

POR UMA LINGÜÍSTICA APLICADA A ALFABETIZAÇÃO

Sebastião Josué Votro
UFRJ e UGF

Neste trabalho procuramos, com base intuitiva, oferecer alguma coisa para o elaborador de cartilha e, principalmente, para a criança que se submete ao processo de alfabetização.

Fugimos propositadamente às preocupações clássicas dos trabalhos de lingüística aplicada: não temos interesse em nos inscrevermos no grupo dos que tentam dar conta das tarefas da Lingüística no Brasil, comumente atribuídas ao lingüista pelos próprios lingüistas.

As considerações que seguem têm como ponto de referência a criança de classe desprivilegiada, habitante típica das periferias urbanas, para quem normalmente a ida à escola representa uma violação e uma violência cultural. A referência imediata é o Estado do Rio de Janeiro, mas cremos que o quadro é, em seus traços mais gerais, um quadro brasileiro.

Para facilitar o fluxo da exposição de nosso ponto de vista sobre o que o lingüista pode e deve fazer em favor da criança, vamos seguir seus passos e vivenciar seus problemas mais sérios no processo de alfabetização.

Os personagens que entram na história a seguir são a professora, o preparador de material didático (resumido para pedagogo) e por fim o próprio lingüista.

1 — FLUXO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A criança 'periférica' é submetida à alfabetização a partir dos seis anos; em geral com essa idade é uma criança fraca, não bem nutrida, que mora mal e veste pior; sua casa ou barraco ou apartamento não se localizam em lugares bem urbanizados (ou sequer urbanizados); nos barracos não há água encanada nem esgoto, ora que luxo! Pequeno por fora, o lugar de morar é grande por dentro: lá cabem o fogão, a televisão, o rádio, os baldes para pegar água na bica, e as pessoas; quantas a família tiver.

A criança pode viver em favela de morro ou favela baixa; na original ou de remoção; em casa urbanizada, ou apartamento de conjuntos de cohab; ou Deus sabe como. Em qualquer hipótese é disposta, matreira e vivaz, perfeitamente integrada em seu mundo cultural.

Está na época e na idade de a criança procurar a escola (por lei!). É baixa a probabilidade de ela ter passado pelo jardim de infância, porque os jardins públicos ainda são muito poucos. Há jardins particulares por toda parte, mas quem pode pagar?

A criança se prepara para o trabalho da escola: veste o uniforme, à maneira dos carteiros, dos entregadores de gás, do pessoal da limpeza pública: uniformizando-se, iguala-se a todo mundo: a mesma bitola, a mesma medida, o mesmo anonimato. O uniforme supõe também alguma coisa para os pés: sapato, tênis, uma conga.

Verifica-se então o primeiro processo de ramção na vida da criança: não de uma casa para outra, mas de seu contexto de vida para um contexto de outra vida e de outra cultura, para um de símbolos estranhos e desconfortáveis, porque não familiares. Por isso mesmo, a criança não 'está em casa' na escola: passa algumas horas de seu dia num mundo emprestado, 'por favor' e obrigada, que não é o seu; os indicadores desse sentimento de estrangeiro fazem fila: o padrão arquitetônico da escola, seus bancos, seu espaço, a água encanada, a iluminação, a roupa da professora, os materiais escolares, as regras de disciplina, e muitos outros que escapam à nossa consciência.

A criança quer saber por que está na escola (além da razão da merenda, que talvez seja determinante). Para aprender a ler e escrever, é a resposta automática de todos. É o que já ouviu antes, fora da escola, da parte de outras pessoas. E agora a professora reforça a idéia. Logo, deve ser verdade.

Ler e escrever para quê? poderia arriscar. Ora, porque é bom. Para vencer na vida, para ser alguma coisa na vida. Para não ficar que nem o tio, o primo, o vizinho da carroça de pipoca, o amolador de faca, enfim tanta gente que está na pior porque não estudou, respondem os circunstantes.

É então que se manifesta a primeira grande contradição da história. Pois a criança imagina que vai apenas aprender a ler e escrever. Logo, não terá lições de outras falas, nem regras de outra língua, e sim apenas de grafia e leitura de sua própria língua, de sua própria cultura. Grande ingenuidade: se ela fosse de classe média alta, e já vivesse em sua casa a cultura da escola, tudo se passaria como imagina; mas sua língua nativa não tem prestígio, ela não é levada em conta: não vale a pena cultivá-la para os mercados da vida: a criança precisa ingressar em outro mercado lingüístico se quiser participar do mercado profissional e das demais modalidades de troca simbólica de sua comunidade maior.

