

REFLEXÕES SOBRE A NATUREZA DA ESCRITA NA(S) SUA(S) RELAÇÃO(/ÕES) COM A LÍNGUA ORAL. REVISITANDO O(S) PROCESSO(S) DE ALFABETIZAÇÃO

José Alberto Miranda Poza¹
Cristina Bongestab²

RESUMO

Nosso trabalho visa revisitar alguns conceitos referentes ao eixo alfabetização / letramento, envolvendo novas e velhas visões e compreensões sobre o que é ler – escrever / falar, face às atividades e rotinas que todo professor desenvolve nos processos de alfabetização, e mais tarde, de letramento. Para tanto, percorreremos as interfaces que, no português de Brasil, se produzem entre oralidade e escrita e as consequências de tais interfaces no processo de letramento. Nesse ponto, perguntar-nos-emos sobre o papel da escola no ensino do português que, do nosso ponto de vista, deveria levar preferencialmente à reflexão (de docente e discente) sobre a própria língua além do rol de usuário e não apenas se contentar com descrições atreladas às funções derivadas do uso. É a partir dessas contribuições que embasamos nossa crença de que há uma necessidade de reflexão na concepção dos processos de alfabetização e letramento, mas no sentido da (des)construção / (re)construção conceitual, mas tomando essas críticas preliminares de forma cautelosa, pois hoje insiste-se muito mais e fala-se muito mais na academia em letramento que em alfabetização e quando se fala de alfabetização, uma vez constatado um certo fracasso, buscam-se justificativas e escusas – aliás, fortemente ideologizadas – (BAGNO, 2007; 2016) que não explicam o porquê do fracasso.

Palavras-chave: Ensino da língua escrita, Grafemática, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho visa revisitar alguns conceitos referentes ao eixo *alfabetização / letramento*, envolvendo novas e velhas visões e compreensões sobre o que é *ler – escrever / falar*, face às atividades e rotinas que todo professor desenvolve nos processos de alfabetização, e mais tarde, de letramento. Para tanto, percorreremos as interfaces que, no português de Brasil, se produzem entre oralidade e escrita e as consequências de tais interfaces no processo de letramento. Nesse ponto, perguntar-nos-emos sobre o papel da escola no ensino do português que, do nosso ponto de vista, deveria levar preferencialmente à reflexão (de docente e discente) sobre a própria língua além do rol de usuário e não apenas se contentar com descrições atreladas às funções derivadas do uso.

Não devemos esquecer, por fim, que se produziram, como consequência de mudanças e conquistas sociais, processos de universalização do saber, do conhecimento e da informação

¹Doutor em Filologia (Linguística Histórica) pela Universidade Complutense de Madri (Espanha). Pós-Doutor em Lexicologia Românica pelo PROLING – Universidade Federal da Paraíba, ampoza@globocom.com;

² Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, cristinauepb1@gmail.com

que cristalizaram e ainda se encontram em processo de cristalização, na universalização do ensino, o qual deveria representar uma oportunidade única de formação e aquisição de conhecimento para quem provém de uma realidade desfavorecida ou carente.

O ponto de partida o representa a velha discussão sobre os limites dos conceitos de *língua oral / língua escrita*, através das precisões e desconstruções que, a propósito das visões tradicionais, realizaram, entre outros, Marcuschi (2003), Pessoa (2010) ou, em outros países, Lázaro Carreter (1990). Em termos gerais, esses autores coincidem – embora suas épocas e origens sejam bem distantes – em diferenciar claramente entre forma, no sentido de transmissão das mensagens, isto é, o meio, e o conteúdo, ou seja, o gênero, o estilo, a contextualização do conteúdo que, segundo esses autores, é independente da forma da transmissão, o que viria contradizer em grande parte o que defendia a tradição gramatical, que quase identificava a norma / estilo culta com a escrita, negando quaisquer outras interfaces de gênero – ou estilísticas – no meio oral.

