma forma fonética em outra palavra já conhecida. Assim, na cartilha, a criança já viu as palavras casa e asa com s. Utiliza-se então como referência para outras. Daí escrever "ansol", "belesa", "tristesá" com s.

2) Erros em que a grafia não corresponde à representação fonética, apesar de ser a palavra pronuciada segundo os padrões habituais. Assim, a criança já viu a ortografia escolher para representar subiu com s. Portanto para ela "comesou" também é com s.

3) Erros que se podem associar a uma diferente pronúncia e conseqüentemente, a uma variação dialetal na linguagem das crianças correspondendo à pronúncia que apaga o "r" em posição final de palavra como em "cata" (por catar), enrosca (por enroscar), "amara" (por amarar).

4) Erros que correspondem à pronúncia que substitui o "o" pelo "u" como em "riu" (por rio).

5) Erros em que a grafia se afasta totalmente da representação fonética, reflexo provável da má alfabetização como em "denherosça" (desenroscar).

6) Erros em que há troca de letras. Nestes casos normalmente a criança transfere uma análise que faz de sua fala para a escrita. Na palavra "golega" (colega) a criança não está distinguindo o c do g embora um seja surdo e

outro sonoro, um seja palatal e outro velar.

7) Erros que refletem a velocidade da pronúncia da criança o que a faz suprimir a vogal na escrita como em "dreto" (por *direto*).

8) Erros que refletem ainda a não percepção total das divisões de seqüências sonoras em palavras. A criança segmenta menos do que o previsto pela ortografia como em "norio" (no rio).

Neste caso podemos constatar a insegurança ainda do aluno pois, logo acima ele separa "no riu" e no parágrafo seguinte não segmenta "norio".

Também é comum a segmentação ir além do previsto pela ortografia embora esse caso não apareça na redação estudada.

## CONCLUSÃO

Embora todos os nossos alfabetizando e pós-alfabetizando sejam capazes de entender e falar a língua portuguesa, a maior parte deles, principalmente os das classes de mais baixa renda, quando começam a escrever, sofrem uma repressão lingüística muito forte na escola. Aí seus textos aparecem cheios de "erros" de pontuação, de ortografia, de concordância e devem então merecer do professor uma porção de riscos vermelhos, pontos de inter-rogação e mais uma nota baixa.

São portanto as crianças das classes mais desfavorecidas que trazem mais fortes, na linguagem os "desvios" do dialeto de sua classe social pois há um maior distanciamento entre a sua variação lingüística e a norma escolar sendo aquela marcada e estigmatizada pela escola como "vulgar", "incorreta", "feia".

E o professor quer então impor ao aluno um modo de falar e escrever "corretamente", isto é, o seu modo de falar esquecendo-se por completo de que, se o aluno fala "catá", "enrosca" simplesmente fala de maneira diferente do professor. Quando a criança escreve "Eu e meu golega fomo pesca" esse enunciado é estruturado de maneira exatamente igual a "Eu e meu colega fomos pescar". A primeira forma não revela uma incapacidade para aplicar as regras complexas da concordância, porque de fato, a primeira versão transmite a mesma idéia de plural e de pessoa, embora de modo diferente da segunda versão. O que o professor precisa entender é que esse "erro" do aluno constitui-se na verdade, num "erro construtivo" (no sentido Piagetiano) em relação à obtenção da segunda maneira de falar.

O que ocorre aí é que o aluno está aplicando uma regra de concordância semelhante à regra do dialeto culto: o verbo varia conforme a pessoa do sujeito.

A diferença está só em que o morfema indicativo da primeira pessoa do plural, para o dialeto desse aluno e de sua comunidade é "mo" em vez de "mos" ("fomo" "vamo" "partimo"). Essa criança já está bem mais próxima do dialeto culto do que aquela que não aplica sequer a regra de concordância. Daí então que desde a alfabetização e também depois, a escola tem que lidar com a pronúncia, tem que aguçar a atenção das crianças pelas diferenças dialetais, colocar explicitamente o problema das variações dialetais, fazendo os alunos perceberem os valores preconceituosos que se atribuem a eles.

No início, o professor pode escrever as diferentes pronúncias da fala e o modo de construir próprio do dialeto da criança, depois, com uma atitude renovada que não

atribui a este dialeto uma situação de inferioridade, o professor levará seus alunos a comparar o seu próprio dialeto com o dialeto escolar, como se a criança estivesse aprendendo uma outra língua tão próxima à sua.