A escola se apresenta num discurso estranho, com uma gramática e um vocabulário parcialmente desconhecidos para a criança. As frases têm um tom artificial, de coisa pronta mas não usada. Pelo menos, a criança não se utiliza delas, ou não as utilizou até então. Nem mesmo a sua professora se utiliza do padrão que lhe apresenta. É que são frases de uma gramática neutra e geral, de todos e de ninguém: vasadas em sintaxe padrão; quando ditas, aparecem numa pronúncia artificial, motivada pelas letras que se quer ensinar, sobretudo nos casos de *e* e *o* finais, de travamento silábico em final de vocábulo (mulher, jogar, viagem) e nos ditongos (caixa, beirada, outro).

Os comandos para a escrita não são mais convincentes: a criança é persuadida a escrever não as letras dos sons que ouve ou produz, mas dos sons que sua professora, às vezes, tenta produzir.

As coisas não são muito mais animadoras no domínio do vocabulário. Pois se a gramática é a do padrão oficial, o léxico está sujeito à particularidade de não ser nem da criança, nem da professora, nem geral: o que se lê nos materiais didáticos, na cartilha, são as palavras do pedagogo (autor da cartilha). As vezes, tem-se a impressão de que o mesmo presume que está sendo representativo das palavras da criança. Com efeito, no que parece um movimento inconsciente de regressão aos seus primeiros anos de vida, ele pode retomar muitos vocábulos de sua infância, que pouco ou nada têm a ver com os da infância de hoje.

Recapitemos a contradição: em vez de envolver-se apenas na aprendizagem de ler e escrever, que por si só já é complexa e penosa, a criança acumula a não menos difícil tarefa de aquisição de uma nova modalidade de fala e de uma nova cultura: a dos materiais didáticos, que está tão distanciada de sua realidade sócio-cultural como as demais particularidades da escola. Em suma, a criança deve alfabetizar-se numa língua que não conhece, ou ao menos que não domina, e ao mesmo tempo adquirir os traços superficiais de uma nova cultura.

Podem caber à professora a escolha da cartilha; nesse caso podem ajudá-la a supervisão pedagógica da escola, as colegas; parece que um dos fatores que têm determinado a escolha é o método em que se presume estar organizado o material.

Os métodos surgem, transformam-se, predominam e se descreditam com relativa rapidez: método sintético, método analítico, método misto, método natural, etc. A constante procura, por parte dos pedagogos, de razões justificadoras dos baixos índices de alfabetização infantil, tem feito cair nos métodos alternativos grande parte da responsabilidade pelo fracasso das iniciativas pedagógicas no campo da alfabetização. A utilização de qualquer método envolve, sempre, algum tipo de material de apoio: cartazes, cartões, baralho, visor fonético, livros de leitura suplementar, e outros materiais mais ou menos sofisticados.

2 — RESULTADO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

Cabe perguntar se o fluxo acima descrito, a que a criança é submetida, tem dado os resultados esperados. A resposta é não. Além de pouco progredir na aquisição da nova modalidade lingüística (e cultural) que se lhe quer inculcar, a criança não se sai bem no que seria a razão principal, aparente, de sua remoção para a escola: a alfabetização propriamente dita.

Que se pode fazer, na escola, para mudar a situação aqui representada? Da atuação da professora não há o que dizer: ela faz o maior esforço em cumprir o que se lhe determina. Talvez se lhe possa cobrar um maior cuidado na seleção dos materiais, mas essa medida é em grande parte inócua, uma vez que é regra geral a presença de um grande número de características idênticas na maioria dos métodos divulgados.

Que se pode esperar do pedagogo? Que faça nova cartilha mais realista? É justo que se lhe solicite a seleção de um método adequado ao ensino, e que na medida do possível tome como referencial a realidade sociolingüística infantil. No geral ele não tem condições de atender à solicitação acima, pois isso demandaria muito tempo para coleta e processamento dos dados da fala espontânea da comunidade; além de pessoal especializado nesse tipo de levantamento.