É a partir dessas contribuições que embasamos nossa crença de que há uma necessidade de reflexão na concepção dos processos de alfabetização e letramento, mas no sentido da (des)construção / (re)construção conceitual, mas tomando essas críticas preliminares de forma cautelosa, pois hoje insiste-se muito mais e fala-se muito mais na academia em letramento que em alfabetização e quando se fala de alfabetização, uma vez constatado um certo fracasso, buscam-se justificativas e escusas – aliás, fortemente ideologizadas – (BAGNO, 2007; 2016) que não explicam o porquê do fracasso, mas que apenas servem para defender posições ideológicas dadas, legítimas, mas que pertencem ao mundo da sociologia antes que ao âmbito da Linguística, da língua, e do ensino.

Portanto, nas páginas subsequentes, vamos revisitar os princípios subjacentes aos processos de alfabetização, analisando as crenças dos professores – formadores – educadores no processo de ensino, e propondo novas perspectivas conceituais que justificam, no caso da ortografia, o porquê da sua existência, a causa de sua (aparente) dificuldade e a (não) conveniência da mudança de regras frente às vozes que falam em necessidade, pois, diferentemente do que ditas vozes reclamam, mudanças não facilitariam sua aprendizagem nem seu uso.

OS CONCEITOS: LETRA, ORTOGRAFIA, SOM

Estava ele [Sancho] olhando para umas grandes e numerosas letras que ornavam a parede defronte da sua cadeira. *Como no sabia ler, perguntou o*

que eram as pinturas que havia naquela parede... (Dom Quixote, II, 45, pp.281-282 – grifos nossos)

A universal obra de Miguel de Cervantes vem nos auxiliar para fazermos uma ideia exata do que realmente é uma *letra*: uma *pintura* ou *desenho* – especialmente para quem não sabe ler, como acontecia com Sancho Pança em *Dom Quixote* – e que, além demais, não apresenta relação direta com um som: isto é, não há uma relação (bi)unívoca letra – som, nem de uma língua para outra, mas também não dentro de uma mesma língua.

Neste sentido, afirmamos que as relações dos *signos gráficos* com os sons são convencionais, arbitrárias e inconstantes. Por sua vez, a *ortografia*, que possibilita nossa *leitura* e conforma nossa *escrita*, não constitui um sistema de equivalência constante. Esse fato nos conduz a uma realidade irrefutável: a *ortografia* só tem um caminho: deve-se ensinar (e deve ser aprendida).

Esta visão que agora propomos tem como ponto de partida as contribuições, já clássicas, de Contreras (1972), Hall (1964) ou Hammarström (1974), reforçada, ainda, por novos aportes que insistem nos mesmos conceitos, em especial, o fato de a escrita ser considerada / estudada / analisada como sistema independente do sistema fônico – isto é, da sua leitura e da oralidade que ela, de alguma forma, representa – (CONTRERAS, 1994). Neste sentido, caberia distinguir: 1) A escrita como sistema autônomo e independente das correlações orais: *Grafêmica imanente*; 2) A escrita e suas relações com a língua falada *grafêmica Transcendente*, só possível após a compreensão da primeira. Outras terminologias que foram / são adotadas para caracterizar este tipo de estudos que salientam a necessidade de abordar a escrita (sistema gráfico) de forma autônoma com relação à sua representação oral são: *Grafonomia* (HOCKETT, 1971), *Grafética* (ROBINS, 1964) ou *Grafemática* (ALARCOS LLORACH, 1965, LEWANDOWSKI, 1981).

Um exemplo de aplicação simples de como esses signos / pinturas / desenhos das mal chamadas – porque às vezes são muitas mais – 5 vogais, em francês, inglês, português e espanhol. O desenho é o mesmo, mas a equivalência resulta ser bem diferente (MIRANDA POZA; COSTA, 2008, p. 197):

	a, e, i, o, u
francês	[a], [ə], [i], [o], [y/i]
inglês	[eɪ], [i:], [aɪ], [əu], [ju]
português	[a], [ɛ], [i], [ɔ], [u]

espanhol [a], [e], [i], [o], [u]

