
Série Princípios

Miriam Lemle

Professora titular de Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com doutorado em Linguística pela UFRJ e pós-doutorado no Massachusetts Institute of Technology

Guia teórico do alfabetizador

©

Miriam Lemle

Editor-chefe
Editores assistentes
Coordenação de Revisão
Revisores
Estagiária

Carlos S. Mendes Rosa
Frank de Oliveira e Tatiana Vieira Allegro
Ivany Picasso Batista
Maurício Katayama, Luciana Soares
Monise Martinez

ARTE

Editor
Diagramadora

Vinicius Rossignol Felipe
Leslie Morais

IMPRESSÃO ANTERIOR

Diretor Editorial: Fernando Paixão . Editores: Maria Dolores Prades e Carlos S. Mendes Rosa .
Editores assistentes: Leandro Sarmatz e Tatiana Corrêa Pimenta . Revisão: Ivany Picasso Batista
(coord.). Estagiário: Roberto Moregola . Editores de arte: Suzana Laub e Antonio Paulos .
Diagramador: Claudemir Camargo. Capa e projeto gráfico: Homem de Melo & Troia Design.
Editoração eletrônica: Loide Edelweiss Iizuka

L571g
17ed.

Lemle, Miriam

Guia teórico do alfabetizador/Miriam Lemle. - [17 ed.] - São Paulo: Ática, 2009.
71p. -(Princípios; 104)

Inclui Bibliografia comentada
ISBN 978-85-08-11491-7

1. Alfabetização. I. Título. II. Série.

08-4147.

CDD:372-4
CDU:372-4

2011

17ª edição

4ª impressão

Sumário

1	Introdução.....	4
2	As capacidades necessárias para alfabetização.....	5
	O que o alfabetizando precisa saber.....	5
	O cultivo das capacidades que permitem os saberes básicos para a alfabetização.....	9
	Primeiro problema: a ideia de símbolo.....	9
	Segundo problema: discriminação das formas das letras.....	9
	Terceiro problema: discriminação dos sons da fala.....	10
	Quarto problema: consciência da unidade palavra.....	10
	Quinto problema: a organização da página escrita.....	10
3	A Alfabetização.....	11
	As complicadas relações entre sons e letras.....	11
	Como sistematizar as complicadas relações entre sons e letras.....	17
	A primeira etapa da alfabetização: a teoria do casamento monogâmico entre sons e letras.....	17
	A segunda etapa da alfabetização: a teoria da poligamia com restrições de posição.....	19
	A terceira etapa: as partes arbitrárias do sistema.....	21
	Variação dialetal e arbitrariedades nas relações entre sons e letras.....	23
	A quarta etapa: um pouco de morfologia.....	24
	A avaliação das falhas de escrita.....	27
	Falhas de primeira ordem.....	27
	Falhas de segunda ordem.....	27
	Falhas de terceira ordem.....	28
	A metodologia — considerações críticas.....	29
4	A variação na língua falada e a unidade na língua escrita.....	30
	As línguas mudam.....	30
	O mecanismo de mudança na forma das palavras.....	32
	Os efeitos das mudanças na estrutura da língua.....	36
	A relação entre língua falada e língua escrita.....	37
5	A boa ciência sana a má consciência.....	40
6	Vocabulário crítico.....	42
7	Bibliografia comentada.....	43

1 Introdução

O que me proponho a fazer aqui é colocar, de maneira simples, alguns conhecimentos básicos sobre a língua, que considero essenciais para o trabalho nas classes de alfabetização. Trata-se de esclarecimentos de conceitos referentes aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, às diferentes maneiras existentes de pronunciar as palavras, às maneiras como essas variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita e à distinção entre língua escrita e língua falada.

Isso porque sei que, para levar sua tarefa a termo com sucesso, o professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas linguísticos e todos de uma vez.

O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização.

Sabe-se que os professores do ensino fundamental evitam as classes de alfabetização. Desse modo, ninguém acaba tendo experiência longa em alfabetização. Tenho certeza de que esse temor pode ser substituído por entusiasmo, se os professores trabalharem preparados e conhecerem os vários aspectos e sequências de sua tarefa, dominando os instrumentos de trabalho necessários. Os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua. Esses instrumentos lhe serão dados nas próximas páginas.

É claro que, além dos conhecimentos básicos, o alfabetizador precisa de outros dons para se sair bem. Ele deve ter respeito pelos alunos, confiar na capacidade de desenvolvimento deles e ter criatividade, inventividade, iniciativa, combatividade e fé em sua capacidade de tornar este mundo melhor.

Este texto não aborda a questão da falta de condições materiais mínimas da maior parte das escolas da educação básica, nem a questão da má distribuição da riqueza no país. Essas são questões a serem debatidas principalmente nas arenas políticas. Ocorre, porém, que as arenas políticas estão em todas as nossas áreas de atuação, em todos os níveis.

À medida que se sentirem mais seguros em sua preparação para o trabalho, os professores se sentirão seguros também para exigir maior consideração pela profissão e mais investimentos para a educação. E, na medida em que aprenderem a respeitar seus educandos, ajudarão a promover um grande número de pessoas que até agora são atiradas à marginalidade.

2 As capacidades necessárias para alfabetização

Para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever, há alguns saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que deve realizar conscientemente. Quais são esses saberes e essas percepções, e como ajudar o alfabetizando a atingi-los? É disso que trataremos nesse capítulo.

O que o alfabetizando precisa saber

A primeira coisa que a criança precisa saber é o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca. Esse conhecimento não é tão simples quanto parece a quem já o incorporou há muitos anos ao seu saber. Observe que, para entender que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que **é um símbolo**.

A ideia de símbolo é bastante complicada. Uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada. Tomemos alguns exemplos de símbolos. Cor vermelha, no sinal de trânsito, simboliza a instrução *Pare*. A cor verde simboliza a instrução *Ande*. O dedo polegar voltado para cima simboliza a informação *Tudo bem*. Bandeira branca, na praia, simboliza *Mar calmo*. Uma bandeira listrada de preto e vermelho, no Rio de Janeiro, simboliza o *Clube Flamengo*. Esses exemplos de símbolos de uso comum em nossa vida servem para ilustrar a ideia de que a relação entre um símbolo e a coisa que ele simboliza é inteiramente arbitrária, ou seja, a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada.

Uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler.

Vamos ao **segundo problema**. As letras, para quem ainda não se alfabetizou, são risquinhos pretos na página branca. O aprendiz precisa ser capaz de entender que cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala. Assim sendo, **o aprendiz deve poder discriminar as formas das letras**. As letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes, e por isso a capacidade de distingui-las exige refinamento na percepção. Tomemos alguns exemplos. A letra *p* e a letra *b* diferem apenas na direção da haste vertical, colocada abaixo da linha de apoio ou acima dela. O *b* e o *d* diferem apenas na posição da barriginha em relação à haste. O *p* e o *q* diferem entre si por esse

mesmo traço, isto é, a posição da barriguinha. Notem que os objetos manipulados no nosso dia a dia não se transformam ao mudarem de posição. Uma escova de dentes é sempre uma escova de dentes, esteja virada para cima ou para baixo. Um copo de cabeça para baixo ainda é um copo. Mas um *b* com haste para baixo vira *p*, e um *p* virado para o outro lado vira *q*. Do mesmo modo, um *n* com uma corcova a mais vira *m*, um *e* alongado para cima passa a valer *l*, um *a* sem o seu cabinho passa a ser *o* e assim por diante. São sutis as diferenças que determinam a distinção entre as letras do alfabeto. A criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler.

O terceiro problema para o aprendiz é a conscientização da percepção auditiva. Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. A diferença sonora entre as palavras *pé* e *fé*, por exemplo está apenas na qualidade da consoante inicial: o [p] é uma consoante oclusiva, enquanto o [f] é fricativa. As palavras *toca* e *doca*, *tia* e *dia* distinguem-se por outras características de suas consoantes iniciais: a consoante [t] é enunciada sem voz, enquanto a consoante [d] é enunciada com voz. As palavras *vim* e *vi* têm como única diferença de pronúncia o traço de nasalidade da vogal.

Convém lembrar que, quando nos referimos a sons da fala, colocamos o símbolo entre colchetes. Essa é uma convenção de notação utilizada nos estudos de fonética. Quando se tratar de letras, o símbolo virá grifado.

É claro que só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente umas das outras. Note que a análise a ser feita pela pessoa é bem sutil: ela deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras.

Recapitulando, essas três capacidades analisadas são as partes componentes da capacidade de fazer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto. A primeira é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. A segunda é a capacidade de enxergar as distinções entre letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua.

Mas a escrita contém, ainda, outras ideias escondidas.

A corrente de sons que emitimos ao falar é a representação de um sentido, de um conteúdo mental. Certas sequências de unidades de som correspondem a unidades de sentido, ou conceitos.

Por exemplo: a sequência de sons [pE] representa a unidade de sentido *extremidade dos membros inferiores do corpo humano*. A sequência de sons [ali] representa a unidade de sentido *em localização longínqua de quem fala*. Chamamos de *palavras* os acasalamentos de som e sentido que utilizamos como tijolos na expressão dos nossos pensamentos. Pois bem. Quem vai aprender a escrever deve saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços brancos.

Temos aí, então, o **quarto problema para o alfabetizando: captar o conceito de palavra**. Essa unidade palavra é tão natural, que sua apreensão quase não constitui problema para os aprendizes. Assim, se um principiante na escrita quer escrever a frase

a bola dela é amarela

é pouco provável que ele erre na segmentação das palavras, escrevendo, por exemplo,

abo lade laeama rela.

O tipo de dificuldade na apreensão de unidades vocabulares que se observa muitas vezes na prática do ensino são coisas como *umavez*, *nonavio*, *minhavó*, ou seja, falta de separação onde existe uma fronteira vocabular. O inverso – a colocação de um espaço onde não há fronteira – é mais raro. A alocação errada de fronteiras vocabulares onde não existem acontece, por exemplo, com palavras femininas que começam com [a] – *minha miga*, em vez de *minha amiga* - ou com palavras masculinas que começam com [u] – *o niverso*, em vez de *o universo*.

O importante, na ideia da unidade palavra, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: a relação entre conceitos e sequências de sons da fala. Temos, portanto, na escrita, duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade *palavra* e seu sentido ou conceito correspondente e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra.

Esquemmatizando, temos, por exemplo:



O homem pensa na ideia *panela*, representa essa ideia pronunciando a palavra [panela] e representa os sons da palavra pronunciando por meio da sequência de letras *p a n e l a*. Há uma primeira ligação simbólica entre o sentido de *panela* e os sons componentes da palavra falada [panela] e uma segunda ligação simbólica entre os sons dessa palavra falada e as letras com que a palavra é escrita.

Na prática escolar de alfabetização, há uma questão polêmica ligada ao fato de que a escrita contém, na verdade, esses dois níveis de representação simbólica: a representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras. A polêmica é a seguinte: alguns acham essencial que todas as palavras utilizadas nas primeiras etapas da alfabetização sejam conhecidas pelo alfabetizando. Por exemplo: se na região onde o alfabetizando mora não existe uva, não deveria ser utilizada a palavra uva nas classes de alfabetização. Outros acham que pode ser bom aprender palavras novas e brincar com sons desprovidos de sentido, pois isso ajuda o aprendiz a compreender a ideia de que as letras representam os sons da fala, e não diretamente o sentido. É certo que a escrita representa o sentido, mas indiretamente, intermediada pela representação dada pelas letras aos sons da fala. Por enquanto, fica a questão colocada para ser pensada. Depois, voltamos ao assunto.

Há outra unidade da estrutura da língua importantíssima na escrita: a unidade *sentença*, que é representada começando por letra maiúscula e terminando por ponto. Se considerarmos que o alfabetizando já precisa ser capaz de identificar, na corrente da fala, as partes que são sentenças, estabelecemos como **quinto problema para o alfabetizando o reconhecer sentenças**. Mas essa necessidade não precisa ser colocada logo de início, pois o aprendiz pode aprender a tomar consciência dessa unidade no decorrer de suas primeiras leituras.

Outro saber que precisa ser estabelecido logo no início do trabalho da alfabetização é a compreensão da organização espacial da página, em nosso sistema de escrita: a ideia de que a **ordem** significativa **das letras** é **da esquerda para a direita na linha**, e que a **ordem** significativa **das linhas** é **de cima para baixo na página**. Note que isso precisa ser ensinado, pois dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura. A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou uma fotografia.

