

LINGÜÍSTICA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO¹

Vicente Pereira de Souza

UnB

1.1. Uma comunidade pode atender perfeitamente bem às suas necessidades de expressão e comunicação com o uso exclusivo da língua falada, como o demonstram os povos primitivos modernos. No entanto, no contexto cultural dos povos ditos "civilizados", a língua escrita transformou-se em instrumento indispensável em vários tipos de inter-relações sociais.

Nas instituições educacionais, é patente a ênfase à expressão e comunicação através da língua escrita, em resposta, talvez, às próprias expectativas da comunidade. É tão forte essa ênfase que o acesso à educação, incluído na Declaração Universal dos Direitos do Homem, se vê freqüentemente traduzido como um direito à leitura e escrita. E mostra-se como um direito que o indivíduo não pode deixar de reivindicar, pois a comunidade já o reivindicou por ele ao tornar obrigatório o ensino elementar. E esse direito-obrigação, embora implique, nos termos amplos da Declaração, no ensino-aprendizagem de habilidades de natureza diversificada, acaba incidindo no desenvolvimento das habilidades lingüísticas de ler-interpretar e escrever, já que é essa a responsabilidade maior que a instituição escolar geralmente assume. Com isso, as dificuldades surgidas nas fases iniciais de aquisição dessas habilidades — fases traduzidas pela palavra alfabetização — assumiram o caráter de problema social, passando, assim, a constituir-se em objeto de estudo de diversas áreas.

Outro aspecto social do problema é o da marginalização dos indivíduos que, por um motivo ou por outro, não tiveram acesso à educação elementar. Os segmentos populacionais não alfabetizados, como os membros de comunidades que não possuem sistema de escrita,

desenvolvem as habilidades de interpretar mensagens orais e de formular mensagens orais. Todavia, à diferença dos povos primitivos modernos, vivem em um contexto cultural onde o uso exclusivo da língua falada é insuficiente. Vêm-se, por não saberem interpretar mensagens escritas e formular mensagens por escrito, estigmatizados pelo rótulo de analfabetos e impedidos de uma participação plena nas atividades comunitárias.

1.2. A lingüística, ao focalizar essa temática, passa, naturalmente, a compartilhar das preocupações já comuns às disciplinas do social.

Como o ponto de convergência das discussões sobre alfabetização é o amplo campo da Educação, nossas considerações incidirão sobre aspectos lingüísticos do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Os comentários que porventura se relacionem com procedimentos metodológicos visam tão-somente a esclarecer a natureza de alguns problemas com que se defrontam os alfabetizadores, não devendo ser interpretados como condenação a nenhum deles, mas como uma tentativa de contribuição para o seu aperfeiçoamento.



2.1. Independentemente de como se defina alfabetização dentro da teoria e prática pedagógica, é um processo que implica no ensino e aprendizagem de um sistema de escrita — um sistema de sinais gráficos que representam unidades presentes na língua falada.

2.2. A lingüística, através da análise da fala, depreende unidades de vários níveis: discurso, sentença, locução, vocábulo, morfema, fonema. Além dessas, identifica uma outra, ligada à estruturação do vocábulo: a sílaba.

2.3. Os sistemas de escrita existentes se caracterizam pela uni-






dade lingüística selecionada para o registro das mensagens: o vocábulo, a sílaba ou o fonema.



2.3.1. Num sistema de escrita logográfico, também denominado pictográfico ou ideográfico, os sinais correspondem a vocábulos, ou melhor dizendo, a palavras, devido à importância maior atribuída, nesse sistema, aos aspectos de conteúdo dessa unidade lingüística.

Para ilustrar a natureza desse sistema de escrita, tomemos duas palavras do português, de significados diferentes, e imaginemos dois sinais, igualmente diferentes, para escrevê-las:  "mandioca" e  "abóbora". No processo de alfabetização, o aluno teria de associar cada sinal à palavra correspondente, no ato da leitura e interpretação, ou cada palavra ao sinal correspondente, no ato da escrita.

2.3.2. Num sistema de escrita silábico, os sinais correspondem a sílabas.

Ilustremos a natureza desse sistema de escrita inventando sinais para as sílabas das palavras mandioca e abóbora. Para mandioca, precisaremos de quatro sinais, um para cada sílaba, pois são diferentes entre si: man-di-o-ca. Para abóbora, precisaremos de três sinais, pois há uma sílaba repetida, bo: a-bô-bo-ra. Imaginemos o seguinte código:

	: man		: a
	: di		: bo
—	: o		: ra
	: ca		

Dentro desse código, teremos:  "mandioca" e  "abóbora". No processo de alfabetização, o aluno teria de ler, interpretar e escrever cada uma dessas palavras, bem como perceber que os sinais que as constituem estão presentes na representação de outras palavras, como, por exemplo, em:



2.3.3. Num sistema de escrita fonêmico ou fonológico, os sinais correspondem a fonemas.

Para ilustrar a natureza desse sistema de escrita, utilizemos, para escrever as palavras mandioca e abóbora, um código de sinais comumente empregado na lingüística:

b : "b"	r : "r"
d : "d"	a : "a"
k : "c"	i : "i"
m : "m"	o : "o"
n : "n"	o : "o ₁ "

Escrevendo as palavras entre barras inclinadas e colocando um apóstrofo diante da sílaba tônica, temos: /mandi'oka/ "mandioca" e /a'bo boʀa/ "abóbora". No processo de alfabetização, o aluno teria de ler, interpretar e escrever cada uma dessas palavras, bem como perceber que os sinais que as constituem estão presentes na representação de outras palavras, como, por exemplo, em:

/'kanta/: "canta"	/'kana/: "cana"
/'kanpa/: "campa"	/'kina/: "quina"

2.4. O sistema de escrita do português se distancia do logográfico e do silábico, aproximando-se bastante do fonológico. A unidade lingüística selecionada é o fonema, representado por sinais ou combinações de sinais, denominados letras. As letras formam um conjunto denominado alfabeto, originando o nome alfabético, dado aos sistemas de escrita análogos ao nosso.

2.4.1. Os sistemas de escrita alfabéticos existentes apresentam sempre, em maior ou menor grau, divergências com os sistemas de es-

crita fonológicos cientificamente elaborados pelos lingüistas. Algumas divergências com relação ao sistema ortográfico do português podem ser observadas num reexame dos exemplos dados em 2.3.3.

3.1. Os procedimentos metodológicos empregados na alfabetização em línguas com sistema de escrita alfabético, tomam também como ponto de partida unidades lingüísticas: discurso, sentença, vocábulo, sílaba, fonema.

3.2. De um ponto de vista estritamente lógico, apenas os procedimentos que partem do discurso ou do fonema não apresentam possibilidade de escolha entre uma abordagem analítica e uma abordagem sintética: os que partem do discurso só podem tomar o caminho da análise; os que partem do fonema, o da síntese. Isso, naturalmente, se prende ao nível a que pertence cada uma dessas unidades. O discurso não entra na composição de unidades de um nível superior, pois é a unidade máxima. O fonema é decomponível, em termos de teoria e análise lingüísticas. No entanto, como um sistema de escrita que registra as características dos fonemas atende exclusivamente às necessidades de especialistas, o fonema, como ponto de partida no processo de alfabetização, apresenta-se como unidade mínima, indecomponível.

3.2.1. Para os procedimentos que partem da sentença, do vocábulo ou da sílaba, há duas alternativas lógicas.

Os que partem da sentença poderiam tomar um caminho sintético, isto é, ir da sentença para o discurso. Ou tomar um caminho analítico, isto é, ir da sentença até chegar ao fonema.

Os que partem do vocábulo poderiam tomar um caminho sintético, isto é, ir do vocábulo até chegar ao discurso. Ou tomar um caminho analítico, isto é, ir do vocábulo até chegar ao fonema.

Os que partem da sílaba poderiam tomar um caminho sintético, isto é, ir da sílaba até chegar ao discurso. Ou tomar um caminho analítico, isto é, ir da sílaba para o fonema.

3.3. Na prática pedagógica não são sistematicamente exploradas as possibilidades de síntese da sentença e do vocábulo. Alguns procedimentos metodológicos, todavia, costumam explorar bastante as possibilidades de síntese da sílaba antes de passar à análise da sílaba em fonemas. E, via de regra, a síntese não vai até ao nível do discurso, restringindo-se à formação de vocábulos.

3.4. Todos os procedimentos metodológicos, independentemente do ponto de partida escolhido, criam condições para que o aluno faça a associação entre o sinal ortográfico e o fonema, ou seja, entre letra e fonema. Isso não poderia deixar de ocorrer, devido à própria natureza do sistema de escrita do português. No entanto, os que partem de unidades menores como a sílaba e a palavra se inclinam a uma exploração sistemática dessa associação desde os estágios iniciais. Para os que partem do fonema, obviamente, a associação letra-fonema constitui a atividade básica.

3.4.1. Alguns procedimentos metodológicos que partem do discurso ou da sentença costumam adotar uma linha denominada eclética, que, entre outras características, possui a de não postular estágios dedicados exclusivamente à análise em um determinado nível, ou seja, passam prontamente da análise do discurso em sentenças, das sentenças em palavras, das palavras em sílabas e das sílabas em fonemas, ou, se o ponto de partida é a sentença, da sentença até chegar ao fonema. Com isso, a associação letra-fonema fica incluída entre os estágios iniciais.

3.4.2. Nem sempre fica explicitada a abordagem escolhida pelos procedimentos metodológicos, se análise ou síntese. Mesmo em se adotando uma abordagem simultânea, a escolha ainda persiste, ou análise-síntese ou síntese-análise. Embora possa parecer irrelevante, tal explicitação se faz necessária: são raciocínios distintos e implicam em diferenças na escolha do material linguístico a ser explora-

do.

4.1. Há dois procedimentos metodológicos distintos que partem do fonema: o alfabético e o fônico.

4.1.1. Os procedimentos alfabéticos envolvem o ensino-aprendizagem dos nomes das letras para a síntese em sílabas e palavras. Pela técnica denominada soletração, uma palavra como mandioca seria explorada mais ou menos assim: eme-a: ma, eme-a-ene: man, dê-i: dí, dê-i-o: dí-o, cê-a: ca — man-dí-o-ca.

4.1.2. Várias combinações não apresentam dificuldades a esses procedimentos, como as que envolvem os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /v/: pê-a: pa, pê-e: pe, pê-i: pi, pê-o: po, pê-u: pu ; bê-a: ba, bê-e: be, bê-i: bí, bê-o: bo, bê-u: bu, etc.

4.1.3. Alguns procedimentos alfabéticos, ao adotarem uma nomenclatura que padroniza os nomes das letras, seguindo o modelo de pê, bê, tê, dê, vê e outras, eliminam as dificuldades de outras combinações. Assim, dando o nome fê, em vez de efe, à letra f, as combinações caem no padrão anterior: fê-a: fa, fê-e: fe, fê-i: fi, fê-o: fo, fê-u: fu, o mesmo acontecendo com as combinações que envolvem: m (mê, em vez de eme), n (nê, em vez de ene), l (lê, em vez de ele), r (rê, em vez de erre).

Com esses recursos, criam-se condições para uma associação simétrica entre fonema-letra nos casos em que há coincidência entre o sistema ortográfico e o sistema fonológico, uma vez que o nome da letra passa a corresponder mais de perto ao valor do fonema nas combinações com as vogais. Por sinal, a lingüística emprega nomenclatura análoga ao fazer referência informal aos fonemas: /k/ (quê), /g/ (guê), /f/ (fê), /v/ (vê), /s/ (sê), /z/ (zê), /m/ (mê), /n/ (nê), /ñ/ (nhê), etc.

4.1.4. No entanto, nos casos em que há falta de correspondência entre o sistema ortográfico e o sistema fonológico, começam a surgir

os problemas. Uma sequência como /ka/, /ke/, /ki/, /ko/, /ku/, que reflete, dentro da escrita fonológica, uma simetria lingüística e visual, apresenta uma assimetria visual dentro da escrita ortográfica: ca, que, qui, co, cu. Dentro dos procedimentos alfabéticos, não há como estender a lógica do bê-a: ba, bê-e: be ... Se se conservar o nome de cê para a letra c, uma combinação como cê-a deveria dar sa, e não ca, seguindo uma lógica que o aluno apreende de outras combinações. Se se mudar o nome de cê para quê, a lógica será restaurada para a sequência ca-co-cu: quê-a: ca, quê-o: co, quê-u: cu; no entanto, para a sequência ce-ci, essa lógica viria a ser quebrada: quê-i deveria dar qui, e não si. A sequência que-qui, obviamente, também escapa à lógica: quê-u-e: que, quê-u-i: qui. Os demais casos de discrepância entre o sistema fonológico e o ortográfico causam problemas análogos.

4.2. Os procedimentos fônicos, procurando, talvez, evitar os problemas com que se defrontam os procedimentos alfabéticos, insistem em que não se utilizem os nomes das letras. No entanto, por sentirem a necessidade de fazer referência aos símbolos ortográficos, criam, quase sempre, um código intermediário: as letras são rebatizadas com os nomes das palavras exemplificativas. Com os novos nomes, as letras são personificadas e as regras ortográficas são explicadas por peripécias dessas personagens. Por exemplo, o c passa a ser cocô ou caracol, o s passa a ser serpente ou sapo, o h passa a ser cadeirinha ou harpa. Uma dificuldade ortográfica como o c antes de e e i é explorada mais ou menos assim: cocô se aproxima deles e passa a falar como serpente: sssse, ssssi. Uma dificuldade ortográfica como o ch é explorada mais ou menos assim: cocô se esconde atrás da cadeirinha ou o caracol toca harpa, associando a nova situação ao fonema registrado com ch.

4.2.1. Mesmo evitando a sobrecarga de um código intermediário, que teria de ser desaprendido e substituído pelos nomes das letras

nos estágios finais do processo de alfabetização, os procedimentos fônicos se vêem impedidos de fazer uma inequívoca associação fonema-letra, por razões lingüísticas e por razões ortográficas. As razões ortográficas são as mesmas com que se defrontam os procedimentos alfabéticos: discrepâncias entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. As razões lingüísticas incidem sobre a técnica de isolar o fonema e prolongá-lo na associação entre fonema e letra: ffffff, na exploração do f, por exemplo. Nesse caso, a técnica é adequada, pois o fonema /f/ é contínuo e, portanto, prolongável. No caso do fonema /v/, também contínuo, a técnica é adequada, mas demanda um treinamento especial do alfabetizador, para garantir que, na exploração do v, o prolongamento seja uniforme: vvvvvv, e não com oscilação entre f e v: ffvfff. Já no caso do fonema /t/, por exemplo, que é não-contínuo e, portanto, não-prolongável, a técnica é impraticável. Se o alfabetizador quiser prolongá-lo, ficará simplesmente mais tempo com a língua encostada nos dentes, não podendo demonstrar se se trata do fonema /t/ ou do fonema /d/, pois não conseguirá produzir som algum. Se quiser demonstrar se se trata de /t/ ou de /d/, não conseguirá evitar a presença de uma vogal, um e ou um a fechado: tê ou tã, dê ou dã. Trata-se, de fato, de uma impossibilidade articulatória: fonemas que se caracterizam precisamente por serem momentâneos, não-contínuos, são, obviamente, refratários à técnica dos procedimentos fônicos.

5.1. As discrepâncias entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico respondem, com grande probabilidade, pela maior parte dos problemas de alfabetização. A despeito da riqueza dos recursos pedagógicos, os alunos sempre apresentam, mais cedo ou mais tarde, problemas de leitura e escrita que têm sua origem nessas discrepâncias.

5.1.1. Os procedimentos alfabéticos e fônicos se defrontam com os problemas de discrepância mais cedo, por incluírem a associação

fonema-letra entre as primeiras atividades do processo de alfabetização. Os demais procedimentos também apresentam a possibilidade de um confronto assim nos primeiros estágios, dependendo da rapidez com que chegam ao nível do fonema.

5.2. Passemos a um exame mais detido das relações existentes entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, ao nível de fonemas e símbolos ortográficos.

