

Alfabetização e ortografia*

Literacy and orthography

Luiz Carlos Cagliari**

RESUMO

A ortografia era uma das metas mais importantes na metodologia das cartilhas. Com o advento de novas metodologias, as cartilhas deixaram de ser usadas. Nas novas abordagens, a ortografia passou a ocupar um lugar secundário na alfabetização ou mesmo ficou excluída. Essa atitude com relação à ortografia representa um retrocesso educacional. Sem o método das cartilhas e sem informações técnicas sobre a ortografia, muitos professores se viram na situação de não saber o que fazer. O presente trabalho apresenta algumas das noções básicas que definem e caracterizam a ortografia e, além disso, sugere procedimentos metodológicos.

Palavras-chave: alfabetização, ortografia, ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

Spelling used to be one of the primary goals in the Brazilian *Cartilha* teaching methodology. With new approaches to literacy process in the past twenty years, the old *Cartilha* method is no more in use. On the other hand, teaching of spelling has been withdrawn from literacy activities. This procedure is misleading and it represents a serious problem for teachers and students. Without the old rigid methodology to literacy teachers, and with a lack of information to understand orthography nature and uses of orthography, teaching became chaotic, in this respect. This paper aims to report basic notions that characterise orthography as a special writing phenomenon, and at the same time to show methodological suggestions on how to deal with spelling in this new educational context.

Key-words: spelling, orthography, literacy.

* Este trabalho faz parte do projeto PQ – 1A, Nº 301450/78-1, que conta com financiamento do CNPq.

**Doutor em Lingüística pela Universidade de Edimburgo. Professor colaborador voluntário do IEL-CL/Unicamp. cagliari@lexxa.com.br

Um objetivo a ser alcançado na vida

Os professores são unânimes em dizer que a ortografia é um objetivo a ser alcançado e que o esforço para realizar isso deve começar desde a alfabetização. Historicamente, a preocupação com a ortografia aparece desde as mais antigas gramáticas, mostrando que o simples fato de alguém passar pela escola não garante o domínio da grafia das palavras. Muitas regras e truques são, às vezes, apresentados com o intuito de facilitar a vida de quem escreve. As razões apresentadas nem sempre são cientificamente corretas, mas têm um caráter didático inegável. A elaboração de dicionários, em grande parte, justificava-se pela apresentação da forma ortográfica das palavras, sendo seus conteúdos semânticos algo até mesmo dispensável, como ocorre nos Vocabulários Ortográficos. Embora, hoje, os dicionários sejam obras muito elaboradas (veja, por exemplo, o moderno Dicionário Houaiss – 2002), grande parte das consultas feitas a eles tem como objetivo resolver dúvidas ortográficas.

Os usuários da língua, não raramente, sentem-se constrangidos na hora de escrever, não por causa do conteúdo, mas da grafia de certas palavras. Na verdade, os conteúdos podem ser discutidos ou mesmo questionados, mas a grafia das palavras revela de imediato o grau de escolaridade das pessoas. Certos erros podem até passar despercebidos por muitos, como escrever *toráxico* em vez de *torácico*, porém, outros são inadmissíveis, como escrever *peçoa*, *dice*, *familha* etc. Nas conversas sobre linguagem, entre o povo comum, não é raro encontrar alguém que diz que não sabe escrever, querendo com isso dizer que não domina a ortografia das palavras. Em geral, ninguém duvida que os falantes nativos não saibam falar e, quando se julgam maus usuários da língua, no mais das vezes, isso tem a ver com o fato de usarem uma pronúncia dialetal estigmatizada que costumam, em alguns casos, transferir também para a escrita. É o caso da pessoa que fala *mar* em vez de *mau*, *achemo* em vez de *achamos*, *comprá* em vez de *comprar* e que, pela pouca instrução que tem, costuma trazer para a escrita as questões de variação (CAGLIARI, 2000), procurando retratar na escrita sua fala, não seguindo o estabelecido pela ortografia.¹

1 Falantes com pouca instrução costumam achar que a ortografia é uma espécie de transcrição fonética que usa as letras com valores sonoros unívocos – o que é falso em muitos