O cultivo das capacidades que permitem os saberes básicos para a alfabetização

Os cinco conhecimentos básicos para a leitura e escrita que acabamos de identificar podem ser atingidos espontaneamente pelas crianças. Mas podem, também, ser estimulados a eclodir para que o alfabetizando esteja preparado para o arranque.

As crianças que fazem a educação infantil recebem esse preparo. A familiaridade com papel e lápis, massinhas e brinquedos de encaixe, quebra-cabeças, canções, narrativas e jogos ajuda a preparar a criança para os saberes e as tarefas envolvidas na alfabetização.

Entretanto, os professores de escolas de meios sociais menos privilegiados, se quiserem investir alguma criatividade no trabalho, podem suprir a lacuna da falta de educação infantil e podem ajudar suas crianças a ficar em pé de igualdade com as outras.

Vamos procurar algumas ideias sobre como se pode estimular o desabrochar de cada uma das cinco capacidades necessárias para a alfabetização.

Primeiro problema: a ideia de símbolo

Trazer para a escola exemplos de símbolos: escudos de times de futebol, bandeiras de clubes e de países, sinais de trânsito, apitos convencionais de guardas de trânsito, gestos convencionais, gestos da língua de sinais manuais dos surdos mudos, símbolos religiosos, emblemas, amuletos.

Segundo problema: discriminação das formas das letras

Exercícios de desenho de pequenas formas: círculos, traços, cruces, quadrados, ângulos, curvas, espirais, composições com várias unidades de formas diversas. Na escola de antigamente, as crianças preenchiam páginas e mais páginas com linhas verticais enfileiradas, linhas inclinadas, circulozinhos, arquinhos e exercícios e mais exercícios de traçados, antes de começar a alfabetização. Sem chegar ao exagero, parece-me que há lugar para um certo retorno a essa disciplina, pois, hoje é muito comum ver pessoas segurando mal o lápis, colocando torto o papel sobre a mesa, sentando-se errado para escrever. Começando o traçado das letras de modo arrevesado. Cultivar a boa técnica na escrita é um valor que merece voltar à moda.

Terceiro problema: discriminação dos sons da fala

Criar listas de palavras que começam com o mesmo som. De palavras que rimam (rimas perfeitas, rimas imperfeitas), de canções que apresentam repetições de sílabas. Tomar uma mesma melodia e cantá-la em diversas sílabas: la-la-lala... ta-ta-tata... pum-pum-pumpum... bim-bim, bimbim... Brincar de telefone sem fio. Imitar sotaques.

Quarto problema: consciência da unidade palavra

Dizer o nome dos objetos que estão à vista. Aprender palavras novas: partes do corpo, termos de parentesco, acidentes geográficos, profissões, bichos, plantas, frutas, sentimentos, atividades, comidas, instrumentos. Localizar a mesma palavra colocada em duas sentenças diferentes. Contar quantas palavras há numa expressão:

Macaco feio – quantas palavras tem?

Água fria – quantas palavras tem?

Zico fez gol – quantas palavras tem?

Quinto problema: a organização da página escrita

Brincar de ler. Colocar pequenos textos na pedra, memorizá-los e recitá-los de memória, apontando para as palavras correspondentes à medida que a recitação vai prosseguindo. Os textos podem ser criados pelos próprios alunos. Com bonitos versinhos, essa atividade pode tornar-se muito agradável. A escolha de textos familiares à cultura local (provérbios, ditados, refrões) fará a leitura ser sentida como algo normal da vida.

Depois de todo esse trabalho, temos um freguês pronto e desejoso de aprender a ler e a escrever.

Vamos à alfabetização.

3 A Alfabetização

Quando tratamos das capacidades essenciais para a alfabetização, colocamos como primeiro problema o de compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala. Todo sistema alfabético de escrita tem essa característica essencial: os segmentos gráficos representam segmentos de som.

Quem já tentou ensinar alguém a ler e escrever certamente teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz. Há um dado momento em que parece ocorrer um verdadeiro estalo, após o que a pessoa faz rápidos progressos. Que estalo será esse?

A suposição mais plausível é que o estalo ocorre quando o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada a ideia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de som da fala.

Pobre alfabetizando! Sua euforia logo deverá se abrandar, porque as coisas que acontecem entre sons e letras são um pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos. A revelação inicial deve ser seguida de alguns ajustes, até que o alfabetizando conheça a verdade, menos límpida do que parecia inicialmente, do casamento um pouco defeituoso entre sons e letras.

As complicadas relações entre sons e letras

O casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o que cada letra corresponda a um som e cada letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos.

Na verdade, temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções.

Temos, no quadro I, os casos de correspondência biunívoca entre letras e fonemas no dialeto carioca. Note que, nesse quadro, um elemento do conjunto de letras corresponde a um elemento do conjunto de fonemas, e um elemento do conjunto de fonemas corresponde a um elemento do

conjunto de letras.

QUADRO 1 – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	
p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Chamamos de fonema, em linguística, uma unidade de som caracterizada por um dado feixe de *traços distintivos*. Traços distintivos são características de som que são relevantes na diferenciação entre unidades do sistema. Por convenção, esse tipo de unidade é representado entre barras inclinadas (/ /).

O segundo tipo de relação existente entre os sons da fala e as letras do alfabeto é o que foi chamado anteriormente de poligamia e de poliandria. Chama-se poligamia o casamento de um homem com várias mulheres, e poliandria o casamento de uma mulher com vários homens. As relações entre sons e letras vistas a seguir são uma forma de poligamia e de poliandria muito especial. É como se o homem polígamo tivesse apenas uma mulher em cada cidade que frequenta, e a mulher poliândrica tivesse um só homem em cada lugar frequentado por ela.

Vamos começar com exemplos de sons casados com letras diferentes segundo a sua posição.

Tomemos, por exemplo, o som da vogal [i]. Se a vogal [i] está numa posição de sílaba acentuada, ela será transcrita, em nossa convenção ortográfica, pela letra *i*. Isso ocorre em palavras como *vida*, *saci* e *rio*. Se a vogal [i] está numa sílaba átona final de palavra, ela corresponderá à letra *e*, em nossa ortografia. É o caso de *vale*, *corre*, *morte* etc. Com a vogal [u], a situação no dialeto carioca é simétrica à da vogal [i]. Em posição de sílaba tônica, a letra que transcreve [u] é *u* (*lua*, *tudo*) e em posição final de palavra, se a sílaba é átona, a vogal é transcrita na ortografia pela letra *o* (*mato*, *pego*).

Partindo, agora, da letra para o som, verificamos como as letras se casam com sons diferentes, dependendo de onde estão. Tomemos a letra *l* como primeiro exemplo. Essa letra deve ser pronunciada com o som de uma consoante lateral, se se encontra diante de uma vogal, como em *lata* e *bola*. Mas, em posição final de palavra ou diante de uma consoante, a letra *l* corresponde, no dialeto carioca, ao som da vogal [u], como em *sal*, *anzol*, *jornal*, *alto*, *almoço*, *calça* e *caldo*.

Outro exemplo de correspondência não biunívoca do som para a letra é o das vogais

acentuadas no dialeto carioca. O que ocorre é uma ditongação de todas as vogais tônicas localizadas na última sílaba de uma palavra, se uma consoante [s] vem depois. Por exemplo: a pronúncia de rapaz é [rapais], a de pés é [peis], a de giz é [ʒiys], a de cós é [koiš], a de luz é [luiš]. No dialeto paulista, essa ditongação das vogais é mais generalizada do que no carioca: os paulistas ditongam também em ambientes não finais. Ouvem-se pronúncias como [meizmo] para *mesmo*, [paista] para *pasta*, [roisto] para *rosto*. Na língua escrita, essas transições em [y] não são representadas: diz-se [peys] e escreve-se pés, mas diz-se [papeys] e escreve-se papéis.

É claro que essas situações de poligamia e de poliandria trazem problemas de escrita para os alfabetizando. É que, se eles acabaram de ter aquele maravilhoso estalo, aquela revelação de que letras simbolizam sons, logicamente pensam que há fidelidade conjugal entre letras e sons: cada letra com seu som, cada som com sua letra. Assim é que as coisas deviam ser, não é mesmo? O alfabetizando é coerente ao supor que o som [i] corresponde sempre à letra i, e que o som [u] corresponde sempre à letra u. Por isso, retomando os mesmos exemplos anteriores, o que os principiantes escrevem é *vali* para *vale*, *morti* para *morte*, *matu* para *mato*, *pegu* para *pego*, *peis* para *pés*. Indo da letra para o som, eles supõem que a letra *l* transcreve sempre e somente o som [l]. Por isso, por que escrever com *l* final as palavras *sal* e *anzol*, se é com [u] final que elas são pronunciadas? Com essa lógica, os principiantes da escrita escrevem *sau*, *anzou*, *auto*.


É muito importante que o alfabetizador tenha bem claras em sua mente essas particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras. Fatalmente, o alfabetizando com capacidade de observação e de crítica fará perguntas do tipo:

- Professor, se eu falo [péis], por que é errado escrever *peis*?
- Eu falo [matu] e não [mato]. Devia ser *matu* a escrita certa.
- [pau] e [sau] se falam igualzinho. Por que se escrevem *pau* e *sal*?

A resposta dada pela maior parte dos professores é a de que “a gente é que fala errado, por que o certo é falar [pés], [mato], [sal]”. Mas é uma péssima resposta.

O professor deve estar apto a explicar que a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre sons e letras. Assim, no fim das palavras é a letra *o* que transcreve o som [u], e é a letra *e* que transcreve o som [i]. Em relação ao fim de sílaba, ocorreu na região onde vivemos uma mudança de pronúncia do *l*, e por isso pronunciamos como [u] essa partezinha da palavra que nossos avós pronunciavam como [l]. É por isso que dizemos [sau] e não [sal]. Mas, preste atenção,

nós falamos [saleiro]. Eis o /l/ de volta. O [u] de [sau] é um [l] que mudou para [u]. Em nosso dialeto, pronunciamos nossos /l/ como [u], no fim das sílabas.

Essa é a maneira como tais perguntas devem ser respondidas. Responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco linguístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a autoestima linguística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui-se para amedrontá-la. O professor que usa a saída fácil de explicar as dificuldades de escrita como sendo ocasionadas por defeitos da fala contribui para a marginalidade de seus alunos. Mais adiante, retomaremos essa questão. 

Nos dois quadros a seguir, podem ser vistas as mais importantes correspondências múltiplas entre letras e sons (Quadro 2) e entre sons e letras (Quadro 3). É importante ter claro na mente que tais correspondências são determinadas pela posição, ou seja, são regulares, e essa regularidade pode ser comentada pelo professor. É possível aprendê-las por meio de uma regra, de modo que

QUADRO 2 – Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição			
Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s] [z] [š]	Início de palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra	sala casa, duas árvores resto, duas casas
	[z]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal diante de p e b	mala, leme campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [e] [i]	Não-final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não-final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

podem ser sistematicamente ensinadas por um professor bem preparado para exercer sua profissão.

QUADRO 3 — Um som representado por diferentes letras, segundo a posição			
<i>Fone (som)</i>	<i>Letra</i>	<i>Posição</i>	<i>Exemplos</i>
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	g gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	i e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	pino padre, morte
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	lua falo, amigo
[R] [r forte]	rr r	Intervocálico Outras posições	carro rua, carta, honra
[əw]	ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu qu cu	Diante de a, o Diante de e, i Outras	aquário, quota cinquenta, equino frescura, pirarucu
[gu]	gü gu	Diante de e, i Outras	agüenta, sagüi água, agudo

Esses quadros não esgotam a informação sobre relações som-letra e letra-som previsíveis pela posição nem são verdadeiros para todos os falares do Brasil. Em cada comunidade linguística os professores deverão compor seus próprios quadros correspondentes aos quadros dados aqui, registrando neles a distribuição dos sons conforme se dá no dialeto fala do pela sua clientela e por eles mesmos.

Por exemplo: para os falantes do dialeto gaúcho que enunciam um [l] velarizado em posição final de sílaba, a segunda linha do correspondente fonético da letra [l] no Quadro 2 de verá ser alterada. O mesmo deverá ser feito para as contrapartes fonéticas das letras *e* e *o* em posição final de palavra, que soam escandidas para ouvidos não sulinos!