5.2.1. Vimos utilizando, até agora, os termos fonema e fonológico sem precisar o que significam. Um lingüista, ao investigar os sons de uma língua, parte, naturalmente, de dados que colhe ao ouvir as pessoas conversando. Pode obter esses dados fazendo perguntas e anotando no papel as respostas ou pode utilizar um gravador de fita magnética e analisar depois as respostas gravadas. Em qualquer uma das situações, ao fazer a análise, utiliza um sistema de sinais especiais, procurando anotar todas as diferenças que percebe nos sons da língua. Nesse estágio de sua análise, todas as diferenças são importantes. Poderá, para uma palavra como tia, colher duas pronúncias diferentes, uma que poderemos representar, utilizando símbolos ortográficos, como tchia, com um chiado após o t, e outra sem esse chiado, que poderemos registrar como tia. Dentro das convenções lingüísticas, escreveria com seus símbolos as duas formas, entre colchetes: ['tšia] e ['tia]. Esse estágio da análise se denomina fonético e os sons registrados são denominados fonos. No estágio subsequente, ele procura descobrir se a diferença entre os dois fonos, [tʃ] e [t], é utilizada na língua para diferenciar uma palavra de outra. Acabará descobrindo, através do exame de outras palavras como tipo, tiro, etc., que se trata de uma variação na pronúncia do t diante do i: as pessoas que pronunciam tia com um chiado após o t pronunciarão tipo e tiro com um chiado também; as que não pronunciam o chiado em tia também não o pronunciarão em tipo e tiro. E, o que é impor

tante, chegará à conclusão de que não existe na língua duas palavras de sentido diferente, iguais em tudo, exceto no fato de uma ter um t com chiado e a outra um t sem chiado. Ao examinar uma palavra como dia, poderá deparar também com duas pronúncias diferentes, uma com chiado, djia, e outra sem o chiado, dia, que registrará, dentro do seu sistema, como ['džia] e ['dia]. Prosseguindo em sua análise, descobrirá que a pronúncia com ou sem chiado não diferencia palavras em português e que a pessoa que pronuncia o d com chiado também pronuncia o t com chiado. No entanto, descobrirá que tanto os que pronunciam com chiado como os que pronunciam sem chiado fazem diferença entre tia e dia: tia, com tch ou t, significa uma coisa e dia, com dj ou d, significa uma coisa diferente. Esse estágio da análise, em que o lingüista procura descobrir quais são as diferenças de som que correspondem a diferenças de significado, é denominado fonêmico ou fonológico. Nesse nível, o lingüista só utiliza símbolos diferentes para registrar os sons que distinguem uma palavra de outra. Assim, como os dois tipos de t não implicam em diferença de significado, ele escreve um só, utilizando, para demonstrar isso, barras inclinadas, e não mais colchetes: /t/. De igual modo, escreverá de uma só maneira os dois tipos de d: /d/. Ao descrever o sistema fonológico do português, no tocante aos sons discutidos, dirá que há um fonema /t/ e um fonema /d/. Dirá também que, na fala, o fonema /t/ poderá aparecer como o fone [tš] ou como o fone [t] se estiver diante do fonema /i/. Dirá, igualmente, que, na fala, o fonema /d/ poderá aparecer como o fone [dž] ou como o fone [d] se estiver diante do fonema /i/.

5.2.2. A ortografia do português, no tocante aos fonemas /t/ e /d/, mostra-se fonologicamente adequada: usa um só símbolo para cada fonema e despreza as diferenças de pronúncia.

5.2.3. Muitas pessoas que lidam com o ensino do português ou que se interessam pelo estudo do português costumam dizer que a ortogra-

fia do português é fonética. Vemos, pela discussão em 5.2.1. e 5.2.2, que essa caracterização é inadequada. A ortografia do português não registra diferenças de som que não implicam em diferenças de conteúdo. É uma escrita fonológica, embora não registre os fonemas sempre com um símbolo só, como faz a lingüística.

5.2.4. Observa-se, com freqüência, a caracterização da língua portuguesa como uma língua fonética. Aqui, vemos dois tipos de engano. O primeiro é a falta de distinção entre língua e sistema de escrita. Uma língua tem existência de per si, sem sistema de escrita, como bem o atestam as línguas indígenas brasileiras. Já um sistema de escrita só tem existência a partir da existência da língua para a qual foi elaborado. Esse tipo de engano é, portanto, uma extensão do conceito errôneo de ortografia fonética, aplicado aqui à língua portuguesa. O segundo engano é a falta de distinção entre os dois tipos de diferenças entre os sons: diferenças fonéticas e diferenças fonológicas. Essas diferenças existem em qualquer língua do mundo, tenha ou não sistema de escrita e independem da natureza do seu sistema: se escreve a palavra como um todo, se escreve a sílaba como um todo, ou se escreve o fonema.

5.2.5. Os procedimentos fônicos costumam ser definidos como fonéticos. A base para esse engano é a mesma discutida em 5.2.3. e 5.2.4. Há realmente um aspecto fonético, no sentido de que a abstração do registro ortográfico, análoga à abstração do registro fonológico, é interpretada e traduzida em sons reais, em fonos. No entanto, os procedimentos fônicos, com muita adequação, não expõem os alunos a demonstrações de diferenças fonéticas, mas de diferenças fonológicas. Não faria sentido um alfabetizador chamar à atenção dos alunos diferenças de pronúncia, por exemplo, nas sílabas ti e di, mostrando, se for o caso, que há uma assimetria fonética na série ta-te-ti-to-tu: ta-te-tchi-to-tu, ou na série da-de-di-do-du: da-de-dji-do-du. Iguamente, não chama à atenção dos alunos as vá-

rias maneiras de pronunciar o rr em carro: com vibração na ponta da língua, com vibração na úvula, com fricção no véu palatino, com fricção na glote, etc. Essas diferenças são fonéticas, e não fonológicas, pois não são utilizadas para distinguir palavras em português. O que o alfabetizador faz, e com muita pertinência, é chamar a atenção para a diferença entre o rr de carro e o r de caro. Não importa qual a pronúncia, ou melhor, o fone que utilize para demonstrar o rr, será sempre diferente do fone que utilize para demonstrar o r.

5.2.6. A confusão entre os termos fonética e fonologia, fonético e fonológico, fone e fonema deve, naturalmente, ser desfeita. Cumpre observar, todavia, que a ciência lingüística se debateu muito no estudo dos sons antes de conseguir traçar uma clara distinção entre esses termos. E muitos estudos sobre a língua portuguesa, ainda hoje, discutem os sons do português sem traçar uma distinção entre o nível fonético e o nível fonológico. Muitas vezes são levados a isso por obediência à Nomenclatura Gramatical Brasileira, que não distingue Fonética de Fonologia, tratando de diferenças fonológicas e fonéticas dentro de uma categoria única: Fonética.

5.2.7. Como a técnica de isolamento e prolongamento de fonemas costuma ser utilizada esporadicamente por procedimentos não-fônicos e sistematicamente por procedimentos fônicos, examinaremos com um certo grau de detalhe as possibilidades lingüísticas desse recurso metodológico.

5.2.7.1. Do confronto das palavras faca e vaca, deprecendemos dois fonemas distintos: /f/ e /v/. Tanto a escrita ortográfica como a fonológica deixam bem clara a distinção: faca, vaca: /'faka/, /'vaka/.

Aconselhamos o uso de um espelho para uma demonstração inequívoca das semelhanças entre esses dois fonemas. Ao pronunciarmos as duas palavras diante do espelho, notamos que ambas começam por uma aproximação do lábio inferior com os dentes superiores, produzindo

uma fricção. Têm, portanto, a mesma área de articulação e o mesmo modo de articulação. São ambos contínuos e, portanto, prolongáveis isoladamente: ffffff, vvvvvv. Mas há uma diferença entre eles, no nível fonológico, naturalmente. Para se sentir essa diferença, pode-se lançar mão de dois recursos. O primeiro é colocar a ponta do dedo no pomo-de-adão enquanto se prolonga o som. Para o vvvvvv, notaremos uma vibração das cordas vocais; para o ffffff, não notaremos vibração alguma. O segundo é tapar os ouvidos enquanto se prolonga o som. Para o vvvvvv, notaremos uma vibração, no caso a transmissão da vibração das cordas vocais até o ouvido, com uma sensível ampliação; para o ffffff, não notaremos vibração alguma. A diferença entre o /f/ e o /v/ reside, então, na ausência ou presença de vibração das cordas vocais. A essa diferença denominamos sonoridade: o /f/ é não-sonoro ou surdo e o /v/ é sonoro. O alfabetizador que queira usar a técnica da prolongação dos fonemas deve treinar a emissão do vvvvvv até conseguir uma pronúncia firme e uniforme, do contrário sua demonstração para os alunos poderá flutuar entre /f/ e /v/: fffvvvfff, contrariando a própria finalidade pedagógica do recurso, que é a associação fonema-letra.

5.2.7.2. Do confronto das palavras selo e zelo e roça e rosa, depreendemos dois fonemas distintos: /s/ e /z/.

A escrita fonológica deixa bem clara a distinção: /'selo/ e /'zelo/ e /'rɔsa/ e /'rɔza/.

A escrita ortográfica do português, no tocante ao registro dos fonemas /s/ e /z/, atinge seu grau máximo de distanciamento da adequação fonológica: 9 formas de registrar o /s/ e 3 formas de registrar o /z/, sendo que as 3 formas de registrar o /z/ são também utilizadas para registrar o /s/.

Para o fonema /s/:

1. s: seda: /'seda/; pás: /'pas/
2. z: paz: /'pas/
3. ç: cedo: /'sedo/; doce: /'doçe/

4. ç: faça: /'fasa/; caça: /'kasa/
5. x: trouxe: /'trouse/
6. ss: cassa: /'kasa/
7. sc: nasce: /'nase/
8. sç: nasça: /'nasa/
9. xc: exceto: /e's ε to/

Para o fonema /z/:

1. z: vaza: /'vaza/; zelo: /'zelo/
2. z: casa: /'kasa/, obséquio: /obi'z ε kio/
3. x: exame: /e'zame/

Ao pronunciarmos as palavras selo e zelo diante do espelho, notamos que ambas começam por uma aproximação da ponta da língua com a região dos alvéolos dentais superiores, produzindo uma fricção. Verificamos, assim, que os fonemas /s/ e /z/ têm a mesma área de articulação e o mesmo modo de articulação. São ambos contínuos e prolongáveis: ssssss, zzzzzz. A diferença entre eles é a mesma discutida ao tratar do /f/ e do /v/: o /s/ é surdo e o /z/ é sonoro. A demonstração da diferença se faz da maneira discutida em 5.2.7.1. O /z/ requer, igualmente, treinamento, a fim de evitar flutuações no prolongamento: zzzzzz, e não szzzss.

5.2.7.3. Do confronto entre chato e jato e cancha e canja, depreendemos dois fonemas distintos: /š/ e /ž/.

A escrita fonológica deixa bem clara a distinção: /'šato/ e /'žato/ e /'kanša/ e /'kanža/.

A escrita ortográfica se distancia da adequação fonológica: 2 formas de registrar o /š/ e 2 formas de registrar o /ž/.

Para o fonema /š/:

1. ch: chato: /'šato/
2. x: xadrez: /ša'drez/

Para o fonema /ž/:

1. j: jato: /'žato/; jipe/'žipe/
2. g: giro: /'žifo/

Ao pronunciarmos as palavras chato e jato diante do espelho, notamos que ambas começam por uma aproximação da lâmina da língua, em forma de concha, com o palato duro, produzindo uma fricção. Verificamos, assim, que os fonemas /š/ e /ž/ têm a mesma área de articulação e o mesmo modo de articulação. São ambos contínuos e prolongáveis: xxxxxx, jjjjjj. Como no caso de /f/ e /v/ e /s/ e /z/, a diferença entre /š/ e /ž/ é em sonoridade: o /š/ é surdo e o /ž/ é sonoro. As observações sobre a demonstração da diferença entre eles e sobre a necessidade de treinamento do fonema sonoro (/ž/, no caso) são as mesmas de 5.2.7.1.

5.2.7.4. Do confronto das palavras mima, mina e minha, depreendemos três fonemas distintos: /m/, /n/ e /ñ/.

A escrita fonológica deixa bem clara a distinção: /'mima/, /'mina/ e /'miña/.

A escrita ortográfica se distancia da adequação fonológica em dois pontos.

O primeiro ponto de inadequação é o uso de dois sinais para representar um fonema único: o dígrafo nh para o fonema /ñ/, em minha.

O segundo ponto de inadequação reside nas 4 formas de registrar o fonema /n/ em final de sílaba:

1. n: canto: /'kanto/; hífen: /'ifen/
2. m: campo: /'kanpo/; acordam: / a'k rdaun/
3. o til (̃): caibra /'kainbra/; acórdão: /a'k rdaun/;
lã: /'lan/; mãe: /'main/; mão: /'maun/; põe: /'poin/
4. ausência de indicação: muito: /'muinto/

Pronunciando as palavras mata e nata, notamos que ambas começam com fonemas que apresentam ressonância pelo nariz. Os fonemas /m/ e /n/ têm, portanto, o mesmo modo de articulação. A diferença entre eles reside na área de articulação: o /m/ é pronunciado com oclusão dos lábios e o /n/ é pronunciado com uma oclusão provocada

pelo encostamento da ponta da língua atrás dos dentes superiores. Pronunciando as duas palavras acima diante do espelho, pode-se notar a diferença. Embora não sejam contínuos na região bucal, os fonemas /m/ e /n/ são contínuos na região nasal e, portanto, prolongáveis. Assim, a técnica de isolamento e prolongamento pode ser aplicada: mmmmm, nnnnn.

Pronunciando as palavras gana e ganha notamos também a ressonância nasal. No caso, a ressonância é bem nítida nas vogais da primeira sílaba, por influência dos fonemas /n/ e /ñ/. Ao pronunciarmos gana notamos, para o /n/, a oclusão na região dental, já discutida. Ao pronunciarmos ganha, porém, não notaremos oclusão, para o /ñ/, mas uma aproximação da lâmina da língua com o palato duro, numa posição idêntica à da vogal /i/. Pode-se demonstrar a diferença, pronunciando ora i ora im: i-im-i-im-i-im. Assim, na fala, o fonema /ñ/ é pronunciado como um fone vocálico nasal, e não como uma consoante nasal. Cumpre observar que alguns falantes do português realmente pronunciam o /ñ/ como uma consoante nasal. Para pronunciar o /ñ/ como uma consoante, e não como uma vogal, é necessário encostar a lâmina da língua no palato duro. Começando com nnnnnn e deslocando a língua para o palato duro fica mais fácil pronunciar o /ñ/ como consoante. Uma outra maneira de observar a natureza de vogal do /ñ/ é pronunciar a palavra baio com a nasalizado ("bãio"); teremos automaticamente a palavra banho. Assim, foneticamente, o /ñ/ apresenta-se como ã. A técnica de prolongamento pode ser utilizada para a demonstração do /ñ/, desde que suficientemente treinada a pronúncia como consoante, do contrário o /ñ/ soará exatamente como a sílaba in de índio: iiiiĩ. Mesmo articulando o /ñ/ como consoante, deve-se tomar o cuidado de não iniciar o som com i, já que essa é a tendência natural no português do Brasil: uma palavra como nhã é comumente pronunciada como "inhã".

5.2.7.5 Do confronto das palavras mala e malha, depreendemos

dois fonemas distintos: /l/ e /l̃/.

A escrita fonológica deixa bem clara a distinção: /'mala/ e /'ma^{l̃}a/.

A escrita ortográfica apresenta a inadequação do uso de dois sinais para registrar um fonema único: o dígrafo lh para o fonema /l̃/, em malha.