Um ideal de ensino

Os processos de alfabetização (MORTATTI, 1999), sobretudo aqueles baseados em manuais, como as cartilhas e métodos semelhantes, sempre tiveram grande atenção voltada para a ortografia (CAGLIARI, 1998a, p. 79-102). Um dos objetivos de se progredir nesses métodos de maneira segura, com habilidades bem dominadas, sempre foi o de que querer evitar que o aprendiz erre para não fixar o erro.² Ou seja, esses métodos sempre acharam que as crianças devem ver e escrever somente o certo, isto é, a forma ortográfica das palavras, porque, assim, vão fixando a grafia e progredindo. Até certo ponto, esses métodos conseguem controlar o material com que as crianças escrevem e lêem, mas isto não dura muito. Nos anos seguintes, a complexidade da linguagem oral e escrita domina as atividades escolares de tal modo que se torna impossível lidar apenas com “palavras já dominadas na escrita”, mesmo porque os alunos são falantes nativos, cuja habilidade lingüística é muito maior do que o material lingüístico usado pela escola, em todas as suas atividades.

Os professores alfabetizadores sempre tiveram uma forte inclinação para seguir métodos prontos, por exemplo, trazidos por cartilhas e obras semelhantes. O apoio didático desse tipo de material tem sido muito questionado, não pelo fato de serem livros de apoio didático, mas porque suas metodologias – o famoso *bá-bé-bi-bó-bu* – trazem mais problemas do que soluções para o processo de alfabetização (CAGLIARI, 1989; 1998a). Esses problemas são de tal magnitude que, muitas vezes, questões importantes e fundamentais, tratadas nas cartilhas, são descartadas sumariamente, pelo simples fato de pertencerem à tradição de ensino cartilhesco. É preciso separar o que as cartilhas tinham de bom, do que elas traziam de indesejável.³ Por

aspectos. Além disso, esses falantes têm menos consciência das questões de variação, embora saibam que sua fala é diferente e, às vezes, estigmatizada. Ao escrever, misturam questões de categorização funcional das letras (CAGLIARI, 1998a, p. 122; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 148-150) com questões de variação dialetal, com falta de conhecimentos sobre a ortografia (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 61-96), produzindo todo tipo de representação escrita (CAGLIARI, 1989, p. 120-146) que se pode derivar dessa situação (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 49-58; 121-128).

2 Essa é uma das idéias tradicionais da prática pedagógica, mas não faz nenhum sentido. Em vez de evitar que a criança veja grafias erradas, é melhor ensinar como proceder diante de qualquer escrita.

3 Já há vários estudos sobre cartilhas (MORTATTI, 1999), algumas teses, mas falta ainda um estudo lingüístico mais detalhado desse tipo de material didático. É preciso reconhe-

exemplo, o ensino do princípio acrofônico (CAGLIARI, 1998a, p. 124; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 146) – segredo das cartilhas – é também um dos segredos de qualquer processo de alfabetização (CAGLIARI, 2001a; 2001b). A cópia é outro tipo de atividade muito prestigiada pelo método das cartilhas e que, na verdade, representa uma atividade fundamental em qualquer processo de ensino e aprendizagem, não só da linguagem, mas de todas as atividades humanas. Copiar sempre foi um método muito eficaz de aprendizagem, embora não possa ser considerado como plenamente satisfatório e menos ainda como exclusivo (CAGLIARI, 1990). Em geral, representa o começo de um tipo de aprendizagem. Quanto mais se progride na aprendizagem, a cópia passa a representar cada vez menos aquisição de habilidade e torna-se mais importante como processo de documentação. Antes da imprensa de Gutenberg, a cópia era uma atividade altamente sofisticada nos centros que produziam livros escritos a mão.

Depois de muitas décadas gloriosas, as cartilhas sofreram, nas duas últimas décadas, duras críticas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; CAGLIARI, 1989; 1998a), tendo sido praticamente eliminadas das salas de aula e do interesse das editoras. Em seu lugar, apareceram livros de alfabetização com outros nomes, mais modernos, que não se livraram da metodologia das cartilhas, embora alardeiem o contrário.⁴ Com o fim das cartilhas (pelo menos aparentemente), o processo de alfabetização passou a ser uma tarefa da responsabilidade direta do professor em sala de aula, às vezes, auxiliado por material de apoio fornecido por órgãos do governo ou pela escola. Alguns professores viram-se sem armas, em meio ao estardalhaço da artilharia de uma guerra que nunca pensaram que iria acontecer. Sem cartilha, sem poder fazer o que sabiam, do jeito que sabiam, como agir na nova situação? Embora essa questão tenha sido posta de lado por muitos órgãos do governo, o pânico tornou-se muito visível nos rostos de muitos professores. Uma questão tão séria e tão preocupante como a ortografia, da noite para o dia, deixou de ser um dos centros da atenção do processo de alfabetização, para se tornar uma “hipótese na cabeça dos alunos”. Mesmo com explicações fáceis, essas palavras eram difíceis de serem completamente entendidas e seu conteúdo de ser considerado satisfatório.

cer muitas das contribuições reais que esses livros trouxeram ao ensino. A visão apenas dos aspectos negativos tem confundido muitos professores e até pesquisadores.