Outro exemplo de alteração do Quadro 2 refere-se à inclusão dos fatos linguísticos da variedade de português na qual houve a perda da nasalidade de vogais átonas finais de palavra. As pronúncias de palavras como *homem*, *viagem*, *Cristóvão*, *falam* são, respectivamente, *home*, *vage*, *Cristóvo*, *falo*. O Quadro 2 referente a esses dialetos deverá receber uma linha a mais no espaço destinado à contraparte fônica da letra *m*, e o elemento ocupante dessa linha será um zero fonético.

O terceiro tipo de relação possível entre sons e letras é o mais difícil: a concorrência, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes, como nos casos já vistos. É o caso da letra *s* e da letra *z*, que são usadas, ora uma, ora outra, para

representar o mesmo som de [z] entre duas vogais. Temos *mesa*, mas também *reza*. Temos *azar*, mas também *casar*.

Do mesmo tipo é a rivalidade entre *c - ç* e *ss*, usados entre vogais para representar aquilo que é sempre o mesmo som [s]: *posseiro* e *roceiro*, *assento* e *acento*, *passo* e *laço*, *caçado* e *cassado*. Da mesma maneira, o *ch* e o *x* competem na representação da fricativa palatal surda (*taxa*, *racha*) e o *g* e o *j* rivalizam no privilégio de representar a fricativa palatal sonora (*jeito*, *gente*, *sujeira*, *bagageiro*).

Com base nos fatos do dialeto carioca, é fornecida no Quadro 4 uma visão dos principais casos da situação de concorrência pela qual mais de uma letra, na mesma posição, pode servir para representar o mesmo som.

QUADRO 4 — Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos			
Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s	mesa
		z	certeza
		x	exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss	russo
		ç	ruço
		sç	cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss	posseiro, assento
		c	roceiro, acento
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s	balsa
		ç	alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s	persegue
c		percebe	
[š]	Diante de vogal	ch	chuva, racha
		x	xícara, taxa
	Diante de consoante	s	espera, testa
x		expectativa, texto	
Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s	funis, mês, Tais	
	z	atriz, vez, Beatriz	
[ž]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	j	jeito, sujeira
		g	gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u	céu, chapéu
		l	mel, papel
zero	Início de palavra	zero	ora, ovo
		h	hora, homem

Esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes. Nesses casos,

a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário. E decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória. Nada mais lógico pode ser feito, em termos da representação dos fatos fonéticos da língua. Depois, veremos que grande parte dessas opções que são arbitrárias como representação de fatos fonéticos perdem essa arbitrariedade quando a estrutura morfológica das palavras é levada em conta.

Como sistematizar as complicadas relações entre sons e letras

Antes de entrar no assunto, um aviso: não abordaremos questões de metodologia de ensino, pois é área dos pedagogos. Discutiremos, aqui, o percurso e o enfoque do conteúdo a ser colocado nas primeiras etapas do ensino da língua escrita.

No item anterior, fizemos uma subdivisão dos tipos de relação existentes em nossa língua entre sons da fala e letras do alfabeto. Encontramos três tipos de relação:

- *relação de um para um*: cada letra com seu som, cada som com uma letra;
- *relações de um par a mais de um*, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição;
- *relações de concorrência*: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

Há uma gradação entre esses três tipos de relação. A motivação fonética da relação simbólica é perfeita no primeiro caso e decai gradativamente. No segundo caso, a motivação fonética vem combinada com a consideração da posição e, no terceiro, a motivação fonética da opção entre as letras está perdida. Essa gradação determina uma gradação de facilidade na aprendizagem das letras.

A primeira etapa da alfabetização: a teoria do casamento monogâmico entre sons e letras

Como foi visto quando discutimos as capacidades necessárias para a alfabetização, podemos afirmar que o primeiro grande progresso na aprendizagem dá-se quando o alfabetizando atina com a ideia de que há, na escrita, representação de sons por letras. Faz sentido supor que a ideia construída por ele sobre essa relação é a mais simples possível: a relação monogâmica, ou biunívoca, para usar linguagem técnica. Então, por que não começar o ensino seguindo as etapas naturais do aprendiz?

Considerando que o primeiro passo do alfabetizando em sua compreensão do sistema da escrita é o entendimento da situação ideal e perfeita de que cada letra tem seu som e cada som tem

sua letra, vamos deixá-lo explorar essa hipótese por um curto espaço de tempo. Vamos fornecer-lhe material de exercitação que não entre em contradição com a hipótese construída em sua cabeça, que é a da relação de um para um entre sons e letras, ou hipótese da monogamia.

No Quadro 1, temos as letras mais virtuosas do português do Brasil: as consoantes *p, b, t, d, f, v* e a vogal *a*. Fiéis esposas de um marido só, elas representam, onde quer que apareçam, sempre a mesma unidade fonêmica. Essa virtude faz com que essas letras mereçam o privilégio de serem as primeiras a aparecer no início da alfabetização. Com elas, seriam formadas as primeiras palavras e as primeiras frases dos exercícios, seriam inventados versinhos e musiquinhas. Por que não brincar com sílabas desprovidas de sentido? Criar ritmos alternando as consoantes, tomar melodias conhecidas e cantarolá-las, lendo simultaneamente sucessões de sílabas formadas com essas consoantes virtuosas, e inventar joguinhos de palavras cruzadas usando só essas letras são algumas sugestões de atividades que podem ser criadas.

Num segundo momento dessa primeira etapa, deixaríamos entrar letras menos virtuosas, mas faríamos de conta que elas são virtuosas para manter o alfabetizando protegido na hipótese da monogamia por mais tempo. Permitiríamos, então, a entrada das letras do Quadro 2, mas apenas em seus contextos mais gerais e em seus valores fonéticos mais típicos. Por exemplo: a letra *l* entraria nos contextos de início de sílaba, com seu som de consoante lateral, mas não nos contextos de fim de sílaba, onde ela soa como [u]. Assim, admitiríamos *lua, lava e vala*, mas evitaríamos enfrentar *sol, mel e sal*. A letra *s* apareceria posicionada em início e em fim de palavra ou de sílaba, mas teria seu aparecimento evitado em posição intervocálica, por que aí ela soa igual ao *z*, perturbando a hipótese da monogamia. O *m* e o *n* entrariam só em ocorrências iniciais de sílaba, ou seja, nos casos em que sua articulação é plena. As vogais *e* e *o* somente apareceriam quando acentuadas, e não em situações em que soam como [i] e [u].

É claro que não podemos nos agarrar com rigidez ao intuito de manter o alfabetizando resguardado por algum tempo das complicações da escrita. As palavras vão jorrar de todos os lados, as crianças vão trazê-las, e não seria sensato exagerar o peneiramento dos dados. Se as letras indesejadas forçaressen sua entrada, será preciso adiantar a explicação de que essas letras podem, às vezes, ter outros sons, quando colocadas em outras posições.

Cabe ao professor decidir por quanto tempo convém trabalhar sob a redoma da hipótese da monogamia. É impossível ater-se a ela por muito tempo, sob pena de permitir que o aprendiz se fixe com excessivo apego a um conceito ilusório da rede de relações entre sons e letras.

A segunda etapa da alfabetização: a teoria da poligamia com restrições de posição

A segunda etapa da aprendizagem consiste na rejeição da hipótese da monogamia. É preciso ajudar o aprendiz a observar que há palavras em que o som da letra *l* não é [l] e *s i m* [u] , que há posição em que o som da letra *o* é de [u] e o som da letra *e* é de [i] , que a letra *r* corresponde a um som forte em início de palavra e a um som brando quando colocada entre duas vogais. Em suma, os fatos resumidos nos Quadros 2 e 3 do dialeto do alfabetizando serão propostos à sua atenção.

A exposição do alfabetizando aos dados como os dos Quadros 2 e 3 pode ser conduzida de maneira sistemática pelo professor.

Uma ótima maneira de fazer isso é propor atividades de pesquisa. O professor pode arranjar jornais velhos, revistas velhas, invólucros de produtos e qualquer material impresso, além de uma folha de papel grande, tesoura e cola, e propor o seguinte:

Vamos estudar a letra *l*. Que sons ela tem? Em *lua* e em *sala*, ela tem um som. Em *sol* e em *papel*, o som é outro. Vamos recortar todas as palavras em que aparece a letra *l*; vamos colar as palavras em que o som da letra é igual ao som que ela tem em *lua*, em uma metade da folha; vamos colar as palavras cujo *l* tem o mesmo som que aparece em *sol*, na outra metade da folha. O mesmo será feito com a letra *c* que tem som igual ao da palavra cinco e com a letra *c* que tem som igual ao da palavra casa. Depois, faremos a mesma coisa com o *e* que soa [i] e com o *e* que soa [e] . E o mesmo com o *o* que soa [o] e com o *o* que soa [u]. Convém alternar: agora, partiremos do som e determinaremos a letra. Que letras servem para representar o som de [g]? A letra *g*, se estiver na frente de *a*, *o*, *u*, e o dígrafo *gu*, se estiver na frente de *e*, *i*. Vamos colar exemplos em nosso cartaz. E o som [ão], como é representado na escrita? Ele pode ser *ão*, como em *balão* e em *comilão*, e *am*, como em *falam* e em *subiram*.

Trabalhando dessa maneira, o alfabetizador ajudará o alfabetizando a perceber que a hipótese da monogamia é inviável. Com os novos dados, ele vai conceber uma nova hipótese sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa, do tipo:

Para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som.

Para nosso uso, denominemos essa hipótese de *hipótese da poligamia condicionada pela posição*.

A passagem da primeira hipótese (monogamia) para a segunda hipótese (poligamia condicionada pela posição) é um passo de importância crucial na construção do conhecimento do

alfabetizando a respeito do nosso sistema de escrita. Quando o alfabetizando não dá esse passo e aferra-se à primeira hipótese, ele comete falhas típicas de leitura e de escrita. Vamos analisar e compreender a lógica dessas falhas.

O erro de leitura característico do alfabetizando que encalhou na ideia da monogamia entre sons e letras é a pronúncia artificial das palavras, com a escansão de letra. Assim, todo o é lido com o som de [o], mesmo os que estão no fim das palavras; todo e é lido sempre como [e] e nunca como [i], que é o caso dos finais átonos; o artigo o é pronunciado com o som de [o]; a preposição de é pronunciada com o som [de]; *m* e *n* pré-consonantais recebem articulação travada.

O triste é que, na maioria das vezes, o aluno é secundado nisso pelos professores, que acreditam ingenuamente ser essa pronúncia fictícia, de alguma maneira, a *certa* da língua. Aliás, eles até elaboram essa criação artificiosa de uma modalidade de língua que só existe dentro das salas de aula de alfabetização. Uma língua na qual a conjunção adversativa *mas* ganha uma pronúncia abstrusa, anasalada, que tem o discutível mérito de torná-la diversa do advérbio *mais*; na qual a forma *sou* recebe a pronúncia, letra por letra, [sou]; uma pronúncia, enfim, que faz da sala de aula um universo linguístico foneticamente distinto do mundo lá fora. Essa maneira especial de pronunciar as palavras pode ser interpretada como um artifício didático usado pelos professores para preservar a validade da teoria monogâmica do sistema de escrita, mas o melhor a fazer é ajudar o aluno a se desfazer dessa convicção.

Os erros de escrita característicos dos alfabetizados que ainda se encontram na etapa monogâmica da teoria do vínculo entre sons e letras consistem, principalmente, na transcrição de todos os sons pelas suas letras correspondentes em seu valor fonético mais típico. Por exemplo: a palavra *pato* é escrita *patu*, por que o aluno escreve como pronuncia, e em sua mente a transcrição do som [u] só pode ser feita pela letra *u*. Pela mesma lógica, ele escreve *devi* em vez de *deve*, *treis* em vez de *três*, *tonbo* em vez de *tombo*, *derão* em vez de *deram*. A lógica desses erros é sempre a mesma: falta a aprendizagem das restrições que a posição na palavra impõe à distribuição das letras e dos sons. O erro *patu* denota o não ter se dado conta de que o som [u], quando em posição final de palavra, sem acento, é transcrito pela letra *o*. O erro *devi* revela que a pessoa não sabe que um som de [i] átono em fim de palavra é representado ortograficamente pela letra *e*. O erro *treis* revela a falta de aprendizagem do fato de que toda vogal acentuada na frente de um [s] final é pronunciada, automaticamente, acrescida de um [i] fonético nem sempre representado na escrita. O erro *tonbo* demonstra que a pessoa ainda não aprendeu a distribuição *antes de p e b usa-se a letra m* e *antes das outras consoantes usa-se n*. Finalmente, o erro *derão* resulta do não saber que o ditongo

nasal, quando não acentuado, em verbos, é transcrito *poram* e não *porão*.