3 — O QUE O LINGÜISTA PODE OFERECER AO PEDAGOGO

Se o pedagogo concordar em que é possível e desejável diminuir a contradição denunciada na primeira parte deste trabalho, um primeiro passo importante terá sido dado na redução do fracasso dos projetos de alfabetização infantil.

Se ele concordar em que se pode utilizar o próprio vocabulário da criança, poupando-lhe o duplo esforço de se alfabetizar e dominar novo léxico, por vezes estranho à sua realidade sócio-cultural, as coisas poderão pender favoravelmente para o lado da criança.

Se o pedagogo levar em conta as particularidades mais evidentes da gramática infantil, de modo a reduzir o conflito lingüístico entre as duas variantes de fala, a da criança e a da escola, estará seguramente acelerando o processo de aprendizagem, em qualquer método de ensino.

Se o pedagogo aceitar, ainda, que vale a pena descobrir quais são as letras mais freqüentes na grafia portuguesa, para ordenar as letras e grupos de letras que devem começar e terminar o processo de domínio da escrita, estará permitindo um tratamento mais objetivo dos fatos envolvidos na aquisição da escrita.

Da nossa parte aceitamos, com o pedagogo, que o processo de alfabetização, em qualquer método, corresponde a um melhor desempenho de mecanismos naturais de aprendizagem, como percepção visual, percepção auditiva, memória auditiva, memória visual, memória cinestésica e coordenação visomotora.

Ora, se o pedagogo leva em conta os aspectos acima, na produção de materiais de alfabetização, sem contudo conseguir os resultados esperados, alguma coisa deve ser feita ao lado da língua, e nesse caso deve haver uma tarefa relevante para o lingüista.

Cabe ao lingüista fornecer dados confiáveis e representativos do universo da criança: no léxico, na gramática, e nos demais domínios do código lingüístico.

3.1 — Uma contribuição específica: o léxico do Estado do Rio de Janeiro

Um passeio pelas cartilhas disponíveis no mercado dá a impressão de que o léxico não chega a ser alvo de atenção especial. Pelo menos, são poucas as referências a técnicas especiais de sua seleção e a critérios de sua utilização. Tem-se a impressão de que os autores crêem ter suficientes conhecimentos sobre a realidade lingüística das crianças para ditarem as palavras que são comuns às crianças (de fato, palavras que eles, autores, conhecem, e presumem conhecidas pelas crianças).

Uma questão interessante, que nasce nesse contexto, é saber até que ponto o autor de cartilha crê importante partir da realidade contextual do educando, e se o sabe, até que ponto se importa com a situação de ver um material produzido no Rio de Janeiro, em São Paulo, Belo Horizonte ou Porto Alegre ser utilizado em todo e qualquer ponto do território nacional. Que tipo de clientela se tem em vista, e que tipo de léxico se destina a toda a nação?

A questão acima puxa uma segunda, a saber: há evidências de um real interesse em partir de temas da cultura regional e da realidade infantil, ou de fato os autores de cartilha estão interessados em transmitir um contexto cultural novo (o deles) juntamente com os vocábulos que selecionam? Em outras palavras, as cartilhas revelam um projeto de formação cultural ao lado do processo de alfabetização, ou partem da realidade cultural circuns-

tancial de determinada comunidade de fala? Em vista da divulgação e comercialização desse tipo de material em todos os pontos do país, e da localização das fontes nos quatro centros culturais referidos acima, parece podermos admitir que estamos longe de uma consciência crítica da necessidade de regionalização e de um consenso sobre o que se deve fazer e o que se deve impedir.

Deixando as questões de lado, voltemos ao passeio pelos materiais de alfabetização, com ênfase nos substantivos: uma cartilha é um livro montado sobre substantivos. Em parte por sua função designativa, em parte por sua particularidade sintático-semântica de poderem ocorrer isolados. Entretanto, parece que a característica designativa deixa de surtir efeito quando o substantivo não é conhecido pela criança.

Na cartilha **No reino da alegria**, por exemplo, encontramos substantivos como *ateu, tatu, caruru, birra, jaú, juta, sílaba, fé, tina*.

Já a **Casinha feliz**, com poucas palavras, apresenta surpresa, *murro, tora, gude*.