4 A idéia do construtivismo trazida por Emília Ferreiro, por um lado, contribuiu muito para uma profunda revisão do processo de alfabetização entre nós, mas, por outro, trouxe muita confusão, em grande parte, gerada pelos próprios problemas e soluções dos trabalhos daquela pesquisadora.

Hipóteses ou erros?

Com uma liberação geral da obrigação de escrever as palavras com a grafia correta, os alunos começaram a escrevê-las de seu modo, diante dos olhos esbugalhados de professores que viam naquela prática um desastre educacional (CAGLIARI, 1996b; 1998a, p. 238-240). Chamar aqueles erros de “hipóteses” não explicava grande coisa, naquelas circunstâncias (CAGLIARI, 1985). Nunca ninguém duvidou da racionalidade dos alunos e que seus erros eram fruto de um modo de “pensar” errado, consequência da ignorância sobre o assunto ou, ainda, fruto da distração ao realizar a tarefa... Um erro se corrige – sempre foi assim na escola. Mas, uma hipótese – o que se faz com ela?

A grande discussão sobre as cartilhas e seus métodos trouxe à tona graves problemas da educação no Brasil, sobretudo com relação à formação dos professores e à confiabilidade no material publicado em forma de livros didáticos e paradidáticos. Alguns professores pensavam que esses livros eram produzidos por grandes professores, muito bem preparados, revistos por especialistas nas editoras, de tal modo que podiam ser adquiridos sem restrição, sem contra-indicação. Com a ruptura com as cartilhas e diante de um construtivismo mal compreendido, de repente, a Educação ficou nua, como o rei da história. Quem podia trazer uma solução? Os alunos iam continuar escrevendo segundo suas “hipóteses”, sem se preocupar com a ortografia? Até quando ia essa história? Para complicar ainda mais a situação, apareceu a promoção automática nos ciclos escolares do Ensino Fundamental.⁵ Os teóricos vieram com seus canhões e tanques, atirando por todos os lados, devastando o passado e deixando um cenário desolador de escombros. E no meio disso, o professor querendo resolver em sua cabeça o dilema: é erro ou é hipótese?!...

5 Sempre fui favorável a que se tirassem as notas (provas etc.) das escolas, ocorrendo sempre uma promoção automática (CAGLIARI, 1996b). Muitos educadores confundem avaliação com promoção. A avaliação é fundamental. A promoção é outra coisa. Nos últimos anos, tem havido uma incompreensão sistemática, distorcendo idéias com o objetivo de eximir da responsabilidade profissional professores e educadores incompetentes.

Destruindo o passado

As reformas do ensino vieram com muita boa vontade (como sempre!...), mas, em larga escala, nas escolas públicas do país, como uma bomba que destruiu o que existia de mau e de bom, sem conseguir erguer, no local, uma nova escola, sadia, organizada, respeitadora dos valores dos cidadãos, interessada na cultura, nas ciências e nas artes. Os problemas educacionais se agravaram enormemente com o grande desemprego do povo que, não tendo como sustentar a família decentemente, optou pelo submundo econômico, quando não associado ao do crime. A degradação escolar tornou-se um fato bastante comum, sobretudo em certos bairros de grandes cidades.⁶ Cercados por todos os lados, ameaçados pelos vizinhos traficantes, pelos pais dos alunos, pela organização escolar e até pelas novas metodologias, muitos professores alfabetizadores se viram perdidos justamente num lugar que deveria ser a sede da sabedoria. A ortografia, nesse contexto, já nem é mais uma preocupação imediata, um objetivo a ser alcançado: salve-se quem puder!

Como em um passe de mágica, a escola deixou para trás séculos de conquista nas ciências e nas artes e, sobretudo, na educação do cidadão para a vida. Diante dos resultados que vão sendo divulgados pelos meios de comunicação, a culpa pelo fracasso escolar é uma bola que é passada por todos os envolvidos, gerando acusações mútuas de pais, alunos, professores, pedagogos, pesquisadores, governo, economia, política etc. Quando todos querem ter a razão numa disputa, certamente, a razão não está com ninguém. O fato de os alunos saírem da escola sem saber escrever (“analfabetos”) é apenas uma desculpa amarela. Certamente, a questão da escola não é a ortografia, mas a própria organização da Educação no Brasil.