Eis a demonstração, via fatos, da não correspondência constante: posição crítica relativa a afirmações que circulam pela academia: a ortografia da língua X (espanhol) é de fácil aprendizagem. De fato, a própria visão / ilusão da Real Academia Espanhola confirma essa inverdade:

(...) mas tal correspondência [entre o sistema gráfico de uma língua e o sistema de sons que os falantes dessa língua reproduzem], por motivos históricos ou de outro teor, não se produz em quase nenhuma língua, embora o espanhol seja a que mais se aproxima desse ideal teórico (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1999, pp.1-2 – tradução nossa)

Note-se a divergência nas respectivas pronúncias apesar de o alfabeto ser um, proveniente do fenício, mais tarde do grego, finalmente o latino (MASIP, 2003).

ANÁLISE (PARCIAL) DOS DADOS: PRIMEIROS ACHADOS VS FORTUNA CRÍTICA

A primeira conclusão (parcial) diante do que foi dita acima é que a ortografia é uma convenção que deve ser aprendida (e ensinada). A segunda conclusão (também parcial): não adianta falar em mudanças ortográficas para facilitar o aprendizado / uso, diante das arbitrariedades, uma vez que as novas regras deveriam ser ensinadas / aprendidas. A terceira conclusão (parcial): alfabetizar na crença de que existe uma constante e direta equivalência entre letra e som efetivamente produzido leva a equívocos (que buscam tentativas de aproximação como subsídio): **ABRIU** (por ABRIL), **SOU** (por SOL), **AUTO** (por ALTO), são exemplos de realizações mal sucedidas, mas reforçados pelo fato de essas palavras existirem com essa grafia, outro significado, mas a *mesma pronúncia*.

Quarta conclusão (parcial): A ortografia como disciplina de estudo independente: “A ortografia é a disciplina que ensina a escrever corretamente pelo uso certo das letras e dos signos auxiliares da escrita” (ONIEVA MORALES, 1994, p.13 – tradução nossa). Portanto, devemos diferenciar entre o *alfabeto* em si, composto de *letras / desenhos / pinturas* que podem apresentar *inclusive dentro de uma mesma língua*, equivalências fônicas diversas (*leitura*) e a *ortografia*, que *impõe / seleciona* uma combinação específica (**dentre outras possíveis**) para um conjunto de sons dado (*palavra*).

Porém, não é bem essa a visão de alguns linguistas. Assim, Marcos Bagno (2007) traz a discussão para a história, para a sociologia e, sobretudo, para a ideologia nestes termos:

Além disso, a ortografia da língua portuguesa nada tem de coerente: trata-se de um sistema que envolve, ao mesmo tempo, representação fonêmica, representação morfofonêmica, representação etimológica, além da *representação privilegiada de uma variante dialetal em detrimento de outra.*

A questão da ortografia, segundo o autor, perpassaria os limites do fato gramatical e ficaria globalmente inserida num plano superior e mais amplo, reflexo de uma situação que responderia a aspectos sócio-históricos da língua portuguesa no Brasil, definida, em termos de Faraco (2016, p. 148): “Se a cor da pele funcionava (e continua funcionando) como marcador social da diferença, a língua portuguesa polarizada cumpria (e continua cumprindo) essa mesma função”. Bagno (2016, p.189), conclui:

A clivagem sociolinguística do português brasileiro: de um lado, uma *norma culta* empregada por uma camada restrita da população, essencialmente urbana e letrada; e, de outro, uma *norma popular*, empregada pela ampla maioria da população, antes rural, mas também urbanizada.

Da nossa perspectiva, embora os fatos históricos sejam incontestáveis, entendemos que a *norma* (aqui, *ortografia*) poderia – e pode – ter sido – e ser – estudada e aprendida na escola se a universalização do ensino fosse uma realidade e essa escolarização, decorrente dela, tivesse sido aproveitada para ensinar efetivamente conteúdos, e não só para expor certo viés ideológico, completamente legítimo.

