

## **A GRAFIA DAS VOGAIS TÔNICAS ANTERIORES E POSTERIORES NÃO-ALTAS NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO**

Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT)

Para o professor Benedito de Figueiredo,  
um farejador de raridades lingüísticas

**ABSTRACT:** Through participant observation, fieldnotes and audio-taped data, the author describes the interaction between children and their teacher in a literacy classroom of a public school in Cuiabá (Brazil). She attempts to understand how the actors interact in the process of teaching and learning to write the front vowels [E e] and the back vowels [O o] in stressed syllables. In the first part, she reminds us of the grammarians' dilemma to represent these sounds in grammar books. In the second part, she follows the teacher's dilemma in teaching her children to write them.

### I

O material - notas de pé-de-página, gravações casuais - que deu origem a esse trabalho, foi colhido durante os cinco meses de observação participante, realizada numa classe de alfabetização de uma escola pública da rede municipal de ensino de Cuiabá, locus da pesquisa "Escritas, Oralidades e Escolas: um estudo etnográfico-comparativo"<sup>1</sup>. Além de ficar atenta ao vaivém e à intersecção entre o pólo

---

<sup>1</sup>. Informações sobre a sala-de-aula, sobre a escola e sobre os sujeitos da pesquisa podem ser encontradas no estudo "Letras e Coisas entre linhas", publicado na Revista Educação nº 05, ano 15.

oralidade / tempo / evanescência / corpo / performatividade / dependência do contexto e o pólo escrita / espaço / resíduo / exterioridade ao corpo / representação / autonomia do contexto - ângulo que havia proposto no projeto - acabei anotando uma multidão de miudezas que intuía, a esmo, como pistas a sinalizar a abertura de outros cursos de investigação. Revendo as gravações em áudio e as notas do diário feitas durante a pesquisa de campo, percebi que várias delas encerravam pequenos eventos de fala em que a professora e as crianças interagem a propósito do processo de grafia das vogais anteriores [E e] e posteriores [O o] não-altas em posição tônica. Reunidos, esses eventos constituem a matéria deste estudo que, em caráter exploratório, tenta abeirar as ações<sup>2</sup> daqueles que têm de ensinar como daqueles que têm de aprender a converter os fones [E e] e [O o] nas letras <e> e <o> respectivamente. A disparidade dos dados, mais numerosos em relação às vogais abertas do que em relação às vogais fechadas, deve-se ao fato de terem sido colhidos em situação natural sem serem elicitados artificialmente o que permitiria uma maior homogeneidade da amostra.

## II

Ações dessa natureza são típicas nos cenários de ensino-aprendizagem de sistemas alfabéticos de escrita. Se o sistema de escrita do português fosse ideográfico, se as figuras gráficas representassem o significado, as unidades da primeira articulação, e não o significante, as unidades da segunda articulação, certamente os atores sociais envolvidos no processo não interagiriam a propósito de tópicos tais como a conversão de fones em letras ou vice-e-versa.

A escrita alfabética funda-se no princípio da correspondência entre um conjunto de sons e um conjunto de letras. Idealmente, a relação entre os dois conjuntos deveria

---

<sup>2</sup>. Emprego a palavra “ação” no sentido que lhe é atribuído pelas pesquisas interpretativas do fenômeno social, ou seja, a “ação” engloba o comportamento físico mais as interpretações de significado partilhadas pelos atores envolvidos na interação.

sempre ser biunívoca. A cada som deveria corresponder tão somente um símbolo gráfico, à maneira de uma transcrição fonética. Porém, esse ideal não se realiza plenamente em nenhuma língua. Nem poderia mesmo, pois, se levado às últimas conseqüências, resultaria em tantos sistemas de escrita quantos falantes. Esses sistemas idiossincráticos comprometeriam seriamente uma das principais funções sociais da escrita que é a de viabilizar a comunicação entre interlocutores separados no tempo e no espaço. Para cumprir eficientemente essa função, os sistemas de escrita têm de se livrar das contingências dia-socio-idioletais. Além de representar preferencialmente os fonemas, entidades lingüísticas abstraídas de toda circunstancialidade da fala, o sistema de escrita do português, conquanto alfabético, permeia-se pela memória etimológica. Isso significa dizer que, em numerosos casos, o princípio da correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas é preterido por razões de ordem histórica. O "H" mudo é, a esse respeito, um bom exemplo:

*"Escrevemos Homem com h não porque haja unidade sonora antes do o em português, mas porque em latim se grafava homo com h (resquício de um tempo na história do latim em que havia uma consoante antes do o.)"*<sup>3</sup>

O peso da memória etimológica sobre a grafia das palavras é proporcional à longevidade da história de escrita da língua. No tocante ao português, que descende do latim, que já era uma língua escrita, considerações dessa ordem sempre presidem os tratados ortográficos. Em relação a sistemas de escrita recém-criados para línguas até então orais, a etimologia pode ser irrelevante.

Heterográfica, a escrita do português não atinge a biunivocidade em 100% dos casos. Há desigualdade entre a série de sons e a série de letras tanto entre as consoantes quanto entre as vogais. Neste estudo, apenas o caso das vogais será considerado. Um tratamento mais completo da

---

<sup>3</sup>. FARACO, C.A. *Escrita e Alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 10.

questão pode ser encontrado em Carlos Alberto Faraco<sup>4</sup> e Miriam Lemle<sup>5</sup>.