A transição entre a primeira e a segunda etapa da alfabetização está completa quando o alfabetizando não comete mais erros que demonstram o desconhecimento das restrições de ocorrência das letras conforme a posição na palavra. Vencida essa etapa, o alfabetizando não comete mais erros de ortografia? Nada disso! A parte mais árdua é a aprendizagem das relações arbitrárias entre letras e sons.

A terceira etapa: as partes arbitrárias do sistema

Essa terceira etapa dura toda a vida. Ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra rara. Quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária. Pelas regras de distribuição de sons e de letras em português, *rosa*, que se escreve com *s*, poderia igualmente ser aceita com *z*; do mesmo modo, *exame* tem *x*, mas poderia igualmente ser escrita com *s*, ou com *z*, e *hora* tem *h*, mas *ora* não, apesar da identidade fonética.

No Quadro 4, oferecemos um resumo desse tipo de situação, em que duas ou mais letras rivalizam na simbolização de um mesmo som na mesma posição. O nosso alfabetizando já passou pela decepção de ver que não funciona a teoria do casamento monogâmico entre sons e letras, e já se conformou com a necessidade de reformulá-la para a teoria da poligamia com restrições de posição. Entretanto, é obrigado a manter aberta a questão e a organizar suas ideias de maneira a atender, também, os casos idiossincráticos que o Quadro 4 resume. Nesses casos, ele deverá resignar-se a memorizar a escolha certa da letra, individualmente para cada palavra. No fim dessa tortuosa aventura intelectual, o alfabetizando terá construído uma teoria sobre a correspondência entre sons e letras em português, do tipo:

Para cada som numa dada posição, há um a dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som. Em certos ambientes, certos sons podem ser representados por mais de uma letra.

Já que demos um rótulo às duas versões iniciais da teoria, inventemos um para essa versão final: *teoria da poligamia com restrição de posição e casos de concorrência*. Mas, para evitar

complicação, convencionemos chamar de *terceira versão* essa versão de teoria da correspondência entre sons e letras.

Que pode fazer o alfabetizador para ajudar o alfabetizando a integrar em seu conhecimento ortográfico os fatos resumidos no Quadro 4?

Primeiro, ele pode fornecer aos perguntadores as respostas corretas às perguntas que lhe são feitas. Assim, se algum aluno perguntar por que *sino* começa com *s* e *cinco* começa com *c*, o professor deverá responder que há casos, na nossa língua, em que duas letras diferentes fazem o mesmo trabalho de representar o mesmo som. Seria conveniente dar um pouquinho de informação histórica. Por exemplo: Isso é explicado pela história da nossa língua. Antigamente, nossa língua era bem diferente da que nós falamos hoje. Ela era falada numa vasta região do globo a partir do território que compreende hoje a Itália e chamava-se latim. Em latim, os sons do *c* de *cinco* e do *s* de *sino* não eram iguais, e por isso essas palavras eram escritas com letras diferentes. Com a passagem de muitas gerações de falantes, as pessoas alteraram a pronúncia das palavras, e o som da palavra cinco, que se articulava com [k], foi mudando. O [k] mudou para [t] e o [t] para [ts], que acabou mudando para um som de [s], igual ao de sino. Entretanto, como a língua escrita guarda um pouco da memória do passado, nós ainda retemos em nossa escrita a lembrança dessas duas pronúncias que antigamente eram diferentes. Então, essas irregularidades da nossa língua escrita são explicadas pela memória da história. Nossa língua carrega, na escrita, a tradição do passado que ela tem.

Explicações desse tipo consolarão um pouco os alunos pelo esforço a ser investido na memorização da escrita das palavras. Se bem dadas, tais explicações poderão, até, despertar certo brio pela historicidade da língua e da comunidade que a usa.

Em segundo lugar, o alfabetizador pode conduzir o alfabetizando, organizadamente, a saber exatamente quais são os contextos em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som. Isso também pode ser feito pelo método da pesquisa. Um papel grande, cola, tesoura e muitos materiais impressos. Vamos repartir, segundo suas diversas representações ortográficas, todas as palavras pronunciadas com o som [s] no meio de duas vogais, como em coisa. Algumas vezes, esse som é escrito com *s*, outras vezes com *z* e outras, ainda, com *x*. Resultado: um cartaz tripartido, uma coluna com *coisa, casa, rosa, asilo, resumo, usar etc.*, uma coluna com *azul, aza, cozinha, cozido, rezando, azeite etc.*, uma coluna com *exame, exato, exemplo, exército, exercício etc.*

Outro procedimento que se pode adotar para ajudar a fixação desse tipo de conhecimento é

depreender palavras de letras de músicas ou de poesias conhecidas, procurando saber com que letras essa palavra é representada na escrita. Tomemos, por exemplo, *A banda*, de Chico Buarque :

Eu estava à toa na vida
O meu amor me chamou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor

Que palavra começa com o som [s]? *Passar!* Escreve-se com ç ou com ss? Com ss! Quais palavras são faladas com um som de [z] no meio de duas vogais? *Coisas!* Escreve-se com s ou com z? Com s! Que palavra começa com o som de [che]? *Chamou!* Escreve-se com x ou ch? Com ch!

E, finalmente, a mais importante das recomendações: o professor não deve dar muita importância a erros de escrita dessa espécie. Gradativamente, com a prática da leitura e da escrita, tais erros diminuirão. A preocupação com a ortografia não deve crescer a ponto de inibir a expressão escrita da criança.

Variação dialetal e arbitrariedades nas relações entre sons e letras

Há algo importantíssimo que o alfabetizador deve saber, para não cometer erros crassos de pensamento e de atitude em seu trabalho. É o entendimento de que as partes do sistema da convenção ortográfica que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto.

Assim, por exemplo, se você faz parte da comunidade linguística que mudou o [l] em fim de sílaba para [u], terá que tomar uma decisão fonologicamente arbitrária, no que diz respeito à escrita de uma palavra com *u* ou com *l* nessa posição. Entretanto, se a sua comunidade não participou dessa mudança, e ainda distingue as duas unidades de som, a aprendizagem da ortografia de palavras desse tipo não trará problemas. Do mesmo modo, se você pronuncia *pera* e *feira* sem fazer diferença entre o som correspondente ao *e* da primeira palavra e o som que corresponde ao *ei* da segunda, será preciso decorar que *pera*, *cera* e *bandeja* se escrevem com *e*, enquanto *feira*, *beira* e *beija* se escrevem com *ei*. Mas, se o seu dialeto ainda mantém a diferença entre as duas unidades de som, basta registrar sua pronúncia ao escrever. Algumas das mudanças linguísticas que resultam na fusão de dois sons anteriormente distintos não são sentidas pelos falantes como marcas de um status socialmente inferior. Os dois exemplos anteriores mostram isso, pois no Rio de Janeiro ninguém

acha “feio” a pronúncia de sal com [u] ou de feira ou beija sem o [i].

Outras mudanças, resultantes do mesmo tipo de processo linguístico, estigmatizam socialmente os que as fazem ouvir em sua fala: a mudança do [l] em [r] ([pranta]), a perda de outros *i* ([salario]), a iotização dos [ñ] e [ɲ] ([sōyo], [oyo]) são tidas como marcas de inferioridade social .

Faz parte da competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce seu trabalho. É muito importante para o alfabetizador ter a percepção de que as partes do sistema ortográfico que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto.

A maneira de trabalhar, no ensino, essas pronúncias tidas como defeituosas é exatamente a mesma que propusemos para estudar as palavras nas quais a relação entre sons e letras é arbitrária. Vamos fazer um cartaz de estudo do som *r* depois de uma consoante? Temos [r] que se escreve com *l* [r] que se escreve com *r*! *Clima, aclamação, atleta, aflito* para um lado do cartaz, pois são [r] que escrevemos como *l*. *Prova, cruz, frango, atrocidade, crime* para o outro lado do cartaz, pois são [r] que escrevemos como *r*.

Em nossa fala, há zeros que exigem alguma letra na escrita! [operaro] ganha um *i*: operário. Vamos pesquisar mais: *salário, armário, comércio*.

Se essa terceira etapa da aprendizagem for bem trabalhada, o alfabetizando saberá quais letras transcrevem quais sons em quais posições e quais letras concorrem em quais posições para representar quais sons, além de conhecer a escrita convencional de uma boa quantidade de palavras.

A quarta etapa: um pouco de morfologia

Nesse ponto, pode-se fazer o alfabetizando dar mais um passo: perceber as regularidades ligadas à morfologia das palavras. A palavra *beleza*, por exemplo, é escrita com *z*, que está numa posição de concorrência com *s*. Assim, pelo som, podia-se escrever *belesa*. Entretanto, observe como esse pedacinho — *eza* — é comum na língua: *belo — beleza, mole — moleza, certo — certeza, pobre — pobreza, rico — riqueza, estranho — estranheza, grande — grandeza*. As palavras *belo, mole, certo, pobre, rico, estranho e grande* contêm o sentido de qualidade, tendo a classificação gramatical de adjetivo. As palavras *beleza, moleza, certeza, pobreza, riqueza, estranheza e grandeza* correspondem ao nome dessas qualidades, e a classe gramatical delas é substantivo.

Observe como é obtido o substantivo pela junção do pedacinho *eza* a o adjetivo. Esses

pedacinhos, que servem para derivar uma palavra a partir de uma outra, chamam-se sufixos. Podemos economizar muito a nossa memória se prestarmos atenção aos sufixos que entram na formação das palavras. Assim, saber que o sufixo *eza*, que forma substantivos a partir de adjetivos, é escrito com *z* e não com *s* permite acertar automaticamente a escrita da palavra, ao se reconhecer o sufixo.

Vale a pena dedicar bastante tempo ao estudo dos sufixos, pois desse modo o alfabetizando poderá reconhecê-los nas palavras novas com que for se defrontando e acertará na escrita. São tantos! Vejam. *Lavagem, bobagem, engrenagem, passagem, dosagem*. Tudo o que acaba em *-agem* - se escreve com *g*, e não com *j*. E atenção, atenção, para quem pronuncia essas palavras sem vogal nasal no fim, assim, *viage, passage, bobage*: essas palavras, na escrita, exigem um *m* final.

Português é com *-ês*, mas *estupidez* é com *-ez*. A explicação é que *português*, assim como *inglês, francês, norueguês, finlandês, escocês, irlandês etc.* é adjetivo derivado de nome de país. Daí a terminação *-ês*. Já *estupidez*, assim como *maciez, sisudez, polidez, robustez, sensatez, solidez, liquidez etc.* é substantivo derivado de adjetivo. Daí a terminação *-ez*.

Agora, *-ice*. *Maluquice*. É com *c*, e não com *ss*. *Burrice, esquisitice, tolice, sonsice*. - *Ice* forma nomes a partir de adjetivos. Curioso, parece que se especializa em nomes de qualidades ruins.

Há, também, prefixos cuja identificação ajuda a fixar a grafia correta. É o caso, por exemplo, do prefixo *des-*, que aparece em *desfazer, desmanchar e descolar*; do prefixo *dis-*, que aparece em *distorcer, distensão e discutir*; do prefixo *ex-*, de *expulsar e excomungar*; do prefixo *extra-*, de *extraordinário etc.*

No Quadro 5, temos um resumo dos sufixos e dos prefixos mais importantes para a ortografia, pois são aqueles cujos sons poderiam, sem erro de posicionamento das letras, ser escritos com outras letras.

Para conduzir o alfabetizando no caminho do conhecimento dessas unidades menores da língua, não é preciso condená-lo ao tédio de decorar listas de sufixos e de prefixos. Mais uma vez, pode-se estimular a pesquisa. Por exemplo: procurar afixos em textos de leitura, em textos produzidos por eles mesmos, em letras de músicas etc. É importante que o professor tenha alguma informação sistemática sobre a estrutura morfológica das palavras em português e, também, algum conhecimento sobre a história da língua.

