

A TAREFA DA ALFABETIZAÇÃO ETAPAS E PROBLEMAS NO PORTUGUÊS

Miriam Lemle
Universidade Federal do
Rio de Janeiro

0. INTRODUÇÃO

O que me proponho a fazer neste trabalho é repensar a tarefa da alfabetização assumindo o ponto de vista do aprendiz. Vou encarar o alfabetizando como um construtor de teoria, considerando que o que ele deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa. Quero tentar reconstituir e caracterizar esquematicamente as etapas dessa tarefa cognitiva do alfabetizando, colocando-me no ângulo de visão dele.

Para concretizar essa proposta, vou tentar responder às seguintes perguntas:

- 1º — Para tornar-me apto a ler e escrever em língua portuguesa, quais as capacidades e conhecimentos que devo adquirir?
- 2º — Quais as etapas que necessariamente deverei percorrer até assenhorear-me perfeitamente do domínio da leitura e da escrita?

Reconstituindo as fases da aprendizagem, acredito ajudar o alfabetizador a adquirir a consciência analítica necessária para o seu trabalho de guia do aprendiz. Acredito que essa compreensão é indispensável para a tomada de decisões sobre a graduação do material didático, para o estabelecimento de critérios de avaliação da produção dos alunos, para a explicação das causas de erros e para a elaboração de um roteiro de pesquisas sobre problemas de aprendizagem do código escrito. Todos esses temas serão aqui discutidos.

Creio dever deixar claro que não tenho experiência profissional como alfabetizadora, nem grandes fundamentos de

leitura especializada sobre o tema. No entanto, minha formação geral em lingüística deu-me a possibilidade de organizar algumas reflexões sobre o tema, e gostaria de compartilhá-las com aqueles a quem possam ser úteis. A base para o que terei a dizer está especialmente em experiências da vida comum: a troca quotidiana, durante um longo período da vida, de bilhetes com sucessivas empregadas domésticas; o acompanhamento atento do processo de alfabetização de meus dois filhos; a leitura curiosa de frases nos muros da cidade, nas portas dos banheiros públicos, nos anúncios de cartomantes, videntes, acupuntores, restaurantes, cabeleireiras, cerzideiras, poetas de cordel, de toda essa vasta amostra de língua escrita espontânea que nos chega continuamente aos olhos em nosso dia-a-dia.

O estudo das relações entre fonemas e letras, considerações sobre a relação entre a variação dialetal e o processo de alfabetização, e reflexões sobre a metodologia da alfabetização são temas que já ocuparam outros lingüistas brasileiros, cabendo mencionar especialmente Barbosa da Silva (1974), Gryner (1977), Bisol (1974), Tasca (1977), Kato (1978), Natal Rodrigues et alii (1974), Pereira de Souza (1978), Freitas (1975).

A organização do texto será a seguinte: na primeira parte estudo as diversas fases do processo de alfabetização; na segunda parte proponho uma medida de avaliação de erros ortográficos; na terceira parte considero a interferência que pode ter a variação dialetal sobre a aquisição da norma escrita; finalmente, na quarta parte, proponho um critério de gradação para os materiais didáticos de alfabetização.

1. ETAPAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Podemos dividir esquematicamente o processo de alfabetização em cinco etapas, quais sejam: a fase em que os pré-requisitos nocionais e perceptuais (auditivos, visuais) devem estar amadurecidos; a fase da teoria fonética; a fase da aquisição das regras de contextualização; a fase do reconhecimento da existência de algumas relações arbitrarias entre som e letra; a fase do estabelecimento de algumas regras morfológicas.

Vamos analisar essas cinco etapas, uma a uma.

1.1. Pré-requisitos: perceptuais e nocionais

Para que a alfabetização propriamente dita possa ter início, os seguintes atos perceptuais e intelectivos devem constituir aptidões possíveis para o aprendiz:

- i — Dar-se conta da natureza da tarefa que lhe cabe: representar através de uma seqüência de letras a seqüência de sons da fala, numa correspondência linear.
- ii — Dar-se conta de que a corrente da fala pode ser segmentada em unidades portadoras de significado, duas das quais são primordialmente relevantes na escrita: as **palavras**, que devem ser representadas entre espaços, e os **períodos**, que devem ser representados começando por letra maiúscula e terminando por ponto.
- iii — Ter a capacidade de realizar as finas discriminações visuais necessárias à percepção dos traçados das letras. Algumas dessas discriminações são especialmente sutis, como por exemplo aquelas necessárias para separar o traçado do **a** (em cursivo) daquele do **o**, o do **l** daquele do **e**, o do **m** daquele do **n**, o do **q** daquele do **g**, o do **p** daquele do **q**, do **b** daquele do **p**, e assim por diante.
- iv — Ter a capacidade de realizar as percepções auditivas necessárias para discriminar os sons fonêmicos separados por um traço distintivo apenas. Por exemplo, a série das oclusivas surdas (p, t, k) da série das oclusivas sonoras (b, d, g); as fricativas labiais (f, v) das oclusivas labiais (p, b); a lateral alveolar (l) da nasal alveolar (n).