Em **Hora alegre** deparamo-nos com *cuia, tutu, nabo, cajuada, lousa, frota, greve, brisa, truta, quirera, quiabo, quota; qualidade; pinha*. Em **Caminho feliz** aparecem *fubá, ráfia, fava, rapé, ripa, pua, sopapo, sapé, rima, bago, figo, cone; jabá; caju; recibo; córrego, terrina, gasosa, lira, caruru*. Em indicações pedagógicas para uso da cartilha **Pompom, meu gatinho**, as autoras afirmam que é importante enriquecer o vocabulário da criança, mas mais importante é a escolha do vocabulário que deve ser acessível a sua compreensão; entretanto, nas listas de vocábulos deparamos com palavras novas como: *meada, duelo, abano, nódoa, mariola, garoupa, sagu, filó, fiau*.

Admitamos que o autor de cartilha solicite a colaboração do lingüista. Em que sentido este pode ser útil? Basicamente pelos levantamentos da realidade sociolingüística da clientela e dos do

sistema lingüístico em todos os níveis mais pertinentes à alfabetização.

A título de ilustração do que acabamos de dizer vamos apresentar alguns fragmentos da realidade lexical do Rio de Janeiro. Os

dados que seguem, sobre léxico, provém do relatório de pesquisa sobre o léxico das crianças do Rio de Janeiro, um estudo de 98 entrevistas de 46 municípios de todo o Estado do Rio.

Eis a relação dos primeiros cinquenta verbos, seguidos de sua freqüência absoluta:

ser	2174	levar	124
ir	1584	poder	120
ter	1531	deixar	115
estar	707	morar	111
ficar	613	correr	109
gostar	611	tomar	107
fazer	576	tirar	105
brincar	555	trabalhar	103
falar	374	chamar	101
dar	360	andar	96
ver	355	comer	96
saber	350	brigar	94
pegar	335	comprar	94
botar	248	voltar	81
vir	225	começar	78
querer	210	ajudar	73
jogar	207	acabar	67
sair	179	colocar	64
bater	172	arrumar	63
chegar	172	dizer	62
estudar	137	dormir	61
passar	129	mandar	60
achar	127	olhar	60
ganhar	126	contar	59
cair	126	entrar	55

Em vista da importância especial dos substantivos na elaboração de materiais didáticos de iniciação à leitura e à escrita vamos aumentar um pouco sua lista. Seguem os primeiros 75 substantivos:

casa	448	vó	58
dia	349	noite	57
mãe	327	gente	54
coisa	272	colégio	52
pai	228	cavalo	51
vez	162	novela	51

hora	161	roupa	51
bola	139	boneca	50
irmão	139	tio	50
negócio	126	mão	49
homem	110	televisão	49
tia	105	festa	48
escola	101	chão	47
nome	99	garota	46
irmã	98	roda	45
colega	95	domingo	44
mamãe	93	comida	43
porção	91	amigo	41
água	87	história	41
pé	78	arroz	40
praia	78	bicicleta	40
ano	77	lado	40
pique	77	carrinho	39
professora	77	tempo	38
monte	74	árvore	37
lugar	73	manhã	37
desenho	72	moça	37
rua	66	moço	37
banho	65	papai	37
menina	64	garoto	36
carro	63	igreja	36
filme	63	peixe	36
cara	62	sala	36
pessoa	62	picapau	35
mundo	61	aula	34
Rio	61	cabeça	34
criança	59	vovó	34
mulher	58		

Os substantivos acima são indicações naturais do universo sócio-cultural das crianças do Estado do Rio de Janeiro.

Os trinta adjetivos mais frequentes são os seguintes:

bom	115	maior	17
grande	57	alto	16
bonito	40	cheio	15
novo	39	sujo	14
igual	30	velho	13
branco	23	preto	12
doente	22	sentado	11
sozinho	22	estadual	10
pequeno	21	frio	10
vermelho	21	mau	10

ruim	20	quente	10
forte	19	verde	10
melhor	19	alegre	09
feliz	18	católico	09
pequeninho	18	grandão	09

Podíamos também apresentar aqui os resultados quantitativos para as demais classes (advérbios, pronomes, numerais, artigos, preposições, conjunções). Remetemos os interessados ao Relatório Final.

3.2 — Uma possível contribuição na sintaxe

Ao contrário do léxico, a sintaxe das cartilhas é neutra e geral, insípida, uma sintaxe de ninguém: frases curtas, soltas, sob o aparente pretexto de não forçar o cálculo da sentença na criança. Predominam os tempos simples, inverossímeis, sem presença de auxiliar.