6 Recentemente, um noticiário da televisão mostrou que mais da metade dos alunos das escolas da periferia de uma grande cidade sabiam onde comprar uma arma (sem ser em lojas especializadas). Como se não bastasse o vandalismo nas escolas públicas, alguns alunos passaram até a portar revólveres. A indisciplina na escola é o fator mais importante da degradação do ensino a que temos assistido nos últimos anos.

Reconstruindo

As escolas particulares, sem dúvida alguma, sofreram muito menos do que as escolas públicas com essas reformas das duas últimas décadas e foram muito menos agredidas por teorias e métodos. Em primeiro lugar, porque tinham melhores condições materiais e de pessoal para desempenhar as atividades escolares. Professor de escola particular não discute se é “hipótese” ou “erro” – a não ser em reuniões pedagógicas. Na sala de aula, erro é erro e o aluno tem que aprender e mostrar resultados. A promoção deve ser, em princípio, automática, porque, caso contrário, afeta o bolso dos pais e o orçamento da instituição. Embora não sejam modelos de escolas, também não deixam que uma péssima atuação comprometa a organização e o bom nome delas na sociedade.

Não é raro encontrar no material didático de escolas particulares, de maneira disfarçada e paralelamente a atividades mais significativas, o velho método das cartilhas. Um resultado, quase sempre mostrado com grande evidência, aparece na escrita ortográfica dos alunos desse tipo de escola, o que mostra que há um investimento educacional muito grande nesse sentido. Desse modo, essas escolas agradam aos pais e dão a impressão aos alunos de que eles aprenderam. Na prática, isso não é ruim, pois traz a sensação de dever cumprido por parte de todos. Afinal, escrever palavras respeitando a ortografia não é uma tarefa fácil, sobretudo na alfabetização. Quando se comparam as escolas públicas com as particulares, sobretudo em termos de recursos educacionais, de ambiente educativo, nota-se o grande descaso do governo com a Educação pública. Trabalhar com a questão ortográfica todos os dias com uma classe de 20 alunos é muito menos difícil do que lidar com uma classe de 50 alunos.⁷

7 Num país com o crescimento populacional do Brasil, os problemas de infra-estrutura social crescem mais rapidamente do que a execução de qualquer planejamento, por melhor que seja. Não quero justificar o governo, mesmo porque não é esse o caso. Mas o problema do crescimento populacional é grave. A meu ver, seria melhor ter menos e melhores escolas, e ir resolvendo esse problema aos poucos, sem deixar de lado as condições materiais e a qualidade do ensino. Escolas em condições precárias e apinhadas de alunos favorecem uma indisciplina generalizada e impedem qualquer trabalho sério.

Inovando

Apesar de tudo, há muita esperança surgindo das cinzas. Muitos erros, fruto da afobação e da imprudência de muitos órgãos responsáveis pela Educação pública, estão sendo corrigidos.⁸ A questão da ortografia, depois do vendaval, volta a encontrar um ponto de equilíbrio nas metodologias modernas. Apesar de ser ainda um dos critérios mais fortes utilizados pelos professores (e pela sociedade) para avaliar o progresso escolar, muitos professores acabaram achando interessante abrir mão da ortografia pelo menos em alguns tipos de atividades, como a produção de textos espontâneos (CAGLIARI, 1989, p. 120-146). Por outro lado, tem-se notado uma redução muito grande no uso dessa prática, sendo substituída por atividades mais dirigidas e, portanto, menos suscetíveis de os alunos errarem. Todavia, a produção de textos espontâneos tem tido seus momentos de realização e, através dela, o professor e o aluno podem avaliar o progresso na escrita, em todas as suas formas e usos (CAGLIARI, 1998a, p. 241-286). Meio lá, meio aqui, o pavor de ver os alunos escrevendo com “belas hipóteses”, porém, com péssima caligrafia, deu lugar a uma atitude mais calma e tranqüila por parte dos pais, dos diretores, dos professores, dos alunos e da sociedade. As cartilhas vão ficando cada vez mais para trás, na História, e uma prática mais saudável vai tomando o lugar do que vai sendo descartado por ser inadequado. A escola de hoje, seja ela particular ou pública, tem um comportamento educacional bem diferente, na alfabetização, do que acontecia há duas décadas atrás. Se houvesse boas condições materiais e recursos adequados, as escolas e, por conseguinte, a Educação no país poderiam ser muito melhores.