O português dispõe de um sistema de sete fonemas vocálicos orais, realizado em sua plenitude na posição tônica. Nas posições pretônicas, costuma haver uma redução de sete para cinco vogais e, nas postônicas, de sete para três<sup>6</sup>. O paradigma abaixo a que se pode aplicar o teste de comutação permite identificar o contraste entre as vogais /i/, /e/, /E/, /a/, /O/, /o/, /u/:

[ˈsiku]  
[ˈseku]  
[ˈsEku]  
[ˈsaku]  
[ˈsOku]  
[ˈsoku]  
[ˈsuku]

Esse sistema de sete vogais resulta da conjugação dos movimentos da língua no sentido horizontal (avanço ou recuo) e vertical (elevação), concomitantemente com o movimento dos lábios (arredondamento ou distensão). Do movimento vertical da língua abstraem-se três alturas com valor distintivo: a alta, a média e a baixa. Do seu movimento horizontal, três regiões: a anterior, a central e a posterior. E do movimento dos lábios, duas posições: a arredondada e a não-arredondada. No português, o arredondamento dos lábios se conjuga apenas com o recuo da língua. Diferentemente dos lingüistas atuais, que, eliminando as redundâncias<sup>7</sup>, preferem distinguir /E/ de /e/ e /O/ de /o/ tão somente através da altura, incluirei na classificação das vogais os timbres aberto e

---

<sup>4</sup>. Ibid.

<sup>5</sup>. LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1990.

<sup>6</sup>. CAMARA, J.M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977. p. 59.

<sup>7</sup>. Uma classificação binária como a proposta por Chomsky e Halle em *The Sound Pattern of English*, que elimina toda sorte de redundância, operando apenas com quatro traços [± baixo], [± alto], [± recuado], [± arredondado] seria técnica demais considerado o público a que esse trabalho se destina.

fechado, uma vez que são os traços a que mais os alfabetizadores se referem. Combinando esses traços, sem a preocupação de eliminar aqueles excedentes, chega-se ao seguinte quadro:

TIMBRE	REGIÃO DE ARTICULAÇÃO			ELEVAÇÃO DA LÍNGUA
	NÃO-ARREDONDADA		ARREDONDADA	
	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR	
FECHADA	i		u	ALTA
	e		o	MÉDIA
ABERTA	E	a	O	BAIXA

Todavia, para representar suas sete vogais tônicas, o sistema de escrita do português dispõe de apenas cinco letras:

< i > < u > < e > < o > < a >

Convertido em escrita, o paradigma anteriormente apresentado assim se configura:

[ 'siku ] → < sico >  
 [ 'seku ] → < seco >  
 [ 'sEku ] → < seco >  
 [ 'saku ] → < saco >  
 [ 'sOku ] → < soco >  
 [ 'soku ] → < soco >  
 [ 'suku ] → < suco >

Como se pode notar, no atual estágio da escrita do português, os pares [ 'sEku ] e [ 'seku ] e [ 'sOku ] e [ 'soku ] confluem para formas gráficas únicas, ou seja, para < seco > e < soco > respectivamente. São palavras homógrafas.

A percepção dessa disparidade é tão antiga quanto a história da gramaticalização do português. Dela, já os primeiros gramáticos se ocuparam. Tanto Fernão de Oliveira,

na sua "Grammatica da Lingoagem Portugueza", de 1536, quanto João de Barros, na sua "Grammatica da Lingua Portugueza", de 1539, observaram que no português havia mais vogais do que no latim. Chegaram até a propor "figuras" (letras) diferentes para cobrir a diversidade de "vozes" (fonemas) entre as vogais. Dividindo-as em "grandes" (vogais de timbre aberto: a, ε, ω), "pequenas" (vogais de timbre fechado: α, e, o) e "comuns" (vogais que não divergem quanto ao timbre: i, u), propuseram um sistema composto de oito letras. Assim, segundo Fernão de Oliveira, há no "a. b. c." do português "trita e tres letras" (α. a. b. c. ç. d. e. ε. f. g. h. i. j. l. m. n. o. ω. p. q. r. rr. s. ss. t. v. u. x. z. ã. ch. lh. nh.), "das quaes oito são vogaes. e chamãose. α. a. e. ε. i. o.ω. u."<sup>8</sup>. O excerto a seguir, além de atestar a percepção do problema por ele, inclui sua proposta para tentar solucioná-lo:

*NA nossa língua podemos diuidir ätes e necessario q̄ diuidamos as letras vogaes ã grãdes e peq̄nas como os gregos mas nã ja todas porq̄ e verdade q̄ temos a grande e α pequeno: e ε grande e e pequeno: e tambẽ ω grãde e o pequeno. Mas nã temos assi diuersidade ã .i. nem .u. Temos a grãde como almada e α pequeno como alemanha: temos ε grande como festa e e pequeno como festo: e temos o grande como fermosos e o pequeno como fermoso. E conheçendo esta verdade auemos de cõfessar q̄ temos oyto vogaes na nossa lígõa mas nã temos mais de çinco figuras: porq̄ nã queremos saber mays de nos q̄ quanto nos ensinãõ os latinos: aos quaes diz Plinio que e pouco saber escoldrinhar as cousas alheas nã nos entendendo a nos mesmos.*