1.2. O primeiro estágio da teoria: a hipótese da biunivocidade na relação letra-fone.

O estágio inicial do processo de alfabetização propriamente dito é aquele em que o aprendiz compreende que as letras servem como símbolos para os segmentos de som da fala. Atingida essa idéia, podemos supor que a hipótese inicial que ele constrói seja a mais simples. Chamemo-la de hipótese A:

Hipótese A: biunivocidade

Cada letra simboliza um segmento fonético e cada segmento fonético é representado por uma letra.

Note-se que a chegada a essa hipótese independe da metodologia didática adotada na alfabetização. O método sintético (das letras para as palavras) e o método analítico (das palavras ou frases para as letras) acabarão por convergir, conduzindo ambos o alfabetizando para a mesma hipótese básica, a da biunivocidade (i.é. um para um em ambos os sentidos) da relação letra-fone.

Vamos supor que o aprendiz tenha construído em sua mente a hipótese A, e esteja se pautando por ela. Tentemos deduzir que dados ele cobre e tentemos prever que tipo de desempenho ele está facultado a realizar nas tarefas de leitura e escrita.

Podemos enumerar três casos em que a hipótese A parecerá adequada:

1º — Obviamente, a hipótese da biunivocidade cobre sem erro todos os casos de letras que representam, no dialeto do aprendiz, sempre o mesmo fone e de fones que são transcritos sempre pela mesma letra. As correspondências assim alcançadas estão enumeradas, para o dialeto carioca padrão, no quadro 1:

Letra	Fone
p	(p)
b	(b)
t	(t)
d	(d)
f	(f)
v	(v)
a	(a)

Quadro 1: correspondências biunivocas

2º — Existem letras que têm um valor fonético num dado contexto e um outro valor num outro contexto. O quadro 2 ilustra alguns casos desse tipo de situação. (O evoluir da teoria será sempre ilustrado com dados do dialeto carioca culto. A variação dialetal será considerada na parte 3). Observe-se que nos casos apresentados no quadro 2 o que chamamos de contexto 1 é o mais geral, e o que chamamos de valor fonético 1 é o valor fonético "normal" da letra. Para esse grupo de letras, o aprendiz ainda pode dar-se por satisfeito com a Hipótese A enquanto cada letra for levada em conta apenas nos seus contextos e valores fonéticos 1.

Letra	Valor Fonético 1	Contexto 1	Valor Fonético 2	Contexto 2
l	(l)	diante de vogal	(u)	diante de consoante ou final de palavra
e	(e)	não final	(i)	final átono de palavra
o	(o)	não final	(u)	final átono de palavra
m	(m)	início de sílaba	(nasalidade da vogal precedente)	final de sílaba, diante de p, b
n	(n)	início de sílaba	(nasalidade da vogal precedente)	final de sílaba, diante de consoantes exceto p, b
vogais	(simples)	exceto diante de s final em sílaba tônica	(seguidas de (i))	diante de s final em sílaba tônica

Quadro 2: letras que correspondem a sons diversos segundo o contexto

3º - Existem fones que são representados por uma dada letra num dado contexto (chamemo-lo contexto 1) e por outra letra num outro contexto (chamemo-lo contexto 2), sendo o contexto 1 mais geral. Alguns exemplos são dados no quadro 3. Para esse grupo de correspondências, o aprendiz continuará acatando a hipótese A enquanto levar em consideração apenas a correspondência fone-letra em seu caso mais geral, o do contexto 1.

Son	Letra 1	Contexto 1	Letra 2	Contexto 2
(u)	u	não final de palavra	o	final de palavra átono
(i)	i	não final de palavra	e	final de palavra átono
(k)	c	diante de a, o, u	qu	diante de e, i
(g)	g	diante de a, o, u	gu	diante de e, i

Quadro 3: sons que correspondem a letras diversas segundo o contexto

Qual será o desempenho de um aprendiz que se encontre nesse estágio da construção da sua teoria da correspondência fone-letra? Seu desempenho, previsivelmente, será mais ou menos do seguinte tipo:

- a — lerá e escreverá corretamente todas as palavras formadas apenas pelas letras do quadro 1 e pelas do quadro 2 em seus valores fonéticos 1;
- b — lerá com pronúncia artificial, as letras do quadro 2, dando-lhes, mesmo nos contextos 2, o valor fonético que têm nos contextos 1, ou seja, ao ler, pronunciará, por exemplo, **(o dedo de Beto)** em vez de **(u dedu di Betu)**.
- c — cometerá erros de escrita característicos, decorrentes da generalização da hipótese A, no que concerne aos contextos secundários no quadro 3: eles não são levados em conta, e as transcrições pelas letras 1 são utilizadas não só nos contextos 1, como também nos contextos 2. Grafias erradas típicas dessa fase são exemplificadas abaixo:

- **pato** grafado como **patu** (o fone (u) é transcrito sempre como u)
- **de** grafado como **di** (o fone (i) é transcrito sempre como i)
- **sal** grafado como **sau** (o fone (u) é transcrito sempre como u)
- **pôs** grafado como **pois** (o fone (i) é transcrito sempre como i)
- **quero** grafado como **cero** (o fone (k) é transcrito sempre como c)

1.3. O segundo estágio da teoria: a hipótese da regularidade contextual na relação letra-fone.

A exposição do aprendiz a amostras maiores da língua escrita bem cedo vai fazer ruir a hipótese A. Dois tipos de evidências far-lhe-ão constatar que a hipótese é insatisfatória. De um lado, verá que uma mesma letra pode representar mais de um fone. A evidência disso está em pares de casos como **sala** e **casa**, **tela** e **late**, **bota** e **cabo**. De outro lado, verá que um mesmo fone é representável por letras diversas ou por letras

e dígrafos. A evidência disso está em pares de palavras como **casa** e **queijo**, **gato** e **guia**, **lua** e **lado**, **fita** e **sabe**. Dados desse tipo obrigarão o alfabetizando a reformular sua teoria, substituindo a hipótese da biunivocidade por outra que possa dar cobertura a essa outra classe de casos.

Quais as observações cruciais para a reformulação da teoria? O aprendiz deverá acabar por dar-se conta de que, se não é verdade que há uma relação de um para um entre letra e fone, outras regularidades existem:

- a — uma letra pode representar diferentes fones, mas existe uma previsibilidade ligada ao contexto, isto é, dentro de um determinado contexto cada letra representa sempre um dado fone.
- b — um fone pode ser representado por diferentes letras, mas o contexto determina qual a letra empregada.

Explicitando as constatações a e b acima, temos, respectivamente, para a regularidade a o quadro 4 e para a regularidade b o quadro 5.

Letra	Fone	Contexto	Exemplos
s	(s)	início de palavra	<u>s</u> ala
	(z)	intervocálico	ca <u>s</u> a, <u>du</u> as <u>á</u> rvores
	(z̃)	final de sílaba diante de consoante surda ou final de palavra	rest <u>o</u> , <u>du</u> as <u>cas</u> as
v	(z)	final de sílaba diante de consoante sonora	ras <u>ç</u> o, <u>du</u> as gotas
	(n)	início de sílaba	<u>n</u> ala, len <u>e</u>
m	(nasalidade da vogal precedente)	final de sílaba diante de p, b	cam <u>p</u> o, som <u>b</u> ra
	(n)	início de sílaba	<u>n</u> ada, banan <u>a</u>
n	(nasalidade da vogal precedente)	final de sílaba diante de consoantes, exceto p, b	gan <u>s</u> o, tang <u>o</u> , cont <u>o</u>
	(l)	início de sílaba	bo <u>l</u> a, <u>l</u> ua
l	(u)	final de sílaba	calm <u>a</u> , sal
	(e)	não final	ded <u>e</u> , ped <u>r</u> a
e	(i)	final de palavra	pad <u>r</u> e, mort <u>e</u>
	(o)	não final	bol <u>o</u> , cov <u>a</u>
o	(u)	final de palavra	bol <u>o</u> , am <u>i</u> go

QUADRO 4: uma letra representando diferentes sons segundo o contexto

Fone	Letra	Contexto	Exemplos
(k)	c	diante de a,o,u	<u>c</u> asa, <u>c</u> ome, <u>bic</u> udo
	qu	diante de e, i	pequ <u>en</u> o, es <u>qu</u> ina
(g)	g	diante de a,o,u	<u>g</u> ato, <u>g</u> ota, <u>á</u> gua
	gu	diante de e, i	pa <u>g</u> uei, en <u>g</u> uia
(i)	i	posição acentuada	<u>p</u> ino
	e	posição átona final de palavra	pa <u>d</u> re, mo <u>r</u> te
(u)	u	posição ácentuada	<u>l</u> ua
	o	posição átona final de palavra	bo <u>l</u> o, a <u>m</u> igo
(R) (r forte)	rr	intervocálico	ca <u>rr</u> o
	r	outras posições	<u>r</u> ua, ca <u>r</u> ta, hon <u>r</u> a
(õ w)	ão	posição acentuada	port <u>ã</u> o, cant <u>ã</u> o
	am	posição átona	cant <u>am</u>
(ku)	qu	diante de a, o	a <u>q</u> uário, <u>q</u> uota
	qu	diante de e, i	cin <u>q</u> uenta, eq <u>u</u> lino
	cu	diante de consoante ou final de palavra	fres <u>c</u> ura, pira <u>n</u> cu
(gu)	gu	diante de a,o ou consoantes	<u>á</u> gua, <u>ag</u> udo
	gu	diante de e,i	ag <u>u</u> enta, sa <u>g</u> ui

Quadro 5: um som representado por diferentes letras segundo o contexto

Para dar conta do grupo de fatos a (quadro 4) e b (quadro 5) o aprendiz deverá reestruturar a sua teoria, formulando uma hipótese que não mais venha a ser contradita mas sim implementada por esses dados. A reformulação necessária deverá levá-lo a construir na sua mente algo como a hipótese B:

Hipótese B: biunivocidade contextualizada

cada letra num dado contexto simboliza um dado segmento fonético e cada segmento fonético num dado contexto é simbolizado por uma dada letra ou dígrafo.