Quem estabelece as formas ortográficas?

Apesar do novo contexto de alfabetização, das novas práticas, chamadas construtivistas ou não, a questão da aquisição da ortografia na esco-

8 Isso se deve mais ao esforço pessoal de muitos professores do que a um planejamento bem feito pelo governo.

la, em geral, tem sido muito mal resolvida. A razão principal disso está no fato de os professores não encontrarem boas explicações nos livros e não saberem alguns dos aspectos fundamentais da questão.⁹ Nos livros, a ortografia vem definida como a maneira correta de escrever as palavras, entendendo-se por “maneira correta” a “correta seqüência de letras”, não importando outros aspectos gráficos da escrita, como a categorização gráfica ou estilos de letras e a formatação do texto (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999). As regras da ortografia da língua conseguem normatizar alguns fatos, como estabelecendo que certas formas verbais acabam em I e não mais em E¹⁰ (ex.: *distribui* e não *distribue*), que se escreve Brasil com S e não com Z etc. Regras que envolvem a noção de sílaba ou de tonicidade são feitas numa interpretação que leva em conta a identificação desses fatos na escrita e não na fala, o que acarreta, quase sempre, interpretações equivocadas da escrita e da fala (CAGLIARI, 1985; 1990). De um modo geral, entretanto, a ortografia prescreve e não discute. É por isso que há casos polêmicos, como a grafia de *rígido* que alguns acham que deveria ser *rjido*, e outros exemplos, como *torácico* e *toráxico*; *erva* e *herbívoro* etc. A questão acadêmica da ortografia tem a ver também com o fato de em Portugal se usar um modelo ortográfico diferente em certos aspectos do modelo usado no Brasil. Como as pessoas têm acesso a livros produzidos aqui e lá, a prática da leitura pode gerar confusões (cf. em Portugal: *económico*, *facto* etc.).

Nos debates que se fizeram, pude dizer em algumas ocasiões, aqui e em Portugal, que os governos deveriam aceitar como oficiais as formas de grafar as palavras em Portugal e no Brasil (os demais países lusófonos seguem um desses modelos, em geral, o de Portugal). A unificação pela exclusão de certas formas aqui e lá jamais irá satisfazer um acordo perene (CAGLIARI, 1992; 1993; 1995; 1996). Curiosamente, os novos dicionários do Aurélio (cf. FERREIRA, 1999) e do Houaiss (2002) passaram a agregar as grafias portuguesas ao lado das brasileiras, assinalando o primeiro caso. A idéia é ótima, mas como não há um Acordo Oficial, essas formas não contempladas no Acordo vigente (1945 = 1943) não podem ser usadas oficialmente. Portanto, estão excluídas dos livros, publicações e das atividades escolares. Um livro de Saramago, publicado somente com a ortografia portuguesa, não pode ser usado nas escolas brasileiras... o que é um

9 Nas referências, no final deste trabalho, encontram-se várias obras em que trato da ortografia sob vários aspectos, trazendo informações teóricas e metodológicas a respeito dessa questão, como CAGLIARI 1989; 1992; 1993; 1994a; 1995; 1996a; 1998a; 1998b; MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI, 1999.

10 Forma antiga de escrita dessas palavras.

absurdo. Na prática, o “jeitinho” brasileiro continua agindo como se as normas fossem apenas “para inglês ver”. No momento em que os governos do Brasil e de Portugal resolveram legislar sobre a ortografia, o que é um absurdo, criaram problemas legais de muitos tipos¹¹ e incentivaram o desrespeito e tolheram a liberdade dos cidadãos. Os gramáticos e dicionaristas sempre propuseram seus modelos, os quais nem sempre foram seguidos. A lei, porém, obriga.

Um pouco de história

A ortografia da Língua Portuguesa nasceu da ortografia do Latim, adaptando-se à pronúncia da língua, sem nunca ter sido uma simples transcrição fonética (CAGLIARI, 1995; 1998b). A reconstrução de certas formas, com base no modelo latino, de grafias estranhas, que foram aparecendo por várias razões, e a introdução de escritas ainda mais estranhas na língua com os dígrafos CH, TH, representando formas de origem grega, constituem o que ficou conhecido como ortografia etimológica, na tradição escolar. Essa classificação é muito inadequada: dizer que a ortografia tornou-se “etimológica” é muito estranho porque, como lembram MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI (1998), a ortografia do Português sempre foi “etimológica” uma vez que tem suas raízes na ortografia latina.