Pronunciando as palavras mala e malha diante do espelho, pode-se observar que, na segunda sílaba, um dos lados da língua se aproxima dos dentes superiores. Os dois fonemas possuem, assim, o mesmo modo de articulação: são laterais. A diferença reside na área de articulação: o /l/ é pronunciado na região dental e o /l̃/ na região do palato duro. Como um dos lados da língua se aproxima dos dentes superiores, tocando-os em alguns pontos mas não em outros, é possível prolongar os dois fonemas. O prolongamento do /l/ não apresenta problemas: llllll. Já o prolongamento do /l̃/ apresenta problemas: a tendência a encaixar uma vogal /e/ após a consoante: lhc. Às vezes, surge também uma vogal /i:/: lhie. A razão é que, como o /ñ/, o /l̃/ é pronunciado na região em que se pronuncia o /i:/: palato duro. A presença do /i/ pode ser demonstrada por uma pronúncia muito comum da palavra família: "familha". Para muitos falantes, a palavra Brasília rima com vasilha. A presença do /i/ após o /l̃/ costuma provocar um fenômeno inverso, isto é, o /l̃/ ser pronunciado como /l/: velhinha e velinha, na pronúncia de muitos, é uma coisa só: velinha. Assim, ao aplicar a técnica do prolongamento para a demonstração do /l̃/, deve-se treinar até eliminar o i, garantindo, todavia, a pronúncia como consoante palatal e não como dental. Do contrário, a demonstração do lh será idêntica à do l.

5.2.7.6. Do confronto das palavras carro e caro, depreendemos dois fonemas distintos: /r/ e /r̃/.

A escrita fonológica deixa bem clara a distinção: /'karo/ e /'ka^{r̃}o/.

A escrita ortográfica apresenta a inadequação do dígrafo: dois

símbolos para o fonema /r/ em carro.

Há uma grande variação fonética na pronúncia do /r/: uma vibração com a ponta da língua, uma vibração com a úvula (campainha), uma fricção no palato mole, uma fricção na glote, entre outras. Em todos esses casos, o fonema é contínuo. Pronunciando as palavras roca e carro, observamos que é possível alongar o r: rrrrrr. Alguns procedimentos metodológicos costumam insistir em que o alfabetizador demonstre o rrrrrr com a vibração da ponta da língua. Julgamos que qualquer das variações do r é adequada para demonstrar o fonema. No entanto, se o alfabetizador quiser demonstrar com a vibração da ponta da língua, deve treinar bastante, principalmente se sua pronúncia normal não é com essa vibração. Cumpre observar, também, que muitas pessoas têm uma grande dificuldade em produzir essa vibração com a ponta da língua, substituindo-a pela vibração da úvula. Se o alfabetizador não conseguir um prolongamento uniforme da vibração da ponta da língua, será mais conveniente demonstrar o rrrrrr com sua pronúncia normal.

Se o /r/ de roca e carro é prolongável, o mesmo não acontece com o /r̃/ de carb. A diferença entre o /r/ e o /r̃/ reside justamente no fato de /r/ ser contínuo, prolongável, e de /r̃/ ser não-contínuo, e, portanto, não-prolongável. Assim, a técnica de prolongamento é impraticável para a demonstração do /r̃/.

5.2.7.7. Do confronto das palavras pato, bato, tato, dato, cato, gato, depreendemos seis fonemas distintos: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/.

A escrita fonológica deixa bem clara a distinção: /'pato/, /'bato/, /'tato/, /'dato/, /'kato/, /'gato/.

A escrita ortográfica é fonologicamente adequada no caso dos fonemas /p/, /b/, /t/ e /d/, pois registra cada um sempre da mesma maneira e com um símbolo só:

1. p para o fonema /p/
2. b para o fonema /b/

3. t para o fonema /t/

4. d para o fonema /d/

No caso dos fonemas /k/ e /g/, a escrita ortográfica é inadequada em dois pontos: uso de símbolos diferentes para registrar o mesmo fonema e uso de dígrafos.

Para o fonema /k/, a ortografia utiliza duas formas:

1. ç: cara: /'kaʁa/; cora: /'koʁa/; cura /'kuʁa/

2. qu: quero: /'kɛʁo/; quilo: /'kilo/

Para o fonema /g/, a ortografia utiliza duas formas:

1. g: gala: /'gala/; gola: /'gola/; gula: /'gula/

2. gu: guerra: /'gɛʁa/; guitarra: /gi'tara/

Ao pronunciarmos as palavras pato, bato, tato, dato, cato, gato, observamos que todas envolvem uma oclusão e um rompimento rápido dessa oclusão ao passar para as vogais. Os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ possuem todos o mesmo modo de articulação. A diferença entre eles reside na área de articulação. Os fonemas /p/ e /b/ são pronunciados com encostamento dos lábios. Os fonemas /t/ e /d/ são pronunciados com encostamento da ponta da língua no dorso dos dentes superiores. Os fonemas /k/ e /g/ são pronunciados com encostamento do dorso da língua no palato mole (véu palatino).

Com o r de çara, todos esses fonemas são momentâneos, não-prolongáveis. Pronunciando çara e cada, observamos que ambos implicam num encostamento e afastamento súbito, momentâneo, da ponta da língua na região dental, para as sílabas ra e da. A técnica de prolongamento é, portanto, impraticável para a demonstração desses fonemas. Se tentarmos prolongá-los, ficaremos simplesmente mantendo o encostamento, a oclusão, sem produzir som algum. Ao desfazermos a oclusão, pronunciaremos invariavelmente uma vogal: um ê ou um â: pê, pã; bê, bã; tê, tâ; dê, dã; quê-cã; quê-gã.

A diferença entre /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/ é, como a entre /f/ e /v/, /s/ e /z/, /ʃ/ e /ʒ/, uma diferença em sonoridade:

/p/, /t/ e /k/ são surdos; /b/, /d/ e /g/ são sonoros. É possível sentir a diferença, principalmente tapando os ouvidos, ao pronunciar os fonemas seguidos de vogal: em pa observamos uma pequena pausa antes da sonoridade do a, em ba a sonoridade cobre toda a sílaba; o mesmo acontece entre ta e da e entre ca e ga.

5.2.7.8. Do confronto das palavras sico, seco (adjetivo), seco (verbo), saco, soco (verbo) soco (substantivo) e suco, depreendemos sete fonemas distintos: /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/ e /u/.

A escrita fonológica deixa bem clara a distinção: /'siko/, /'seko/, /'sɛko/, /'sako/, /'sɔko/, /'soko/, /'suko/.

A escrita ortográfica apresenta a inadequação do uso de um sô símbolo para /e/ e /ɛ/: a letra e, e de um sô símbolo para /o/ e /ɔ/: a letra o.

Os fonemas vocálicos, ou seja, as vogais, são os fonemas que se caracterizam por serem inequivocamente contínuos, pronunciados sem obstáculos, já que as consoantes contínuas, já discutidas, sempre apresentam um certo grau de obstáculo, provocado pela aproximação dos órgãos da fala. O que distingue as vogais entre si são os deslocamentos da língua em duas direções: de baixo para cima (ou, naturalmente, de cima para baixo) e da frente para trás (ou, naturalmente, de trás para a frente), bem como a disposição dos lábios: arredondados e não-arredondados. Ao pronunciarmos a seqüência i-ê-é, observamos que os lábios não estão arredondados e que a língua vai se deslocando de cima para baixo. Ao pronunciarmos a seqüência u-ô-ó, observamos que os lábios estão arredondados e que a língua vai se deslocando também de cima para baixo. Ao pronunciar a seqüência i-u, observamos que a língua se desloca da frente para trás, o mesmo ocorrendo com as seqüências ê-ô e é-ó. Os fonemas /i/, /e/ e /ɛ/ são pronunciados na região anterior da boca, ao passo que os fonemas /u/, /o/ e /ɔ/ são pronunciados na região posterior da boca. O fonema /a/ é pronunciado na região central da boca, ficando a língua

em sua posição mais baixa; isto pode ser sentido na seqüência i-ê-ê-a e também na seqüência u-ô-ô-a.

Os fonemas /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/ e /u/ são os que melhor se prestam à demonstração pela técnica do prolongamento, por serem universalmente contínuos, isto é, em todas as línguas as vogais são contínuas.

5.2.8. Discutiremos agora outros pontos de desencontro entre a estrutura fonológica do português e o sistema ortográfico, ampliando alguns tópicos já discutidos.

5.2.8.1. Do confronto das palavras sabia, sábia e sabiã, depreendemos um fonema que se relaciona com a estrutura do vocábulo, a intensidade: /'/.

A escrita fonológica é bem explícita na marcação da intensidade: /sa'bia/, /'sabria/ e /sabi'a/.

A escrita ortográfica apresenta a inadequação do uso de sinais que marcam, além da intensidade, a diferença entre fonemas vocálicos:

1. acento agudo (´): avô: /a'vo/
2. acento circunflexo (ˆ): avô: /a'vo/

Apresenta, entre outros, mais dois inconvenientes.

Um deles é o de não explicitar, na escrita integral de vocábulos, a base para a acentuação:

1. Muitos só vêm o lado negativo das coisas: (vêm: /'veen/)
2. Há muito que eles não vêm cá. (vêm: /'veen/)

O outro é o uso de argumentos sintáticos no emprego de sinais diacríticos, seja na crase, seja na marcação de graus diferentes de intensidade de palavras na frase:

1. Não estou me referindo àquele quadro, mas a este aqui.
2. Não me pêlo de medo com uma ameaça desse tipo.
3. Muitas pessoas têm alergia a pêlo de roupa.
4. Muitos não aqüentariam passar pelo que ele passou.

5.2.8.2. Na escrita dos fonemas /k/ e /g/ a ortografia emprega dois sinais para desfazer os dígrafos qu e gu:

1. trema ("): freqüente: /fre'kuenta/; pingüim: /pin'guin/
2. acento agudo (^): obliquê: /obli'kue/; argüi: /ar'gui/

5.2.8.3. No registro do fonema /i/, a ortografia utiliza dois símbolos, o mesmo ocorrendo no registro do fonema /u/:

Para o /i/:

1. i: ódio: /'odio/
2. e: rêdea: /'rédia/

Para o /u/:

1. u: régua: /'régua/
2. o: mãgoa: /'magma/

5.2.8.4. Para o registro dos fonemas /v/, /k/, /i/, e /u/ são ainda utilizados, além dos já discutidos, os seguintes símbolos ortográficos:

1. w para o fonema /v/: Wãlter: /'valter/
2. w para o fonema /u/: Wílson: /u'ílson/
3. k para o fonema /k/: Kãtia: /'katia/
4. y para o fonema /i/: Yara: /i'aãa/

No processo de alfabetização, esses símbolos assumem grande importância, pois a escrita do próprio nome está entre as primeiras atividades propostas aos alunos, independentemente da linha metodológica adotada. Além disso, a escrita do nome é um dos primeiros produtos que a comunidade espera da escola. A escrita do próprio nome é tão importante para alguns alunos adultos que, uma vez dominada, abandonam as salas-de-aula, demonstrando claramente ser seu objetivo único ao ingressar na escola. E, a despeito dos esforços empregados na alfabetização de adultos, as condições de ensino-aprendizagem são tão adversas que, muito freqüentemente, nada fica do processo, a não ser a escrita do próprio nome.

Parece-nos, pelos motivos expostos, indevida a exclusão desses símbolos no processo de alfabetização. De qualquer forma, constando ou não do alfabeto, são efetivamente utilizados na escrita. E, para vários fins classificatórios, é o alfabeto integral utilizado, com as letras k, w e y nos lugares a elas reservados.

5.2.8.5. O alfabeto, com 23 ou com 26 letras, não representa o inventário completo dos símbolos ortográficos utilizados para o registro dos fonemas do português. Podemos comprovar, pela Tabela abaixo, que o inventário ultrapassa de muito esses números.

SISTEMA FONOLÓGICO		SISTEMA ORTOGRÁFICO	
SÍMBOLOS	QUANT.	SÍMBOLOS	
/p/	1	p	
/b/	1	b	
/t/	1	t	
/d/	1	d	
/k/	4	c, qu, qu, k	
/g/	2	g, gu	
/f/	1	f	
/v/	2	v, w	
/s/	9	s, z, c, ç, x, ss, sc, sç, xc	
/z/	3	z, s, x	
/š/	2	ch, x	
/ž/	2	j, g	
/m/	1	m	
/n/	4	n, m, ~, ausência de sinal	
/ñ/	1	nh	
/l/	1	l	
/ł/	1	lh	
/r/	2	r, rr	
/ř/	1	r	
/a/	1	a	
/ɛ/	1	e	
/e/	1	e	
/i/	3	i, e, y	
/ɔ/	1	o	
/o/	1	o	
/u/	5	u, ũ, ú, o, w	
/ʻ/	3	-, -, -	
TOTAIS 27	56		

Vemos, assim, que para o registro de 27 fonemas, o sistema ortográfico utiliza 56 recursos, entre letras, grupos de letras e sinais diacríticos.

O número de recursos utilizados eleva-se para 57, ao se levar em consideração o h, que não registra fonema algum: aja e haja possuem a mesma estruturação fonológica: /'aža/. São em número de 42 os símbolos ortográficos diferentes entre si — letras, dígrafos e diacríticos — que, pela sua multiplicidade de valor, geram as 57 formas de registro dos 27 fonemas.

5.2.8.6. Num reexame da Tabela apresentada em 5.2.8.5., verificamos que em apenas 9 casos há uma correspondência inequívoca entre letras ou combinações de letras e fonemas e entre fonemas e letras ou combinações de letras, isto é, um símbolo para cada fonema e um fonema para cada símbolo:

1. p para /p/
2. b para /b/
3. t para /t/
4. d para /d/
5. f para /f/
6. nh para /ñ/
7. l para /l/
8. lh para /ĩ/
9. a para /a/

5.3. Todos os procedimentos metodológicos fazem exploração sistemática da sílaba, seja nos últimos ou nos primeiros estágios do processo de alfabetização.

A relativa facilidade com que se faz a análise do vocábulo em sílabas, em português, é, talvez, responsável por outro tipo de engano na caracterização de nossa língua e de seu sistema ortográfico. São comuns as afirmações de que "a ortografia do português é silábica" ou de que "o português é uma língua silábica." Vimos, pela

discussão em 2.3., que o sistema ortográfico do português não é logográfico nem silábico, mas fonológico, embora não atinja o ideal da escrita fonológica. Em todas as línguas é possível distinguir o nível da sílaba, mesmo naquelas em que a estrutura da sílaba possa coincidir com a estrutura do vocábulo, isto é, naquelas em que é grande o número de palavras monossilábicas. Assim, carece de sentido a caracterização do português como "língua silábica."

5.3.1. Fazamos agora um exame das correspondências entre a estrutura silábica fonológica e a estrutura silábica ortográfica.