Os erros ortográficos típicos da não realização desse passo teórico já foram exemplificados ao final da seção anterior. Como ilustração adicional, podemos oferecer os seguintes:

- tempo grafado como **tenpo** (não apreendeu a distribuição m diante de p e b, n diante das demais consoantes)
- genro grafado como **genro** (não apreendeu que só entre vogais o r forte é representado por rr)
- carne assada grafado como **qarne asada** (não apreendeu que só diante de (u) o fone (k) é representado por q; e que o s único entre vogais soa sonoro e não surdo)
- cantaram grafado como **cantarão** (não apreendeu que, em verbos, am representa ditongo átono e ão ditongo tônico)

1.4. Terceiro estágio da teoria: equivalência entre letras e idiosincrasias ortográficas

A hipótese B tampouco será plenamente satisfatória. Ela será posta em xeque pelos casos de letras "sinônimas", ou seja, aqueles casos em que mais de uma letra pode representar o mesmo fone no mesmo contexto, sendo o fator determinante da escolha puramente lexical (ligado em alguns casos, como sabemos, à etimologia da palavra). Do ponto de vista da relação fone-letra, temos uma total arbitrariedade.

O quadro 6 dá os casos fundamentais no português padrão do Rio de Janeiro:

Fone	Contexto	Letras	Exemplo
(z)	intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
(s)	intervocálico diante de a, o, u	ss ç sc	russo ruço cresça
	intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	início de sílaba - não-inicial precedido por consoante diante de a, o, u	s ç	balsa alça
	início de sílaba ini- cial ou precedido por consoante diante de e, i	s c	persegue percebe
(ç)	diante de vogal	ch x	chuva, racha xuxu, taxa
	diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	fim de palavra dian- te de consoante ou pausa	s z	funis, mes, Taís atriz, vez, Beatriz
(z)	início ou meio de palavra diante de e, i	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
(u)	fim de sílaba	u	céu, chapéu
		l	mel, papel

Quadro 6: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos

Tendo constatado essas idiossincrasias, qual a revisão que o aprendiz deverá impor à sua teoria? Nesse caso, o passo deverá consistir em admitir esses poucos casos de letras "rivais", isto é, letras que representam fones idênticos em contextos equivalentes ou mesmo idênticos, e em admitir que a convenção ortográfica está baseada, nesses casos, em critério de natureza lexical, e não fonológica. A separação das representações gráficas só pode ser feita, para tais casos, pela memorização individual da grafia das palavras.

Para incorporar essas constatações, a formulação da teoria deverá, finalmente, passar a uma forma que podemos expressar como a hipótese C:

Hipótese C:

As letras do alfabeto simbolizam os segmentos fonéticos da fala. Cada letra num dado contexto simboliza um segmento fonético (quadro 4). Na maioria dos casos, cada segmento fonético num dado contexto é simbolizado por uma letra (quadro 5), mas alguns segmentos fonéticos em dados contextos admitem mais de uma representação (quadro 6). Nestes casos, a representação convencional precisa ser memorizada para cada palavra.

Atingida a hipótese C, podemos dizer que o aprendiz está (à parte as regras de acentuação) alfabetizado: sua teoria é capaz de dar cobertura a todos os vínculos simbólicos entre sons e letras utilizados pelo português escrito. Quer isto dizer que erros de ortografia estão definitivamente ausentes na sua escrita? É claro que não, pois o caráter lexical das alternativas esquematizadas no quadro 6, fonologicamente arbitrárias, faz com que dure longos anos, talvez mesmo por toda a vida, a fixação da ortografia convencional de todas as palavras do repertório lexical (em fluxo constante) de um indivíduo. Quem, mesmo acadêmico, não precisa vez por outra recorrer a um dicionário para certificar-se da grafia correta de alguma palavra rara?