A palavra *ortografia* aparece documentada pela primeira vez na Gramática de João de Barros (1540) e, de lá para cá, passou a ser parte integrante das gramáticas, além de receber atenção especial dos ortógrafos especializados, como Duarte Nunes de Leão e tantos outros, a partir do século XVII.

A Língua Portuguesa conviveu durante séculos com razoável instabilidade ortográfica: autores e, sobretudo, editores produziam suas obras que, por sua vez, influenciavam a maneira como se escrevia em determinada época e lugar. Havia imitação de modelos, seguida mais ou menos de acordo com o original, o qual, por sua vez, nem sempre era muito consistente. Autores e editores variavam bastante a grafia de certas palavras,

¹¹ Legalmente, quem não seguir a ortografia oficial comete uma contravenção sujeita a sanção.

quando vistos numa escala maior da produção literária e documental.¹² Também não faltaram os ardorosos reformadores (CAGLIARI, 1996a). Com a intervenção dos governos do Brasil e de Portugal, no início do século XX, a ortografia passou a ser controlada por lei. Mesmo assim, uma reforma seguia-se a outra, chegando essa situação, sem uma solução final, até hoje. É sem dúvida necessário fazer alguns “ajustes” na ortografia, decorridos muitos anos, porque a língua é um processo dinâmico, em contínua transformação, também com relação aos aspectos ortográficos. Porém, isso deve ocorrer em grandes espaços de tempo (séculos). Alterar a grafia das palavras, seja por qual motivo for, é sempre um problema e não uma solução (a não ser os ajustes feitos em grandes espaços de tempo – CAGLIARI, 1993).

Entendendo o que é a ortografia

Há muitas idéias equivocadas a respeito do que vem a ser a ortografia e isso não tem a ver apenas com sua caracterização em momentos históricos. A ortografia não é simplesmente a escrita correta das seqüências de letras das palavras da língua. Isso define a ortografia mas não a caracteriza satisfatoriamente. Há outros aspectos tão importantes quanto o da definição.¹³

Em primeiro lugar, é preciso dizer que todos os sistemas de escrita de uso social amplo têm uma ortografia. Somente os sistemas de transcrição fonética, quando bem feitos, estão completamente livres da ortografia. Muitas formas de re-escritura ou de representação da fala em outro meio, como a linguagem dos sinais, criptografias, códigos etc., costumam ter uma base na ortografia das palavras. O mundo cultural letrado leva em conta a ortografia como forma ideal de representação das palavras e essa é uma das razões pelas quais se torna difícil ensinar a transcrição fonética.

12 Com as comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil, a Carta de Pero Vaz de Caminha foi publicada de muitas formas, incluindo reproduções fac-similadas. É muito interessante e útil ao professor comparar a ortografia de hoje com a usada pelo autor da Carta (um trecho pode ser visto em MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI, 1999, p. 59).

13 Para um estudo de aspectos importantes da ortografia, veja CAGLIARI, 1998a, p. 341-357; MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI, 1999, p. 61-110.

Entre lingüistas e até mesmo entre foneticistas, não é raro encontrar interpretações equivocadas da fala, porque o pesquisador não se livrou da ortografia. As pessoas se acostumam com a ortografia a ponto de transferirem para ela o conhecimento da fala, achando, por exemplo, que se alguém escreva A, deve falar [a] e vice-versa, sem se aperceberem que, em Português, a letra A pode ter uma dezenas de realizações fonéticas (CAGLIARI, 1998a, p. 359-362). Uma pessoa pode falar [mataru] e o que diz com [u] deverá ser escrito com AM: *mataram*. Pode-se falar [país], mas se deve escrever apenas o A do ditongo: *paz*. Uma pessoa pode dizer “*pótch*”, sem o I final e com um CH após o T, “*laps*” sem o I, pronunciando as palavras *pote* e *lápis* com apenas uma sílaba. Na hora de escrever, a ortografia não está interessada em como o falante vai pronunciar, mas apenas com que letras irá escrever. É por isso que se diz que a ortografia tem como objetivo maior *permitir a leitura e não representar uma pronúncia*. Dada a natureza do sistema alfabético, as letras facilmente induzem à conclusão de que há uma relação unívoca de ida e volta entre a letra e o som padrão que ela representa, dado pelo princípio acrofônico – que diz que, no nome das letras, encontra-se o som que ela representa: letra *bê, cê, a, u* etc., ou na forma mais popular, que re-constrói o princípio acrofônico com palavras comuns da língua (B de *barriga*; A de *árvore*) ou, ainda, como faz a escola com os nomes dos alunos: D de *Daniel*, L de *Luís*, A de *Amélia* etc.