Vamos recapitular o que foi discutido neste capítulo. Analisamos os tipos de relações existentes na língua portuguesa entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Descobrimos que há três tipos de relações. A primeira é a relação ideal, denominada monogâmica, em que uma letra

QUADRO 5 – Identificação de afixos visando à fixação de generalizações ortográficas		
Afixo	Alternativa ortográfica fonologicamente plausível	Exemplos
-eza	esa	grandeza, beleza, moleza
-ês	ez	português, francês
-ez	ês	estupidez, gravidez
-iz	is	atriz, bissetriz, aprendiz
-ção	ssão	inflação, formação, votação
-al	au	sensacional, maternal
-ice	isse	burrice, tolice
-agem	ajem	bobagem, passagem, lavagem
-izar	isar	realizar, concretizar, socializar
-nça	nsa	confiança, poupança, presença
-ncia	nsia	importância, carência, frequência
des-	dis	desfazer, desmentir
dis-	des	dispersão, discussão, distorcer
extra-	estra	extraordinário, extraditar

corresponde a um som e um som é representado por uma só letra. A segunda é denominada poligamia e poliandria com restrições de posição, um tipo de situação em que uma mesma letra representa ora um tipo de som da fala, ora outro, dependendo do contexto no qual está colocada. A mesma situação é repetida no sentido do som para a letra: o mesmo som, num lugar, corresponde a uma letra; em outro lugar, corresponde a outra letra. A terceira relação, denominada situação de concorrência, é aquela em que um som, na mesma posição, pode ser ortograficamente representado por mais de uma letra.

Como essas três relações guardam entre si uma ordem lógica, que vai do mais motivado foneticamente para o menos motivado foneticamente, supusemos que o andamento lógico de compreensão do sistema pelo alfabetizando segue os passos da lógica do sistema. O aprendiz constrói seu conhecimento do sistema de escrita percorrendo um caminho que passa por três etapas. Na primeira etapa, ele acredita na hipótese da monogamia entre sons e letras e faz progressos rápidos ao atingi-la. Na segunda etapa, ele se apercebe das particularidades de distribuição e substitui a hipótese da monogamia pela hipótese da poligamia condicionada por posição. Na terceira etapa, ele verifica que há posições de concorrência entre letras e reformula sua segunda hipótese, chegando, então, à terceira teoria, denominada teoria da poligamia com restrição de posição e casos de concorrência. Finalmente, o alfabetizando pode minorar o problema das escolhas arbitrárias entre

letras concorrentes, se for conduzido sabiamente na identificação de certos afixos.

A avaliação das falhas de escrita

Da classificação feita a partir dos três diferentes tipos de acoplamento entre sons e letras em nosso sistema de escrita, derivamos um percurso que o aprendiz das letras deve fazer até se assenhorear completamente do sistema.

Por meio desse enfoque, podemos estabelecer objetivamente um critério prático para avaliar os erros de escrita e de leitura cometidos pelo alfabetizando. Além disso, podemos utilizar a avaliação dos erros para diagnosticar com bastante precisão em que etapa do processo de aquisição o aluno se encontra.

Falhas de primeira ordem

Se o aprendiz ainda está na fase de dominar as capacidades prévias da alfabetização, as falhas cometidas são leitura lenta, com soletração de cada sílaba, e escrita com falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras: repetições de letras (ppai em vez de pai, meu em vez de meu), omissões de letras (trs em vez de três, pota em vez de porta), trocas na ordem das letras (parto em vez de prato, sadia em vez de saída), falhas de correntes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra (rano em vez de ramo, laqis em lugar de lápis, eua em lugar de lua), falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som (sabo em vez de sapo, gado em lugar de gato, pita em lugar de fita).

Falhas de segunda ordem

Se o aprendiz está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre sons e letras, ignora as particularidades na distribuição das letras. Na leitura, pronuncia cada letra escandindo-a no seu valor central. Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala. As falhas típicas são como as dos exemplos seguintes :

- *matu* em vez de *mato*;
- *bodi* em vez de *bode*;
- *tenpo* em vez de *tempo*;
- *azma* em vez de *asma*;
- *genrro* em vez de *genro*;
- *eles falão* em vez de *eles falam*.

Falhas de terceira ordem

Se o aprendiz já escalou o terceiro patamar do saber ortográfico e incorporou a terceira versão da teoria da correspondência entre sons e letras, suas falhas se limitarão às trocas entre letras concorrentes :

- *açado* em vez de *assado*;
- *trese* em vez de *treze*;
- *acim* em vez de *assim*;
- *jigante* em vez de *gigante*;
- *xinelo* em vez de *chinelo*;
- *chingou* em vez de *xingou*;
- *puresa* em vez de *pureza*;
- *sau* em vez de *sal*;
- *craro* em vez de *claro*;
- *operaro* em vez de *operário*.

Na leitura em voz alta, o aprendiz de terceira etapa já é capaz de pronunciar as palavras de maneira natural, reduzindo devidamente as vogais finais.

Esse critério de ponderação das falhas ortográficas e de leitura pode ser muito útil na prática do ensino, servindo para diagnosticar em que estágio da elaboração da teoria da correspondência entre sons e letras o aprendiz se encontra. Em decorrência disso, pode ser transformado em critérios fundamentados de avaliação dos alunos e dos mestres .

O aprendiz que ainda comete falhas de segunda ordem não completou sua alfabetização. Será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita. Uma expressão espontânea, criativa e cheia de falhas de terceira ordem é preferível a uma escrita correta e atada.

É de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir. O professor só deve cobrar do aluno tarefas compatíveis com a etapa de saber atingida. Assim, se num ditado fica evidente que certos alunos ainda estão cometendo muitas falhas de primeira ordem, o professor não pode propor tarefas de escrita que requerem leitura e compreensão de um texto. Até mesmo tarefas que exigem a leitura das frases do enunciado da questão são prematuras, em casos de alunos que apresentam erros de primeira ordem.

Tarefas como responder perguntas, fornecer sinônimos ou antônimos, escrever formas do plural ou do feminino e redigir por conta própria são prematuras para um aluno que está percorrendo o primeiro patamar do saber da escrita. Para essas tarefas, o estágio adequado é o do

segundo patamar. A introdução de tarefas prematuras só servirá para retardar o progresso do aluno.

A metodologia — considerações críticas

Para encerrar o capítulo, perguntemo-nos que relação existe entre as etapas de aquisição já esboçadas e os métodos de alfabetização. Há, basicamente, dois métodos possíveis oficialmente reconhecidos para conduzir o trabalho da alfabetização: mostrar primeiro as letras e ensinar suas correspondências com sons e depois ensinar a compor com elas as sílabas e as palavras; ou mostrar primeiro palavras — ou frases — e ensinar a identificar nelas as unidades componentes — as letras — e os sons que lhes correspondem.

O primeiro caminho recebe o nome de método sintético, pois a tarefa consiste em sintetizar sequências, dados os átomos componentes. O antigo método de recitação do bê - á - bá encaixa-se nesse tipo. O segundo caminho recebe o nome de método analítico, já que se parte das sequências completas, sendo a tarefa analisá-las e identificar os átomos. Note que os dois métodos são caminhos diferentes para conduzir o alfabetizando a construir a primeira etapa do conhecimento do sistema ortográfico: a etapa da hipótese da monogamia. Parece que a didática da alfabetização, entre nós, não chegou a encarar sistematicamente o caminho posterior a essa etapa, ou seja, as duas etapas seguintes, indispensáveis para que o percurso cognitivo de uma alfabetização racionalmente ancorada esteja completo.

Há quem creia que a análise do percurso cognitivo do alfabetizando seja bem outra: ele apreenderia globalmente, por simples retenção, caso por caso, das relações entre imagens gráficas, imagens fônicas e sentidos, em bloco. De fato, essa forma de aprendizagem é possível. Animais ensinados apreendem assim. Esse tipo de aprendizagem não caracteriza um verdadeiro saber, pois não é aplicável a casos novos nunca vistos antes. Quem de fato aprendeu a ler e a escrever é capaz de ler coisas que nunca leu e de escrever coisas que nunca escreveu. É desse tipo de saber racional, ilimitadamente criativo, que estamos tratando.

Há observações que parecem favorecer a hipótese de que a aprendizagem da leitura dá-se pela captação de um bloco não direcional e indiviso de relação entre letras, sons e sentidos. Primeiro, por que certas crianças mostram-se capazes de ler por adivinhação, baseadas em inferências semânticas, pedaços de palavras e de frases que ainda não são capazes de decodificar; segundo, porque os adultos leem por saltos, captando a informação em blocos, inferindo muito e soletrando pouco. No entanto, o que podemos concluir dessas observações é que nossa mente

vasculha várias fontes de informação para resolver determinado problema. É certo que nosso saber do mundo pode, em alguns casos, minimizar as exigências de leitura - decodificação, quase dispensando-a, e permitir uma leitura quase adivinhação. No entanto, parece fora de dúvida que toda a informação imprevisível contida num texto deva ser lida mediante a decodificação pela ordem letras – sons - sentido.

Assim, creio que o fato de existir a leitura por adivinhação não nos dispensa de ajudar o alfabetizando a ser racionalmente bem-sucedido na leitura por decodificação.

4 A variação na língua falada e a unidade na língua escrita

As línguas mudam

A língua denominada portuguesa não é falada do mesmo modo por todas as pessoas que a utilizam. Ela é falada em Portugal, no Brasil, em Angola, em Moçambique, em Goa, em Macau, em Cabo Verde etc. São aproximadamente 220 milhões de pessoas, o que a torna a 6.^a língua do mundo em número de falantes. O modo de falar de uma pessoa permite saber se ela é ou não nascida e criada na mesma região onde nascemos. Podemos, até, saber a que classe social uma pessoa pertence, ouvindo-a falar.

Por que não falamos todos do mesmo modo? É que todas as línguas mudam numa sucessão de passos, pois cada nova geração de uma comunidade introduz alguma mudança na língua. Cada mudança isolada pode passar despercebida, mas depois de muitas gerações, uma pessoa que ressuscitasse em seu lugar de nascimento não entenderia mais a língua dos seus descendentes.

Algumas pessoas, quando percebem mudanças na língua, reagem como se tivessem sofrido alguma ofensa moral. Essas pessoas creem que a nova língua é inferior à anterior, no que diz respeito à beleza e à possibilidade de veicular ideias, conhecimentos, pensamentos, cultura. Alguns, até, lutam em favor da conservação da língua. Isso acontece há muitos séculos.

Nossa língua, por exemplo, vem do latim, que já era falado nas vastidões do Império Romano desde dez séculos antes de Cristo. Essa língua é muito bem conhecida, porque ficou dela uma imensa e linda literatura. A variedade de língua utilizada nessa literatura se chama latim clássico. O latim falado pelo povo era o chamado latim vulgar, bem diferente do latim clássico. Foi

dessa segunda variedade de latim que se originou a língua portuguesa, fruto da colonização da península ibérica pelos conquistadores romanos, falantes do latim vulgar. Essa conquista deu-se no ano 197 antes de Cristo. Os primeiros documentos considerados como sendo já da língua portuguesa datam do século XII da nossa era. Essas informações servem para localizar o exemplo de resistência à mudança linguística que será mostrado a seguir.

Há um documento importantíssimo que permite saber um pouco sobre o latim vulgar: é o *Appendix Probi*, escrito em Roma no século III da nossa era. Nesse documento, o gramático Probus faz uma longa lista de palavras do latim vulgar da época, indicando a pronúncia que ele considerava certa e comparando-a com a pronúncia que ele julgava errada. O equivalente do *Appendix Probi*, hoje, seria mais ou menos assim:

- não é *mulé*, é *mulher*;
- não é *arraiaá*, é *arraial*;
- não é *oio*, é *olho*;
- não é *falamo*, é *falamos*;
- não é *os santo*, é *os santos*;
- não é *comeno*, é *comendo*;
- não é *armoço*, é *almoço*;
- não é *crube*, é *clube*;
- não é *dento*, é *dentro*;
- não é *pobrema*, é *problema*.

O *Appendix Probi* contém, por exemplo, recomendações desse tipo (a tradução das palavras em português está entre parênteses):

- *speculum non speclum* (espelho)
- *columna non colomna* (coluna)
- *coquens non cocens* (cozendo)
- *calida non calda* (quente)
- *vine a non vinia* (vinha)
- *alveus non albeus* (alvo)
- *oculus non oclus* (olho)
- *ansa non asa* (asa)
- *auris non oricla* (orelha)
- *persica non pessica* (pêssego)
- *nurus non nura* (nora)
- *socrus non socra* (sogra)
- *rivus non rius* (rio)
- *nunquam non nunqua* (nunca)
- *vobiscum non vosc um* (vosco, de convosco)
- *februarius non febrarius* (fevereiro)
- *passer non passar* (pássaro)

Mas as recomendações de Probus não foram atendidas pelos falantes do latim vulgar. Basta

observar as traduções dos exemplos, para perceber que a língua portuguesa é a continuação da forma do latim que Probus rejeitava: o latim do vulgo, da plebe, do povo iletrado.