1.5. Quarto estágio da teoria: construção de regras morfológicas

Por outro lado, é bom lembrar que se as relações fonema-letra do quadro 6 são totalmente arbitrárias no plano puramente fonológico, há regularidades ligadas à estrutura morfológica das palavras que podem ser notadas (e feitas notar) pelo aprendiz e abarcadas como generalizações. Por exemplo, as palavras podem ser agrupadas em classes segundo determinados afixos, conforme ilustrado no quadro 7:

Afixo	Alternativa ortográfica fonologicamente plausível	Exemplos
- eza	- esa	grandeza, beleza, moleza
- iz	- is	atriz, bissetriz, aprendiz
- izar	- isar	concretizar, realizar
- ice	- isse	burricice, caretice
- ês	- ez	português, francês
- ção	- ssão	votação, inflação, dedicação
- al	- au	sensacional, medieval
- agem	- ajem	lavagem, bobagem, engrenagem
des -	dex -	desfazer, descolar, desmembrar
ex -	es -	expulsar, expedir, excomungar
extra -	estrã -	extraordinário, extraditar

Quadro 7: identificação de afixos visando a fixação de generalizações ortográficas

Na verdade, as regularidades desse tipo são tantas que podemos mesmo considerar como um quarto estágio de reelaboração da teoria aquele no qual as idiosincrasias do quadro 6 vão tendo parcialmente reduzida a sua arbitrariedade através da realização de generalizações do tipo apontado no quadro 7. Nessa etapa, o ensino escolar poderá ser especialmente atuante ao fazer ver essas análises mórficas.

2. UMA MEDIDA DE AVALIAÇÃO DE ERROS ORTOGRÁFICOS

Considerando o percurso perceptual e cognitivo que subjaz à construção da teoria da correspondência fone-letra, podemos derivar um critério objetivo de ponderação de erros ortográficos. A hierarquia que proponho, numa ordem de gravidade descendente, é a seguinte:

- a — Erros de primeira grandeza: aqueles que denotam que o aprendiz ainda não se assenhoreou das capacidades perceptuais e/ou motoras que são pré-requisitos para as atividades de leitura e escrita. Por exemplo:

- o aprendiz omite letras, repete letras ou inverte letras, escrevendo, por exemplo, **feta** por **feita**, **ula** por **lua**, **ppé** por **pé**;
- o aprendiz confunde as letras de traçados semelhantes, escrevendo, por exemplo, **nala** por **mala**, **puatro** por **quatro**, **saea** por **sala**;
- o aprendiz confunde-se no uso das letras que representam sons foneticamente semelhantes mas distintivos em seu dialeto. Escreve, por exemplo, **pala** por **bala** ou **pita** por **fita**.

Dependendo da gravidade e da persistência, os problemas dessa ordem fugirão da alçada do professor e passarão à alçada médica. As funções visuais, auditivas, neurológicas e motoras do aprendiz deverão ser investigadas para que se possa chegar a, eventualmente, descobrir causas físicas para os problemas de aprendizagem.

- b — Erros de segunda grandeza: o aprendiz atingiu a hipótese A, e limita-se a persistir nela. Conhece os valores fonéticos centrais das letras, mas não se deu conta do fator contextual que entra em jogo. Sabe simbolizar todos os fones por meio de uma letra, transcrevendo-os de maneira foneticamente plausível, mas ignora os condicionamentos contextuais. Os tipos de erros característicos dessa situação de aprendizado estão exemplificados ao final das seções 1.2. e 1.3. O aprendiz que comete erros de primeira e segunda grandeza não pode ser considerado alfabetizado.
- c — Erros de terceira grandeza: o aprendiz atingiu a hipótese B. Já conhece as limitações contextuais que restringem as correspondências das letras para os fones e dos fones para as letras. Seus erros de ortografia estão restritos àquelas opções entre letras rivais que dependem da memorização item por item da grafia convencional das palavras. Os erros dessa etapa são do tipo **mesa** grafado como **meza**, **reza**, **coçar** grafado como **cossar**, **fossa** grafado como **foça**, **exame** grafado como **esame** ou **ezame**, **ligeiro** grafado como **lizeiro**, **sujeira** grafado como **sugeira**. O aprendiz que comete erros de terceira grandeza não merece o rótulo de analfabeto. Precisa apenas intensificar a memorização das grafias das palavras que contêm letras que têm rivais.

3. A VARIAÇÃO DIALETAL E SEUS EFEITOS SOBRE A ESCRITA

A língua escrita convencional está baseada num padrão dialetal que falante algum, por erudito que seja, implementa na fala, mesmo nas situações mais formais e policiadas. Cada dialeto geográfico ou social apresenta certos desvios dessa norma, sendo que, por motivos alheios a qualquer base lingüística, alguns deles são socialmente bem aceitos e outros estigmatizam socialmente os falantes. Darei a seguir, um tanto impressionisticamente, algumas ilustrações desse tipo de divergência da norma escrita.