*Tem tanto poder o costume e tambem a natureza que em que nos pes nos faz conheçer esta diuersidade de vozes e faz que muitos em lugar destas vogaes grandes escreuem duas como quer q̄ a voz nã seja mais q̄ hũa e outros põelhe aspiraçãõ: mas tambẽ estes errãõ porque lha nam podem por em todos lugares. O remedio q̄ eu a isto posso dar he este que nas vogaes grandes dobremos as letras: mas de tal feyçãõ que o*

<sup>8</sup> . OLIVEIRA.F. *Grammatica da Lingoagem Portugueza*. Lisboa: José Fernandes Júnior, 1933. p. 38

*dobrar dellas se faça em hũ mesmo lugar e figura o .a nesta forma α: e ε nesta ε e ω també nestoutra: ω e os pequenos nas formas acostumadas. E isto porq̃ nos não podemos saluar cõ os latinos dizendo q̃ a consoãte ou consoãtes e letras q̃ vão a diante fazem graude ou peq̃na a letra vogal q̃ fica: mas vemos q̃ cõ hũas mesmas letras soa hũa vogal grande as vezes e as vezes pequenas: segundo o costume quis e nã mays.*

Oliveira percebe a diferença que há entre o a de “almada” e o α de “αlema $\alpha$ nhα”<sup>10</sup>; o ε de “fεsta” e o e de “festo”; o ω de “fermωsos” e o o de “fermoso”. Rebela-se contra o costume, herdado dos gramáticos latinos, de escrever as “oyto vogaes” com apenas “çinco figuras”. Também não lhe agrada a idéia de usar duas letras, em seqüência, para as “vogaes grandes”, como propõem muitos, pois a “voz” é apenas “hua”. Recusa, do mesmo modo, o hábito de juntar às “vogaes grandes” o sinal de aspiração, uma vez que ele não pode ser usado em todas as circunstâncias. Propõe que, no caso das “vogaes grandes”, as letras sejam dobradas, mas de tal forma que a duplicação se dê no mesmo “lugar” e “figura”. Insiste que o português precisa de figuras diferentes <α>, <ε> e <ω> para representar as vozes diferentes porque elas não podem ser deduzidas das “consoãtes e letras q vão a diante” como no latim. Num mesmo contexto, com as mesmas letras, soa ora “hua vogal grande”, ora “hua vogal pequena”. Todavia, a proposta de Fernão de Oliveira não vingou. Nem na própria “Grammatica da Lingoagem Portugueza” ele a seguiu, continuou escrevendo as “oyto vozes” portuguesas apenas com as “çinco figuras” latinas. O costume falou mais alto, como que a contradizê-lo.

A falta de correspondência entre a série de fonemas /E e/ e /O o/ e a série de grafemas continuou certamente embaraçando outros gramáticos da língua portuguesa. Sem a preocupação de exaurir todas as soluções historicamente tentadas, far-se-á aqui referência apenas

<sup>9</sup>. Ibid.p. 27 e 28.

<sup>10</sup>. A diferença entre a e α não será aqui considerada, uma vez que se explica foneticamente através do princípio da variação condicionada.

àquela adotada em 1885 por Gonçalves Viana e Vasconcellos - Abreu nas "Bases da Ortografia Portuguesa". Esse tratado propõe o uso do acento diferencial de timbre para desfazer a coincidência de grafias entre os vocábulos inteiros (paroxítonos):

*"Os inteiros marcam-se com o circunflexo todas as vezes que a tónica seja ê, ô, quando haja outro vocábulo escrito com as mesmas letras, em que ella seja é, ó; Ex.: gêlo, fôrça, a par de gelo, força".*

Em consonância com esse documento, os pares /'sEku/, /'seku/ e /'sOku/, /'soku/ teriam sua homografia desfeita, resultando em quatro formas distintas: <seco>, <sêco> e <soco>, <sôco>. Essa solução, corroborada pela "Convenção Ortográfica" celebrada em 29 de dezembro de 1943 entre Brasil e Portugal, foi, porém, desfeita pela lei 5.765, sancionada em 18 de dezembro de 1971, pelo presidente em exercício. Entre outras coisas, a lei 5.765 aboliu o acento diferencial de timbre:

*"(fica abolido) o acento circunflexo diferencial na letra e e na letra o da sílaba tónica das palavras homógrafas de outras em que são abertas a letra e e a letra o, exceção feita da forma pôde, que se acentuará por oposição a pode..."<sup>12</sup>*

Atualmente, sob a vigência da lei 5.765, o acento circunflexo, exceto no caso de <pode> e <pôde>, apenas cumulativamente exerce a função de diferenciar o timbre. Usado em primeira instância para não dar azo a confusões de pronúncia, as conhecidas silabadas, durante a leitura, o acento circunflexo sobre as letras <e> e <o> representa simultaneamente o fechamento das vogais, a exemplo de <pêssego> e <sôfrego>, <têxtil> e <aljôfar>, <bebê> e <avô>, <pôs> e <pês>, enquanto que o agudo representa sua

---

<sup>11</sup> . VIANA, A.R.G. *Estudos de Fonética Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993. p.243.