O educador precisa estar atento para tratar como *erros* as realizações dos alunos que infringem a regras invariantes como por exemplo a que proíbe a co-ocorrência de um definido com um demonstrativo em português mas, não fazer o mesmo com respeito à violação das regras variáveis. Com relação a estas, deve simplesmente tentar situá-las dentro da variedade lingüística dos alunos e compará-las com a variedade escrita, a fim de capacitá-los a desenvolver a habilidade de mudar de uma variante para outra de acordo com a situação em que se encontra. Então, partindo da linguagem da criança, o professor poderá levar o aluno a dominar o dialeto escolar, sem que necessariamente o tome como excluindo o seu próprio dialeto; sem que assuma contra si próprio os preconceitos sociais que o privilegiam. Partindo da gramática básica que a criança já possui, dominando certos mecanismos de produção de frases, o professor criará condições para que os alunos ampliem esses mecanismos atingindo estágios um pouco mais complexos. É durante essa escalada para o melhor desempenho da criança no dialeto padrão, embasada no livre exercício de sua capacidade expressiva e comunicativa que

o aluno esbarra em dificuldades e começa a cometer aqueles "erros" comentados no tópico anterior. Estes, na verdade, são causados como vimos, pelas hipóteses que a criança construiu sobre o que é escrita. A reflexão sobre estas hipóteses vem facilitar para o aluno, a identificação de diferenças (entre o seu dialeto e o dialeto escolar) e o desenvolvimento de habilidades fônicas, sintáticas, etc. Isso exige do professor mais do que simples exercícios de correção de grafia.

De fato, somente exigir que a criança escreva "rio" apesar de pronunciar e escrever "riu", leva-a muitas vezes a escrever "caio" (por "caiu") generalizando uma regra sem que se dê conta da arbitrariedade relativa das convenções de ortografia. Só refletindo sobre suas próprias hipóteses é que o aluno virá a entender e aprender, sem grandes perplexidades os critérios e convenções da escrita.

Mas, para essa reflexão é necessário que a escrita faça sentido para o aluno: sua atividade escrita precisa estar vinculada a uma necessidade de adquirir instrumentos de interação social. Não pode ser tomada como uma "tarefa escolar" ou um exercício alienante mas como um desafio real à curiosidade, ao espírito investigador e à criatividade que existem em todas as nossas crianças.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAGLIARI, L.C. Leitura e alfabetização. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Departamento de Lingüística-UNICAMP (3) 1982.
- \_\_\_\_\_. *A lingüística e o ensino de Português*. Departamento de Lingüística-UNICAMP, 1982. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *A formação do professor alfabetizador: aspectos técnicos no ensino de Português*. (mimeo). Departamento de Lingüística - UNICAMP, 1983.
- CAMACHO, R.H. Variação lingüística e norma pedagógica In: São Paulo. CENP. *Subsídios à proposta curricular de Língua portuguesa para o 2º grau*. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. V. 4.
- CASTILHO, A.T. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. In: São Paulo. CENP. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º Grau*. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, v. 4.
- CHOMSKY, N. A linguagem e a mente. In: CHOMSKY et alii. *Novas perspectivas lingüísticas*. Petrópolis, 1971. Vozes.
- FERREIRO, E. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México, Dirección General de Educación Especial SEP-OEA, 1982.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura in el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- FREIRE, P. e GUIMARÃES S. *Sobre educação: diálogos*, São Paulo, Paz e Terra, 1982. v. 1.
- GNERRE, M.B.A. Processos fonológicos segmentais como Índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual do português do Brasil. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Departamento de Lingüística, IEL/UNICAMP, (2) 1981.
- GNERRE, M.B.A. e CAGLIARI, L.C. *Textos espontâneos na primeira série. 1984. (mimeo)*.
- \_\_\_\_\_. *Percepção fonética e hipóteses de segmentação da escrita*. Departamento de Lingüística, 1984.
- LOBATO, L.M.P. Teorias lingüísticas e ensino do português como língua materna. In: *Lingüística e ensino do vernáculo*. Rio de Janeiro, 1978. Tempo Brasileiro 53/54, 1978.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A criança e a alfabetização: ler não é decodificar. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Departamento de Lingüística Aplicada IEL/UNICAMP, 1983.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo, 1983. Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- POSSENTI, S. Discurso e texto. In: *Sobre a estrutura do discurso*. Departamento de Lingüística-UNICAMP, 1981. güística-UNICAMP, 1981.
- VIANA, M. Contribuições da fonologia para a alfabetização. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística Oficinas Gráficas de Editora Universitária*. UFPE, Recife, (4) 1983.
- VYGOTSKY, L. *Mind in society*. Harvard University Press, 1978.