O PORQUÊ DA CONVENÇÃO E O PORQUÊ DA ESCRITA

Para entender na medida certa o que é em essência a escrita, precisamos olhar para a história. Nesse sentido queremos mostrar quais eram os pressupostos que produziram o desenvolvimento da escrita em diversas culturas na Antiguidade (GELB, 1995). No começo, a escrita surge da necessidade de registrar informações, saberes, conhecimentos que poderiam perder-se pela inconsistência da fala, pela desaparecimento do ser humano (individual, cultural, institucional). Ora, tratava-se, portanto, de um *sistema restrito*, na medida em que precisava ser criado por alguém (alguns) e ser ensinado / aprendido (apenas) por alguns outros.

Nesse sentido, o conceito inicial de escrita conduz até o problema de que não todas as informações deveriam / poderiam ser transmitidas e, portanto, define a escrita a partir de um conceito elitista / restrito – mais tarde e muitas vezes, sagrado. Talvez, essa origem de código restrito tenha marcado sua essência e seja a chave para compreender o problema, mas devidamente contextualizado sócio historicamente.

Cabe também aqui fazer uma referência à história da escrita (sua evolução ao longo do tempo) desde perspectivas estritamente formais. Sem entrar em grandes detalhes, podemos

estabelecer até cinco etapas na evolução gráfico-conceitual (gráfico-representativa) da escrita ao longo da história (CRYSTAL, 1994, 196-203):

- ESCRITA CUNEIFORME. Desenho, objeto simples de representação direta da realidade, sem equivalência fônica alguma.
- ESCRITA EGÍPCIA (HIEROGLÍFICA). Gravura sagrada: representava a fala dos deuses. O que trazia conseqüências: prevalência, elitismo, dificuldade. Interpretação do simbolizado (entendia-se como uma arte).
- ESCRITA PICTOGRÁFICA. Variação da anterior: chinês. As características formais da língua chinesa permitem a ideografia. Aqui se dá uma equivalência representativa desenho – pronúncia. Cada símbolo possui sua equivalência acústica – pelo geral, uma sílaba ou um grupo de sons.
- ESCRITA SILÁBICA. Evolução de quase todas as antigas. A notação passa do símbolo ao som ou aos sons da palavra. Diminuição do grau de semelhança (cipriota).
- ESCRITA ALFABÉTICA. A princípio, representava os sons elementares de uma língua, independente da origem dos signos que compunham a própria escrita.

O ALFABETO que usa a escrita da língua portuguesa é de origem ORIENTAL: $\alpha\lambda\phi\alpha$, $\beta\epsilon\tau\alpha$ (primeiras duas letras do alfabeto grego – clássico –, embora tenha conformado o ALFABETO OCIDENTAL (universal latino), de onde provém a denominação *abecedário*:

A, B, C, D, E, F, G, H, I, **J**, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, V, X, Y, Z

Já no alfabeto latino, de início, observam-se algumas particularidades, por exemplo, a letra **J** não existia em latim clássico, pois não havia nessa língua consoantes palatais. A letra **V** era realmente uma vogal, [u], pois também não existia o som labiodental fricativo sonoro [v]. Por sua vez, **Y** e **Z** eram letras que apenas entraram a formar parte do alfabeto latino em época tardia, quando começaram a usar-se no latim vocábulos procedentes do grego.

A origem diversa dos signos gráficos que compõem o alfabeto universal latino explica as dúvidas e as discrepâncias na sua interpretação, pois a partir de um número reduzido de pinturas / desenhos ele deverá representar sons diversos correspondentes ao que serão / são línguas diferentes, não apenas de aquelas que derivaram do próprio latim (neolatinas), mas outras de origens bem diferentes, como o inglês, por exemplo.

