

O "ALFONIC", UM PRÉ-ALFABETO QUE DEU CERTO

Rafael Eugenio HOYOS-ANDRADE*

RESUMO: Preocupações semelhantes às dos alfabetizadores brasileiros de hoje levaram, anos atrás, os seus colegas franceses a uma proposta singular: a utilização de um sistema de escrita não-ortográfico que permitiria às crianças reproduzir livremente a linguagem oral própria. Esse sistema, de inspiração fonológica, chamado ALFONIC baseia-se no critério da biunivocidade entre letras e sons ("fonemas") e na necessidade de possibilitar às pessoas não alfabetizadas, sem o constrangimento e incongruências da ortografia tradicional, a comunicação gráfica, como substituto direto da comunicação oral. Um dos primeiros resultados constatados foi "uma explosão de produção escrita". Não poderia esta experiência ser aplicada ao português?

UNITERMOS: Alfabetização; ortografia; "alfonic"; alfônico; escrita; oralidade.

Os assuntos relacionados com a ortografia ocupam hoje, no nosso meio, um lugar de destaque, pelo menos por duas razões:

1^ª) a mudança ortográfica em discussão, por parte não somente dos estudiosos da língua portuguesa, mas também dos governos dos países onde o português é a língua oficial, e

2^ª) a crescente preocupação com os problemas ligados à alfabetização por parte das instâncias educacionais em geral.

As reflexões, discussões e propostas relacionadas com a alfabetização produzem-se em todas as partes do mundo e, com maior intensidade, em países onde se falam línguas cuja ortografia se distancia muito de uma eventual transcrição fonético-fonológica, como, por exemplo, na França.

Dado que, segundo psicólogos como Vygotsky, "a linguagem escrita é uma função lingüística separada, que difere da linguagem oral tanto na estrutura quanto na forma de funcionamento" (5, p. 137), não se deveria ensinar primeiro a criança a escrever a variedade de língua que ela traz para a escola (2, p. 261-263)? Isto facilitaria, como repetiremos mais adiante, a difícil transição do mundo da oralidade ao da leitura e da escrita.

Nesse contexto, o conhecimento da experiência encetada na França, na década de 70, poderá estimular os interessados a pensar em eventuais aplicações ao português de um "pré-alfabeto que deu certo".

1. O "ALFONIC"

Trata-se de um "alfabeto para o aprendizado da leitura do francês". Foi idealizado por Charles Peignot, tipógrafo, a pedido de professores que "desejavam reagir contra a tira-

* Departamento de Lingüística – Instituto de Letras, História e Psicologia – UNESP – 19800 – Assis – SP.

nia da ortografia mediante um sistema que lhes permitisse liberar as crianças dos bloqueios que elas encontram por causa dessa ortografia" (3, p. 19).

Os alfabetizadores franceses pediram que se criasse "não uma nova ortografia, mas efetivamente aquilo que ela é: uma grafia fonológica para o francês" (3, *ibidem*). Trata-se, portanto, de "um instrumento de notação que é muito claramente, pois para isso foi construído, um sistema substitutivo da fala" (3, p. 19-21). É, pois, um sistema que facilita ao interessado (em geral, uma criança em vias de alfabetização) a comunicação gráfica das experiências que ele já sabe comunicar oralmente. "Baseia-se, portanto, este sistema na equivalência letra-fonema: a um fonema dado corresponde uma letra, e sempre a mesma; a uma mesma letra atribuem-se sempre os mesmos valores fonemáticos" (3, p. 21).

O 'alfonic' destina-se em primeiro lugar às crianças francesas no intuito de que possam "comunicar-se por escrito como o fazem oralmente" (3, *ibidem*). Seu "primeiro objetivo é, pois, libertar as crianças da opressão ortográfica. Um segundo objetivo, ao qual se apegavam muito os docentes franceses, é a liberação da expressão escrita"... o 'alfonic' liberaria a expressão escrita "a suprimir o temor do erro"... "Portanto, desde o momento em que a criança [...] estiver em posse dos caracteres idealizados para o 'alfonic', e isto poderá ser feito rapidamente, desde aquele momento, ela estará em condições de estabelecer uma correspondência termo a termo entre seus hábitos fônicos, articulatórios e auditivos, de uma parte, e seus hábitos gráficos, motores e visuais de outra" (3, *ibidem*). Convém insistir em que os cultores do 'alfonic' defendem o direito à diversidade: cada criança "deve pois poder manifestar seu próprio sistema fonológico" (3, p. 27), o que não constitui um empecilho na comunicação escrita, assim como as diferenças de pronúncia também não o constituem na comunicação oral.