<sup>12</sup> . LUFT, C.P. *Novo Manual de Português*. São Paulo: Globo, 1989. p. 431.

abertura, como em <débito> e <fósforo>, <débil> e <móvel>, <café> e <cipó>, <pós> e <pés>.

Entre as tantas soluções postas e depostas, a questão chega ao atual estágio sem uma resolução definitiva. De acordo com as convenções ortográficas em vigor, /E/, /e/ e /O/, /o/ tônicos encontram-se representados na modalidade escrita da forma especificada nos quadros abaixo que fornecem a correlação entre os referidos fonemas e seus respectivos grafemas.

### QUADRO I

/E/ → <é>	EXEMPLO
em monossílabos, seguido ou não de s	pé(s)
em oxítona, seguido ou não de s	café(s)
em paroxítonas terminadas em: l, n(s), r, x, i(s), u(s), p(s), vogal nasal e ditongo oral ou nasal	elétrons, débil, éter, beribéri, férteis, éden
em proparoxítonas	débito
em ditongos abertos	céu, réis
em palavras homógrafas a formas átonas	péla, pélas, pélo, péra(s)
/E/ → <e>	EXEMPLO
em todas as outras situações	melo, mela(s), bebe, mel, belo, mulher

### QUADRO II

/e/ → <ê>	EXEMPLO
em monossílabos, seguido ou não de s	pê(s)
em oxítonas, seguido ou não de s	bebê(s)
em paroxítonas terminadas em: l, n, r, x, i(s), u(s), ps, vogal nasal e ditongo oral ou nasal	êxul, fênix, tênis, escrevésseis, fêmur
em proparoxítonas	devéssemos
em palavras homógrafas a formas átonas	pêlo(s), pêro(s), Pêro
na terceira pessoa do plural de "ter" e "vir" e derivados, no presente do indicativo	eles têm/vêm, eles contêm, eles provêm
nas terminações "-eem"	lêem, dêem
/e/ → <é>	EXEMPLO
em oxítonas, seguido de m ou ns	armazéns, contém
/e/ → <e>	EXEMPLO
em todas as outras situações	bebo, beba, beber, besta, talvez

### QUADRO III

<b>/O/ → &lt;ó&gt;</b>	<b>EXEMPLO</b>
em monossílabos, seguido ou não de s	pó(s)
em oxítonas, seguido ou não de s	avó(s)
em paroxítonas terminadas em: l, n, r, x, i(s), u(s), vogal nasal e ditongo oral ou nasal	móvel, móveis, órfã, órfão, tórax, cólon, lótus
em proparoxítonas	andrógino, fósforo
em ditongos abertos	rói, ovóide, apóia
em palavras homógrafas a formas átonas	póla(s), pólo(s)
<b>/O/ → &lt;o&gt;</b>	<b>EXEMPLO</b>
em todas as outras situações	jogo, joga(s), jogam, pote, bola, noz, mor, sol

### QUADRO IV

<b>/o/ → &lt;ô&gt;</b>	<b>EXEMPLO</b>
em monossílabos, seguido ou não de s	pôs, vô
em oxítonas, seguido ou não de s	avó(s), alô
em paroxítonas terminadas em: l, n, r, x, i(s), u(s), ps, vogal nasal e ditongo oral ou nasal	fósseis, pôquer, bônus
em proparoxítonas	sófrego, fôssemos
em palavras homógrafas a formas átonas	côa(s), pôla(s), pôlo, pôr
na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito de "poder" para diferenciar daquela do presente	pôde
nas terminações "-do"	vôo, perdôo
<b>/o/ → &lt;o&gt;</b>	<b>EXEMPLO</b>
em todas as outras situações	corro, corra(s), bobo, flor

Quando o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pactuado em 16 de dezembro de 1990, em Lisboa, entre Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné, Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, entrar em vigor (entrará em vigor, quando todos os países signatários entregarem ao governo português os documentos de ratificação do acordo), os quadros I - IV terão uma outra configuração, uma vez que serão abolidos os acentos que incidem sobre <e> e <o> dos ditongos abertos, das palavras

homógrafas a formas átonas e das sequências <-eem> e <-oo>.

Essa vista d'olhos sobre o processo de representação - passada, presente e até futura - dos sons [E e] e [O o] no interior do sistema de escrita do português revela a complexidade e a indefinição que envolvem o caso.

Para estar de acordo com as convenções ortográficas em vigor, quem tem de escrever [E e] e [O o], além das letras <e> e <o>, tem de aprender e reaprender (em 50 anos essas convenções mudaram três vezes) o sistema de acentos de que a escrita do português faz uso. O uso dos acentos, por sua vez, envolve uma série de conhecimentos sobre a língua completamente desnecessários ao desempenho na modalidade oral. O domínio do sistema de acentos envolve o conhecimento de noções como: sílaba, sílaba átona e tônica; vocábulo, vocábulo átono e tônico; hiato, ditongo; estrutura fonotática das sílabas finais; som fechado e aberto etc.