5.3.2. Confrontando as palavras ê e eu, depreendemos dois padrões silábicos, um constituído por uma vogal sô e o outro por duas vogais. No padrão de eu, verificamos que a vogal e possui mais intensidade que a vogal u, mostrando-se o e como o núcleo da sílaba e o u como vogal periférica. Assim, em ê temos um núcleo silábico simples e em eu um núcleo silábico composto. A distinção se torna mais clara no confronto das palavras ai e ái. Em ái as duas vogais possuem autonomia articulatória, podendo-se identificar duas sílabas: a-i, ambas com núcleo silábico simples. Em ai a vogal i não possui autonomia articulatória, não sendo sua intensidade suficiente para formar um núcleo silábico; é, portanto, uma vogal periférica. O fonema vocálico periférico é sempre /u/ ou /i/. Esses dois fonemas representam, em termos de articulação, a fronteira entre vogais e consoantes. Vimos, em discussão anterior, que as consoantes apresentam sempre um certo grau de obstáculo em sua produção, seja uma oclusão total como na sílaba qui: /'ki/, seja uma aproximação dos órgãos como na sílaba chi: /'ši/. Das vogais, o /i/ e o /u/ são as que apresentam o maior grau de aproximação dos órgãos; no /i/ a ponta da língua se aproxima ao máximo do palato duro; no /u/ o dorso da língua se aproxima ao máximo do palato mole. Aproximam-se, portanto, em sua articulação, das consoantes. Esse fato tem levado à sua classificação como semivogais ou semiconsoantes, refle-

tindo esses termos que não são tão vogais como as outras vogais nem tão consoantes como as outras consoantes. E é na estrutura da sílaba que essas características do /i/ e do /u/ se mostram mais nítidas, ao assumirem uma posição periférica ao núcleo, que é a posição própria de consoante. Na descrição da estrutura silábica, podemos simbolizar qualquer vogal por V e qualquer consoante por C, sublinhando a vogal periférica, para distingui-la da vogal que constitui o núcleo da sílaba. Assim, temos já duas estruturas silábicas:

1. V: ê: /'é /
2. VV: eu: /'eu/; ai: /'ai/

Na caracterização da estrutura silábica, torna-se necessário marcar a vogal periférica; no entanto, na escrita fonológica, tal marcação se torna necessária somente quando /i/ e /u/ vêm contíguos no núcleo silábico, para explicitar qual delas é o núcleo e qual a periférica: Rui: /'rui/, riu: /'riu/

A vogal periférica pode vir depois ou antes do núcleo, bem como pode aparecer uma antes e outra depois. Já vimos que em cu a vogal periférica vem depois do núcleo: VV. Vejamos os outros dois casos:

3. VV: uê: /'ue/
4. VV: uai: /'uai/

5.3.3. Do confronto das palavras o, um, uns, depreendemos mais duas estruturas silábicas. Simbolizando as consoantes por C, temos:

5. VC: um: /'un/
6. VCC: uns: /'uns/

5.3.4. Do confronto das palavras sô, som, sons, depreendemos mais três estruturas silábicas:

7. CV: sô: /'sɔ/
8. CVC: som: /'son/
9. CVCC: sons: /'sons/

5.3.5. Do confronto das palavras trê, trem, trens, depreendemos

mais três estruturas silábicas:

10. CCV: trê: /'trê/
11. CCVC: trem: /'trén/
12. CCVCC: trens: /'trêns/

5.3.6. As estruturas silábicas em que entram consoantes podem apresentar núcleo composto também:

1. pai - CVV: /'pai/
2. pais - CVVC: /'pais/
3. pães - CVVCC: /'pains/

5.3.7. Cumpre observar que em trem, trens, vem e lavem não temos, fonologicamente, um núcleo composto, como em pais, pães, lei, vão e lavam. Em lei temos um núcleo composto, como se pode observar do confronto com lê, que apresenta um núcleo simples. Em mau e mãos, temos um núcleo composto, como se pode observar do confronto com mã. Em pau e pão, temos um núcleo composto, como se pode depreender do confronto com pã. Em Pã temos um padrão silábico CVC: /'pan/, com núcleo simples, em pão temos um padrão silábico CVVC: /'paun/, com núcleo composto; observamos que nesses dois casos a consoante final da sílaba é /n/, uma consoante nasal. Não temos, em português, um padrão silábico com núcleo simples, com a vogal e, que se oponha a um padrão silábico com núcleo composto, com o e como núcleo, sendo ambos terminados por consoante nasal, ou, exemplificando, não temos uma palavra "vê" que se oponha a uma palavra "vêi", como temos uma palavra Pã que se opõe a pão. O que temos é uma forma fonológica vem /'ven/ que, na fala, apresenta, comumente, uma forma fonética ['vein] . Dessa forma, o padrão silábico de vem é CVC, com núcleo simples, e não com núcleo composto. O mesmo sucede com trem e trens, que apresentam núcleo simples dentro da fonologia, podendo o /e/ apresentar uma variação fonética em que haja uma vogal periférica i: ['trein] e ['treins] . Em acordam o m oculta realmente um núcleo vocálico composto, como se pode observar pelo confronto com acórdão,

de estruturação silábica idêntica, e pelo confronto também com uma palavra como órfã, que apresenta uma consoante nasal na última sílaba: /'ɔrfan/. A esse respeito, o confronto de órfã com órfão é decisivo, pois núcleo simples e núcleo composto terminam ambos com consoante nasal: /'ɔrfan/ e /'ɔrfaun/. Em acordem o m não oculta um núcleo vocálico composto, pois não se encontra nenhuma palavra de estruturação análoga que apresente, em oposição, um núcleo vocálico simples: não temos algo como "acórdêi" que se oponha a algo como "acórdê".

5.3.8. Todos os padrões silábicos do português podem ser resumidos numa fórmula como (C) (C) (V) V (V) (C) (C). Os parênteses indicam que os fonemas consonantais ou vocálicos neles compreendidos não são obrigatórios, isto é, podem aparecer ou não aparecer na estrutura da sílaba. O único elemento indispensável é a vogal que constitui o núcleo silábico. Uma palavra como agriões pode apresentar, como alternativa, a realização integral da fórmula silábica: /a'griõins/, apresentando a sílaba griões o padrão CCVVCC. Numa outra alternativa, agriões apresenta três sílabas: /a-gri'õins/, apresentando a palavra o padrão V-CCV-VCC. A estrutura silábica de muitas palavras que apresentam vogais contíguas é instável: ora apresentam-se com núcleo composto ora com núcleo simples: A palavra ruim é uma delas, pois, a despeito da insistência normativa que prevê a estrutura CV-VC, isto é, ru-im, com duas sílabas, são comuníssimas as pronúncias com uma sílaba só: /'ruĩn/, com /u/ como núcleo e /i/ como periférico, ou /'ruin/, com /i/ como núcleo e /u/ como periférico.

5.3.9. Vejamos, então, os pontos de contato e de afastamento entre a estrutura silábica fonológica e a estrutura silábica ortográfica.

5.3.9.1. Do confronto entre bloco e broca, verificamos que apenas duas consoantes podem aparecer como segunda consoante do padrão CCV, o /l/ e o /r/.

Nesse ponto a ortografia apresenta inadequação fonológica, pois

prevê outras consoantes nessa posição: pneu, gnomo. Os dados lingüísticos apontam para palavras como essas uma estrutura CV, e não uma estrutura CCV: /pe-'neu/, que pode apresentar a variação fonológica /pi-'neu/, e /gi'nomo/. Assim, essas palavras apresentam, fonologicamente, duas e três sílabas, respectivamente: pneu /pe-'neu/ — CV-CVV; gnomo /gi-'no-mo/ — CV-CV-CV.

5.3.9.2. Do confronto entre carta, canta, casta, calda, verificamos que apenas quatro consoantes podem aparecer como primeira consoante após o núcleo silábico: /r/, /n/, /s/ e /l/, isto é, no padrão silábico denominado travado: VC, CVC, CCVC (com núcleo silábico composto também).

5.3.9.2.1. A ortografia apresenta adequação no caso do /r/, não utilizando outros símbolos que não o r para o /r/ nessa posição: carta, corda, perto, etc. A adequação se verifica também em sílabas finais de palavras: par, bar, mar.

5.3.9.2.2. No caso do /l/ a ortografia se mostra fonologicamente adequada para uma parcela de falantes do português, ou seja, para os que fazem efetivamente distinção entre calda e cauda e entre mal e mau: /'kalda/ e /'kauda/, /'mal/ e /'mau/. Outros falantes só têm /u/: /'kauda/ para calda e cauda, /'mau/ para mal e mau.

Uma escrita fonológica, para fins científicos, tem de registrar essas variações. Cumpre observar que aqui não se trata de variações fonéticas, mas de variações fonológicas, pois o /l/ e o /u/ são fonemas distintos em português. O confronto entre as palavras clara e quara demonstra claramente a distinção: /'klaʁa/ e /'kuaʁa/.

Assim teríamos, para calda duas formas fonológicas /'kalda/ e /'kauda/; para mal, também duas formas: /'mal/ e /'mau/.

Um sistema de escrita, que, por princípio, serve aos fins práticos de expressão e comunicação de uma coletividade, dificilmente poderia registrar todas as variações fonológicas existentes na língua. Em certos pontos, corresponde à realidade de uma parcela da co-

letividade; em outros pontos, à realidade de outra parcela. Verifica-se, portanto, um certo tipo de compensação: se determinados falantes têm dificuldades ao escrever as palavras p, q, r, não têm dificuldades ao escrever as palavras x, y, z; em contrapartida, outros falantes têm dificuldade em escrever as palavras x, y, z mas não em escrever as palavras p, q, r.

Há, todavia, casos em que o sistema ortográfico do português registra variações fonológicas: assobiar e assoviar, re~~gim~~en e regime, caminhão e camião, entre outras.

Na impossibilidade de registrar sistematicamente todas as variações fonológicas, podemos considerar adequado o uso do /l/ em final de sílaba, embora reconhecendo que especial atenção deverá ser dada às palavras que o apresentarem nessas circunstâncias, no processo de alfabetização de determinados segmentos da comunidade de língua portuguesa.

5.3.9.2.3. No caso do /s/ em final de sílaba, a ortografia apresenta inadequação fonológica, pois o registra com três símbolos: s, z e x, distinguindo ainda entre sílabas finais e não-finais de palavras.

Em final de palavra:

1. s: pás: /'pas/
2. z: paz: /'pas/
3. x: fênix: /'fenis/

Em posição não-final:

1. s: cesto: /'sesto/
2. x: sexto: /'sesto/

5.3.9.2.4. No caso do /n/ em final de sílaba, a ortografia apresenta inadequação fonológica, pois o registra de quatro maneiras diferentes, distinguindo ainda entre sílabas finais e não-finais de palavras.

Em final de palavra:

1. n: hífen: /'ifɛn/
2. m: jovem: /'žɔvɛn/; acordem: /a'kɔrdɛn/; acordam: /a'kɔrdaun/
3. õ: òrfã: /'ɔrfan/; òrfão: /'ɔrfaun/

Em posição não-final:

1. n: canto: /'kanto/; zanzei: /zan'zei/
2. m: campo: /'kanpo/;
3. õ: romãzeira: /roman'zeifa/; cãibra: /'kainbra/
4. ausência de sinal: muito: /'muinto/

5.3.9.2.5. Outro ponto de inadequação da ortografia consiste em prever outras consoantes que não /r/, /n/, /s/ e /l/ em posição final de sílaba, seja em posição final de palavras seja em posição não-final.

Palavras como sob e magna não possuem, fonologicamente, o padrão CVC: sob apresenta o mesmo padrão de sobe — CV-CV: sob: /'sobe/ e sobe: /'sobe/; magna apresenta o mesmo padrão de mãquina — CV-CV-CV: magna: /'magina/ e mãquina: /'makina/.

5.3.9.3. Pelo confronto de palavras como constante, perspectiva e solstício, depreendemos que, quando duas consoantes aparecem após o núcleo silábico, a segunda é sempre /s/ e a primeira pode ser /n/, /r/ ou /l/.

A ortografia apresenta outras consoantes antes do /s/: adscrever, subscrever. Na realidade, essas palavras não apresentam duas consoantes após o núcleo silábico: a estrutura da sílaba ads é a mesma de odes — V-CVC, isto é, são duas sílabas e não uma: odes: /'ɔ-des/ e adscrever: /a-dis-kre-'ver/; em subs- temos também duas sílabas, como em sobes — CV-CVC: sobes: /'sɔ-bes/ e subscrever: /su-bis-kre-'ver/.

5.3.9.4. Uma palavra como lãtex apresenta, ortograficamente, o padrão CV-CVC. No entanto, seu padrão é idêntico ao de uma palavra como tãticas — CV-CV-CVC, isto é, possui três sílabas, e não duas:

táticas: /'tatikas/ e lãtex: /'latekes/. Desta forma, a letra x representa, sozinha, um padrão CVC.

5.3.9.4.1. Uma palavra como fixa apresenta, ortograficamente, o padrão CV-CV. No entanto, o seu padrão é CV-CV-CV: /'fikisa/. Formas como fique-se e fixe mostram claramente esse fato, pois o padrão de ambas é o mesmo CV-CV-CV: /'fi-ke-se/. Nesse caso, o x oculta um padrão CV e o C de um padrão CV, valendo por /-ke-s .../.

5.3.9.5. A estrutura silábica ortográfica de algumas palavras oculta um quarto padrão de intensidade do português: o proparoxítono. Palavras como rítmico, técnico e tóxico não possuem três sílabas nem são proparoxítonas; possuem, pelo contrário, quatro sílabas e são proparoxítonas: /'ritimiko/, /'tɛkiniko/ e /'tokisiko/, todas com o padrão CV-CV-CV-CV. Em ritmo e rítmico, por exemplo, há, fonologicamente, a mesma vogal que há em ótimo: /'ri-ti-mo/, /'ri-ti-mi-ko/, /'ɔ-ti-mo/.

5.3.9.6. A estrutura fonológica das palavras macha, manha e malha é a mesma da palavra mata, isto é, CV-CV. A estrutura ortográfica das três primeiras palavras é CV-CCV, isto é, visualmente idêntica à da palavra magra. Podemos visualizar a falta de correspondência da seguinte maneira:

	Estrutura silábica fonológica	Estrutura silábica ortográfica
	CV-CV	CV-CCV
mata	/'ma-ta/	ma-gra
macha	/'ma-ša/	ma-cha
manha	/'ma-ña/	ma-nha
malha	/'ma-ía/	ma-lha

5.3.9.7. A estrutura fonológica das palavras quilo e Guido é a mesma da palavra cara, isto é, CV-CV. A estrutura ortográfica das duas primeiras palavras é CVV-CV, isto é, visualmente idêntica à da

palavra guara. Podemos visualizar a falta de correspondência da seguinte maneira:

Estrutura silábica fonológica	Estrutura silábica ortográfica
CV-CV	CVV-CV
cara /'ka-řa/	qua-ra
quilo /'ki-lo/	qui-lo
Guido /'gi-do/	Gui-do

5.3.9.8. As palavras passa, nasce, nasça e carro possuem, fonologicamente, a mesma estrutura da palavra pata, isto é, CV-CV. A estrutura ortográfica das quatro primeiras palavras é CVC-CV, isto é, visualmente idêntica à da palavra pasta. Podemos visualizar a falta de correspondência da seguinte maneira:

Estrutura silábica fonológica	Estrutura silábica ortográfica
CV-CV	CVC-CV
pata /'pa-ta/	pas-ta
passa /'pa-sa/	pas-sa
nasce /'na-se/	nas-ce
nasça /'na-sa/	nas-ça
carro /'ka-ro/	car-ro

5.3.9.8.1. A palavra exceto tem a mesma estrutura fonológica de afeto, isto é, V-CV-CV. A estrutura ortográfica de exceto é VC-CV-CV, isto é, visualmente idêntica à da palavra espeto. Podemos visualizar a falta de correspondência da seguinte maneira:

Estrutura silábica fonológica	Estrutura silábica ortográfica
V-CV-CV	VC-CV-CV
afeto /a-'fɛ-to/	es-pe-to
exceto /e-'sɛ-to/	ex-ce-to

6.1. Os desencontros entre a estrutura fonológica do português e a estrutura ortográfica levam os alfabetizadores a idear uma sé-

rie de recursos pedagógicos para contorná-los. Esses desencontros são tais que até obscurecem os resultados das experimentações metodológicas. Em qualquer situação de ensino-aprendizagem, diferenças individuais se manifestam. Alguns recursos metodológicos coincidem com a maneira particular de aprendizagem de alguns alunos, mas podem apresentar graus diferentes de afastamento da maneira particular de aprendizagem de outros alunos. As experimentações na área de alfabetização procuram descobrir, em última análise, como reagem diferentes individualidades a uma abordagem específica ao sistema ortográfico. Mas como decidir quais as relações recursos metodológicos-dificuldades ortográficas deixaram de funcionar para determinados alunos? Em que pontos? Com que grau?

Parece-nos, portanto, que as perguntas fundamentais no processo de alfabetização são: "Como reagem os alunos x, y, z diante de um código de sinais que é ambíguo nos pontos p, q, r?" e "Os recursos metodológicos estão facilitando a tarefa dos alunos x, y, z, isto é, estão ajudando-os a vencer as dificuldades p, q, r?"

Acontece que as variáveis são muitas e de difícil controle: alunos x, y, z; dificuldades ortográficas p, q, r; recursos metodológicos j, k, l. Se o código ortográfico apresentasse o grau máximo de adequação fonológica, os sinais seriam em número menor e as regras combinatórias mais precisas. E, naturalmente, a testagem metodológica poderia ser conduzida com maior precisão: (1) quais os alunos que, numa abordagem fônica, fixam com mais facilidade a relação fonema-letra, generalizando com acerto para situações novas? (2) quais os alunos que, numa abordagem silábica, fixam com maior facilidade os padrões, chegando à relação fonema-letra e generalizando com acerto para situações novas? (3) quais os alunos que, numa abordagem vocabular, chegam com mais facilidade aos padrões silábicos e à relação fonema-letra, generalizando com acerto para situações novas? (4) quais os alunos que, numa abordagem sentencial, chegam com mais facilidade às palavras, aos padrões silábicos e à relação fonema-letra,

generalizando com acerto para situações novas? (5) quais os alunos que, numa abordagem textual, chegam com mais facilidade às sentenças, às palavras, aos padrões silábicos e à relação fonema-letra, generalizando com acerto para situações novas? (6) quais os alunos que, numa abordagem eclética, percorrem com facilidade vários níveis de análise-síntese, síntese-análise, quase simultâneos, generalizando com acerto para situações novas?