Num segundo momento a criança passará do 'alfonic' à ortografia, ou seja, de um código gráfico a outro código gráfico. Por exemplo: da palavra escrita em 'alfonic' como *wazo* passará a sua forma ortográfica OISEAU. Essa passagem acaba sendo realizada quase espontaneamente pelas crianças quando elas percebem de que se trata: "à partir du moment où l'enfant sait de quoi il est question, il effectue le passage" (3, p. 23).

Embora se aconselhe que nos estágios iniciais se usem tipos de letras ou cores diferentes para distinguir a escrita em 'alfonic' da escrita em ortografia regular, numa etapa posterior, "a partir do momento em que a criança sente a ambição de escrever como os adultos, deixá-lhe-emos, durante o tempo que for necessário para preencher as suas necessidades, a liberdade de escrever em 'alfonic' as palavras cuja ortografia ela desconhece, mas entre colchetes quadrados, no meio de textos já escritos em ortografia regular. Nesse momento os professores que se queixam sempre da pobreza de vocabulário das crianças, ficam admirados diante da riqueza real desse vocabulário" (3, p. 24).

Os resultados desse alfabeto-ponte na França parecem encorajadores. O 'alfonic', entre outras coisas, ocasionou "uma explosão de produção escrita" (3, p. 25).

No ensino do japonês escrito – afirma o lingüista Don Stuart – também se utiliza um sistema especial para os que começam. Desse modo o aprendizado torna-se "rápido e a passagem deste primeiro sistema à grafia em caracteres chineses [que constituem a base da ortografia japonesa]... se faz facilmente" (3, p. 25).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE UM PRÉ-ALFABETO

A escrita ortográfica é duplamente arbitrária. Como *escrita*, em primeiro lugar, na medida em que com ela se pretende nada menos do que “desenhar” o som, o que não deixa de ser uma curiosa pretensão. Como *ortografia*, que etimologicamente significa “escrita correta”, já que está cheia de incongruências. Essas incongruências variam em número e gravidade de uma língua para outra.

Não seria, portanto, benéfico tentar aliviar essa dupla arbitrariedade da escrita, de uma forma gradativa, de modo que primeiro as crianças aprendessem a “desenhar o som”, segundo um sistema coerente, e depois passassem a aprender o sistema incoerente e mais artificial que é, por muitíssimas razões, a escrita ortográfica?

Configura-se, conseqüentemente, a necessidade de uma “mediação” entre a oralidade (única forma de linguagem que a criança não alfabetizada conhece e utiliza) e a escrita. Esta não constitui um simples reflexo dessa oralidade. De uma “fase de mediação entre oralidade e escrita” fala a professora Yêda Maria da Costa Lima Varlotta (4, p. 95), ao lamentar a “forma traumática” como se processa o aprendizado da escrita “em nome da correção ortográfica”; com esse pretexto “destrói-se o texto, fragmenta-se o texto” que a criança produz. Na França, segundo os professores que utilizam (ou utilizavam) o ‘alfonic’, este sistema de notação subfonológico não normativo parece funcionar com sucesso, como fase de transição que se afigura necessária.