Em **No reino da alegria** encontramos textos como o seguinte:

Cacá caiu.
Ela caiu.
Coca calou.
A barata comeu a abóbora.
A fita é para Fifi.
Fábio comeu o bife.

No mesmo manual aparecem repetições (clássicas, nas cartilhas) do tipo:

O peixe mexia, mexia.
A macaca comia, comia.
O rato roeu, roeu!
O burro correu, correu.

Essa cartilha nos brinda também com construções pouco plausíveis, do tipo:

Gabi é a gata.
Gugu é o gato.

Quando aparecem pequenos enredos os textos se tornam ridículos, tanto pela sintaxe interna de cada sentença, como pela ausência de nexos entre as sentenças, como se pode observar na história de bicudo:

Dudu deu o bicudo para Dina.
Dina dá comida para o bicudo.
Ele deu uma bicada no dedo de Dina.
O dedo de Dina doeu, doeu!
O médico deu uma pomada para Dina.

Em **Pompom, meu gatinho** as coisas não são melhores na sintaxe. Embora as autoras insistam em que na leitura incidental se deve escrever ordens, saudações e frases baseadas nas experiências da criança, apresentam sugestões do tipo:

Notícias sociais:
Ana fará anos amanhã.
Que bonita será a festa de Ana!

A construção acima, com duas formas verbais no futuro do presente do indicativo, é estranha ao mundo infantil.

Em **O sonho de Talita**, encontramos o convite seguinte:

Com bonita fantasia,
Venha, contente, cantar.
Confetes e serpentinas
Vão nossa festa enfeitar!

onde aparecem inversões sintáticas que não são da fala de ninguém.

A escolha não-realística dos temas, identificadora do desconhecimento da realidade sócio-cultural das crianças está bem representada na volta de Titio de Talita para o sítio: de avião!

Titio volta para o sítio.
Ele vai de avião.
Como é bonito!
Titio olha pela janela.
Joga um beijo para Talita.
Todos ficarão com saudade.

Em oposição à sintaxe artificial dos materiais de alfabetização, o discurso infantil espontâneo revela inúmeros indicadores de tendências a mudanças lingüísticas em curso no seio da comunidade lingüística. Algumas dessas divergências em relação à escrita das cartilhas, e que parecem merecer atenção do pedagogo, são listadas a seguir:

3.2.1 — continuadores do discurso, **aí, daí, né**, que interligam as várias sentenças de um parágrafo infantil. Esses nexos de coor-denação causam um discurso fluente e natural, nas crianças, enquanto nos textos das cartilhas as várias frases de uma descrição ou de um relato são justapostas, assindéticas. A alta frequência das partículas acima, na fala espontânea, pode sugerir a conveniência de sua utilização nos materiais didáticos, ou nos exercícios regulares de linguagem em aula.

3.2.2 — regularização verbal (número-pessoal), que faz convergirem as pessoas verbais para uma oposição binária no presente do indicativo:

eu joga
tu joga
ele joga
nós (a gente) joga
vocês joga
eles joga

As oposições se mantêm mais duradouras no pretérito perfeito:

eu joguel
tu jogô
ele jogô
nós, a gente jogamo, joguemo
vocês jogáru
eles jogáru

Em compensação, o pretérito imperfeito do indicativo está quase uniforme:

eu jogava
tu jogava
ele jogava
nós (a gente) jogava
vocês jogava
eles jogava

A redução das diferenças de forma no paradigma número-pessoal está vinculada de modo estreito com o processo sintático-fonético da concordância verbal. Há evidências de que também noutros segmentos da comunidade de fala as formas com maior diferença fonética na oposição singular/plural são mais resistentes à perda da marca de concordância. Esse princípio de saliência fônica (Lamle & Naro, 1975) explica por que, no pretérito perfeito, ainda se mantém a forma em **-aru**. É como se a criança, em seus estágios iniciais de aquisição do jogo das oposições morfossintáticas mais sutis da língua, como as regras de concordância, se apercebesse inicialmente das oposições mais marcadas e só mais tarde, sob influência do meio e pressão da escola, viesse a descobrir outros paradigmas de oposição menos manifesta.