Permitir a leitura significa, em outras palavras, que a ortografia neutraliza a variação lingüística (CAGLIARI, 1989, p. 1994a). Todas as línguas apresentam variação dialetal maior ou menor (CAGLIARI, 2000). As grandes línguas, como o português, têm muitos dialetos, com usos diferenciados da “mesma língua”, sendo muito notável a variação de pronúncia. No Brasil, há muitos modos de “falar” o português e estes se diferenciam dos modos de falar do português em Portugal. Há, ainda, o fato de as pessoas de antigamente falarem de modo diferente, em certos aspectos, dos falantes atuais da língua. Se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos. Podemos ler Camões ou Saramago, Jorge Amado ou Cassiano Ricardo com nossa pronúncia pessoal, sem nos preocuparmos com o modo de falar deles. A ortografia neutraliza esse tipo de variação e, desse modo, permite uma circulação da escrita em diferentes épocas e lugares, sem que os leitores tenham que se preocupar com as pronúncias dos autores (CAGLIARI, 2001b).

Tirando conclusões metodológicas

O exposto acima mostra que a ortografia é a grande idéia subjacente a qualquer sistema de escrita, e que, portanto, deve ser preservada. Todavia, como se trata de uma forma “abstraída” das inúmeras maneiras como as palavras poderiam ser escritas (se a escrita fosse uma representação fonética fiel da fala de cada pessoa ou dialeto), uma vez aceita e generalizada, torna-se uma forma de escrita congelada, fixa, imutável, que deve ser aprendida através de regras e da memorização de formas estabelecidas arbitrariamente pela tradição ou por algum legislador.¹⁴ Aí está o grande problema da ortografia na vida das pessoas e, por conseguinte, também na vida escolar. Como lidar com esse tipo de problema?

Em primeiro lugar, é preciso ter idéias claras e corretas a respeito da natureza e usos da ortografia (CAGLIARI, 1998, p. 341-357; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 61-96). Em segundo lugar, é preciso aprender a ter dúvidas ortográficas. À medida que a pessoa progride nos estudos, vai restringindo suas dúvidas a poucos casos ou a palavras especiais: escrita com X ou com outras letras; como se escrevem *exceção*, *extenso*, *estender*, *obsessão* etc.? No começo, entretanto, a situação é diferente. O alfabetizando identifica as letras e vai aprendendo ao mesmo tempo a ortografia, a partir das lições do professor e dos livros ou do material didático. Porém, quando vai escrever a partir de sua iniciativa, como tem poucas referências ortográficas em sua mente, lança mão do princípio acrofônico e da observação de sua fala para escrever. Fazendo assim, é inevitável que apareçam as mais variadas formas de escrita, como os professores muito bem sabem e muitos pesquisadores têm registrado em seus trabalhos (CAGLIARI, 1994a; 1989: 137-146), procurando interpretações nem sempre muito corretas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Explicar para os alfabetizandos as noções básicas sobre o sistema de escrita (CAGLIARI, 1989; 1998a), sobre as relações entre escrita e fala (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999), destacando a questão da ortografia em seus aspectos históricos, teóricos e metodológicos, ajuda-os a lidarem com uma questão que vai ficar praticamente pendente ao longo do ano todo, sendo resolvida aos

14 Uma vez estabelecida, aceita e usada, a grafia de uma palavra passa a ser do domínio da História da língua e não mais de dicionaristas, gramáticos, ortógrafos etc.