O exemplo do Appendi x Probi foi utilizado para mostrar que o menosprezo de um grupo de falantes pelo modo de falar de outro grupo de falantes é algo que se repete continuamente em todos os tempos, em todas as partes, em todas as sociedades.

A razão disso é que a língua falada por uma pessoa torna-se marca de sua identidade. Damos valor ao modo como nossa comunidade se expressa, temos apego à forma de língua falada pelos iguais que nos cercam. Assim, como pode alguém ter a falta de sensibilidade de não valorizar, como nós, esse modo de falar e ter a ousadia de modificá-lo? Então, essa pessoa não dá valor ao nosso modo de ser, aos nossos valores? Se fazemos questão de defender nossos valores de vida, temos que garantir a preservação da nossa língua.

É mais ou menos essa a lógica daqueles que muito se afligem com algo que lhes parece ser a decadência da língua.

O mecanismo de mudança na forma das palavras

Vamos estudar o mecanismo básico pelo qual acontecem as mudanças nas línguas. Vamos tomar um exemplo que vimos no Appendi x Probi: “rivus non rius”. O exemplo prova que naquela época a palavra rio era pronuncia da rivus por uns e rius por outros. É claro que a pronúncia do estágio mais antigo da língua era com [v], e que houve a queda do [v] na fala de uma parte da comunidade.

Como se explica essa queda? Qualquer som pode ser pronuncia do com maior ou menor força na articulação. Suponhamos que uma parte da comunidade tenha adotado, por qualquer razão, numa dada época, um estilo de articulação mais frouxa dos sons. Essa frouxidão articulatória, levada ao extremo, acaba resultando num [v] praticamente imperceptível. Os falantes da mesma geração limitavam-se a variar sua articulação do [v], ora produzindo-o com fricção branda, ora quase sem fricção. Até esse momento, temos uma mudança na qualidade da pronúncia da língua que ainda não é uma mudança na estrutura da língua.

A mudança na língua acontece quando uma nova geração de falantes entra em jogo. A nova geração precisa aprender a língua que a sua gente fala, sendo esse aprendizado um fazer ativo, um trabalho da mente. Assim, que situação encontra a geração dos filhos dessas pessoas que afrouxaram a pronúncia dos seus [v] intervocálicos? Como tais [v] estão sendo quase omitidos no

uso corrente da língua, a nova geração simplesmente não ouve [v] nenhum. Para eles, a palavra é [rius], e não [rivus] relaxadamente pronunciada [rius].

Agora, a língua mudou na forma, pois o fenômeno da perda dos [v] entre vogais ocorre em todas as palavras em que há um [v] entre duas vogais, sendo a segunda átona. Vejam os exemplos a seguir (o sinal > significa, no estudo das mudanças da língua, passou a, ou virou):

a estivum > estio
fugitivum > fugidio
sanativum > sadio
bovem > boe > boi

Para poder refletir sobre os problemas do ensino da língua é importantíssimo entender esse mecanismo da mudança linguística. Por isso, vamos olhar mais alguns exemplos de como as palavras da língua latina mudaram de forma com o passar das gerações, até tomarem a que usamos hoje:

nebula > névoa
caballu > cavalo
faba > fava
trabe > trave
nubine > nuvem
debe t > deve
habere > haver

A mudança ocorrida nos exemplos acima é *b > v*. Vamos esmiuçar o processo pelo qual essa mudança se deu, como fizemos com aquele em que [v] passou a zero. Um grupo de falantes da comunidade de nossos antepassados linguísticos afrouxou de tal maneira a oclusão dos lábios, ao articular seus [b] entre vogais, que essa oclusão, às vezes, chegava a ser fricção, ou seja, os lábios deixavam um pequeno vão aberto pelo qual o ar passava com ruído. Provavelmente esses falantes oscilavam na pronúncia dessas palavras, ora produzindo a oclusiva, ora a fricativa. A mais comum, entretanto, era a pronúncia fricativa.

Se alguém perguntasse a esses falantes sobre a pronúncia da palavra [caballu] ([caballu] ou [cavallu]), provavelmente receberia a resposta [caballu]. Os falantes alfabetizados escreviam, sem titubear, *caballu* com *b*, mesmo que o som realmente produzido na maior parte das enunciações da palavra fosse a consoante fricativa, e não a oclusiva. Ou seja, no dicionário mental desse cidadão a representação ideal dessa palavra continha a consoante oclusiva. A realização fricativa da consoante era, para ele, mera flutuação irrelevante de produção.

Até esse ponto, houve mudança na realização fonética da língua, mas não houve mudança na análise da língua. Entretanto, o filho desse cidadão ouve palavras pronunciadas com fricativas intervocálicas. Diante de tais dados, ele construirá uma representação mental da forma dessas

palavras, na qual as consoantes intervocálicas serão fricativas, e não oclusivas, pois o seu léxico mental é elaborado a partir de dados fonéticos que lhe são oferecidos. Então, se o que lhe oferecem à percepção são as palavras [cavallu], [fava], [trave] etc., é assim que ele as registrará em seu léxico mental. Desse modo, o léxico mental do pai é um e o do filho é outro.

Portanto, na transição de uma geração para a outra a língua mudou, por que as pessoas da geração mais nova têm representação mental de uma parte do léxico diferente da representação da geração mais velha. Onde os mais velhos tinham palavras com consoantes oclusivas vozeadas intervocálicas, os mais novos têm palavras com consoantes fricativas vozeadas intervocálicas. Note que, considerando as representações mentais das palavras, a mudança ocorrida é abrupta, e não gradual. De uma geração para outra, a interpretação dada aos mesmos dados difere. Os velhos analisam os dados da sua língua como contendo consoantes oclusivas, os jovens analisam os mesmos dados como contendo consoantes fricativas.

Como esses jovens escreverão a palavra *cavalo*? Obviamente, com *v*. E o que acontece, se a ortografia oficial da língua preconiza que cavalo se escreve com *b*, e não com *v*? Conflito. Esses jovens, então, serão obrigados a escrever uma língua com formas diferentes daquelas que falam. Além disso, terão que saber que a palavra pronunciada [boi] deve ser escrita *bove*, a palavra pronunciada [rium] deve ser escrita *rivum*, a palavra pronunciada [fava] deve ser escrita *faba*, a palavra pronunciada [haver] deve ser escrita *haber*.

Vamos dar um salto de dezessete séculos. Poderia aparecer no Brasil um gramático Probus Tupiniquinus que fizesse um Appendix Probi Brasiliensis, listando exemplos de diferenças entre a representação lexical construída no saber linguístico de determinados grupos de falante se a representação lexical preconizada pela ortografia oficial. No quadro a seguir, apresentamos algumas das principais mudanças linguísticas evidenciadas no português do Brasil, contrastando a representação lexical que está atrás do saber linguístico de muitos brasileiros com a representação das mesmas palavras na convenção ortográfica oficial.

Mudança linguística	Representação lexical na mente dos falantes	Representação lexical na convenção ortográfica
l > r / depois de consoante	crube afrição prano	clube aflição plano
r > ø / final de palavra	falá amô trabaiadô	falar amor trabalhador
l > i / entre duas vogais	muié trabaiadô	mulher trabalhador

	mió	melhor
l > r / final de sílaba	armoço arma fartava	almoço alma faltava
i > ø / átono, diante de vogal	salaro operaro rodoviara	salário operário rodoviária
l > ø / final de palavra	arraiaá pessoá anzó	arraial pessoal anzol
d > ø / depois de nasal	falano trabaiano sinico	falando trabalhando sindico
r > ø / depois de consoante	dento cadasto pobrema	dentro cadastro problema
s > ø / final de palavra	vinte minuto aquelas moça sabemo tivemo	vinte minutos aquelas moças sabemos tivemos
ø > i / depois de consoante final de sílaba	adivogado adimito atmosfera	advogado admito atmosfera
l > u / final de sílaba	sau auto	sal alto
I > Ĩ / diante de ditongo iniciado por [i]	Getulho ólho	Getúlio óleo

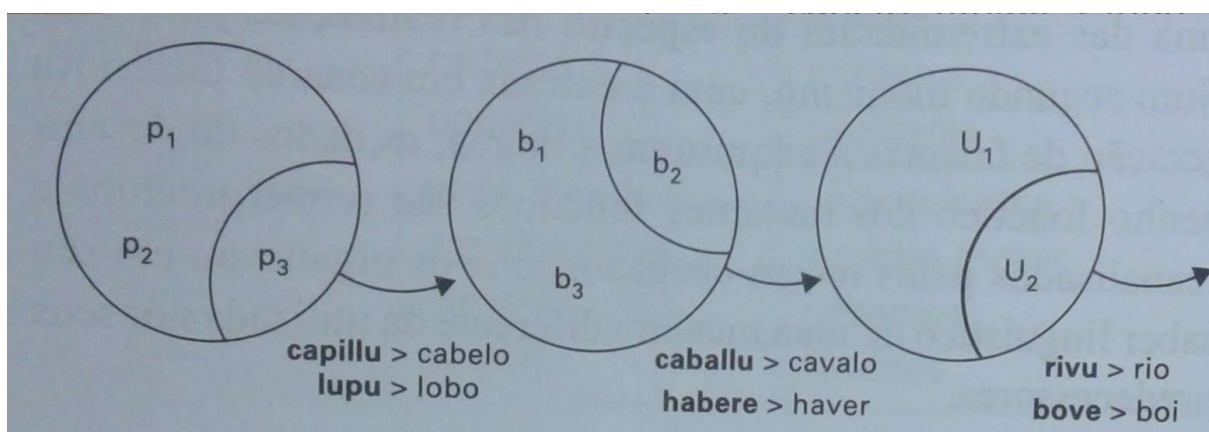
Acabamos de ver alguns exemplos de mudanças linguísticas. Algumas são da etapa que vai do latim clássico ao latim vulgar; outras, da etapa que vai de um tempo *a* de uma língua denominada português a um tempo *b* de outra língua também denominada português (*a* e *b* podem até coexistir em espaços sociais diversos). Podemos, agora, dar mais um passo na compreensão do mecanismo da mudança.

Nosso primeiro passo foi perceber que uma mudança linguística ocorre em duas etapas. Na primeira, há uma fase de mera flutuação fonética, decorrente da variação no desempenho articulatorio de um grupo de falantes. Essa variação de desempenho tende a concentrar as realizações dos sons mutantes em uma das extremidades do espectro das realizações possíveis. Num segundo momento, com a entrada em cena de uma nova geração de falantes a adquirirem a língua, os dados do desempenho fonético dos mutantes fonéticos são reinterpretados e reanalisados pelos recém-chegados, que os organizam em seu saber linguístico de uma maneira diferente da utilizada por seus predecessores.