“... a criança – acrescenta a mesma autora (4, p. 96) – precisa de espaço para vivenciar, experimentar” nessa busca da chamada ‘norma padrão’, nessa busca da correção ortográfica. “Se lhe for assegurado tempo, a preocupação com a ortografia ocupará seu devido lugar”. A transição do ‘alfonic’ não poderia constituir a garantia desse espaço, desse tempo necessário para que a criança consiga aprender a “pensar em termos de língua escrita”? Com efeito, “de repente”, como diz Cagliari, “na escola, o aluno tem que usar uma língua sem palavras (a língua escrita na qual ele só pode usar as palavras cuja ortografia já aprendeu!), quando poderia usar milhares delas que são do seu conhecimento como falante e ouvinte da língua” (1, p. 104). O autor citado insiste na idéia de que a criança deve ser conscientizada sobre a possibilidade de escrever de diferentes modos, segundo se pretenda escrever “observando a fala” (o que é feito pelo ‘alfonic’ ao sistematizar uma escrita que observa ou reflete a fala!) ou “indo direto para as formas ortográficas, guiando-se apenas pelo significado e pelo conhecimento da grafia” (1, *ibidem*).

Pensar que a escrita repete a história evolutiva da fala constitui uma noção equivocada, segundo Vygotsky. Com efeito, por que a escrita de uma criança de oito anos se parece com a linguagem oral de uma de dois? Este fato não se explica nem pela novidade da atividade da escrita, nem pelas dificuldades que supõe o domínio dos seus mecanismos. “A linguagem escrita é – como já foi mencionado antes – uma função lingüística separada, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua forma de funcionar” (5, p. 137). O escrito está para o oral como a álgebra para a aritmética. A razão principal dessa disparidade e da dificuldade inerente à escrita estaria, segundo Vygotsky, no alto grau de abstração que supõe o desenvolvimento da habilidade de ler/escrever (5, p. 137-139).

Dá que, como afirma mais uma vez Cagliari (1, p. 102), seja “muito melhor ensinar as crianças a escrever primeiro, e depois a escrever ortograficamente... deixá-las escrever o mais livremente possível, como ponto de partida, e depois fazê-las ‘passar para a outra ortografia’, procurando verificar se o que escreveram, num primeiro momento, corresponde à maneira como se deve escrever ortograficamente. *Exigir a ortografia na primeira versão da escrita, na*

alfabetização, é querer exigir demais das crianças". Esse "primeiro escrever", esse "escrever o mais livremente possível" não poderá, evidentemente, deixar de ter, como condição *sine qua non*, o fato de ser uma escrita "reflexo da oralidade", um "sucedâneo da fala", como afirma Mattoso Câmara em seu *Manual de Expressão Oral e Escrita*, citado por Varlotta (4, p. 95). Não conviria, portanto, sistematizar essa primeira aproximação à escrita mediante a utilização de um pré-alfabeto do tipo 'alfonic', cujas características essenciais consistem em que haja um grafema, e somente um, para cada som e que a criança possa usar esse pré-alfabeto com total liberdade para refletir a sua própria oralidade individual?

Desse modo evitar-se-ia "o risco de aprofundar a valorização da correção ortográfica como o aspecto primordial da linguagem escrita" (4, p. 95). Por que, pois, não pensar na possibilidade e na conveniência de elaborar-se um pré-alfabeto português, um 'alfônico', que nos permita lidar primeiro com o aspecto primordial da linguagem escrita, a saber, o fato de ela constituir um reflexo da oralidade, para depois insistirmos no sistema de escrita vigente, que tem mais características de etiqueta do que características lingüísticas?

Insiste Cagliari: "A escola precisa aprender que a ortografia é um fim e não um começo, quando se ensina alguém a escrever. Primeiro a criança precisa aprender a lidar com a escrita e depois se preocupar em escrever ortograficamente. Isto não significa que vamos deixar as crianças escreverem sempre o que quiserem e como quiserem porque 'vale tudo'. A escola, como instituição, não pode admitir uma pedagogia do 'vale tudo'" (1, p. 105). Estas palavras parecem óbvias (pelo menos para aqueles que não estejam de acordo com a destruição da nossa unidade lingüística em virtude de estranhos princípios de política educacional). Para evitar justamente essa anarquia que se instauraria numa escola do "vale tudo", é preciso que a criança seja iniciada na escrita de forma sistemática e não de modo arbitrário; é aqui onde, a nosso ver, se encaixa perfeitamente a idéia do 'alfônico': um alfabeto-ponte que, embora permita lidar com as diferenças individuais, é coerente e sistemático.