E, uma vez determinados quais os alunos que reagem mais satisfatoriamente a cada alternativa metodológica, suas características de aprendizagem poderiam ser apreendidas, fornecendo dados para o desenvolvimento de uma tipologia de alfabetizando e para o desenvolvimento de instrumentos de mensuração que assegurassem que cada aluno aprendesse a ler-interpretar e escrever com a metodologia mais próxima a seu estilo de aprendizagem.

6.1.1. Com o atual sistema ortográfico, dificilmente essas questões pedagógicas receberão respostas com grau satisfatório de precisão. A razão disso está precisamente na natureza de um sistema de escrita. Ele não é criado do nada, mas de uma língua efetivamente utilizada nas atividades de expressão e comunicação de uma comunidade. O aluno, no processo de alfabetização, começa a trazer algo que utiliza automaticamente — sua língua — para o nível da reflexão. Aprende, por exemplo, que as palavras que utiliza são formadas por sílabas e que as sílabas são formadas por fonemas. Aprende que os fonemas das sílabas de determinada palavra são utilizados nas sílabas de outras palavras. Nada mais natural, portanto, que experimentalmente, por conta própria, escrever outras palavras que utiliza efetivamente na língua falada. Ao escrever, será guiado, naturalmente, pelas regras que houver apreendido da leitura e escrita de palavras exploradas no processo de alfabetização. Poderá sentir-se motivado a escrever algo em que entre, por exemplo, a palavra queijo. Sabe, por exemplo, que o núcleo silábico /ei/ é escrito ei e que a sílaba

/ço/ é escrita jo. Sabe também que a letra ç representa o fonema /k/, pois aprendeu palavras como cabo, cubo, coco. Escreverá, portanto, com uma lógica inabalável: "ceijo". Por um processo análogo, poderá sentir-se motivado a escrever a palavra queixo. Sabe, por palavras já exploradas, como chave, chuva, chefe, chicote, chocolate, que o fonema /s/ é escrito com ch. Nada mais lógico, portanto, que queixo seja escrito como "ceicho".

6.1.2. Todos os alfabetizadores deparam, mais cedo ou mais tarde, com palavras do tipo de "ceijo" (por queijo), "ceicho" (por queixo), e tantas mais. Se o alfabetizador estiver bem consciente das dificuldades do sistema ortográfico, verá a lógica dessas palavras. Devem ser consideradas, naturalmente, como erros de ortografia, pois a forma oficial de escrevê-las é outra. Mas, antes de serem classificadas como erros, devem ser classificadas como manifestações genuínas do raciocínio lógico, da generalização da aprendizagem, da aplicação de conhecimentos adquiridos para situações novas. Em suma, refletem o comportamento almejado em qualquer situação de ensino-aprendizagem. Infelizmente, são generalizações que não acertam o alvo, pois o alvo, como o camaleão, modifica sua aparência e confunde o observador.

6.1.3. As dificuldades ortográficas obscurecem também a caracterização dos problemas de alfabetização num outro setor pedagógico, o da terapia. Problemas de leitura e escrita, até certo grau, são esperados. Há, no entanto, alunos que apresentam um grau tão elevado de problemas que precisam de um tratamento especializado. Muitos de seus problemas caem geralmente numa categoria denominada dislexia. São alunos cujos problemas não podem ser atribuídos especificamente a retardo motor, imaturidade, deficiência mental nem a fatores de ordem emocional.

6.1.3.1. Uma das dificuldades na caracterização dos problemas de dislexia é a falta de distinção clara entre o nível lingüístico e o

nível visual. Se uma criança escreve, por exemplo, pato por bato, a primeira coisa a verificar é se ela, na fala, troca o fonema /b/ pelo fonema /p/, isto é, se ela fala com /p/ palavras como cabo, bica, boca, bolo, lobo, etc. Se isso ocorrer, é porque não dominou a distinção fonológica entre esses dois fonemas, isto é, não distingue entre o fonema surdo e o fonema sonoro. A segunda coisa a verificar é se a falta de distinção entre surdo e sonoro se estende aos outros fonemas do sistema fonológico, isto é, se ela troca também /d/ por /t/, /g/ por /k/, /v/ por /f/, /z/ por /s/ e /ž/ por /š/. A probabilidade maior é que esse problema se estenda aos demais fonemas que se opõem pela presença ou ausência de sonoridade, ou que se restrinja ao grupo dos não-contínuos, isto é, a /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/. De qualquer forma, o problema demanda um treinamento de fala, começando pelos fonemas contínuos, que, como discutimos em 5.2.7., são isoláveis e prolongáveis. Uma vez dominada a distinção entre surdo e sonoro nos fonemas contínuos, fazer a associação com os não-contínuos, já em sílabas, pois não são isoláveis e prolongáveis. Essa distinção, naturalmente, envolve uma fase de discriminação auditiva e outra de discriminação articulatória, pois sem ouvir a diferença o aluno não conseguirá reproduzi-la. Muito provavelmente, o aluno não apresenta problemas de audição. Acontece com ele o que costuma suceder com aprendizes de línguas estrangeiras, que precisam de treinamento para perceber e reproduzir diferenças fonológicas a que não estão acostumados. Com o alfabetizando o problema é mais grave, pois não está dominando diferenças fonológicas em sua própria língua materna. Mas se o aluno apresentar problemas de audição, é provável que apresente problemas de fala de outra natureza também. E o treinamento só poderá ser eficaz com a correção do problema auditivo.

6.1.3.2. Se o aluno que troca bato por pato não trocar, na fala, fonemas sonoros por fonemas surdos, o problema atinge o nível

visual, não deixando de ter implicações com o nível lingüístico, uma vez que essas letras são utilizadas para distinguir dois fonemas muito próximos entre si. O que ressalta é que esse problema não é idêntico ao apresentado pelo aluno que faz a troca dos fonemas na fala. O que sô os troca na escrita pode apelar para a diferença fonológica na fala; o outro sô poderá fazê-lo após dominar a distinção ao nível da fala. Na escrita, o aluno tem de fazer distinções também, distinções grafológicas. Analisando as letras minúsculas de imprensa b e p, observamos que ambas têm em comum um traço vertical (|) e um semicírculo direito ()). A diferença reside no ponto de ligação do semicírculo e na disposição do traço vertical com relação à pauta de escrita, real ou imaginária: no b o semicírculo é em baixo, em p o semicírculo não é em baixo, ou seja, é em cima; no b o traço vertical toca a pauta (h), em p o traço vertical cruza a pauta (p).

6.1.3.3. As letras, como os fonemas, são susceptíveis de análise, apresentando diferenças relevantes e diferenças irrelevantes, isto é, diferenças que distinguem uma letra de outra e diferenças que não distinguem. Assim b e B são variações de uma mesma letra, sendo o b empregado em determinadas situações e o B em outras outras situações; a diferença entre eles não implica na distinção de duas letras. Há diferentes estilos de b e B em imprensa. As formas b e B são também variações de uma única letra. E há diferentes estilos de b e B em cursiva.

6.1.3.4. No processo de alfabetização, o aluno tem de distinguir os traços que implicam em diferenças grafológicas, bem como tem de identificar várias formas como manifestação de uma única letra, como vimos na discussão anterior.

As variações grafológicas costumam receber diferentes tratamentos metodológicos. Alguns procedimentos exploram primeiro as formas cursivas, outros exploram simultaneamente as formas cursivas e de imprensa. A prática pedagógica parece indicar que o segundo processo, embora mais complexo, produz melhores resultados.

6.1.3.5. Se um aluno faz troca de letras na escrita e não apresenta as trocas análogas de fonemas na fala, seu problema pende para o nível visual, para as dificuldades em discriminar diferenças entre símbolos gráficos. E o treinamento, no caso, deve orientar-se para a aquisição de conceitos de espaço e tempo.

6.1.3.6. Os problemas apresentados pelos alunos dislêxicos concentram-se principalmente na área dos símbolos gráficos. E o sistema ortográfico não facilita a tarefa para eles: 57 recursos gráficos para representar 27 fonemas, com uma gama considerável de desencontros, discutidos em 5.2.7., e 5.2.8. e 5.3.

6.1.3.7. Outros fatores lingüísticos ficam obscurecidos na caracterização dos problemas de dislexia. Formas como "cenora" e "caxa", por cenoura e caixa são, na realidade, registros de variações fonológicas existentes na língua portuguesa. Em palavras como lê e lei observamos uma oposição fonológica entre um núcleo silábico simples e um núcleo silábico composto. No entanto, dados lingüísticos acusam uma variação entre esses dois tipos de núcleo silábico em várias formas: goleiro: /go'leirão/ e /go'leiro/, dinheiro: /di'neirão/ e /di'neiro/, entre outras. Já a distinção entre o núcleo silábico simples o e o núcleo silábico composto ou é praticamente inexistente em português: as palavras ouço e osso possuem a mesma forma fonológica: /'oso/. Em palavras como pa e pai observamos a oposição fonológica entre o núcleo silábico simples e o núcleo silábico composto. Os dados lingüísticos aqui acusam também uma variação fonológica em várias formas: baixo: /'bairão/ e /'baço/, caixa: /'kairão/ e /'kaço/, entre outras. A ortografia registra as distinções entre esses núcleos vocálicos: cenoura e decoro (substantivo), caixa e taxa. Cumpre assinalar, todavia, que os dados lingüísticos para casos assim tendem mais para as formas com núcleo simples do que para formas com núcleo composto, colocando cenoura e decoro num padrão só: CV-CV: /se'noira/ e /de'koira/, e caixa e taxa num padrão só também:

— CV-CV: /'kaša/ e /'taša/. Os alunos dislêxicos, em casos como esses, estão recorrendo às formas linguísticas que possuem na fala e transportando-as para a escrita. Nesse ponto, comportam-se como os alunos não dislêxicos. Nenhum procedimento pedagógico conseguirá apresentar aos alunos todas as palavras que se sentirem motivados a escrever; assim, algumas palavras que escreverem, com base em seu domínio da língua falada, corresponderão às formas previstas pela ortografia, outras, fugindo ao previsto na ortografia, corresponderão a uma transcrição de sua fala, e ainda outras fugirão ao previsto pela ortografia simplesmente porque a ortografia lhes oferece tantas alternativas de registro que eles se confundem e acabam errando na escolha.

6.1.4. Vários procedimentos metodológicos, cientes do alto grau de complexidade do processo de alfabetização, desenvolvem atividades de caráter preventivo. Só iniciam a alfabetização propriamente dita depois de se certificarem de que os alunos possuem habilidades que lhes assegurem maior probabilidade de sucesso. São atividades que não se restringem ao manejo de lápis e papel. Cobrem, na verdade, uma ampla gama de habilidades motoras, associando-as sistematicamente a funções intelectivas. Um alfabetizador, valendo-se dos recursos oferecidos pelo ramo da Educação que trata do desenvolvimento das habilidades intelectivas e motoras — a Psicomotricidade, corre menos riscos de propor a um aluno uma tarefa que não está apto a cumprir com possibilidade de sucesso.

6.1.4.1. Na alfabetização de adultos, não recebe a devida atenção o problema das habilidades prévias. Muitos adultos, pelo tipo de profissão que exercem, não apresentam coordenação motora fina, indispensável para o desembaraço no manejo do lápis e papel. Nem sempre apresentam o grau necessário de discriminação auditiva e visual, a julgar pelos problemas de inversões, troca de letras, etc. E, quando utilizados, os exercícios de simples cópias ou cobertura de letras são insuficientes para garantir um traçado fluente, além de não pre

venirem os problemas gerados por insuficiência psicomotora. Em geral, as atividades de coordenação se restringem a pegar na mão do aluno e, dessa forma, traçar as letras por ele.

6.1.5. Vimos, em 5.3.9.2.2., que um sistema de escrita, para atender aos fins práticos de expressão e comunicação, acha-se impossibilitado de registrar todas as variações fonológicas de uma língua. As palavras jure e júri, para determinados segmentos da população, correspondem a diferenças fonológicas, isto é, registram uma diferença entre os fonemas /e/ e /i/ em posição átona: /'žure/ e /'žuri/. Para outros segmentos da população, jure e júri possuem a mesma estruturação fonológica, ambas terminando em /i/: /'žuri/. O mesmo ocorre com palavras como donos e bônus: alguns falantes fazem oposição entre os fonemas /o/ e /u/ em posição átona: /'donos/ e /'bonus/; outros não fazem essa oposição, só possuindo o /u/ nesses casos: /'donus/ e /'bonus/.

No processo de alfabetização, nos estágios iniciais principalmente, palavras com e e o átonos costumam apresentar problemas. Através da exploração de palavras como beco e bico, os alunos depreendem a oposição fonológica entre /e/ e /i/. Através da exploração de palavras como coco e cuco, os alunos depreendem a oposição fonológica entre /o/ e /u/. Outras atividades, como a de formação de sílabas, reforçam a diferença entre /i/ e /e/ e /o/ e /u/. No entanto, para muitos alunos e alfabetizadores, palavras como menino e bonito não possuem formas fonológicas com /e/ e /o/, mas sim com /i/ e /u/: /mi'ninu/ e /bu'nitu/. A lógica, então, seria registrar essas palavras com i e com u: "mininu" e "bunitu", principalmente após atividades de associação entre fonema e letra.

A fim de prevenir possíveis disortografias, causadas pelo apelo instintivo às formas faladas, alguns procedimentos metodológicos costumam recorrer a uma pronúncia que restaura o valor de e e o em palavras como menino, honito, boneca, etc. Tal pronúncia, em regiões em que não há oposição entre /e/ e /i/ e entre /o/ e /u/ em posição

átona, soa, obviamente, como artificial e distanciada da realidade lingüística. Alguns estudiosos costumam, inclusive, atribuir a essa pronúncia, denominada alfabética, ortográfica ou pedagógica, a disseminação de pronúncias artificiais das vogais e e o, principalmente nas sílabas átonas iniciais. Parece-nos, todavia, que essa influência deve ser muito tênue nos domínios da língua falada: os alunos levam para a escola quatro ou cinco anos de uso efetivo de formas com /i/ e /u/, às vezes, até mais, e a ação do meio familiar e comunitário é suficientemente forte para neutralizar a pronúncia pedagógica. O risco maior reside em estender essa prática pedagógica além dos estágios iniciais, levando os alunos a associarem a pronúncia pedagógica à leitura em voz alta e dificultando, portanto, uma interpretação fluente e natural de um texto nessa modalidade de leitura.

7.1. Tocamos, em vários pontos de nossa discussão, aspectos ligados a variações lingüísticas, algumas de natureza fonética outras de natureza fonológica. Vejamos outros aspectos dessas variações, associando-as à natureza da língua escrita.

7.1.1. Mesmo sem um treinamento especial, um falante, se estiver bem atento, pode perceber várias diferenças no uso de uma língua, especialmente numa situação de comunicação entre pessoas provenientes de várias regiões do país. Suponhamos que se registre uma situação assim em fita magnética, o que aumenta a probabilidade de perceber as diferenças, pois o mesmo trecho poderá ser ouvido várias vezes.

7.1.2. A primeira diferença a ser notada incidirá, provavelmente, na linha melódica e rítmica, ou seja, na entonação. Essas diferenças, rotuladas comumente de acento ou sotaque, costumam impressionar tanto o ouvinte que chega a dizer que fulano ou sicrano "fala cantado". O que o ouvinte normalmente deixa de perceber é que ele

também "fala cantado", embora com melodia diferente. Toda língua possui padrões de entonação, com variações. Num sistema de escrita, essas variações não costumam causar problemas, pois as indicações de entonação são genéricas, não cobrindo distinções mais sutis. Além do mais, por cumular funções de outra natureza, as notações entonacionais nem sempre correspondem aos padrões da língua falada, como é o caso da vírgula. Já os pontos final, de interrogação e de exclamação correspondem mais estreitamente a padrões entonacionais opositivos.