Os efeitos das mudanças na estrutura da língua

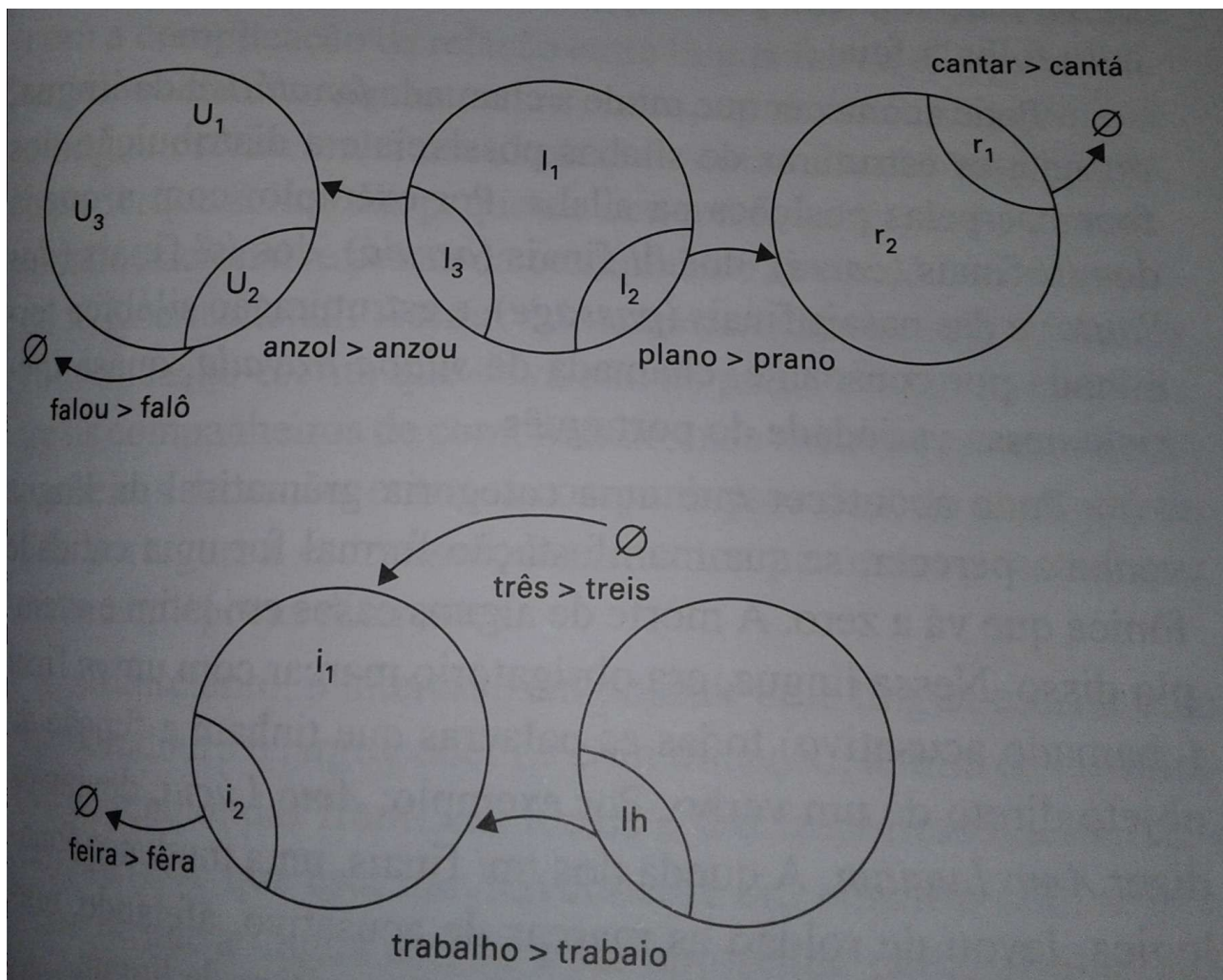
A pergunta que nos cabe responder agora é: Como a realocação dos dados fonéticos feita pela nova geração afeta a estrutura da língua?

Retornemos às mudanças que analisamos dentro do próprio latim. Vimos, por exemplos como *caballu* > *cavallu* e *habere* > *haver*, que a unidade de som (fonema) /b/ se cindiu: parte de seus representantes (o /b/ inicial e o /b/ final de sílaba) mantiveram-se inalterados, mas parte deles, os que ocorriam entre duas vogais, aproximaram-se excessivamente das propriedades articulatórias típicas do fonema /v/ e acabaram fundindo-se com os representantes do /v/. Então, podemos dizer que houve uma cisão do /b/ e uma fusão com o /v/ de uma parte de seus representantes. O /v/, por sua vez, adquiriu novos representantes, com a entrada em seu território dos antigos /b/ que com ele vieram fundir-se. Mas o /v/, por sua vez, perdeu aquela parte de seus representantes intervocálicos, que, devido ao excessivo afrouxamento de sua articulação, acabaram por se fundir com o zero. Se acrescentarmos à informação já vista a de que o /p/ entre duas vogais passou a /b/ (*apertu* > *aberto*, *capillu* > *cabelo*, *lupum* > *lobo*, *sapit* > *sabe*) , podemos ter uma visão bem curiosa do que aconteceu: um verdadeiro rodízio de palavras, um jogo de Escravos de Jó. Dessa forma, cada fonema forneceu palavras portadoras de seus representantes a outro e recebeu palavras novas de um terceiro fonema.



Esquematizando da mesma forma uma parte do rodízio que está acontecendo no português

de nossos dias, temos o seguinte:



Nesse rodízio de formas, várias coisas podem acontecer com a estrutura da língua. Pode acontecer que apenas as palavras individualmente mudem em suas representações fonêmicas, mas o conjunto de traços distintivos pelos quais os fonemas se distinguem uns dos outros se mantém. Pode acontecer que um determinado traço distintivo deixa de ser distintivo. No italiano de Roma, por exemplo, há distinção entre consoantes longas e consoantes breves. As palavras *tropo*, *gatto*, *sacco*, *mamma* e *sonno* têm consoantes longas, e as palavras *capo*, *lato*, *antico*, *fama* e *buono* têm consoantes breves. Mas no norte da Itália, como na cidade de Veneza, o dialeto local não temesse contraste. Todas as consoantes são breves.

Pode acontecer que um dado fonema deixe de existir por completo. Há variedades de português do Brasil em que não existe mais a lateral palatal, que em todos os contextos passou a /i/: folhá > foia.

Pode acontecer que mude a chamada fonotática da língua, ou seja, as estruturas de sílabas

possíveis e a distribuição dos fonemas pelas posições na sílaba. Por exemplo: com a queda dos /r/ finais (corrê), dos /l/ finais (arraia), dos /s/ finais (dos Santo) e das nasais finais (passage), a estruturação silábica terminada por consoante, chamada de sílaba travada, quase inexistente nessa variedade do português.

Pode acontecer que uma categoria gramatical da língua venha a perecer, se sua manifestação formal for uma entidade fônica que vá a zero. A morte de alguns casos em latim é exemplo disso. Nessa língua, era obrigatório marcar com um *m* final (chamado acusativo) todas as palavras que tinham a função de objeto direto de um verbo. Por exemplo: Amo Lúcia, devíamos dizer Amo Luciam. A queda dos /m/ finais, uma mudança fonológica, levou de roldão as marcas de acusativo, afetando, portanto, de maneira muito importante a gramática da língua.

Esse punhado de exemplos permite-nos perceber como falta base para afirmar que uma língua é melhor antes de alguma mudança do que depois dela.

A relação entre língua falada e língua escrita

Estamos, agora, em condições de discutir a relação existente entre a língua falada e a língua escrita.

Se vivêssemos num mundo mais simples do que o nosso mundo real, as coisas da língua também seriam mais simples. Mas o nosso mundo de civilização ocidental é complexo e, por isso, as coisas da língua também se complicam bastante. A complexidade da civilização ocidental está relacionada com a complicação da relação entre língua falada e língua escrita, na medida em que interessa muito, em nossa civilização, que a língua escrita tenha um alcance de comunicação bem amplo. Isso porque acima das pequenas comunidades locais há a comunidade nacional, e acima da comunidade nacional há a comunidade internacional. Assim, é interessante haver uma forma de comunicação escrita que sirva não só para os intercâmbios entre os companheiros de comunidade, mas também entre os companheiros de nação, entre os companheiros de todo o mundo de fala portuguesa e, transcendendo o tempo, entre pessoas que vivem em épocas diferentes.

Entretanto, o interesse em possuir uma língua escrita com um duradouro e largo poder de comunicação, acima das fronteiras do tempo, das fronteiras locais e das fronteiras nacionais, é um interesse que está inevitavelmente em conflito com o interesse de que a língua escrita a ser aprendida pelos alfabetizados seja uma língua próxima da sua fala espontânea e, portanto, fácil de aprender.

Somos obrigados a optar: ou temos uma língua escrita que permite o entendimento mútuo de

gaúchos e nordestinos, de amazonenses e cariocas, de brasileiros, portugueses e angolanos, ou temos várias e diversas línguas escritas, próximas das línguas faladas pelas pessoas. Enxerguemos a opção com toda a clareza que ela requer: ou uma língua escrita que vai além das fronteiras de lugar e tempo, ou muitas línguas escritas, cada uma refletindo de perto as características dos falares locais. Grandes artistas são os únicos capazes de conciliar esses extremos, brindando-nos com a proeza mágica de serem universais através do seu regionalismo e dosando a mistura de forma a se fazerem entender mesmo por leitores longínquos. Mas esse é o milagre da arte, impossível de ser praticado por gente comum em sua vida comum.

Nossa opção, como comunidade nacional, já está feita, mais ou menos conscientemente. A primeira opção foi feita, pelo menos no Brasil e em Portugal, para a ortografia.

A primeira opção é a que mais onera o aprendiz das letras, e a que determina o conservadorismo da língua escrita.

Por que a língua escrita é conservadora? Por que guardamos duas maneiras diversas, *ç* e *ss*, para representar o mesmo [s], por que guardamos o *z* e o *s*, por que temos tantos casos de representações diversas na escrita para um único tipo de som da fala? Há dois porquês, um linguístico, outro social.

O porquê linguístico já foi visto. Há letras diversas porque as unidades de som que elas representavam em épocas passadas da língua eram diversas. Essas unidades eram, antigamente, honestas letras que representavam monogamicamente seus sons da fala. O *ç* representava [ts] e o *z* representava [dz] até aproximadamente o século XIII. Depois, surgiu uma comunidade de falantes que passou a minimizar cada vez mais a fase inicial oclusiva desses sons e levou essa mudança articulatória a tal ponto que os membros da geração seguinte deixaram de perceber que se tratava de consoantes africadas (africada é o nome técnico de consoantes que começam como oclusivas e terminam como fricativa). Quando os jovens começaram a perceber as ex-africadas como fricativas, seu repertório de consoantes teve as fricativas e as africadas fundidas em uma só consoante. Na escrita, porém, a distinção sobre vive até hoje. Do lado dos sons, a situação é explicada por esses caminhos, que já nos são familiares .

O porquê social do conservadorismo da convenção ortográfica de comunidades complexas como a nossa já deve estar claro: seria simplesmente impossível ir mudando a convenção ortográfica à medida que as mudanças de pronúncia fossem determinando o rodízio decisões e de fusões fonêmicas que, como vimos, constituem o mecanismo básico do processo de mudança de forma das palavras. Impossível adequar satisfatoriamente a escrita à fala, quando tantos milhões de

falantes de três continentes devem ser levados em conta. O desígnio de ser vira uma comunidade muito ampla é, em última análise, o responsável pelo conservadorismo da língua escrita. Pelo fato de ter que satisfazer a um número astronômico de usuários que falam de maneiras bastante diferentes, a língua escrita de comunidades nacionais em internacionais como a nossa não pode ser uma representação direta e fiel da fala. É impossível ser, ao mesmo tempo, abrangente e foneticamente fiel.

A infidelidade fonética da língua escrita, inegável peso para o aprendiz, pode ser vista pelo seu lado positivo. Foneticamente, a língua escrita não é representação fiel da fala, mas graças a essa característica ela pode servir igualmente bem (ou igualmente mal) aos do Minho e aos da Beira, aos do Rio Grande do Sul e aos do Rio Grande do Norte, e até aos da África.

Há pessoas que não aceitam o fato de a língua escrita obedecer a normas padronizadas, aceitas por usuários de formas linguísticas bem diversas da nossa, nos quatro cantos do mundo. Essas pessoas desejam uma escrita fiel à fala e defendem propostas de reforma da ortografia.

Os reformistas da ortografia propõem que se eliminem da escrita do português o *ç*, o *s* intervocálico, o *g* diante de *e* e *i*, o *h* inicial e o *c* diante de *n* e *ei*. Por exemplo: *faça* seria escrito *fasa*, *casa* seria *caza*, *gente* seria *ia jente*, *homem* seria *omem*, *cem* seria *sem*, *cinema* seria *sinema*. O único princípio que guiaria a ortografia seria, dizem, o princípio da fidelidade entre a língua falada e a língua escrita.

Para que isso se torne possível, é necessário criar outra norma: uma norma de língua falada. Uma dada maneira de pronunciar a língua teria que ser erigida em norma de pronúncia, que serviria de base para a nova convenção ortográfica. Na situação vigente, a escrita é neutra quanto à pronúncia. Você pode ter sotaque nordestino, carioca, caipira ou lisboeta e escrever corretamente. Há várias maneiras, todas igualmente válidas, aceitáveis e respeitáveis de falar a língua. A relação entre língua escrita e língua falada é fonética em uns poucos casos e arbitrária em outros, como já vimos. Se a proposta de escrita fonêmica fosse adotada, alguma forma de falar deveria ter o status privilegiado de norma de pronúncia, para que pudesse servir de base para a norma da escrita. Isso é claramente um absurdo.

Com a compreensão adquirida neste capítulo sobre o mecanismo pelo qual ocorre a mudança de forma das palavras de uma língua, podemos ter uma certeza: a mudança é inevitável, como qualquer fenômeno natural. Tal mudança não torna uma língua pior nem melhor, mas, apenas, diferente.