3. OBJEÇÕES

Uma das principais dificuldades que poderão surgir com relação ao 'alfônico' é a dúvida de se um pré-alfabeto ou alfabeto de transição não constitui mais um obstáculo do que uma ajuda, na árdua tarefa que supõe a passagem da oralidade à escrita. Para que aprender um alfabeto que logo deverá ser substituído por outro?

A primeira resposta a essa objeção é que a dita substituição será parcial, já que a maioria dos grafemas aprendidos como sendo letras do alfônico serão conservados e quase sempre com os mesmos valores, no caso do português.

A experiência francesa demonstrou que "as crianças que escrevem livremente em 'alfonic' ficam interessadas em conhecer a ortografia e tentam adivinhar as formas ortográficas. Na escola secundária, a ortografia é melhor depois de um ano de expressão livre em 'alfonic'" (3, p. 26).

É importante sublinhar que, de fato, os alfabetizados diretamente pelo sistema ortográfico cometem muitos "erros", na medida em que diferentes grafias podem corresponder à mesma pronúncia. É o caso francês, lembrado por Jeanne Martinet, da palavra "sirène", que "num ditado feito a crianças de 12 a 14 anos" produziu as seguintes grafias: "syrene, syrenne, sirenne, siraine, syrrène, cyrenne, cirenne, cireine, cirène" (3, *ibidem*). Constate-se que uma criança alfabetizada via 'alfonic' escreveria provavelmente "siren", que não difere muito da forma ortográfica normal (sirène), mas nunca produziria outros tipos de grafia para esta palavra, dados os princípios de que ela deve: (a) tentar reproduzir o modo como ela pronuncia e (b) atribuir um grafema e só um a cada som.

Eis o pré-alfabeto alfonic (3, p. 20):

Alphabet pour l'apprentissage de la lecture du français

Alphabet de base			Alphabet de base		
		Orthogr.			Orthogr.
a	as pat	as pâte	f	fil	fil
e	ete perdu	été perdu	v	va	va
-e	eté	était	t	tic	tic
i	isi	ici	d	dur	dur
o	oral mo	oral mot	n	nu	nu
ó	ób sój	aube saugé	s	sali asi	sali assis
œ	pœr noœtr brœbi	peur neutre brebis	z	raze	rasé
u	unir	unir	h	hoc	choc
w	wvrir	ouvrir	j	java	java
é	sé hacé	sain chacun	c	calcul celc	calcul quelque
ã	sã	sang	g	gato gi	gâteau gui
ó	só	son	r	ravi	ravi
p	papa	papa	l	lac	lac
b	baba	baba	y	yoga fiy fiyœl	yoga fille filleul
m	miel	miel	-ñ	peñ	paigne
			ni-	anio	agneau

Texto em Ortografia Francesa Normal

"La semaine dernière, Hélène revenait du marché avec sa mère, quand un gros chien, courant sur le trottoir, l'a jetée à terre. Mme Vincent a eu peur, car la petite avait une plaie rouge au genou droit. C'est dans une pharmacie que Mme Vincent a d'abord conduit sa fille". [MAUGER, C. - Cours de langue et de civilisation françaises. Paris, Hachette, (1962). v.1, p. 176.]

Alfa, São Paulo, 32: 69-77, 1988.

Mesmo texto em "Alfonic"

"la semèn dernier, elèn rœvne du marhe avec sa mèr, cã t-ê gro hiê, cwrã sur loe trotwar, la jte a tèr. madam vêsã a u poer, car la ptit avè t-un plè rwj o jnw drwa. sè dã z-un farmasi coe madam vêsã a dabór cõdwi sa fiy".

4. POR QUE NÃO EM PORTUGUÊS?

Embora o sistema ortográfico da língua francesa esteja muito mais distante do seu sistema (ou sistemas) fônico(s), em comparação com o que acontece em português, não se pode negar que as incongruências da ortografia portuguesa são tamanhas que talvez valeria a pena estudar a conveniência de se testar um 'alfônico' português para facilitar a alfabetização não só das crianças, mas dos milhões de adultos que, no nosso país, não sabem ainda escrever.