Mobilizar todos esses saberes não é tarefa fácil. Se até mesmo escreventes maduros têm dúvidas, titubeiam e tropeçam, a julgar pela efemeridade das convenções com que os gramáticos pretendem regular a escrita dos fonemas /E/, /e/, /O/ e /o/, o que dizer então das crianças em período de alfabetização? Aprender a escrever é bem mais do que aprender a simbolizar sons através de letras, é bem mais do que aprender uma outra materialidade para uma mesma língua. A relação umbilical que une o homem à sua língua materna começa a ser rompida no momento em que a escrita é introduzida. Ao aprender a escrever, a criança vive como que um segundo parto. Tomara-se falante naturalmente, mergulhada no fluxo languageiro de sua comunidade. A língua escrita não vai entrando pelos olhos, como a língua oral vai entrando pelos ouvidos. Para aprender a escrever, o homem é forçado a apartar-se da língua, a tomá-la como objeto, a esquartejá-la em pedacinhos. O aprendizado da escrita é sempre uma experiência de separação e, portanto, é sempre uma experiência de dor.

### III

Se, na seção anterior, pôde-se acompanhar um pouco da experiência dos gramáticos em face do processo de representação das vogais [E e] e [O o], nesta, poder-se-á acompanhar a experiência vivida por uma professora e seus alunos numa classe de alfabetização.

A professora percebe a complexidade que envolve o vaivém entre os sons [E e] e [O o] e as letras <e> e <o>. A representação de [E e] e [O o] é topicalizada, nos encontros diários, numa frequência incomparavelmente maior do que aquela de [a], [i] e [u]. Na tentativa de ajudar as crianças a realizar a tarefa satisfatoriamente, a professora lança mão de várias estratégias.

A primeira delas consiste na proposição de uma série de sete grafemas, combinando as letras <e> e <o> com os sinais diacríticos <^> e <'>, tal como se pode observar na seguinte atividade:

#### SITUAÇÃO I

*Copie e leia*  
*a ê é i ô ó u*  
(Cópia - 05-08-94.)

Essa série de sete grafemas, conquanto se aproxime mais do sistema vocálico do português na modalidade oral, pode levar as crianças a formular hipóteses fortes demais a respeito da grafia dos sons fechados e abertos em posição tônica: todo [o] se grafa <ô>, todo [e] se grafa <ê>, todo [O] se grafa <ó>, todo [E] se grafa <é>. Atuando sobre a escrita com essas hipóteses, as crianças podem produzir formas discrepantes daquelas previstas pelas convenções ortográficas em vigor, resumidas nos quadros I, II, III, e IV. A série de sete grafemas proposta pela professora não cobre aqueles casos em que [O o] confluem para <o> e [E e] para <e>, isso sem levar em conta que [e] pode se grafar como <é> em derivados de “ter” e “vir”, a exemplo de “contém”, “convém”, “mantém”, etc. A professora deve ter percebido a

impropriedade de sua proposta, pois a situação I é única entre os dados coletados. A biunivocidade entre o sistema de vogais sonoras / a E e i O o u / e escritas < a é ê i ó ô u > não é levada adiante.

Outra estratégia de que a professora lança mão é a de ela mesma sinalizar quando usar e quando não usar o acento. “Só vai ter acento quando eu falar”, adverte a professora durante uma atividade de ditado, conforme se pode atestar pela situação II:

## SITUAÇÃO II

*P. Outra palavrinha [a:mO:ra]*

*As. [a::mO::ra] (Repetem baixinho no compasso da escrita)*

*P. [a:mO:ra], [a:mO:ra], [a:mO:ra]*

*A1. Tem acento, tia?*

*P. Não, não tem acento. Só vai ter acento quando eu falar. [a:mO:ra].*

(DITADO - 16/06/94)

Saber acentuar as palavras é, na turma em questão, um saber monopolizado pela professora. É ela quem sabe e quem diz quando uma palavra deve ser acentuada. Nas situações III e IV, a necessidade do acento gráfico é diretamente sinalizada:

## SITUAÇÃO III

*P. Hoje a tia perdeu a voz. O ditado hoje vai ser mudo. A tia vai mostrar um objeto e vocês vão escrever. Hoje eu perdi a voz. (A professora mostra seus óculos). Que artigo é esse aqui?. Quero saber que artigo é esse aqui. Tem um acento agudo no [O].*

(DITADO - 26/05/94.)

## SITUAÇÃO IV

*P. Agora vem a última palavrinha. Uma palavrinha que todo mundo erra quando a professora passa no quadro. [a:tE], [a:tE], [a:tE]. Tem acento agudo no [E]. Pronto!*

(DITADO - 31/05/94.)

A professora indica a vogal a ser acentuada e o tipo de acento a ser usado, mas não explicita para os alunos nem as razões nem as regras que justificam a acentuação de “óculos” e “até”. Já nas situações V, VI, VII e VIII, a professora lembra indiretamente, através de “dicas”, que a palavra deve ser acentuada:

## SITUAÇÃO V

*P. Outra palavrinha. Depois de “mico” nós vamos escrever [’sE:u]*

*As. [’sEw]?*

*P. [ ’sEw ]. Tem um acento não sei onde? [’sE:u]. [ ’sE:u]. Tem um acento não sei em que letra?*

*A1. [u::]*

*P. Será que é no [u::]?*

*As. Não, no [E:::] (em coro)*

*P. Isso mesmo. [’sE:u]. [’sE:u]. [’sE:u] [’sE:u]. A sílaba [sE], eu escrevo [se] (ce), mas eu pronuncio [sE], aberto, por causa do acento, né.*

(DITADO - 29/06/94.)