Na fala carioca da camada culta temos:

- a omissão do **r** nos infinitivos verbais (**cantar** pronunciado como **cantá**);
- a epêntese vocálica que desfaz as sílabas travadas por consoante oclusiva (**atmosfera** pronunciado como **atimmosfera**) e os grupos consonantais iniciais de oclusiva seguida de **n** ou **s** (**pneu** pronunciado como **peneu**, **psicologia** como **pissicologia**);
- a elevação de **e** e **o** átono pretônico para, respectivamente, **i** e **u** (**menino** pronunciado como **minimo**, **devia** como **divia**, **colégio** como **culégio**, **bonito** como **bunito**);
- a desditongação dos chamados ditongos decrescentes (**feira** pronunciado **fêra**, **loura** pronunciado **lôra**);

Nessa mesma área geográfica, a população inculta apresenta:

- a desnasalização das vogais nasais átonas finais (**vagem** pronunciado como **vage**, **cantaram** como **cantaro**, **Cristovão** como **Cristovo**);
- a simplificação do ditongo nas palavras paroxítonas terminadas por **i** (**impossível** pronunciado como **imposive**, **automóvel** como **automóve**);
- a perda dos **s** em sílaba final átona (**Carlos** pronunciado como **Carlo**, **Santos** como **Santo**, as **bolas** como as **bola**);
- a despalatalização da lateral palatal diante de vogal anterior (**mulher** pronunciado como **mulé**, **folhinha** como **fulinha**);

- a mudança para **r** do **l** depois de consoante (**Flamengo** como **Framengo**, **Claudio** como **Craudio**);
- a perda dos **i** nos ditongos átonos finais (**salário** como **salaro**, **polícia** como **puliça**);
- a prótese de um **a** em certas formas verbais (**alevar** por **levantar**, **assentar** por **sentar**, **alimpar** por **limpar**);
- o inverso do caso acima — a prócope de **a** (**dimirado** por **admirado**, **rumação** por **arrumação**, **soviar** por **asoviari**, **rependido** por **arrendido**).

No interior do estado de São Paulo tem-se a convergência do **r** e do **l** finais de sílaba para uma pronúncia de **r** retroflexo (**alma** e **arma** tornam-se homófonos).

A esta mesma classe de casos podemos alocar os sotaques característicos de falantes bilingües, como por exemplo a indistinção de **r** e **l** típica dos japoneses (**cara** pronunciado como **cala**), a de **r** forte e **r** brando e de consoantes surdas e sonoras típicas dos alemães (**cara** pronunciado como **carra**, **boa vida** como **poa fita**).

Obviamente, esses traços de pronúncia irão refletir-se na escrita das pessoas, ocasionando grafias que os retratam diretamente, tal qual foi feito nas ilustrações acima oferecidas. Como classificar tais casos? Devem ser contados como erros de escrita? Se considerarmos que essas grafias estão perfeitamente de acordo com as regras de correspondência fonético-ortográficas e com as restrições distribucionais das letras, e que retratam fielmente a variedade dialetal do falante, deveremos responder que não são erros de escrita. Por outro lado, se considerarmos que essas grafias dialetalmente fiéis estão em desacordo com a norma ortográfica convencional deveremos responder que são erros de escrita. Como resolver o dilema?

Se compreendermos o que está acontecendo nesse grupo de casos, do ponto de vista da mudança lingüística, a decisão ficará fácil.

Um mecanismo básico da mudança fonológica é a perda do contraste entre fonemas em algum contexto. Num estágio da língua têm-se dois sons distintos e no estágio subsequente os dois sons convergem em certos contextos para um mesmo som. (Hoenigswald, 1965). Na história da nossa língua do latim ao português, por exemplo, perderam a distintividade as

africadas e as fricativas alveolares, e palavras como *raça* e *massa*, ou *prazo* e *caso*, que tinham pronúncias diferentes para as consoantes de suas segundas sílabas, convergiram para uma só pronúncia dessas consoantes. Nossa ortografia, no entanto, conserva até hoje a distinção fonemicamente perdida. O conservadorismo da convenção ortográfica torna necessário, para todos os falantes de português, que saibamos, palavra por palavra, a qual caso de fone (s) corresponde na ortografia um digrafo *ss* e a qual corresponde um *ç*, a qual (z) corresponde um *z* ortográfico e a qual um *s* ortográfico.

Pois bem, é exatamente o mesmo tipo de fato na história lingüística que explica as diferenças entre dialetos parentes, coexistentes no tempo. É bom lembrar que do ponto de vista lingüístico, o dialeto que mudou mais num dado ponto da sua estrutura fonológica não é nem melhor nem pior do que aquele que mudou menos. Tomemos as mudanças do (l), que ocorreu em grande parte do Brasil. O que era um (l) valorizado em final de sílaba convergiu foneticamente a um som idêntico ao da vogal (u). A ortografia, porém, não acompanhou esta mudança, assim como não acompanhou a da fusão das africadas com as fricativas. Para os falantes da variedade de português em que ocorreu a fusão fonológica, entre o (l) e o (u), o problema de saber que o (u) de *mel* deve ser escrito, com l mas o (u) de *céu* deve ser escrito com u é exatamente o mesmo problema, tanto do ponto de vista da opção ortográfica quanto do ponto de vista da explicação lingüística, que o decorrente da fusão mais antiga das africadas com as fricativas intervocálicas.

Como a mudança lingüística está sempre em curso, é inevitável que novos casos de fusões fonêmicas vão ocorrendo nas diversas variedades de uma língua. Como seria impossível e, obviamente, indesejável, que a convenção ortográfica retratasse fielmente todas as particularidades fonéticas de todos os dialetos de uma língua (a padronização ortográfica é um bem inquestionável), é possível prever que todas as vezes que o dialeto apreendido no berço como língua falada apresentar contraste a menos em relação ao dialeto representado pela norma ortográfica, haverá dificuldades maiores na aprendizagem escolar deste último. Retornemos aos exemplos.