poucos. A paciência neste caso é essencial. Misturando formas que vão sendo conhecidas com tentativas individuais, os alunos não ficam privados da vontade e da necessidade de escrever o que quiserem e o que for necessário. Atividades de cópia e o estímulo à revisão e à correção do que se escreve ajudam muito os aprendizes a lidar tranqüilamente com a ortografia e a aventurarem-se como usuários do sistema de escrita. É falsa e perniciosa a idéia segundo a qual o professor não pode interferir na produção escrita (ou em qualquer outra atividade) dos alunos. Afinal de contas, a escola existe para que o professor ensine (CAGLIARI, 1994a, b). Ensinar significa não somente dar conteúdos e propor atividades, mas também corrigir e disciplinar. É essencial estimular os alunos a terem dúvidas ortográficas e a expressá-las para que resolvam suas dificuldades. A consulta não só ao professor, mas também a livros e a colegas é sempre uma solução a mais para que o aluno descubra como as palavras são grafadas. A caligrafia da professora e do aluno, o uso de letras maiúsculas e de letras bem impressas ajudam os alunos a não confundirem a forma das letras e a constituição ortográfica das mesmas.¹⁵ A escola deve estimular, ainda, a memorização. Há muitas formas interessantes e lúdicas de se realizar esse tipo de atividade. Ela é o chassi sobre o qual os conhecimentos são montados na aprendizagem. Memorização não tem nada a ver com compreensão: são dois aspectos complementares e sempre necessários na escola e na vida. Sem um esforço de memorização, os alunos não aprendem nada, e isso se aplica também à ortografia.

Por outro lado, procedimentos castilhescos, como a prática intensa de ditados, a não autorização para escrever palavras novas – com o aluno seguindo seu “instinto” –, a obsessão em não deixar o erro às claras, o controle excessivo do que o aluno pode ou não pode fazer, estragam a educação e não contribuem para resolver problemas. Por outro lado, a liberdade do professor e do aluno, guiada pelo bom senso daquele e pela dedicação deste, acaba achando os meios de realizar o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, nunca é demais lembrar que a sala de aula deve ser uma oficina em que as pessoas trabalham fazendo, refazendo, melhorando (CAGLIARI, 2001a; 2001b). Desenvolver atividades de escrita, sobretudo espontânea, e de leitura – em todas as suas formas – é um caminho suave para que professores e alunos se entendam e alcancem seus objetivos.

¹⁵ Veja a esse respeito, o trabalho de Massini-Cagliari, “Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica” (Cf. MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 49-58).

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola. *Projeto Ipê – Ciclo Básico*. São Paulo: CENP-SE-SP, 1985. p. 45-60.
- _____. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Ditados e ditadores – entendidos e entendedes: algumas considerações sobre ditados, cópia e interpretação de texto na escola de primeiro grau. In: TASCÁ, M. (Org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 94-117.
- _____. O Acordo de Unificação Ortográfica. In: *ESTUDOS Lingüísticos – XXI Anais de Seminários do GEL*. Jaú: Fundação Educacional Dr. Raul Bauab e GEL, 1992. p. 518-525.
- _____. Criar problemas futuros sem resolver os do presente. *Debate: Acordo Ortográfico*. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 92, p. 28-31, 1993.
- _____. O que é a ortografia. In: *ESTUDOS Lingüísticos – XXIII Anais de Seminários do GEL*. CNPq, USP e GEL, 1994a. v. 1, p. 552-559.
- _____. Ensino ou aprendizagem: eis a questão. In: TASCÁ, M. *Por trás das letras: alfabetização – refletindo sobre a falsa dicotomia entre ensino e aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1994b. p. 20-36.
- _____. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, Unicamp, IEL, DL, p. 103-111, 1995.
- _____. Como não fazer uma Reforma Ortográfica: o Acordo de Unificação das Ortografias da Língua Portuguesa. *Letras*, Campinas, v. 15, p. 81-98, 1996a.
- _____. Avaliação e promoção. *Jornal do Alfabetizador*, Porto Alegre, ano 8, n. 46, p. 10-12, 1996b.
- _____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998a.
- _____. A escrita do português arcaico e a falsa noção de ortografia fonética. In: EARLE, T. F. (Org.). *Actas do V Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Coimbra: AIL., 1998b. p. 57-69.
- _____. Variação e preconceito. *Textura*, Canoas, n. 2, p. 15-22, 2000.
- _____. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. In: LAMPRECHT, R.; Menuzzi, S. (Org.). *Letras de hoje*. Anais do 5.º Encontro Nacional Sobre Aquisição da Linguagem e do 1.º Encontro Internacional Sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem, PUCRS, 2001a. v. 36, n. 3, p. 47-66.

_____. A decifração, o aprendiz e os conhecimentos lingüísticos na alfabetização. *Bolando Aula*, Santos, ano 5, n. 42, p. 3-4 (I parte); n. 43, p. 3-4 (II parte), 2001b.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 1 CD-ROM.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. De sons de poetas ou Estudando fonologia através da poesia. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 5, p. 77-105, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização – São Paulo/1876-1994a*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

Texto recebido em 22 jul. 2002
Texto aprovado em 26 ago. 2002