É a partir dessa visão histórica que poderemos entender melhor a *necessidade de estabelecer uma norma ortográfica*, na qual todas as pronúncias possíveis se reconheçam

face ao objetivo: transmissão de informações. E isso porque, a *escrita* foi perdendo quase completamente a correspondência *letra – som*. Nesse sentido, encontramos:

- Letras que não representam nenhum som: H em **HOMEM**;
- Letras que representam mais de um som: X em **PREFIXO**, **XÍCARA**, **EXÍLIO**, **EXPERIÊNCIA**;
- Letras que representam um grupo de sons: X em **SINTAXE**;
- Um mesmo som pode ser representado por letras diferentes ou dígrafos: [s] em **PRÓXIMO**, **SAPATO**, **POSSÍVEL**, **CEBOLA**, **POÇO**, **EXCELENTE**, **NASCIMENTO**, **NASÇA**;
- Duas letras que representam apenas um som: LH em **JOELHO**;
- Sons que se leem / pronunciam / falam, mas não aparecem reproduzidos na escrita: **ABSORVER**, **ADVOGADO**.

Cabe discutir, então, a partir destas novas perspectivas, qual é a real correspondência *letra - som*. Quais letras podem ser chamadas de vogais e quais de consoantes. Nesse sentido, quantas consoantes e vogais têm as palavras dos exemplos anteriores? Quantas consoantes há na palavra **HOMEM**? (Observem-se especialmente as letras em destaque).

Para quem proclama a necessidade de uma nova ortografia, pois a que vigora não representa outra coisa que o poder do colonizador. Tudo bem, qual é o som de T, D em português brasileiro nas palavras **TIO**, **TOMATE**, **DIA**? Quais as decisões que vamos tomar a respeito de uma suposta equivalência absoluta que facilitaria a compreensão da ortografia. Bagno fala em reforma ortográfica por imposição da pronúncia / norma portuguesa. Qual a proposta de reforma? Sempre haverá uma variante discriminada, inclusive dentro da realidade específica do português brasileiro e, portanto, a ortografia sempre deverá ser aprendida / ensinada.

Nesse sentido, quantas vogais há nas palavras a seguir: **SOL**, **SAL**, **ALTO**? L é sempre uma forma de representação de som consonantal ou pode representar uma vogal em português? Ainda, uma consideração errada do valor da escrita (e das letras) observa-se quando o alfabeto e a representação escrita são usados para simbolizar a divisão silábica, que é de índole fônica: e ai chegamos ante a pergunta – muito habitual em concursos de separar as sílabas da palavra **CAR-RO**. Uma coisa é a separação (orto)gráfica, que tem suas próprias regras, no caso, a separação do dígrafo, e outra que tal separação condiga com a separação

silábica, de índole fônica. Mais um exemplo (grave) da falta de compreensão das verdadeiras relações entre os sistemas gráficos e os fônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi e ainda hoje é a ortografia, apenas cabe seu ensino aprimorado através da grande conquista sociopolítica que representou e representa a educação universal. A escola deve cumprir *para todos* a mesma função que nos primórdios desempenhavam (apenas para as elites sociais e religiosas) os mestres da arte da escrita. A constatação do fracasso do sistema de ensino, no que tange à ortografia e os processos de alfabetização, não pode justificar a proposta de destruição do sistema travestida de falsa doutrina ideológica que a nada conduz (experiência docente no magistério superior, TCCs, etc.).

Não poderíamos fechar estas conclusões sem fazer um corolário, referente à internet, às mídias e às redes sociais. Algumas posições pedagógicas têm mostrado uma grande predileção por fenômenos como o internetês, e ferramentas como *Messenger*, mensagens por celular, etc. parecem ser, para alguns, a panacéia dos processos de ensino-aprendizagem hoje. Tudo isso nos conduziria, e deve conduzir-nos a reflexões sobre o conceito MEIO: gêneros e âmbitos da escrita (MARCUSCHI, 2010). Ser usuário das redes sociais, como meio que exige um gênero X – pouco importa agora qual ele possa ser –, caracterizado por uma constante presença da modalidade oral, fruto do imediato e o contexto (e conteúdo) informal, não pode ser considerado como uma prática (efetiva) da escrita, e entendemos que ainda menos um modelo.