7.1.3. Notará, ainda, diferenças no uso de palavras, podendo, às vezes, até identificar a região de onde provém o falante; o emprego de macaxeira e jerimum, por exemplo, ajudará a caracterizar um falante como nortista. Tais diferenças também não apresentam problemas maiores num sistema de escrita, pois os dicionários costumam registrá-las, apontando as correspondências. Mesmo quando não o fazem, o falante não se sente proibido de escrevê-las, servindo-se para isso das regras depreendidas do próprio sistema ortográfico. Comprova isso o fato, não infreqüente, de consultarmos o dicionário para maiores informações sobre uma palavra e não a encontrarmos registrada. Diferenças de ordem gramatical também poderão ser observadas, como o uso de tu e você. Tais diferenças são, às vezes, apontadas nas gramáticas, embora com menos freqüência, devido à linha normativista da maioria delas. Numa linha descritiva, a rigor, as diferenças seriam registradas.

7.1.4. Quando as diferenças observadas puderem ser associadas à região de onde provém o falante, dizemos que são diferenças geográficas ou dialetais. São, dentro da lingüística, atribuídas a dialeto geográficos.

7.1.5. Se as diferenças puderem ser atribuídas ao grupo social ao qual pertence o falante, serão caracterizadas como diferenças de dialeto social.

7.1.6. Falantes pertencentes ao mesmo grupo social de uma deter-

minada região, isto é, que têm o mesmo dialeto social e geográfico, poderão apresentar diferenças entre si. Tais diferenças permitem, às vezes, identificar uma pessoa, sem vê-la, só pela sua maneira peculiar de falar. Essas diferenças, denominadas de idioletais, são de ordem lingüística, não devendo ser confundidas com diferenças de altura e timbre de voz, produzidas pela configuração particular do aparelho vocal, que, num nível muito análogo ao das impressões digitais, distinguem uma pessoa de outra.

7.1.7. Numa gravação como a que estamos discutindo, o observador poderá notar ainda algumas flutuações de pronúncia de um mesmo indivíduo: uma palavra como colégio, por exemplo, poderá ser pronunciada por ele, no decorrer da conversa, como /kɔ'lfɛziu/, /ko'lfɛziu/ e /ku'lfɛziu/, além de outras possíveis variações na sílaba -gio.

7.1.8. Outras variações ocorrem em situações de comunicação. O falante modifica sua maneira de falar para se sintonizar com várias situações diferenciadas. Empregará formas diferentes, conforme esteja falando com a esposa, com o filho, com a mãe, com o patrão, etc. Utilizará formas diferentes conforme o ambiente em que se encontra: no lar, no emprego, na igreja, etc. Alguns assuntos podem ser tratados num tom jocoso, outros não. Algumas situações exigirão uma fala fiscalizada, mais cuidada, outras exigirão uma fala descontraída, informal. Diferenças dessa natureza são denominadas de diferenças de registro lingüístico.

7.2. Algumas das variações discutidas até agora poderão ser de natureza fonética e serão, obviamente, desprezadas num sistema de escrita. Outras serão de natureza fonológica e, num registro científico, merecerão um registro sistemático. No entanto, um sistema de escrita, para os fins práticos de expressão e comunicação, seria inoperante se registrasse todas essas variações.

7.2.1. O sistema ortográfico do português faz abstração das va -

riações fonológicas entre /l/ e /u/, entre /e/ e /i/, /o/ e /u/ em posição átona, como vimos na discussão de calda e cauda (item 5.3.9.2.2.) e de jure e júri e donos e bônus (item 6.1.5.).

7.2.2. Em 5.2.7.8., consideramos uma inadequação do sistema ortográfico o uso de e para representar tanto o fonema /e/ de seco (adjetivo) quanto o /ɛ/ de seco (verbo) e o uso de o para representar tanto o fonema /o/ de soco (substantivo) quanto o /ɔ/ de soco (verbo). Incluindo considerações de ordem gramatical no nível da fonologia, essa característica do sistema ortográfico do português passa a mostrar-se como uma adequação: a diferença entre esses pares de fonemas se prende, em grande parte, a fatores de ordem gramatical, ficando a pronúncia, bem como o sentido, explicitados pela estrutura da frase em que as palavras se encontram:

1. o representando /ɔ/: Às vezes, soco a cabeça na porta de vidro, pensando que está aberta.
2. o representando /o/: O soco que dei com a cabeça na porta de vidro me deixou zozzo até agora.
3. e representando /e/ e /ɛ/: Na época da seca, tudo seca.

Hã, todavia, casos em que a estruturação frasal não esclarece a pronúncia e o significado: "A forma que ela escolheu não me agradou". (Tanto pode ser forma, com /o/ quanto com /ɔ/).

Tirando, propositadamente, o diacrítico ortográfico de uma frase como "Ele não pode sair", para guardar o paralelismo com "A forma que ela escolheu não me agradou.", observamos que, mesmo havendo uma diferença de ordem gramatical — tempo presente em oposição a tempo passado — não podemos decidir, sem uma indicação na escrita, de qual forma se trata. Casos como esses nem sempre são esclarecidos pelo contexto mais amplo em que as frases se encontram.

Como em uma análise científica, independentemente da área em que é efetuada, sempre surgem casos que fogem às regularidades apreendidas, merecendo um tratamento à parte, podemos considerar que a ortografia apresenta adequação no registro do /e/ e do /ɛ/ com um símbolo só, e, e do /o/ e do /ɔ/ com um símbolo só também, o o.

7.2.3. Outro ponto de adequação fonológica, se levarmos em conta fatores de ordem morfológica, é o apresentado pelo uso do r em palavras como rosa, par, parta, prata. Se não levássemos em conta esses fatores, teríamos, na escrita fonológica, de usar o fonema /ř/ em prata: /'přata/, uma vez que é esse fonema que efetivamente ocorre na palavra, e de usar o fonema /r/ em rosa, par e parta: /'roza/, /'par/ e /'parta/. Nas duas últimas palavras, teríamos ainda de registrar variações fonológicas, pois o fonema /ř/ costuma ocorrer também: /'pař/ e /'pařta/. Essa adequação fonológica da ortografia pode ser visualizada mais facilmente se estendermos o recurso ortográfico utilizado numa palavra como carro para registrar o /r/ das outras palavras. Assim, estendendo o rr para rosa, par e parta teremos: "rrosa", "parr" e "parrrta". Tal registro, desnecessário na ortografia, também o é numa fonologia que recorra a argumentos morfológicos. A razão é que sõ em ambiente intervocálico é necessário registrar a diferença entre os dois tipos de r, isto é, os fonemas /r/ e /ř/: carro e caro: /'karo/ e /'kařo/, bairro e Cairo: /'bairo/ e /'kaiřo/. O registro de /r/ e /ř/ em ambiente não intervocálico introduziria outro problema na escrita fonológica: a palavra mar seria registrada de uma forma e seu plural, mares, seria registrado de outra forma: /'mar/, mas /'mařes/; utilizando o rr para ressaltar as implicações, teríamos: "marr", mas mares.

A ortografia do português é, portanto, adequada com relação ao r e rr, a despeito do uso do dígrafo para representar um fonema único, que é o /r/.

7.2.4. Levando em conta argumentos de ordem morfológica, veri-

ficamos que, em alguns pontos, a ortografia é adequada no uso do s. Em palavras como fisco e fisgo, uma escrita fonológica, se não levar em conta fatores morfológicos, registrará uma diferença: /s/ em fisco: /'fisko/ e /z/ em fisgo: /'fizgo/, pois são os fonemas que efetivamente ocorrem. E uma palavra como mês será registrada de uma forma, enquanto o seu plural, meses, será registrado de forma diferente: /'mɛs/, mas /'mezes/. Se levar em conta fatores morfológicos, a fonologia verificará que apenas em duas situações é necessário distinguir /s/ de /z/: em princípio de palavra, como em selo e zelo: /'selo/ e /'zelo/, e em início de sílaba no meio de palavras, como em roça e rosa: /'rosa/ e /'roza/ (observe-se que já incorporamos em nossa escrita fonológica um só símbolo para /o/ e /ɔ/ e um só símbolo para /e/ e /ɛ/) e em ganso e gonzo: /'ganso/ e /'gonzo/. Nas demais situações, é desnecessário marcar a diferença.

Nos pontos em que é desnecessário marcar a diferença, a escrita fonológica registra /s/ e /z/ com um símbolo só. No caso, a escolha recai no /z/, pois é o que unifica forma singular e plural, tornando clara a oposição em ambiente intervocálico: mês: /'mez/, meses: /'mezez/. A ortografia emprega o z no caso de paz e pazes, deixando de estender o princípio para casos como mês e meses.

O grau de adequação da ortografia nesse particular é muito inferior ao grau observado no uso de r e rr, por causa da multiplicidade de formas de registrar o /s/ e o /z/. Com apenas dois símbolos, /s/ e /z/, a escrita fonológica, uma vez incorporados os argumentos morfológicos, capta todo o fenômeno: fisco: /'fizko/, fisgo: /'fizgo/, mês: /'mez/, meses: /'mezez/, paz: /'paz/, pazes: /'pazez/.

Mesmo se se restringisse a três recursos: s, ss e z, a ortografia ainda apresentaria adequação fonológica: s para registrar o /z/ em ambiente intervocálico e para os ambientes em que é desnecessário fazer a distinção. Assim, como três recursos que já emprega, a ortografia eliminaria todos os problemas que apresenta com relação aos fonemas /s/ e /z/:

1. em princípio de palavra e em início de sílaba, em posição não intervocálica: s ou z: selo, zelo; ganço, gonzo
2. em posição intervocálica: ss ou s, mas não z: "rossa", rosa, "vasio"
3. nos demais casos: sô s: fisco, fisgo, mês, "pás" (para paz).

As formas singulares e plurais ficariam unificadas, nessa solução ortográfica, segundo o modelo de mês e meses, e não segundo o modelo de paz e pazes, que seria o preferido numa escrita rigorosamente fonológica: mês e meses, "pás" e "pases".

7.2.5. Os argumentos de ordem morfológica, contudo, não podem ser rigorosamente estendidos numa escrita que visa aos fins práticos de expressão e comunicação. Encontramos, por exemplo, uma adequação morfológica nas formas magô, mágico e magia: são palavras associadas pelo significado e a escrita capta esse ponto comum, empregando o g em todas. Uma escrita rigorosamente científica registraria também esses pontos comuns, estendendo o princípio para formas associadas como fugir, fuga e fuja; fazer e faça; injusto e imoral; administrar, adventício, alinhar, avizinhar e abordar. No entanto, para poder fazer o registro das formas de maneira integral, não poderia se servir de símbolos literais, isto é, de letras, pois como usar uma letra sô para escrever fugir, fuga e fuja? ou fazer e faça? Essa escrita, desenvolvida notadamente pela teoria gerativo-transformacional em Linguística, utiliza símbolos de natureza muito diversa e, pela sua complexidade, seria inoperante como um sistema para uso de falantes nativos em situações cotidianas de expressão e comunicação. Ela registra, por exemplo, apenas as características presentes em algumas das formas associadas e explica as demais através de regras. Regras que são compreensíveis para um especialista, mas não para um falante comum. Em formas como injusto e imoral, a escrita restauraria o pre -

fixo in: in+justo, in+moral; em formas como alinhar, avizinhar, abordar, correlatas de administrar e adventício, ela restauraria o prefixo ad: ad+linhar, ad+vizinhar, ad+bordar. É fácil depreender que tais princípios morfológicos, se aplicados no sistema de escrita, implicariam em letras geminadas: injusto e "immoral"; administrar, adventício e "allinhar", "avvizinhar", "abbordar", etc.

Em casos como esses, os argumentos morfológicos iriam introduzir uma complicação desnecessária no sistema de escrita para os fins práticos de expressão e comunicação. Não poderiam ser aplicados integralmente com o uso de símbolos literais comuns e, nos casos em que fossem aplicados, os não especialistas se sentiriam perdidos: "inovação" ou "inovação"? "alinhar" ou "alinhhar"? e tantos outros...

Assim, uma escrita prática deveria selecionar quais os casos em que os argumentos morfológicos realmente simplificam o registro. No caso de magô, mágico e magia, por exemplo, os argumentos não simplificam o registro, devendo, portanto, a escrita fonológica registrar a variação: /'mago/ mas /'mažiko/, /ma'žia/, o mesmo ocorrendo com fugir, fuja e fuga: /fu'žir/, /'fuža/ mas /'fuga/ e com fazer e fassa: /fa'zer/ mas /'fasa/.

A ortografia do português mostraria adequação nesses casos se registrasse: mago, "májico", "majia"; "fujir", "fuja", fuga; "faser", "fassa", utilizando recursos de que já dispõe.

7.3. Um sistema de escrita, para atender às necessidades de uma comunidade, não pode registrar todas as variações fonológicas verificadas no âmbito dos dialetos geográficos e sociais. As variações fonológicas no âmbito dos idioletos, obviamente, não serão registradas num sistema prático, pois seu objetivo é o coletivo, e não o individual. Variações fonológicas no âmbito dos registros lingüísticos, se sistemáticas e coletivas, sofrem as restrições verificadas no âmbito dos dialetos geográficos e sociais: o registro de todas é impraticável. Variações fonológicas explicáveis pela morfologia serão registradas ou não, dependendo da simplicidade resultante.

7.3.1. Inúmeras dificuldades ortográficas são explicáveis à luz da história da língua portuguesa. O s de asa, peso, por exemplo, se explica pelo s das palavras latinas ansam e pensum. O z de paz, por exemplo, se explica por uma transformação histórica do c de pacem. No caso de ansam a transformação histórica foi de s a z: ansam se transformou em "aza"; a ortografia, fiel à origem, conservou o s original, atribuindo-lhe o valor de z; no caso de pacem a transformação histórica foi de k a z, pois o c, em certo estágio da evolução do latim, correspondia a k (valor que observamos em palavras como caro, cora e cura). Assim, uma palavra como pacífico traz, em sua origem, um c, com o valor de k, que se transformou em s ("passífico"); já em apaziguar, que traz também um c com valor de k, em sua origem, a transformação foi de k em z. Assim, a conservação do z em paz e apaziguar se prende a um c etimológico, presente em pacífico, sendo todas as palavras associadas a pacem. No entanto, como qualquer estudioso da história da língua comprova de pronto a ortografia não possui também adequação etimológica, tratando diferentemente palavras que têm a mesma origem, como, por exemplo, estender e extenso, ambas com um x na origem: extendere e extensus.

A ortografia deve atender às necessidades práticas de uma coletividade, de falantes comuns, e não de especialistas. Como uma escrita rigorosamente fonológica só atenderia às necessidades de especialistas, uma escrita rigorosamente etimológica também só atenderia às necessidades de especialistas. Assim como não faz sentido esperar sofisticação lingüística num falante comum, também não faz sentido esperar sofisticação etimológica nele. Com isso, não estamos querendo dizer que não há valor, para um falante comum, no estudo dessas disciplinas. São formas de reflexão sobre a linguagem e válidas como objeto de estudo. Cumpre observar, todavia, que tanto os estudos lingüísticos como os estudos etimológicos podem ser efetuados na ausência de um sistema de escrita, como o comprovam os estudos sobre línguas indígenas. E qualquer sistema de escrita, etimológico ou não,

entra nas cogitações de estudiosos de Lingüística e de estudiosos de Etimologia, cumprindo observar que os estudos etimológicos caem, muito naturalmente, na esfera da Lingüística: da Lingüística Histórica.

Não parece justificável esperar, como o faz a ortografia do português, no tocante à multiplicidade de registros, que um falante comum recorra a explicações lingüísticas e históricas para resolver suas dúvidas.