Os dialetos que em posição final de sílaba fundiram os antigos (l) e os antigos (u) para o único som de (u) obrigarão seus alfabetizando a cindirem a lista de palavras com esse (u) em duas sub-listas, uma lista de (u) que se escreve *u* e uma lista de (u) que se escreve *l*. Os dialetos que fundiram o (b) com o (v) para fricativa bilabial (β) obrigam os alfabetizando a cindirem a lista das palavras com esse fone em duas

sub-listas, de modo que cada palavra que o contenha seja alocada, por memorização, ou ao (b) de *burro* ou ao (β) de *vaca*. Do mesmo modo, os aprendizes que falam o dialeto que sofreu a mudança de (l) para (r) depois de consoante (pronúncia *Framengo*) precisam memorizar quais palavras devem ser escritas com l (*Flamengo*, etc.) e quais com r (*frango*, etc.). Aqueles cujo dialeto sofreu a perda da semivogal dos ditongos crescentes átonos precisarão cindir a lista das palavras que pronunciam com vogal simples (*puliça*, *pustiça*, *impero*, *espero*) em duas sub-listas, uma de palavras cuja grafia requer ditongo (*policia*, *império*) e outra de palavras cuja grafia corresponde a forma falada (*postiça*, *espero*). Dependendo das fusões sofridas em sua história, cada dialeto impõe a seus aprendizes da língua escrita a necessidade de realizarem determinadas cisões em suas listas lexicais.

É importante repisar que a tarefa do aprendiz, nesses casos, torna-se análoga àquela apontada como constituindo o terceiro estágio da teoria ortográfica, o estágio do estabelecimento da hipótese C, em que é admitida a existência uma pequena dose de arbitrariedade no sistema e é incorporada a noção de que existem alguns segmentos fonéticos que em dados contextos admitem mais de uma representação gráfica. O que quero dizer é que a tarefa de apreender quais palavras contendo o som (au) se escrevem com al e quais se escrevem com au é a mesma espécie de tarefa, do ponto de vista cognitivo, que apreender quais palavras com o som de (s) intervocálico se escrevem com ç e quais com ss. Do ponto de vista etimologia, a única diferença é que a cisão dos (s) em ç ou ss é imposta por uma mudança lingüística (a fusão dos dois fonemas-africadas e fricativa — outrora distintos) mais antiga do que aquela pela qual se fundiram os al e os au. Por esse motivo, a cisão ortográfica dos (s) em ç e ss deverá ser feita por todos os falantes de português, ao passo que a dos (au) em al e au apenas pelos falantes dos dialetos em que ocorreu a vocalização do (l) em fim de sílaba. (Nossos compatriotas gaúchos, por exemplo, não têm este problema). Na hierarquização de erros, portanto, grafias como *jomau* para *jomal* ou *puliça* para *policia* seriam avaliadas como erros de terceira grandeza, aqueles que envolvem o desconhecimento das correspondências idiossincráticas, lexicalmente determinadas, entre fone e letra.

Estamos, agora, em melhores condições para retornar à questão prática que colocamos: grafias que refletem as características dialetais devem ou não ser consideradas como erros de escrita? Qual deveria ser a atitude da escola diante de formas de transcrição de palavras que refletem as características de variedades lingüísticas locais e sociais?

Pensando concretamente na prática escolar, considero que não temos nesse grupo de casos erros que refletem uma falha na aquisição das regras da ortografia, mas sim registros da diferenciação dialetal que devem ser, no início da escolarização, respeitados e não cerceados nem ridicularizados nem penalizados. Com isso, não quero concluir que a escola deve desengajar-se da tarefa de fazer conhecer aos educandos a norma lingüística padrão, pois isso seria fechar-lhes o acesso a um meio de comunicação que, dentro da nossa realidade, é um instrumento essencial para o trabalho e a atuação social nos níveis de melhor qualificação, influência e... pagamento.

Admitidos durante, digamos, os primeiros três anos escolares, tais "erros" iriam sendo sistematicamente discutidos, através da introdução da noção de variação dialetal no ensino. Isso não me parece um obstáculo insuperável. Basta explicar que existe uma norma lingüística ideal que, embora jamais plenamente realizada na fala de quem quer que seja, constitui um padrão lingüístico nacionalmente (e internacionalmente) convencionalizado como norma para a comunicação escrita. Quanto ao português falado pelo nosso grupo (geográfico e social), ele se afasta dessa norma internacional nestes e nestes e nestes e nestes traços, e nós embora não devamos aprender a mudar a nossa maneira típica de falar, fazemos estes e estes e estes erros ortográficos justamente por causa destes e destes e destes traços característicos da nossa maneira de falar.