## SITUAÇÃO VI

*A professora solicita que os alunos, individualmente, formem no quadro negro uma frase com a palavra escolhida por eles a partir do texto lido. O aluno E. escolhe a palavra “céu” e forma a seguinte frase:*

*“O lago azul era da cor do céu”*

*Depois de examinar a frase, a professora interpela E.:*

*P. [ˈsɛw], será que [ˈsɛw] tá certo? Não tá faltando nada?*

*E. volta-se para o quadro e coloca um acento agudo sobre a palavra <céu>.*

*P. Muito bem! Pode ir sentar.*

(FORMAÇÃO DE FRASES - 29/06/94)

## SITUAÇÃO VII

*P. [vi:tO::ri:o]*

*As. [viˈtOriu]?*

*P. [vi:tO::ri:o] tem um acento onde?*

*As. No [O] (em coro)*

(DITADO - 29/06/94)

## SITUAÇÃO VIII

*P. Outra palavrinha [O::ti:mo]. [O::ti:mo] Esse [O] é aberto, tem o que?*

*As. Acento (em coro)*

*P. Que acento?*

*As. Agudo.*

*P. Isso!*

(DITADO - 30/06/94)

Através de pistas como: "Tem um acento não sei onde?", "Será que é no X?", "Não tá faltando nada?", "Será que X tá certo?", "X é aberto, tem o que?", a professora ajuda as crianças a descobrir quando precisam acentuar uma determinada palavra. Os alunos, bem familiarizados com a rotina interacional da sala-de-aula, também sabem que o alongamento exagerado de uma vogal a exemplo de [vi:tO::ri:o] e [O::ti:mo], significa que é sobre ela que o acento deve incidir.

Além de lembrar quando o acento deve ser usado, lembra também e com a mesma insistência, quando ele não

deve ser usado, sobretudo se a vogal tônica for aberta. A professora só usa o traço aberto para se referir aos sons [E] e [O], distinguindo-os de [e] e [o] que são fechados. Durante o período de observação, em momento algum ela se referiu a [a], por exemplo, como uma vogal aberta. Nas situações IX, X, XI e XII, abaixo transcritas, a professora lembra aos alunos que o acento não é necessário:

### SITUAÇÃO IX

*P. [bE:lo]. [bE:lo]. [bE:lo] (Enfatiza o [o] final) Será que tem acento?*

*As. Não.*

*P. O som é aberto, mas não tem acento.*

(DITADO - 31/05/94)

### SITUAÇÃO X

*P. Tá faltando que sílaba? (A professora estava explicando a família silábica "ma, me, mi, mo, mu")*

*As. [mo]*

*P. Muito bem! Essa palavrinha vai ter três sílabas. [mo:E:la]*

*As. [mo::E::la::] (Repetem baixinho no compasso da escrita)*

*P. Eu falo aberto, mas não tem acento.*

(DITADO - 30/05/94)

### SITUAÇÃO XI

*P. O som vai ser aberto, tá? Mas é com aquela sílaba que nós estudamos, do "tatu". [tO:ka].*

*As. [tO::ka::] (Repetem baixinho no compasso da escrita)*

*A1. Tem tracinho, tia?*

*P. Tem espaço, tá?*

*A1. Saiu aberto o som de [tO].*

*P. Mas não tem acento, hein.*

(DITADO - 29/06/94)

## SITUAÇÃO XII

*P. Agora outro nome de pessoa, com a letra maiúscula. [E:va], é o “ezinho” que eu pronuncio [E]. [E:va], mas não tem acento.*

(DITADO - 29/06/94)

O enunciado “O som é aberto, mas não tem acento”, presente, com poucas variações, nas situações IX - XII, reaparece diariamente nos eventos comunicativos que têm como tópico a grafia de [E] e [O]. O contraste, marcado pela conjunção “mas”, dá a entender que o natural, o esperado em relação a esses sons é que eles sejam acentuados<sup>13</sup>. Ao afirmar “O som é aberto, mas não tem acento”, a professora como que subsume, em nível de pressuposto, que “Os sons abertos tem acento”. Essa relação de causalidade entre acento e [E] e [O] está sedimentada no universo semântico daquela comunidade de fala. As crianças, sempre que têm de grafar um desses sons, dirigem-se à professora para se certificar da presença ou não do acento, como se pode ver através das situações XIII e XIV.

## SITUAÇÃO XIII

*P. [vi:O:la]*

*As. [vi::O::la::] (Repetem baixinho no compasso da escrita)*

*A1. Tia, tem acento esse [O]?*

*P. Não, é aberto, mas não tem acento.*

(DITADO - 17/05/94)

---

<sup>13</sup>. MACEDO, Joana D'Arc de Paula. *Conexão de orações e de períodos*. Cuiabá: EDUFMT, 1984, p. 41.

## SITUAÇÃO XIV

P. [tE:la]

As. [tE:::la:::] (Repetem baixinho no compasso da escrita)

A1. Tia, tem acento no [E]?

P. É aberto, mas não tem acento.

(DITADO - 18/05/94)

O aluno tomar o turno - "Tia, tem acento?" - para perguntar à professora se uma palavra com [O] ou [E] na sílaba tônica tem acento é uma constante no grupo pesquisado. A reação das crianças é completamente outra quando os sons a serem representados são fechados, ou seja, são [o] e [e]. Em apenas um evento registrado durante o período de observação (situação XV), um aluno interpela a professora para perguntar se <e> = [e] tem acento.