Eis um esboço do sistema proposto:

ALFÔNICO

CONSOANTES			VOGAIS		
Alf.	Exemplo	Ortogr.	Alf.	Exemplo	Ortogr.
p	pa	pá	i	vi	vi
b	boi	boi	e	ve	vê
m	mala	mala	é	café	café
f	fita	fita	a	mapa	mapa
v	vida	vida	ó	avó	avó
t	tu	tu	o	avo	avó
d	da	da	u	lua	lua
n	nu	nu	ĩ	fĩ	fim
s	si	si	ê	vêda	venda
z	aza	asa	ã	bãda	banda
l	ala	ala	õ	bõ	bom
r	para	para	ũ	ũ	um
ř	řica	rica			
x	xa	chá			
j	ja	já			
ñ	ña	nhá			
↑	ó↑a	olha			
c	capa	capa			
g	gala	gala			

Temos, portanto, um total de 31 grafemas que permitem a qualquer criança transcrever a sua pronúncia. Observe-se que no quadro acima evitamos, nos exemplos, os casos em que várias pronúncias, sensivelmente diferentes, da mesma palavra são possíveis segundo o dialeto da criança que estiver utilizando o 'alfônico'. Note-se também que prescindimos das maiúsculas e dos acentos que marcam a tonicidade: os diacríticos sugeridos referem-se: ao *r* forte ou múltiplo (diacrítico [~]), às consoantes "palatais" (diacrítico [^]), às vogais abertas (acento agudo), às vogais nasais (diacrítico [~]). Maiúsculas e acentos tônicos poder-se-ão introduzir aos poucos, em função das necessidades dos alfabetizando.

A proposta de se utilizar o mesmo diacrítico [^] (acento circunflexo) para representar o *lh* e o *nh* da ortografia, colocando-o em cima de *l* e de *n*, justifica-se pelo fato de, nos dois casos, tra-

tar-se de palatalizações da líquida e da nasal, respectivamente; o til [~], que alguém poderia achar adequado para esse fim, evita-se por estar já previsto na transcrição das vogais nasais no 'alfônico' em pauta. As outras letras justificam-se amplamente devido a que todas elas pertencem ao alfabeto ortográfico e com os mesmos valores, pelo menos em parte. Esta decisão facilitará, sem dúvida, a transição do alfônico para a ortografia. O *x*, por exemplo, embora tenha outros valores, segundo as palavras (cf. exame, auxílio, táxi...), também tem o valor que aqui lhe atribuímos: xadrez, enxame, xá...

O mesmo pode ser dito do grafema *c*. Quanto ao *j*, é interessante verificarmos que ele sempre tem, na ortografia, o valor que aqui lhe damos (em 'alfônico').

A diversidade de pronúncia das crianças manifestar-se-á, nas transcrições que elas façam em 'alfônico', com maior intensidade nos pontos onde a lingüística estrutural funcionalista nos fala de neutralizações, debordamentos e/ou sincretismos e, evidentemente, também nos casos de variantes condicionadas, estejam estas ligadas ou não à pronúncia normal de uma determinada região ou comunidade. Casos especialmente representativos serão os de *-l*, *-r*, *-s* e *-z* finais de sílaba ou palavra. Por exemplo: falta/fauta (FALTA); mar, mah, ma (MAR); pasta, paxta (PASTA)...

Com relação às vogais, as variações de escrita em 'alfônico' aparecerão nas palavras que possuam (segundo a ortografia vigente) as letras *e*, *i*, *o*, *u* correspondentes a fonemas átonos, finais ou não: leiti/leite (LEITE); livru/livro (LIVRO); numiru/numero (NÚMERO)... Outro caso, onde os usuários do 'alfônico' vão muitas vezes diferir entre si e com relação à ortografia normativa, é o dos ditongos tanto orais quanto nasais, em virtude das diferentes pronúncias existentes nas diferentes regiões e/ou comunidades onde se fala português: xeru/xeiru (CHEIRO); mãĩ/mãẽ (MÃE); õtẽĩ, õtĩ, õti (ONTEM); cãtarãũ, cãtarãõ, cãtarõ (CANTARAM) etc. (Para evitar confusões com o futuro CANTARÃO, poder-se-ia pensar na conveniência de introduzir o acento nesses casos, embora o contexto seja muitas vezes suficiente para dissipar o sincretismo gráfico).