3.2.3 — regularização verbal (modo-temporal), que implica diretamente a redução dos tempos simples, e sua substituição por tempos compostos; exemplo típico dessa troca é a substituição do futuro do presente do indicativo por **ir + infinitivo**. Não mais empregado pelas crianças (nem por ninguém) na fala espontânea, ela aparece em canções escolares, como:

Para casa eu irei,
Contente e feliz,
Amanhã voltarei.

O presente do indicativo da conta de 64% dos empregos verbais; o 2.º em frequência é o pretérito perfeito, com 27%; o pretérito imperfeito, bem menos importante, tem apenas 8% do total; o futuro do pretérito só ocorre 18 vezes.

A distribuição dos modos é a seguinte:

Indicativo: 81,6%
Infinitivo: 13,1%
Gerúndio: 04,2%
Subjuntivo e Imperativo: 0,68%
Particípio: 0,3%

Os resultados mostram, por um lado, que a criança vive o modo indicativo. Por outro lado, que a criança vive o presente-futuro, o opõe esse tempo composto ao passado ocorrido. A preferência bem marcada pelos tempos compostos parece ter uma explicação pragmática, porque indica o interesse da criança por eventos em processo, enquanto se passam, e não em dados resolvidos.

3.2.4 — redução dos pronomes pessoais, com ausência de **vós** e predomínio progressivo de **a gente** para toda e qualquer indeterminação e para manifestação de pessoas bem determinadas, como **eu**, ou **nós**:

Nós subia pros pés de golaba, depois ia almoçar.
A gente íamos dançar na Penha.
A gente botamos vinagre.
A gente deixa ele endurecer.

3.2.5 — substituição de **me** e **te**, reflexivos de primeira e segunda pessoas, por **se**. Em nosso estudo houve 85 ocorrências de **se** como pronome reflexivo; 74 se referem ao uso convencional, e 11 apontam para expansão de **se**:

Eu quase se afoguei.
Ela me trata bem e nós se damos bem.
Agora eu não vou se casar.

3.2.6 — tendência a privilegiar **tu** e **você** em contextos de demonstração de saberes ou fazeres:

Pra fazer feijão você panho o alho.
Pra fazer uma pipa tu pega o papel.

Há outros processos de mudança em curso na comunidade infantil. Para os efeitos do que queremos mostrar, contudo, os

referidos são suficientes. Qual seria a melhor atitude, da parte do pedagogo, em relação ao comportamento sintático das crianças?

— introduzir as formas alternativas nas cartilhas, e admitir que a variabilidade é característica básica da linguagem?

— listar, no livro do professor, as tendências mais manifestas de mudança lingüística, de modo a motivá-lo para uma atitude mais compreensiva em relação às divergências?

— prescindir da variação?

3.3 — Uma possível contribuição para a grafia: grafimetria

Parece importante, em relação ao sistema ortográfico da língua portuguesa, e sua contraparte fônica, admitir alguns postulados de trabalho:

— há processos fonológicos de mudança em curso, que afetam profundamente a relação som/letra no português culto;

— há sons sem correspondente gráfico e letras sem correspondente fônico;

— no ensino das letras vale a pena começar pelas mais frequentes;

— uma combinação ideal de frequências seria a de utilizar os vocábulos mais frequentes com as letras mais frequentes.

Os processos mais profundamente marcados, de mudança fonológica, são do conhecimento geral:

— levantamento de **o** e **e** em posição átona (pré-tônica, pós-tônica, não-final, e especialmente átona final): *livru*, *homí*.

— supressão de travadores silábicos em posição final de sílaba e especialmente em final de vocábulo: *jogá*, *homí*, *ônibu*.

— supressão de semivogal da ditongos crescentes (*histór(i)a* e *sér(i)e*) e decrescentes: *pedreru*, *pexi*, *quema*.

— semivocalização da lateral final de sílaba: *auto*, *feupudo*.

Não tenho outra opção, mas sinto que o ditado de uma língua que a criança não usa, e que não ouve ninguém falar, na qual não

se verificam os fenômenos acima referidos, além de não soar natural, não deve ser o melhor caminho para resolver o impasse da não correspondência entre letra e som. Parece que é preferível a criança se dar conta, por si ou com auxílio da professora, da discrepância entre as duas modalidades da língua: a falada (da prófi e dela) e a escrita. Tenho ouvido discursos de crianças em final de curso de alfabetização, que me têm preocupado: [ew 'kero di'zer ke os me'ninos 'todos de'zizam fa'zer uma omenazem fao noso ko'lEzio]. Trata-se, aparentemente, de descobrir o que é menos ruim: a leitura ortográfica, ou a grafia não-fonética.