7.3.2. Muitas pessoas julgam adequada a diferenciação ortográfica em palavras como cassa e caça, seção, sessão e cessão. Afirmam que a diferença de registro ajuda o leitor a interpretar a frase: se se escrever cassa e caça de uma só maneira como é que se pode saber de qual se trata? Os sentidos não são diferentes? Escrever seção, sessão e cessão de uma só maneira vai gerar a maior confusão para quem lê. As pessoas que assim argumentam deixam de considerar três aspectos importantes. Primeiro: a ortografia não dispõe de recursos para estender rigorosamente o princípio da diferenciação de formas para traduzir diferenciação de significado. Como irá diferenciar canto, do verbo cantar, de canto, com o sentido de "ângulo"? Como irá diferenciar mato, do verbo matar, de mato, com o sentido de "bosque"? Segundo: um sistema de escrita tem sua fundamentação na língua falada. Se a língua falada não faz diferença entre essas formas, por que irá o sistema de escrita fazê-lo? Terceiro: a língua falada tem recursos para desfazer qualquer ambigüidade que possa surgir no emprego dessas palavras: a frase onde a palavra se encontra pode dar margem a uma só interpretação; se a frase for ambígua em si, o tema da conversa esclarece o significado; se quem ouve não entende o significado, pode pedir esclarecimentos. A língua escrita também tem recursos análogos, exceto o último, pois quem lê nem sempre pode pedir esclarecimentos a quem escreveu.

7.4. A língua escrita, como já discutimos, tem sua fundamentação

na língua falada. Os falantes nativos têm consciência desse fato, a julgar por uma colocação como esta: "A gente devia escrever como fala." Muitos chegam, inclusive, a confundir irregularidades do sistema ortográfico com irregularidades do sistema lingüístico. Diante de palavras como seda, cedo, trouxe, beleza, portuguesa, percebem que poderia haver uniformidade de tratamento, escolher s ou c para as três primeiras e z para as duas últimas; normalmente inclinam-se para o c e o z: "ceda", "cedo", "trouce", "beleza", "portuguesa". Até aí, a argumentação encontra fundamentos, naturalmente. Mas quando propõem que a língua portuguesa deveria ser simplificada, passam para um campo em que não se pode legislar. Dizem, por exemplo, que o verbo trazer deveria ser simplificado: por que trazer, trago, trouxe, e não trazer, "trazo", "trazi"? O verbo fazer é outro que gostariam de ver simplificado: fazer, "fazo", "fazi". Os que assim argumentam esquecem-se de que essas irregularidades estão no âmago da língua e que todas as línguas possuem irregularidades dessa natureza. As crianças, quando estão aprendendo a falar, costumam colocar essas palavras dentro das regras gerais, utilizando formas como as propostas pelos simplificadores. Logo percebem que elas não coincidem com as utilizadas no ambiente em que vivem e as substituem pelas formas efetivamente usadas. Quando não o fazem por si próprias, são estimuladas a seguir as formas lingüisticamente adequadas, que são irregulares. As formas lingüísticas, regulares ou irregulares, pertencem ao domínio da comunidade; por uma espécie de contrato inconsciente, todos se sentem na obrigação de utilizá-las como são. Seriam, portanto, inúteis as tentativas de modificar esse patrimônio lingüístico, que só se altera seguindo suas próprias leis.

7.4.1. Embora tenha sua base na língua falada, um sistema de escrita não pode registrá-la integralmente. E isto não só em virtude das diversas variações já discutidas, mas sobretudo porque a língua escrita tem características próprias. Uma situação de comunicação verbal oral apresenta diversas peculiaridades: a fala é entremeada

de gestos que esclarecem alguns pontos, reforçando-os; gestos e expressões faciais costumam acrescentar um significado extra ao que está sendo dito; costumam verificar-se cortes bruscos no fluxo de informações, pois muitas vezes o falante decide mudar seu pensamento no meio de uma frase e até mesmo de uma palavra; o falante às vezes percebe que não está sendo interpretado como queria e acrescenta elementos novos, esclarecedores; costuma haver uma série de idas e vindas em torno de um só tópico, sem que o falante perceba que está se repetindo; o ouvinte costuma interromper o interlocutor, que deixa, assim, frases por completar; frases de um costumam só ter sentido com observações prévias do outro; muitas palavras ficam na mente de quem fala e este julga tê-las proferido; o contexto onde ocorre a conversa costuma fornecer uma série de informações, etc. Mesmo numa situação em que o falante elabora antecipadamente o que vai dizer, algumas das características discutidas costumam estar presentes, numa palestra, por exemplo. Quando se discorre sobre algum tópico de improviso, surgem fenômenos análogos. É fácil comprovar as peculiaridades da língua falada: basta fazer uma gravação em fita magnética de uma conversa ou de um comunicado não lido e depois transcrevê-la integralmente. Muitas das peculiaridades apontadas estarão presentes. Mesmo sem essa transcrição, é possível observar algumas características da língua falada, com a simples audição da gravação. Quem já gravou uma aula ou uma palestra para estudo posterior pode atestar isso. Verifica muitos pontos obscuros, muitos tópicos repetidos, algumas colocações contraditórias, umas esclarecidas no decorrer da exposição outras deixadas em aberto. Às vezes, o falante é solicitado a esclarecer alguns pontos da gravação de sua fala e não consegue interpretá-los. Quem lida com taquigrafia já está habituado à tarefa de reescrever um registro de língua falada, de conformá-lo às características da língua escrita. Para ele, é um fato consumado que língua falada e língua escrita possuem regras diferentes, em vários aspectos. Até o simples ato de tomar notas em uma aula ou em

uma reunião serve para demonstrar a diferença entre língua falada e língua escrita: o registro integral do que está sendo dito costuma apresentar problemas de interpretação; para evitar isso, interpreta-se o que está sendo dito e registra-se o conteúdo numa forma que atenda aos requisitos da língua escrita. Entre esses requisitos, destaca-se a organização mais cuidadosa da mensagem, no sentido de suprir todos os elementos de informação que, na língua falada, são dados por meios extralingüísticos. Destaca-se igualmente um maior apuro com a organização gramatical do texto. Naturalmente que organização cuidadosa da mensagem e apuro gramatical são encontrados na língua falada também, principalmente em situações em que se faz necessário um registro lingüístico formal. Uma diferença é que os deslizos, num ou no outro aspecto, se percebidos por quem fala ou por quem escreve, recebem tratamento diferente. Os deslizos de organização da mensagem, na fala, são esclarecidos por informações adicionais; os deslizos gramaticais ou são simplesmente ignorados, pois não se pode voltar atrás e apagá-los, ou são evitados numa reformulação da frase. Na escrita, o texto é revisto e os deslizos em ambos os aspectos, corrigidos. De qualquer forma, as normas da língua falada e da língua escrita são, em vários pontos, diferentes, e quem se inicia na língua escrita logo percebe isso. Dessa maneira, verifica-se que é impraticável escrever como se fala.

8.1. Um alfabetizador não só desenvolve atividades destinadas a possibilitar a aprendizagem do código ortográfico, mas também e, sobretudo, a aprendizagem de uma outra modalidade da língua, a língua escrita. Essa modalidade assumiu tanta importância nas comunidades que possuem sistema de escrita que os falantes ao se referirem à sua língua já não conseguem distinguir uma da outra, discutindo ambas dentro do quadro da língua escrita.

Discutimos já vários aspectos da língua falada e da língua escrita, principalmente no tocante ao sistema fonológico e ao sistema ortográfico.

Já de posse de várias informações sobre as adequações e inadequações do sistema ortográfico, voltemos a comentar implicações metodológicas no processo de alfabetização.

8.2. Todos os procedimentos metodológicos dão uma ênfase especial à palavra. Mesmo os procedimentos que, pela sua caracterização lógica, como os silábicos, alfabéticos e fônicos, implicariam numa certa autonomia da sílaba ou do fonema, para utilização como verdadeiros pontos de partida, acabam partindo, em realidade, da palavra.

Dentro da teoria e análise lingüísticas, a frase é a unidade mais apta a captar integralmente uma mensagem. Dentro de um texto, naturalmente, a frase apresenta uma interdependência com as frases anteriores e posteriores. Uma frase como "De repente, ela percebeu que eles estavam voltando e correu para o mesmo lugar." só pode ser compreendida integralmente dentro do texto. O texto vai esclarecer a que elementos as palavras ela, eles, mesmo lugar se referem, bem como qual a ação que se desenrolava antes das reações de perceber, voltar e correr. Mas uma frase pode ser elaborada de modo a conter uma mensagem integral: "Paulo nada no lago.", por exemplo.

A menor unidade de conteúdo, dentro da lingüística, não é a palavra, mas o morfema. Os falantes de português têm bem presente a existência de um elo de conteúdo no grupo de palavras: amigo, amiga, amiguinho, amiguinha, amigão, amigona, amigos, amigas, amiguinhos, amiguinhas, amigões, amigonas, amicíssimo, amizade, inimigo, inimizade, etc. No entanto, nem os alfabetizadores nem os alunos veriam sentido num processo de alfabetização que explorasse análise e síntese a partir do morfema: amig-o, amig-a, amigu-inh-o, amigu-inh-a, amig-ão, amig-ona, amig-o-s, amig-a-s, etc.

Assim, os procedimentos metodológicos que não escolhem partir da frase mas não querem deixar de lado o conteúdo, vêm na palavra o seu ponto de partida ideal. Os procedimentos de palavração explicitam essa escolha. Raros são os procedimentos silábicos que partem

das sílabas em si. Via de regra apresentam as sílabas a serem exploradas dentro do corpo da palavra, com algum recurso visual que lhes dê destaque. Com frequência utilizam ilustrações evocando o significado da palavra e, às vezes, a sílaba vem incorporada à ilustração. As mesmas peculiaridades são também encontradas nos procedimentos fonéticos, no tocante à letra que representa o fonema a ser explorado.

8.3. Outro ponto de convergência nos procedimentos metodológicos ocorre na exploração da sílaba. Julgando explorar a sílaba, o que fazem, quase maciçamente, é a exploração do núcleo silábico. Começam pela exploração das vogais, isoladamente ou no corpo da palavra. Uma comprovação de que é a vogal que constitui seu objetivo é dada pela exploração de palavras iniciadas com a estrutura VC, isto é, vogal seguida de consoante: escova, urso, índio, etc., juntamente com palavras iniciadas com a estrutura V, isto é, vogal sozinha: ovo, abelha, etc. E, para reforçar essa tônica, as vogais vêm destacadas visualmente, por meio de recursos tipográficos, aqui representados por um sublinhado: abelha, escova, índio, ovo, urso, etc.

Mesmo quando somente a estrutura V é utilizada, numa série como abelha, elefante, ilha, ovo, uva, a ênfase ainda é na vogal, e não na sílaba. Uma vez isoladas as vogais, muitos procedimentos passam às combinações de vogais, gerando ora núcleos silábicos compostos, como ai, eu, ora sílabas distintas, ou seja, hiatos como ea, eo, etc.

De qualquer maneira, a iniciação da exploração da sílaba pelo apelo às vogais implica na escolha de uma unidade extremamente ambígua, pois a vogal pode estar no nível da sentença, da palavra, da sílaba e do fonema.

Uma pergunta como: "Este é o seu livro?" poderia ter uma resposta como: "É." Obviamente, a vogal está aí representando uma sentença, pelo truncamento de partes de uma resposta integral como, por exemplo: "Sim, esse é o meu livro."

Numa frase como "Este livro é meu.", a vogal está no nível da

palavra, como membro da locução é meu.

Numa palavra como elefante, a vogal e apresenta-se simultaneamente no nível da sílaba e no nível do fonema: e-le-fan-te, e-l-e-f-a-n-t-e.

Numa palavra como vela, a vogal e apresenta-se no nível do fonema, como núcleo simples da sílaba ve: v-e.

Se o objetivo metodológico é criar condições para que os alunos assimilem o conceito de sílaba e dominem as regras de sua estruturação, a sílaba de estrutura V não se mostra como o ponto de partida ideal, pois é, ao mesmo tempo, sílaba e núcleo silábico, além de se apresentar, em outras situações, como unidade de nível diferente do da sílaba.

Há outros elementos que reforçam o fato de que os procedimentos metodológicos, quase invariavelmente, exploram o núcleo silábico pensando estar explorando a sílaba: atividades que implicam na identificação de vogais no corpo de palavras, independentemente de sua estruturação silábica — circular, riscar, sublinhar, etc.

8.3.1. É facilmente explicável a vogal como um ponto de convergência metodológico: é um fonema facilmente isolável e prolongável e possui um nítido apelo melódico. São apenas 5 os símbolos ortográficos correspondentes a vogais, num repertório de 42 símbolos e grupos de símbolos diferentes: a, b, c, ç, ch, d, e, f, g, gu, h, i, j, k, l, lh, m, n, nh, ã, o, p, q, qu, r, rr, s, ss, sc, sç, t, u, v, w, x, xc, y, z, ", ~, ^, ` . Muitos procedimentos se servem do fato de serem em número de 5 as letras vogais e fazem uma associação sistemática de cada vogal com cada dedo da mão.

Provavelmente, uma boa parte dos alunos já traz de casa um padrão rítmico e melódico pronto para ser trabalhado: a, e, i, o, u. Um padrão que chegou a ganhar foros de palavra — uma palavra constituída sô de vogais, o a-e-i-o-u.

A força da vogal como núcleo silábico é tão grande que mesmo

formas lingüísticas divergentes das demais em vários pontos, como as interjeições, podendo, em alguns casos, ser enunciadas sem vogal, recebem, no plano ortográfico uma vogal regularizadora da estrutura silábica: "pst", escrito psit!

8.4. Na exploração da sílaba, são poucos os procedimentos metodológicos que se servem da simetria lingüística. Alguns recorrem à simetria visual, em detrimento da simetria lingüística, outros deixam lacunas que, lingüisticamente, não existem. Isso ocorre em séries silábicas que apresentam dificuldades ortográficas. Uma seqüência fonológica como /ka/, /ke/, /ki/, /ko/, /ku/ poucas vezes é explorada com a simetria lingüística. Simbolizando Simetria Lingüística por SL, Simetria Visual por SV, Assimetria Lingüística por AL, Assimetria Visual por AV e Quebra de Simetria Lingüística e Visual por QSLV, temos:

SL	SV	SL	QSLV
SV	AL	AV	
ka	ca	ca	ca
ke	ce	que	-
ki	ci	qui	-
ko	co	co	co
ku	cu	cu	cu

A seqüência fonológica /ga/, /ge/, /gi/, /go/, /gu/ apresenta as mesmas alternativas:

SL	SV	SL	QSLV
SV	AL	AV	
ga	ga	ga	ga
ge	ge	gue	-
gi	gi	gui	-
go	go	go	go
gu	gu	gu	gu

A seqüência fonológica /sa/, /se/, /si/, /so/, /su/, quando representada por ç e ç, apresenta algumas das alternativas:

SL	SL	QSLV	QSLV
SV	AV		
sa	ça	ça	-
se	ce	-	ce
si	ci	-	ci
so	ço	ço	-
su	çu	çu	-

A seqüência lingüística /ža/, /že/, /ži/, /žo/, /žu/, quando representada por ç, apresenta Simetria Lingüística e Simetria Visual, porém, quando representada por ç e ç, apresenta algumas das alternativas já mencionadas:

SL	SL	SL	QSLV
SV	SV	AV	
ža	ja	ja	-
že	je	ge	ge
ži	ji	gi	gi
žo	jo	jo	-
žu	ju	ju	-

8.4.1. A simetria lingüística no plano da estrutura silábica é também comumente quebrada, pois os dígrafos não divisíveis — qu, gu, ch, nh, lh — não são associados ao padrão CV, isto é, consoante mais vogal:

SL	SL	QSLV	QSLV
SV	AV		
CV-CV	CV-CV	CV-CV	CV-CV
ra po	ra po	ra po	-
ra bo	ra bo	ra bo	-
ga to	ga to	ra to	-

ga do	ga do	ga do	-
pe ke	pe que	-	pe que
pe ge	pe gue	-	pe gue
mo fo	mo fo	mo fo	-
mo vo	mo vo	mo vo	-
ro sa	ro ça	ro ça	-
ro za	ro sa	ro sa	-
ro ša	ro cha	-	ro cha
ro ža	ro ja	ro ja	-
ma ma	ma ma	ma ma	-
ma na	ma na	ma na	-
ma ña	ma nha	-	ma nha
ma la	ma la	ma la	-
ma ľa	ma lha	-	ma lha

8.4.2. Os dígrafos separáveis — ss e rr — causam também problemas de decisão metodológica. Dentro do código ortográfico eles são separados. Dentro do sistema fonológico, representam fonemas únicos: /s/ e /r/, respectivamente. Muitos procedimentos metodológicos ressaltam, por meio de recursos gráficos, a unidade de ss e rr. Alguns chegam até a utilizar a simetria lingüística, colocando palavras como carro e posse no padrão CV-CV: ca-rro, po-sse, juntamente com caro e pose: ca-ro, po-se. É, obviamente, um processo lingüisticamente adequado. No entanto, é o sistema ortográfico oficial que é explorado no processo de alfabetização. E esse procedimento vai envolver em outros estágios um processo de "desaprendizagem" e uma nova aprendizagem, pois o aluno que aprende a lidar com ss e rr como não separáveis no grupo de qu, gu, ch, nh e lh, terá de separá-los mais tarde, em obediência às normas ortográficas: car-ro e pos-se. Há pa para esses dígrafos, como para os demais que representam o fonema /s/, duas alternativas, padrão CV ou padrão CVC, em termos metodológicos:

SL	SL	QSLV
SV	AV	
CV-CV	CV-CV	CVC-CV
ka ro	ca rro	car-ro
ka ão	ca ro	-
po se	po sse	pos se
po ze	po se	-
na se	na sce	nas ce
na sa	na sça	nas ça
V-CV-CV	V-CV-CV	VC-CV-CV
e se to	e xce to	ex ce to

Dentro do padrão CVC, esses dígrafos compartilham de simetria visual com outras palavras, cujas sílabas terminam e começam efetivamente com fonemas distintos:

AL
 SV
 CVC-CV
 par to
 pas to
 car ro
 pos se
 nas se
 nas ça
 VC CV CV
 es pe to
 ex ce to

8.4.2.1. O problema apresentado pelo rr e ss, no caso de serem introduzidos e explorados como dígrafos não separáveis, é análogo ao que enfrentam alunos que se alfabetizam primeiro com uma ortografia simplificada e passam depois para a ortografia oficial, "complicada":

aprendem para depois desaprender, ou seja, dupla carga de aprendizagem.