Compreendemos, também, que as vantagens advindas do sistema de comunicação amplo

que é a língua escrita são, por sua própria natureza, contraditórias com a proximidade entre língua escrita e língua oral . A adesão a normas explícitas e um pouco rígidas para a língua escrita é uma necessidade, se queremos que ela nos permita a comunicação entre comunidades diversas.

Assim, concluímos que, em universos culturais complexos como o nosso, há um afastamento necessário e inevitável entre a língua escrita e as línguas faladas.

Portanto, parece que o melhor é deixar tudo *mais* ou *menos* como está: cada um fala a língua com o vocabulário, a sintaxe e a pronúncia recebidos e m sua comunidade nativa. Essa língua é tão boa quanto todas as outras. Na escola, de pois de aprender a representar por escrito o seu falar nativo, você aprende o vocabulário, a sintaxe e a ortografia convencionais do português escrito; tal aprendizagem deve ser-lhe dada como uma porta que se abre para o vasto mundo do saber e do trabalho, e não como uma pedra tumular a atirar sobre o seu falar de casa. É por isso que dissemos ser melhor deixar as coisas *mais* ou *menos* como estão. A parte correspondente ao *mais* é a de que a meta consiste em facultar a todos o uso passivo e ativo da língua escrita. A parte correspondente ao *menos* é a de que antes de chegar à língua escrita padrão a escola deve aceitar a expressão linguística do aluno que usa a língua nativa de sua comunidade.

5 A boa ciência sana a má consciência

O fenômeno da mudança linguística precisa ser compreendido com a mesma naturalidade com que compreendemos o fenômeno da evaporação ou da condensação da água. O professor que não o compreende acaba fatalmente acreditando na ideia de que a língua escrita é a língua certa e que tudo aquilo que não é igual ao certo é errado. Todos aqueles que falam errado são *inguinorantes*. Ao professor, cabe reprová-los . E a situação se eterniza .

Neste texto, tentei combater essa situação com os remédios de que disponho. Um pouco do saber básico essencial para quem lida com língua. O reconhecimento explícito e respeitoso das particularidades da língua falada pelas crianças. A obrigação de comparar as particularidades da língua falada pela comunidade com os pontos correspondentes da língua escrita. A capacidade de ver com clareza as características de cada etapa do caminho do aprender a ler e a escrever. Como resultado dessa leitura, espero que os professores adquiram estima pelo saber do aprendiz, alguma confiança no próprio preparo profissional e o desejo de ensinar a partir de uma posição de aliados dos alunos .

Quer o encerrar este livro com palavras que de certo modo diminuirão a fração de sua importância em relação à totalidade dos fatores que formam um leitor competente.

Ao fazer isso não pretendo desmerecer as duas ideias fundamentais que foram elaboradas no livro: a ideia de que é necessário compreender os princípios da representação ortográfica oficial no Brasil, e a ideia de que tem muitos efeitos na alfabetização a multiplicidade de variedades de línguas faladas.

A língua usada na escrita é compartilhada com uma comunidade muito mais ampla do que aquela formada pelo pequeno círculo de pessoas com quem falamos no dia a dia. Por essa abrangência estendida, a língua da escrita é diferente da nossa língua falada: tem convenções ortográficas, repertório lexical e até mesmo algumas construções sintáticas que não costumam ser usadas na fala.

Essa segunda língua — a escrita — precisa ser adquirida pelo mesmo mecanismo natural que nos leva a adquirir a primeira — a falada.

A aquisição de linguagem na primeira infância se dá graças a uma propriedade biológica especializada do cérebro, que nos primeiros anos de vida tem uma propensão natural ativada para adquirir língua. Trata-se de um mecanismo detonado pela exposição à linguagem. É especialmente na primeira infância que sua atividade é intensa.

Isso é muito evidente quando se observa a rapidez e perfeição com que crianças pequenas, filhas de imigrantes, apreendem a língua do novo país e se tornam bilíngues, igualmente competentes nas duas línguas. Quando se compara esse sucesso infantil com a insuperável imperfeição com que seus pais aprendem a nova língua, se tem uma prova científica da existência de uma capacidade cognitiva na criança que no adulto já não é tão eficaz.

Do mesmo modo, para que se tenha um leitor de plena competência, sem sotaque, é conveniente que o bilinguismo seja ativado na infância.

É verdade que a questão dos sons e letras e suas diferentes relações a que nos dedicamos neste livro é metodologicamente importante para esclarecer a tecnologia da escrita, mas por outro lado também é verdade que quanto mais a criança tiver acesso a livros desde bem pequena, ganhando o gosto de ler e adquirindo familiaridade no mundo dos livros, tanto menos importante será a metodologia do ensino das letras, pois a natureza, com a mesma desordem com que faz acontecer a aprendizagem da fala, cuidará sozinha de quase tudo isso.

6 Vocabulário crítico

Barras inclinadas — convenção de notação utilizada para delimitar a representação de uma transcrição fonêmica, ou seja, aquela em que os símbolos gráficos se referem aos feixes de traços distintivos dos sons da fala. Exemplo: /men'tisemos/ — transcrição fonêmica da palavra mentíssemos para os mesmos falantes cuja pronúncia foi transcrita foneticamente no verbete colchetes.

Colchetes — convenção de notação utilizada para delimitar a representação de uma transcrição fonética, ou seja, uma cadeia de sons da fala. Exemplo: [m̃n'tisimu] — transcrição da pronúncia da palavra mentíssemos para certos falantes de português .

Fone — equivalente de som da fala.

Fonema — unidade de som da fala constituída de um feixe de traços que contribuem para distinguir as unidades umas das outras .

Fonotática — combinações de segmentos fonéticos nas sílabas permitidas em uma dada língua.

Representação fonêmica — transcrição de uma cadeia linguística na qual os símbolos fazem referência apenas aos traços de som que estabelecem diferenças de significação entre palavras .

Representação fonética — transcrição de uma cadeia linguística na qual cada símbolo faz referência a todos os traços fonéticos dos segmentos fônicos.

Som da fala — segmento de som em uma cadeia linguística, trata do no nível de representação que retrata apenas as características do som, sem separar os traços distintivos dos que são redundantes, ou seja, previsíveis por regra.

Traço fonético distintivo — característica articulatória ou acústica de um som, que faz com que seja diferente de outro som numa dada língua .

Vozeada — equivalente de sonora. Significa emitido com vibração das cordas vocais.

7 Bibliografia comentada

ABAURRE – GNERRE, Maria Bernardette. Regionalismo linguístico e a contradição no intervalo. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Anais... Brasília, MEC-Inep, 1984. p.13-8. Discute com muita lucidez a questão da variedade de dialetos e suas implicações na política de ensino.

___ & GAGLIARI, Luis Carlos. Textos espontâneos na 1ª. série; evidência da utilização, pela

criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Cadernos Cedes, São Paulo, Cortez, 1985. p.25-9. Mostra como crianças paulistas dão provas de estarem fazendo uso de hipóteses sobre a escrita.

CARRAHER, T. N. & REGO, Lúcia Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (39): 3-10, 1981. Relato de pesquisa sobre o desenvolvimento da concepção de representação escrita da língua, seguindo a linha de Emília Ferreiro.

COUTINHO, Ismael de Lima. Gramática histórica. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1985. Delineia a história da ortografia portuguesa às p. 77-88.

FERREIRO, Emília . A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (52): 7-17, 1985.

____. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI, 1979. Estudos das etapas de conceptualização percorridas por crianças mexicanas em sua aquisição do sistema de representação da língua escrita.

GELB, I.J. A Study of Writing. Chicago, The University of Chicago Press, 1963. Trata da história, descreve e classifica sistemas de escrita.

GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. Linguística e ensino do Português. Coimbra, Almedina, 1973. Capos 1 e 2. Tratadas relações entre o lado fonêmico e o lado grafêmico da representação da língua.

GONÇALVES, Manuel A. M. Didática da língua nacional. 4. ed. Porto, Porto Ed., 1973. Teorias e práticas da alfabetização são discutidas nesse excelente manual português .

GUIRAUD, Pierre. A semântica. 2. ed. Rio de Janeiro, Difel , 1975. Para estudar a noção de signo, ler o primeiro capítulo.

HOENIGSWALD, Henry. Sound Change and Linguistic Structure. In: JOOS, Martin, ed. Readings in Linguistics. New York, American Council of Learned Societies, 1963. p. 139-41. Análise do mecanismo das mudanças na língua.

JACOBSON, Roman. A procura da essência da linguagem. In: _____. Linguística e comunicação. São Paulo, Cultrix, 1969. p. 98-117. Excelente texto para quem quer se excelente manual português.

GUIRAUD, Pierre. A semântica. 2. ed. Rio de Janeiro, Difel, 1975. Para estudar a noção de signo, ler o primeiro capítulo.

HOENIGSWALD, Henry. Sound Change and Linguistic Structure. In: JOOS, Martin, ed. Readings in Linguistics. New York, American Council of Learned Societies, 1963. p. 139-41. Análise do

mecanismo das mudanças na língua.

JACOBSON, Roman. A procura da essência da linguagem. In: _____. Linguística e comunicação. São Paulo, Cultrix, 1969. p.98-117. Excelente texto para quem quer se aprofundar sobre a noção de signo.

KATO, Mary Aizawa. No mundo da escrita; uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1985. (Série Fundamentos, 9.) Faz um bom apanhado sobre a tipologia dos sistemas de escrita e discute questões de aprendizagem.

KIPARSKY, Paul. Linguística histórica. In: LYONS, John, ed. Novos horizontes em linguística. São Paulo, Cultrix, 1976. p. 291-304. Analisa o mecanismo das mudanças na língua.

LEMLE, Miriam. Language Change and Linguistic Reconstruction, de Henry Hoenigswald. Recensão. Estudos Linguísticos, São Paulo, Centro de Linguística Aplicada do Instituto Yázigi, 1 (2): 76-9, 1966. Texto que analisa o mecanismo das mudanças na língua.

_____. Reforma ortográfica, uma questão linguística ou política? Boletim, Abralín (1): 18-24, 1981.

_____. Avariação na forma fonológica, relevância na alfabetização. Boletim, Abralín (5): 22-9, 1983.

_____. O que a linguística tem a dizer ao alfabetizador. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Anais... Brasília, MEC- Inep, 1984. p.80-5. Textos que visam especialmente chamar a atenção para a necessidade de a escola as sumira existência de tipos de língua fala da, cujos reflexos na escrita das crianças precisam ser tratados pelos professores com um lastro teórico mínimo de compreensão dos fenômenos linguísticos .

MARTINET, André. Elementos de linguística geral. Lisboa, Sá da Costa, 1970.

_____. A linguística sincrônica; estudos e pesquisas. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1971. Nesses textos, encontra-se a caracterização da propriedade de dupla articulação da linguagem.

PAIVA, Maria da Conceição. Variação dialetal e aprendizagem da ortografia. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 1983. Essa pesquisa estuda até que ponto a diferença de falares afeta o desempenho ortográfico de alunos de primeiro a quinto anos .

REGO, Lúcia Browne. Aprendendo a ler: uma conquista da criança ou o resultado de treinamento? In: SEMINÁRIO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR. Anais s... Brasília, Inep, 1984. p.63-70.

_____. Desenvolvimento cognitivo e prontidão para alfabetização. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Anais... Brasília, MEC- Inep, 1984. p.40-6. Relatos de estudos feitos na UFPE sobre o desenvolvimento dos conceitos de escrita em crianças. Segue a linha de Emília Ferreiro.

SILVA, Myrian Barbosa da. Leitura, ortografia e fonologia. São Paulo, Ática, 1981. (Col. Ensaios, 75.) Trata das relações entre o lado fonêmico e o lado grafêmico da representação da língua.

SOARES, Magda. Linguagem e escola; uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986. (Série Fundamentos, 10.) Resume admiravelmente diversas abordagens sociolinguísticas e avalia suas implicações para o ensino escolar da língua.

TODOROV, T. & DUCROT, O. Escrita In: ____ & _____. Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. São Paulo, Perspectiva, 1977. p.189-93.

____ & _____. Signo. In: ____ & _____.
Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. São Paulo, Perspectiva, 1977. p.105-10.

Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. São Paulo, Perspectiva, 1977. p.105-10.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização — as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52): 115-9, 1985. Constatou em crianças de São Paulo as etapas da escrita, encontradas por Emília Ferreiro.