Chegamos, assim, à necessidade imprescindível da pesquisa lingüística. Para cada região geográfica e para cada sub-grupo social, precisamos saber quais os traços característicos do português que é falado. A pesquisa lingüística deverá determinar, para cada variedade geo-social da língua, o seu quadro 6 particular, ou seja, o seu elenco de fones que, em contextos equivalentes, correspondem ora a uma ora a outra grafia. O conhecimento dessa espécie de fatos permitirá ao lingüista fornecer aos alfabetizadores de cada localidade e grupo social previsões bem precisas sobre as partes do vocabulário que oferecerão aos aprendizes maiores dificuldades na fixação da ortografia padrão.

4. UMA PROPOSTA DE GRADAÇÃO DA MATÉRIA

Quero, finalmente, deixar aqui uma sugestão para um percurso didático no que diz respeito a uma gradação, em termos de dificuldade ortográfica, do vocabulário a ser introduzido nas fases iniciais de alfabetização. Supondo que o andamento natural da construção da teoria da correspondência fone-letra no português seja aquele esquematizado em termos das hipóteses

A, B e C, e supondo que a matéria deva ser dada de preferência partindo do mais fácil para o mais difícil, parece-me que a seleção dos primeiros vocábulos deve obedecer à idéia de que a ordem ideal para a apresentação das letras seria uma ordem que se harmonizasse com o andamento natural da construção da teoria ortográfica. Obedecendo a esse critério, a ordem que quero propor é a seguinte:

- 1º) Letras que transcrevem sempre o mesmo HIPÓTESE som (quadro análogo ao 1)
- 2º) Letras que correspondem a sons diversos A segundo o contexto, encaradas apenas em seu valor fonético mais central e contexto mais geral (quadro análogo ao 2, valor fonético 1 e contexto 1)
- 3º) Letras que, no conjunto de dialetos do HIPÓTESE português transcrevem ora um som ora outro, dependendo do contexto (alguns casos do quadro 4)
- 4º) Letras que, no dialeto específico, transcrevem ora um som ora outro, dependendo do contexto (casos especiais de um quadro análogo ao 4) B
- 5º) Letras que, no conjunto dos dialetos do HIPÓTESE português, rivalizam na representação de um mesmo som num mesmo contexto (quadro 6, exceto u)
- 6º) Letras que, no dialeto em questão, rivalizam na representação de um mesmo som num mesmo contexto (casos especiais de um quadro análogo ao 6, com convergências fonêmicas com as exemplificadas na seção 3) C

Esse andamento da alfabetização não é nenhuma invenção inovadora. Encontra-se implícito nas cartilhas mais lúcidas, e os alfabetizadores dotados de maior intuição sobre sua tarefa acabam naturalmente ordenando a matéria mais ou menos dessa maneira. Apenas creio que teremos uma grande vantagem se o trabalho for desenvolvido, consciente e refletidamente, por uma trilha que conduza o alfabetizando passo a passo para o conhecimento da lógica (e da falta de lógica) de nosso sistema ortográfico: a evasão escolar inicial diminuirá, obte-

remos desempenhos de leitura e escrita mais seguros e pessoas mais dispostas a apreender com raciocínio.

Temos aí, portanto, uma área de estudos na qual levantamentos de dados locais relativamente simples poderão fornecer informações de extrema relevância para o ensino da língua escrita, e para um ensino que estimule os dotes da razão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARBOSA da Silva, Myrian (1974). *O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfico-fonológica*. Rio de Janeiro: Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da UFRJ, (Editado como livro: *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Atica, 1981).
2. PEREIRA de Souza, Vicente (1978). "Linguística aplicada à alfabetização". *Ensaio de Linguística*, 1, p. 96-166. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras da UFMG.
3. KATO, Mary Aizawa (1978). "Projeto e elaboração de material para a alfabetização de adulto". Rio de Janeiro: *Tempo Brasileiro* 53/54, "Linguística e Ensino do Vernáculo", p. 95-111.
4. NATAL Rodrigues, Ada e N. Camargo, N. R. Goyano N, Gordo (1974) — *Tempo de Escola, Cartilha de Leitura*. Abril/MEC.
5. GRYNER, Helena (1977) — *Reformulação de currículos: alfabetização*. Rio de Janeiro: Convênio MED/DEF, Secretaria Estadual de Ensino do Rio de Janeiro-75/76.
6. BISOL, Leda (1974) — *Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita*. Rio de Janeiro: MOBRAL, CETEP/SEPES.
7. TASCA, Maria (1977) — *Línguas em contato, interferência na aprendizagem da escrita*. Tese de Mestrado, PUC/RS — MOBRAL, CETEP/SEPES.
8. FREITAS, Judith, 1975. *Linguagem oral e deficiência ortográfica*. Dissertação de Mestrado em Educação, Salvador, Bahia: UFBA.
9. HOENIGSWALD, Henry M., 1965 — *Language change and linguistic reconstruction*. Chicago: The University of Chicago Press.