As eventuais pronúncias africatas de *t* e de *d* poderão ser transcritas pelas crianças como *tx* e *dj* respectivamente, em palavras como TIA, DIA, NOITE, ONDE... Total liberdade deve ser-lhes concedida, no começo, para assim fazê-lo: afinal elas estarão transcrevendo a própria maneira de pronunciar. Espera-se, dentro dessa mesma linha de pensamento, que uma criança ao servir-se do 'alfônico' transcreva as palavras TÁXI, TÓXICO assim: [tacsĩ], [tocsicu]. (Embora os fenômenos fonológicos sejam de natureza diferente nas duas séries de casos aludidos).

Vejamos agora o 'alfônico' aplicado a um texto.

Texto em ortografia normativa

"O homem procura dominar o mundo em que vive. Uma forma de ter esse domínio é o conhecimento. Essa é uma das razões pelas quais ele procura explicar tudo o que existe. A linguagem é uma dessas coisas. Ao querer explicar a linguagem, o homem está procurando explicar algo que lhe é próprio e que ele acha ser parte necessária de seu mundo e da sua convivência com os outros seres humanos".

Texto em 'alfônico' (uma de várias possibilidades)

"o omẽ procura dominar u mũdu ã ci vivi. uma fõrma di ter esi domĩniu é u coñesimẽtu. ésa é uma daix fãzõix pelaix cuaix eli procura ixplica tudu u ci izixtxi. a lĩguajĩ é uma dẽsaix coizaix.

au procurar isplícar a líguajē, u omē ista procurādu isplícar augu ci ſí é propriu i ci eli axa ser parti nesesia di seu mūdu i da sua cōvivēsia cō uz otrus seriz umanus”.

Dependendo da pronúncia de quem utilizar o ‘alfônico’, o resultado da transcrição poderia ser também este outro:

“o omēi procura domina o mūdo ē ce vive. uma fófma de ter esse dominio é o coñesimēto. ésa é uma daz fazōēs pelas cuais ele procura esplicar tudo o ce eziste. a líguajēi é uma désas coizas. ao cerer esplicar a líguajēi, o omēi esta procurādo esplicar algo ce ſe é próprio e ce ele axa ser parte nesesia de seu mūdo e da sua cōvivēsia cō oz outros serez umanos”.

Ou ainda:

“u omi procura domina u mūdu ē ci vivi. uma fófma di te esi domiñu é u coñesimētu. ésa é uma daix fazōix pelaix cuaix eli procura ixplica tudo u ci izixti. a líguajj é uma désaix coizaix. au cere ixplica a líguajj, u omi ixta procuranu ixplica augu ci ſí é próprio i ci eli axa se paſtxi nesesia dji seu mūdu i dji sua cōvivēsia cō uz otru seriz umanus”.

Com relação à pontuação, o ‘alfônico’ proposto inclui a vírgula e o ponto, nos seus usos essenciais, para separar segmentos do texto que seriam normalmente separados na pronúncia.

Com relação à separação das palavras, que no exemplo foi feita segundo a norma vigente, concordamos com Jeanne Martinet quando declara, expressamente, não ser indispensável que os iniciantes segmentem de modo “ortográfico”, já que “a segmentação não está necessariamente ligada à escrita. A articulação em signos, em monemas resulta das possibilidades de comutação [e das convenções] e, portanto, da confrontação de vários enunciados” (3, p. 27). Por isso o ‘alfônico’ permite que “a criança opere com a segunda articulação, embora não seja capaz de efetuar, com precisão, a análise dos enunciados segundo a primeira articulação” (3, *ibidem*). Noutros termos, não faz mal que, no começo, a criança separe as palavras de modo diferente, porque o que está em jogo naquele momento é o problema de aprender a representar na escrita o sistema oral da língua (e ninguém separa com pausas as palavras quando fala normalmente).