## SITUAÇÃO XV

P. Outra palavrinha, outra palavrinha. [te:u]. [te:u]

As. [te:::u:::] (Repetem baixinho no compasso da escrita)

P. Como que escreve [tew]? É a sílaba [te] mais a vogal: ↑?

As. [u]

P. Muito bem! [te:u]. [te:u]. Tá lá no quadro a letra que escreve [tew], a sílaba [te] mais que letra?

A1. [te] de telha.

A2. Tia, tem acento?

P. Não tem acento nenhum. É a sílaba [te], menino, (Responde asperamente).

(DITADO - 07/07/94)

Também a reação da professora à tomada de turno pelo aluno para perguntar se <e>=[e] tem acento é bastante diversa. Quando os alunos perguntam se a letra <e>, que está representando um [E] tônico, tem acento, a

professora responde, de modo paciente, que não. Repete incansavelmente que “É aberto, mas não tem acento.” (situação XIII e XIV). Todavia, quando A2 pergunta se a letra <e>, que está representando o [e] na palavra <teu>=[tew], tem acento, ela se mostra irritada a julgar pela entonação que imprime ao enunciado-resposta. A pergunta parece-lhe indevida. Ter dúvida e hesitar diante da escrita de [E] é um comportamento esperado, enquanto que ter dúvida e hesitar diante da escrita de [e] não o é. Na situação XVI, abaixo, a professora, numa atitude pouco habitual, associa o acento ao traço fechado e demora a ser entendida pelas crianças:

### SITUAÇÃO XVI

*P. Outra palavrinha. [be:be:u]*

*As. [be:::be:::u:::] (Repetem baixinho no compasso da escrita)*

*P. Será que é [be'be]? (Diz depois de ver no caderno de um aluno a palavra <bebê>) Quando tem acento fica o que?*

*As. [bEbij] (Respondem categoricamente)*

*P. Quando tem acento como é que fica mesmo?*

*As. [bE'bE] (De novo associam o acento com o traço aberto)*

*P. Como é gente, com acento?(Volta a insistir)*

*A1. [be'be] (Um aluno apenas descobre a resposta esperada pela professora)*

*P. Isso! Muito bem!.*

(DITADO - 12/05/94)

As crianças interpretam a pergunta da professora como uma pergunta rotineira. Associando o acento ao traço aberto, como sempre o fazem, as crianças falham nas duas primeiras tentativas de dar a resposta esperada pela professora. Apenas um aluno, no grupo todo, depois de muito ensaio e erro, descobre que a professora queria ouvir a palavra <bebê>=[be'be] e acaba acertando a resposta.

Vinculado ao segmento aberto individualmente, sem qualquer referência ao contexto lingüístico em que se insere - se na última sílaba, se na penúltima observada a

estrutura fonotática da última, se na antepenúltima, se na base de um ditongo - o acento assume um caráter totalmente arbitrário e imprevisível. A situação XVII é a esse respeito bastante reveladora:

## SITUAÇÃO XVII

*P. Hoje o nosso ditado vai ser de frase. Na frase, não uso tracinho. Eu uso espaço. Espaço é uma distância entre uma palavra e outra [o]. Um espaço. O que é espaço? Distância. [de:do]. Outro espaço. [de]. Agora é nome de pessoa. [e:du]. O [e] é grande porque é nome de pessoa e nome de pessoa eu escrevo com letra grande. [dO:i]. Tem acento agudo em que letra? No [O], tá. É aberto. Pontinho. Na outra linha. É entrada de frase. Não é um texto. É frase solta. Letra maiúscula. [e:du]. [e:du]. [e:du]. [e:du]. É nome de pessoa, letra maiúscula. O que é letra maiúscula? É letra grande. Outra distância. O que é distância? Espaço, né. [be:be:u]. [be:be:u]. Outra distância. [kO:ka].*

*A1. Precisa de acento, tia?*

*P. Não. É aberto, mas não tem acento. [na]. Um espaço. [ku:i:a]. [ku:i:a]. [ku:i:a].*

(DITADO - 14/04/94)

Depois de ditar a palavra <dói>, a professora diz aos alunos que há um acento agudo no <o>=[O]. O enunciado seguinte - "É aberto." - veicula a explicação, a causa, o motivo, segundo a professora, do acento. Para as crianças o [O] de <coca> é semelhante ao [O] de <dói>, uma vez que desconhecem a relevância do contexto em que essa vogal ocorre para efeito de acentuação gráfica. As crianças não sabem que o [O] de <dói> é a vogal tônica de um ditongo enquanto que [O] de coca é a vogal tônica de uma sílaba aberta de um vocábulo inteiro terminado em <a>. Não sabem que essa diferença sintagmática é relevante na hora de se acentuar ou não uma palavra com [O]. A elas que aprenderam simplesmente que [O] ora tem ora não tem acento

- sem saber nem quando nem porque - não resta outra alternativa que não a de invocar o arbítrio da professora - "Precisa de acento, tia?" - para resolver a questão. No limite, o que isso pode significar no interior daquela comunidade interpretativa? Pode parecer às crianças que as palavras têm acento quando e porque a professora quer e não por outras razões.