8.4.3. Os demais casos de desencontros entre a estrutura silábica fonológica e a estrutura silábica ortográfica, discutidos em 5.3, não oferecem outra alternativa a não ser a da assimetria lingüística.

9.1. O processo de alfabetização não envolve apenas o sistema ortográfico e as normas da língua escrita: envolve também a língua falada.

9.2. Muitos alfabetizadores se esquecem de que a criança na idade escolar já domina suficientemente bem a sua língua, expressando-se e comunicando-se com as pessoas com quem convive, num nível que corresponde às suas necessidades e a seu estágio de evolução. Ela é falante de determinado dialeto geográfico e social, possui seu próprio idioleto e faz uso de registros lingüísticos ao se manifestar. Naturalmente que não domina cabalmente sua língua, mas não se pode dizer que algum falante domine todas as nuances de seu sistema lingüístico. Alguns aspectos da língua são objeto de aprendizagem contínua. Mas o que importa ressaltar é que a criança é um falante com domínio suficiente de sua língua para se expressar e comunicar com seu meio-ambiente. Mas os alfabetizadores, com muita freqüência, se esquecem disso e chegam até a afirmar que uma criança que ingressa na escola vem sem saber nada. O que ocorre é que ela nem sempre chega à escola com os hábitos e atitudes que a escola espera dela, hábitos e atitudes de natureza lingüística e não lingüística.

9.2.1. Há, no entanto, procedimentos metodológicos que reconhecem a competência lingüística do aluno e dela tiram proveito já nas fases iniciais do processo de alfabetização: são os que partem do texto ou da sentença. Embora não se libertem totalmente da escolha de um vocabulário para sua técnica particular de exploração, sentem-

se mais livres para incluir palavras e expressões outras, com o objetivo de enriquecer a mensagem. O aluno é exposto, portanto, a um material que mais se aproxima de suas experiências lingüísticas, pois pode trazer palavras de estruturação simples e complexa, sendo objeto de exploração sistemática apenas as que se ajustam às necessidades específicas de cada método.

9.2.1.1. Naturalmente que os demais procedimentos metodológicos também apresentam aos alunos mensagens num nível de qualidade que faz jus à sua experiência lingüística. No entanto, se vêm impossibilitados de fazê-lo nos primeiros estágios do processo. Enquanto não chegam aos estágios finais, só podem explorar palavras isoladas ou sentenças pobres em conteúdo, como "Ivo vê o ovo", "Eva viu a uva", "Eva viu o ovo", "Vavã vê Eva", "O dedo da Dadã dói", "Dudu deu o dado a Dadã", etc.

9.2.2. Cumpre ressaltar, porém, que, conforme já discutimos em 6.1., alguns alunos, por seu estilo particular de aprendizagem, poderão se beneficiar mais com procedimentos que deixam para os estágios finais as mensagens ricas em conteúdo. Todavia, essas limitações não impedem que esses alunos, já nos primeiros estágios, sejam expostos a mensagens de qualidade na outra modalidade da língua, na modalidade que ele traz de casa — a língua falada.

9.3. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo, dentro de sua bagagem cultural, a sua experiência lingüística. Em épocas anteriores, a escola recebia crianças oriundas, em sua maioria, de certos segmentos bem definidos da população. E se aparelhava para atender às características dessa clientela escolar. E a tal ponto ia essa sintonia entre determinadas subculturas que se desenvolveu um filosofia postulando "a escola como prolongamento do lar". Todavia, com a denominada "universalização da educação primária", lares de natureza muito diversificada passaram a procurar os serviços

da escola, que se viu, então, em dificuldades para pôr em prática tal teoria. O que se verificou, a partir dessa expansão da demanda de escolarização, foi uma falta de sintonia entre a escola e sua clientela.

9.3.1. Tanto o fato de que a criança vem para a escola com uma bagagem cultural, como o de que há uma defasagem entre a instituição escolar e a clientela que atende, vêm sendo, atualmente, reconhecidos pelos estudiosos da Educação. A bagagem cultural passou a ser estudada sob a denominação de "currículo oculto". A defasagem entre escola e clientela passou a ser examinada sob a denominação de "carência cultural", "privação cultural". Os termos "carência" e "privação" mostram que os estudiosos que os utilizam tendem a ver a bagagem cultural da criança como "carente" ou "deficiente" e a ver a origem da defasagem na criança. São termos valorativos e colocam a criança numa posição de desvantagem, numa escala comparativa dos diversos ambientes culturais com o ambiente cultural da escola. Como uma instituição de prestação de serviços, a escola deveria assumir uma outra posição com relação aos ambientes culturais, que, a rigor, são simplesmente diferentes. Se levar em conta essas diferenças e se aparelhar para atendê-las, a instituição estará prestando um real serviço à comunidade: é a empresa que atende ao cliente, e não o cliente que atende à empresa. Assim, adequando-se, nas primeiras fases do processo educativo, às características da clientela, adotando uma atitude de respeito às diferenças culturais e delas tirando o ponto de partida, a escola poderá atingir mais serenamente um objetivo seu: servir de instrumento de transformação social. De qualquer forma, a escola é nada mais nada menos do que um ambiente a mais onde a criança vive. Um ambiente que lhe deve oferecer experiências válidas para o agora e para o depois, para a individualidade e para a coletividade. E aí reside o valor do ambiente escolar. Mas, se partir do pressuposto de que a criança é deficiente, carente, inferior, o ambiente não lhe será favorável e acolhedor.

9.3.2. Dentro da bagagem cultural da criança, está a sua língua nativa. Uma atitude aberta e respeitosa com relação às suas peculiaridades lingüísticas, por parte do alfabetizador, só pode ser benéfica ao aluno. Não há, na comunidade de língua portuguesa, consenso social que aponte um determinado dialeto geográfico e social como a "língua-padrão". Muitos estudos sobre o português do Brasil fazem especulações sobre esse assunto, chegando a apontar esse ou aquele dialeto como o mais "puro", "o melhor". Mas não há dados lingüísticos e sociais que fundamentem qualquer escolha nesse sentido. Alguns estudos chegam ao extremo de classificar como "vícios de linguagem" as peculiaridades lingüísticas de regiões brasileiras, como as vogais abertas de algumas partes do Norte e Nordeste, o r fricativo velar ou glotal de várias regiões, o r retroflexo de algumas partes de São Paulo e Minas Gerais, etc. São peculiaridades lingüísticas que, juntamente com peculiaridades de outra natureza, constituem o patrimônio cultural desses segmentos populacionais. E devem ser vistas pelo alfabetizador como simplesmente diferentes. O que importa, em termos de comunicação, é que a mensagem seja elaborada e interpretada de modo a não comprometer o seu objetivo. Nesse sentido, o bom senso deve ser o guia do alfabetizador. As crianças assimilam, naturalmente, hábitos lingüísticos diferentes dos seus, assim como assimilam hábitos de outra natureza no ambiente escolar. Em termos de novos hábitos, ela assimilará um registro lingüístico mais cuidado, tanto na parte falada como na parte escrita. Mas isso não quer dizer que ela tenha obrigatoriamente de substituir seus hábitos por outros. Uma das razões é que esses novos hábitos poderão não ser adequados para o meio em que vive. O que ela fará é o que todos fazemos: procurará ajustar seu comportamento às diversas situações a que estiver exposta.

9.3.3. O que um alfabetizador pode fazer, em termos de língua falada, é criar situações para que o aluno se manifeste oralmente,

com liberdade. E criar outras situações para que ele perceba que formas diferentes das que ele usa podem ser-lhe úteis em outros contextos. Simplesmente considerar "erradas" as formas lingüísticas que ele emprega e corrigi-lo a todo momento é o mesmo que pedir-lhe que fique de boca fechada. E como o "certo" de um alfabetizador pode não ser o "certo" de outro, o aluno acabará concluindo que é impossível corresponder às expectativas de "correção" de um professor de expressão e comunicação.

9.4. Os hábitos lingüísticos são adquiridos nas relações da criança com o meio em que vive, como outros hábitos culturais. Há, no entanto, certos aspectos biológicos envolvidos na aquisição da linguagem que colocam os hábitos lingüísticos também no plano do comportamento biológico, como o de andar, comer, etc. E a complexidade dos hábitos lingüísticos é tão grande que levou os estudiosos, dentro de uma orientação biológica, a considerar a linguagem como inata ao homem. Dentro dessa visão, o homem é geneticamente programado, por assim dizer, a falar, como o é para andar em posição vertical. Tudo de que ele precisa é de um modelo, para que se desencadeie o processo. Por simples aprendizagem cultural, não se consegue explicar o comportamento lingüístico. O estágio de evolução da criança, ao começar a se expressar através da língua nativa, é insuficiente para explicar a aprendizagem de um mecanismo formal tão intrincado. Assim, ela nasce com características genéticas que lhe possibilitam sintonizar-se com qualquer língua. E, se na comunidade onde vive for exposta a mais de uma língua, sintonizar-se-á com todas elas, sem misturá-las. Esse fato reforça bastante a posição biologista, pois um adulto possuidor de raciocínio formal elevado, dificilmente se desincumbe bem de tarefa semelhante.

9.4.1. No entanto, esses aspectos biológicos do comportamento verbal oral nem sempre são claramente compreendidos por estudiosos da Educação. A criança aprende a falar, assim como aprende a andar.

E aprende a falar se estiver exposta a um modelo, a uma língua. E um modelo divergente pode interferir no padrão de andar. Os estudos sobre o comportamento de crianças raptadas por animais demonstram alguns elos entre esses tipos de comportamento. Uma criança raptada por lobos, por exemplo, faz a melhor aproximação que pode aos hábitos desses animais, entre eles os de andar, comer, beber e emitir ruídos vocais. De volta ao convívio humano, raramente admite roupas, mas consegue assumir o andar bípede, e às vezes, a maneira humana de comer e beber, mas nem sempre. Não consegue assimilar a linguagem humana em sua plenitude, limitando-se a algumas formas lingüísticas. E, em situações de perigo, volta às reações animais, como correr de quatro, rosnar, etc. Enfim, jamais desaprende o comportamento animal, e, não conseguindo readaptar-se ao ambiente humano, não sobrevive à idade adulta.

9.4.2. Todavia, aprender a andar e aprender a falar não estão no mesmo nível de aprender a ler e escrever, fato que passa despercebido a muitos educadores. Aprender a ler e escrever não está especificamente previsto na evolução de uma criança. Ler e escrever são atos de natureza intelectual que pressupõem, como outros atos da mesma natureza, certo estágio de desenvolvimento biológico, do desenvolvimento do raciocínio formal, que está, como o demonstra a Psicomotricidade, intimamente ligado ao desenvolvimento psicomotor. Nada há de universal em ler e escrever, como há em falar, andar, etc. Basta lembrar que esses atos intelectivos — os de ler e escrever — só são praticados em comunidades que possuem sistema de escrita.

10.1. Os alfabetizadores nem sempre se dão conta da complexidade dos atos de ler-interpretar e escrever e da importância social do trabalho que desenvolvem. Mas sentem bem de perto as condições desfavoráveis em que trabalho costuma ser desenvolvido, o que vem a demonstrar que a importância social do seu trabalho não é bem compre-

endida pela instituição escolar. Uma das causas de desvalorização do seu trabalho reside provavelmente na crença generalizada de que "alfabetizar é fácil" e de que "qualquer pessoa que sabe ler e escrever está automaticamente habilitada para alfabetizar." É provável que isso se verifique em alguns casos isolados: uma pessoa altamente motivada para aprender a ler e escrever, apresentando os requisitos prévios para a aquisição dessas habilidades lingüísticas, procura e em contra uma pessoa desejosa de ajudá-la e, juntas, conseguem acertar com o caminho para atingir seus objetivos. Mas é irrealista supor que isso ocorra com frequência suficiente para justificar as generalizações citadas. As estatísticas oficiais estão aí para refutá-las. E observe-se que essas estatísticas englobam diferentes padrões de desempenho em alfabetização, podendo inclusive estar considerando como alfabetizados alunos que se encontram nos estágios iniciais e intermediários do processo.

10.2. Os problemas de alfabetização assumiram as proporções de problema social. Aprimoramentos na tecnologia de alfabetização, por si sós, não conseguirão dar uma resposta satisfatória a tais problemas. A situação se agrava, como o prova o crescimento desmesurado das redes de ensino e dos órgãos ligados à administração escolar.

10.2.1. Sem uma melhoria real das condições de ensino e aprendizagem, e conseqüente valorização do profissional, os alfabetizadores não se sentirão estimulados a encetar estudos e pesquisas visando a melhorar a qualidade do seu trabalho.

10.3. O sistema de escrita do português, que constituiu o foco de nossas considerações, é um entrave real às experimentações pedagógicas na área de alfabetização. E não é só nesse nível que ele causa problemas. Atividades muito mais importantes, como as de interpretar e redigir, cedem seu lugar para atividades de treino or-

toográfico e correção de erros de ortografia, em todos os níveis de ensino. E não é só a alunos que as inconsistências ortográficas causam dificuldades, muitas vezes os próprios especialistas se confundem e recorrem aos formulários ortográficos oficiais para resolver suas dúvidas. Um sistema de escrita deve atender às necessidades de falantes comuns, e não às de especialistas. É um código para a coletividade, e não para individualidades. E, como uma convenção oficializada, é passível de aperfeiçoamento, como os demais códigos oficiais. Estamos convictos de que seria uma contribuição de peso para a solução dos problemas de alfabetização, ao nível tecnológico, uma reformulação da ortografia oficial. Em seu estágio atual de desenvolvimento, a Lingüística tem condições de assegurar uma simplificação ortográfica verdadeiramente científica.

NOTAS

1. Registramos aqui nossos agradecimentos a nossas colegas de pesquisas em alfabetização, Ivonilde Faria Morrone, na área de Pedagogia e Didática da Linguagem, e Celiane Ferreira Curado, na área de Psicologia e Terapia da Linguagem, que nos fizeram perceber a ampla gama de fatores envolvidos no processo de alfabetização e a real necessidade de estudos interdisciplinares, sem os quais quaisquer tomadas de decisão apresentam alcance reduzido, seja a nível metodológico seja a nível de sistema escolar.

Vários tópicos incluídos em nossa discussão são frutos de nossas trocas de experiências. Escusado é dizer que as falhas de interpretação que porventura houver nesses tópicos são de nossa inteira responsabilidade.