Outro ponto que convém esclarecer é o de por que não se tenta “pré-alfabetizar” as crianças mediante a utilização do Alfabeto Fonético Internacional. À primeira vista, essa prática traria benefícios na medida em que a criança ao estudar, mais tarde, línguas estrangeiras estaria já familiarizada com os caracteres do A.F.I. Todavia, essa familiaridade comporta o grave risco de que a criança se predisponha a identificar fonemas de uma língua estrangeira com os do português pelo fato de os dois sistemas possuírem grafemas iguais para representá-los. Por outro lado, o ‘alfônico’ se presta a ser escrito, sem maiores problemas, numa máquina de escrever normal, o que não acontece com o A.F.I. (e isto é vantajoso para o alfabetizador); sem mencionar o delicado problema que supõe a notação dos arqui fonemas (noção aliás bastante complexa para uma criança em idade de aprender a ler/escrever). Razões, pois, de economia, simplicidade e segurança levam a desaconselhar o uso do A.F.I. para fins de alfabetização.

5. No Projeto IPÊ da CENP (4, p. 95), diz a professora Yêda Ma. da Costa Lima Varlotta que convém “repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e, na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade da oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita”. Nesse contexto e com esses propósitos deve ser entendida a proposta de um ‘alfônico’ português como o acima apresentado. Não podemos, repetimos com a mesma A., correr “o risco de aprofundar a valorização da correção ortográfica como o aspecto primordial da linguagem escrita” (4, *ibidem*). O exagero da ênfase na ortografia (que no nosso país chega a tomar-se ob-

jeto de decretos-leis) pode fazer com que se descuidem os verdadeiros objetivos da educação. Uma tentativa como o 'alfônico' poderá contribuir para que, sem inibições e sem medos, os nossos alfabetizados cheguem a aprender a ortografia normativa até com mais eficiência do que quando obrigados a aprendê-la diretamente, sem a intermediação de um alfabeto-ponte. O estímulo suscitado por um sistema, que eles sabem ser instrumento transitório no aprendizado da "ortografia dos adultos", levá-los-á a serem agentes de seu próprio processo de educação com base na observação, na autocorreção e especialmente na leitura "individual, sem cobranças nem avaliações" (1, p. 108).

HOYOS-ANDRADE, R. E. – L'alfonic, un alphabet de transition qui a eu du succès. *Alfa*, São Paulo, 32: 69-77, 1988.

RÉSUMÉ: Des inquiétudes pareilles à celles des enseignants brésiliens d'aujourd'hui, ont mené, il y a quelques années, leurs collègues français à un projet singulier: l'utilisation d'un système d'écriture non-orthographique qui permettrait aux enfants de reproduire librement leur langage oral. Ce système de nature quasi phonologique, appelé ALFONIC, se fonde sur le critère d'équivalence lettre-phonème et sur le besoin de rendre possible, à des gens qui ne savent pas encore lire, la communication graphique, en tant que substitutif direct de la communication orale, sans l'oppression et les incongruités de l'orthographe traditionnelle. Un des premiers résultats constatés a été "une explosion de production écrite". Ne pourrait-on pas appliquer telle expérience au portugais?

UNITERMES: Enseignement de la lecture-écriture; orthographe; alfonic; "alfônico"; écriture; oralité.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CAGLIARI, L. C. – A ortografia na escola e na vida. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo, SE/CENP, 1986. p. 97-108. (Projeto IPÊ - Curso II).
2. HALLIDAY, M. A. K. *et alii* – *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis, Vozes, 1974.
3. MARTINET, J. – Adaptation des outils aux fonctions: problèmes de notation. In: *Actes du deuxième colloque de linguistique fonctionnelle*. S.L.p., Clermont-Ferrand, 1975. p. 15-27.
4. VARLOTTA, Y. M. da C. L. – Ortografia e escola: o que é escrever. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo, SE/CENP, 1986. p. 94-96. (Projeto IPÊ - Curso II).
5. VYGOTSKY, L. S. – *Pensamiento y lenguaje*. Tradução do original russo por Maria Margarita Rotger. Buenos Aires, La Pleyade, [1983].

Alfa, São Paulo, 32: 69-77, 1988.