E, finalmente, a propósito da forma das mensagens essa linguagem chamada de internetês apresenta algumas características que nada têm de novidade. Com efeito, abreviaturas, abreviações sempre foram usadas, inclusive de forma individualizada em qualquer tipo de anotação; talvez, o que mais possa surpreender sejam a socialização e a visibilidade que as redes sociais proporcionam. A iconicidade precisa – à luz da história da escrita, acima mencionada – uma profunda reflexões diante do conceito de verbalização. Dir-se-ia que o caminho que esse insistente recurso icônico (emoticons e similares) representa um retrocesso com relação aos processos de escrita, uma regressão do alfabeto (e a conseguinte verbalização) à simbologia do desenho, própria das primeiras manifestações da escrita. E, o que é pior, essa tendência é especialmente acusada nos mais jovens. Carr (2011) faz um sério aviso a propósito das conseqüências da era digital: *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros.*

E, da mesma forma que na Matemática há quem advoga por não mais ensinar / aprender as tábuas de multiplicar, porque já temos artefatos, como a calculadora, que o fazem a contento e sem erro, chegam notícias de programas de leitura por computador e escrita não manual: VOICETYPE DICTATION. Você fala e o computador escreve. Será assim que vamos resolver definitivamente os problemas que a alfabetização acarreta, isto é, afirmando a não necessidade de sermos alfabetizados, pois as máquinas vão fazer tudo por nós?

REFERÊNCIAS

ALARCOS LLORACH, Emilio. Representaciones gráficas del lenguaje. *Archivium*, XV, p. 5-58, 1965.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. Resenha para desmistificar a história da língua portuguesa: História sociopolítica da língua portuguesa, de Carlos Alberto Faraco (São Paulo, Parábola Editorial, 2016, 400 pp). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Nº 58, vol.1, Campinas, p.185-192, jan./abr. 2016.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**: Língua, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CONTRERAS, Lidia. Grafemática. **Actas del Segundo Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística**, Santiago de Chile, 6 a 10 de septiembre de 1971. Valdivia: Sociedad Chilena de Lingüística e Instituto de Filología de la Universidad Austral de Chile, 1972.

_____. **Ortografía y grafemática**. Madrid: Visor, 1994.

CRYSTAL, David. Grafemática. In _____ **Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge**. Ed. española por J.C. Moreno Cabrera. Madrid: Santillana, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GELB, Ignace J. **Historia de la escritura**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

HALL, Robert Anderson Jr. **Introductory Linguistics**. Chilton Philadelphia, 1964.

HAMMARSTRÖM, Goran. **Las unidades lingüísticas en el marco de la Lingüística Moderna**. Madrid: Gredos, 1974.

HOCKETT, Charles. **Curso de Lingüística Moderna**. Buenos Aires: EUDEBA, 1964.

LÁZARO CARRETER, Fernando. **El mensaje literal**. In: _____. **Estudios de Lingüística**. Barcelona: Crítica, 1980, pp.149-171.

LEWANDOWSKI, Theodor. **Diccionario de Lingüística**. Madrid: Cátedra, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas.** São Paulo: Cortez, 2010.

MASIP, Vicente. **Gramática histórica portuguesa e espanhola.** Um estudo sintético e contrastivo. São Paulo: EPU, 2003.

MIRANDA POZA, José Alberto; COSTA, Zaine Guedes. Problemas de confusión terminológica en la clase de ELE. Sobre sonidos, fonemas y letras. **I Congresso Nordestino de Espanhol**, 01-03 de maio de 2008, Recife, Campus da UFPE. **Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol**, Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008, 192-229.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. **Lenguas del mundo.** Madrid: Visor Distribuciones, 1990.

ONIEVA MORALES, Juan Luis. **Nuevo método de ortografía.** Madrid: Verbum, 1994.

PEI, Mario. **Glossary of Linguistics Terminology.** New York: Columbia University Press, 1966.

PESSOA, Marlos de Barros. **Do oral e do escrito desde os gregos até a Geografia Linguística.** Recife: EDUFPE, 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Ortografía de la lengua española.** Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

ROBINS, Robert H. **Lingüística General.** Madrid: Gredos, 1971.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa gramática: Teoria e prática.** São Paulo: Atual, 1991.