Parece claro que a decisão de não partilhar com os alunos as condições sintagmáticas que determinam o acento advém da preocupação da professora em dosar os conhecimentos a serem transmitidos, uma vez que considera tarefa já bastante complexa apreender o mecanismo nuclear do sistema alfabético de escrita, ou seja, correlacionar letras e sons e vice-versa. É uma cautela plenamente justificável. Todavia, se a opção é por ortografizar - e essa é a opção da professora - desde o início, torna-se impossível adiar a introdução das convenções relativas ao acento gráfico, por muito tempo. À medida que o universo de palavras a serem escritas pelas crianças vai se ampliando, a associação inexata entre o acento gráfico e as vogais abertas [E] e [O] torna-se insustentável. As crianças vão perceber que o acento, na maioria das vezes, incide tanto sobre as vogais abertas [E] e [O] quanto sobre as vogais fechadas [e] e [o]. Que o acento marca a sílaba tônica, e apenas secundariamente o timbre, orientação contrária a da professora - "Tem acento porque é aberto." -, terá inevitavelmente de ser explicitado às crianças.

Retardar o estudo da acentuação gráfica, mediante o temor de que ele possa significar para os alunos uma sobrecarga de informações, não faz muito sentido se se considerar que a maioria das noções gramaticais pressupostas por ele já está presente no cotidiano da sala-de-aula. A noção de sílaba, por exemplo, que é o pilar da acentuação gráfica, é bastante familiar às crianças: contar e separar as sílabas de uma palavra ou juntá-las são atividades corriqueiras. Também sabem o que é vogal e consoante e a maioria conhece o alfabeto todo, de modo que está apta a entender expressões do tipo "palavra terminada em <x>", "palavra terminada em <|>" etc. Embora a palavra "ditongo" não faça parte do vocabulário da classe, as crianças sabem que <pai>, por exemplo, só tem uma sílaba. Distinguir uma vogal aberta de uma fechada não é problema para elas, a julgar por esta seção. Os nomes

oxítona, paroxítona e proparoxítona não fazem falta. O indispensável é saber contar as sílabas a partir do final da palavra. E isso as crianças fazem muito bem, inclusive utilizando-se dos números ordinais. Podem não saber o que é uma sílaba tônica, mas, muito freqüentemente, repetindo a estratégia usada pela professora, alongam para além do normal a vogal forte da palavra. O cenário lingüístico é, portanto, favorável ao estudo da acentuação.

Todavia, se a opção for mesmo por pospô-lo para as séries mais adiantadas, a via indutiva pode ser uma excelente alternativa. As listas de palavras, tão triviais nas classes de alfabetização, constituem um recurso valioso. A professora poderia abrir uma lista para cada caso (sem nomeá-lo, se julgar conveniente) a ser representado, metonimicamente, por uma palavra. Por exemplo, a palavra <ótimo> (situação VIII) poderia encabeçar uma lista, assim como a palavra <dói> (situação XVII) outra. As listas ficariam expostas numa das paredes da sala, durante o ano todo. À medida que as palavras surgissem seriam encaixadas nas devidas listas, tarefa a ser realizada com as crianças. Seria muito útil a professora abrir listas com as palavras que, contrariando as expectativas do grupo, não têm acento. Por exemplo, uma lista encabeçada pela palavra <amora> (situação II), certamente a mais longa delas, pode facilitar a percepção do motivo que faz com que as palavras das listas <ótimo>, <cipó>, <dói>, <dó> tenham acento e as palavras da lista <amora> não. Esse procedimento permite às crianças inferir as regularidades, a partir da análise da sílaba tônica e da terminação das palavras, que determinam a incidência do acento ou não.

O que esse estudo principalmente me ensina é que as questões relativas à construção da escrita do português que, no processo de gramaticalização da língua, atormentaram e ainda atormentam seus artífices, quedando sem respostas satisfatórias, assombram incessantemente o cotidiano das classes de alfabetização. As crianças, ao aprenderem a escrever, como que realizam uma anamnese da história da escrita de sua língua materna.

## BIBLIOGRAFIA

- CÂMARA, J.M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CHOMSKY, N. & HALLE, M. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row, 1968.
- FARACO, C.A. *Escrita e Alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1990.
- LUFT, C.P. *Novo Manual de Português*. São Paulo: Globo, 1989.
- MACEDO, J.A.P. *Conexão de orações e de períodos*. Cuiabá: EDUFMT, 1984.
- OLIVEIRA, F. *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*. Lisboa: José Fernandes Júnior, 1933.
- VIANA, A.R.G. *Estudos de Fonética Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1933.

## ANEXO 1

### Convenções utilizadas na transcrição.

/ /	transcrição fonológica
[ ]	transcrição fonética
< >	grafia.
'	Indica que a sílaba seguinte é tônica.
:↑?	Esta combinação de símbolos marca a solicitação para "completar sentenças", na qual a professora começa uma sentença afirmativa, mas indica, através da entonação e prolongamento da palavra final, que as crianças devem completá-la.
( )	Parênteses encerram comentários, informações sobre o contexto, atividades não-verbais etc.
:	Indica o alongamento da vogal.
P.	Professora
A1, A2	Um aluno não-identificado.
As.	Aluno(a)s
E.	Para resguardar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, opto por identificá-los aqui apenas pelas iniciais do nome.