Os resultados abaixo relacionam as letras e grupos de letras que ocorreram no corpus de "O léxico das crianças do Rio de Janeiro". Esperamos que sejam de alguma utilidade no estabelecimento de critérios para a ordenação e seqüenciação dos passos do processo de alfabetização.

Tomada isoladamente, i.e., sem levar em conta a estrutura da sílaba gráfica em que aparecem, as letras do 72.032 vocábulos falados pelas crianças se distribuem como seguem:

A — 44.898	M — 14.765	H — 5.250	Ç — 641
E — 36.328	S — 14.600	G — 4.821	X — 467
O — 30.710	T — 11.512	V — 4.467	K — 31
I — 19.602	D — 10.908	B — 4.336	Y — 21
R — 15.914	C — 9.647	F — 3.406	W — 13
U — 15.653	L — 8.932	Z — 1.269	
N — 15.312	P — 6.466	J — 1.103	

Da distribuição das letras nas sílabas queremos destacar: r, l, h, n, q e g, além de a, e. A letra r, com freqüência total de 15.914 ocorrências, tem a seguinte distribuição:

r — 9.229, rr — 1.838, pr — 1.692, tr — 1.251, br — 1.024
gr — 239, dr — 228, cr — 203, fr — 103, vr — 37.

A distribuição de l, com 8.932 ocorrências, é a seguinte:

l — 7.975, lh — 653, cl — 98, pl — 86, fl — 63, gl — 31,
bl — 24, tl — 2.

Os números mostram a pequena importância de l nos encontros consonantais, quando comparado com r.

A letra h, com 5.250 ocorrências, aparece mais nos dígrafos nh e ch do que isolada:
nh — 2.827, ch — 928, h — 842, lh — 623.

As letras q e g, com 4.145 e 4.821 ocorrências, são parcialmente idênticas em sua distribuição (qua, que, qui, quo vs gua, gue, gui, guo), e parcialmente distintas (ga, go, gu, gr, gl). Sua distribuição é a seguinte:

que — 2.990, qua — quo — 616, qui — 519
g — 4.338, gr — 239, gue — 166, gui — 47, gl — 31.

Para as vogais, apresentamos apenas a distribuição de a e de e. A vogal a ocorre 44.898 vezes; e, 36.328 vezes.

a — 35.394, ai — 3.767, ao — 2.632, ia — 1.242, ua — 978,
ae — 438, au — 250, oa — 145, ea — 52.

e — 27.456, eu — 3.383, ue — 2.992, ei — 1.832, ae — 438
oe — 99, ie — 57, ea — 52, eo — 13, ee — 6.

A esperança é que o que para o lingüista parece uma contribuição para a melhoria do processo de alfabetização das crianças seja aceito pelo pedagogo como um ponto de partida para levantamento dos problemas da produção de material didático.

4 — REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEMLE, Miriam & NARO Anthony J. *Competências básicas do português*. Rio, MOBRAL, 1975.

VOTRE, Sebastião J. et alii. *O léxico das crianças do Rio de Janeiro*. Relatório Final de pesquisa conjunta Universidade Gama Filho/INEP, Rio, setembro de 1980.

CARTILHAS CONSULTADAS:

- *No reino da alegria* (Doracy de Paula Falleiros de Almeida, IBEP, S. Paulo, 1975).
- *O sonho de Talita* (Menoelita Marcello Pimenta Bueno e Maria do Carmo de Freitas Guimarães, Graficolor, Guanabara, s.d.)
- *Pompom, meu gatinho* (Thereza Neves da Fonseca e J. Marques Magalhães, série cadernos didáticos, Livros cadernos Ltda, Rio, s.d.)
- *Hora alegre* (Gilda de Guimarães Piedade e Luciola G. Piedade Vannucci, IBEP, S. Paulo, s.d.)
- *Caminho feliz* (Maria Aparecida Pacheco de Castro, IBEP, S. Paulo, 1975)
- *A casinha feliz* (Iracema Meireles, Record, Rio, 1979).