



Alfabetización y ortografía [1]

Luiz Carlos Cagliari*

Traducción de Luciana Morini

Planteo del problema

La ortografía era una de las metas más importantes de las cartillas. Con la llegada de nuevas metodologías, las cartillas dejaron de ser usadas. En los nuevos abordajes la ortografía pasó a ocupar un lugar secundario en la alfabetización o, inclusive, fue excluida. Esa actitud en relación a la ortografía representa un retroceso educacional. Sin el método de las cartillas y sin informaciones técnicas sobre la ortografía, muchos profesores se encontraron en la situación de no saber qué hacer. El presente trabajo presenta algunas de las nociones básicas que definen y caracterizan a la ortografía y, además, sugiere procedimientos metodológicos.

Un objetivo a ser alcanzado en la vida

Los profesores dicen de manera unánime que la ortografía es un objetivo a ser alcanzado y que el esfuerzo para realizarlo debe comenzar desde la alfabetización. Históricamente, la preocupación por la ortografía aparece desde las más antiguas gramáticas, mostrando que el simple hecho de pasar por la escuela no es garante del dominio de la grafía de las palabras. Muchas reglas y trucos son, algunas veces, presentados con el objetivo de facilitar la vida de quien escribe. Las razones expuestas no son siempre científicamente

* Luiz Carlos Cagliari es graduado en Letras Neolatinas por la Pontificia Universidad Católica de Campinas (1966), Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Mogi das Cruzes (1972), en Pedagogía y Filosofía por el Instituto Salesiano de Pedagogía y Filosofía (1965), es Magister en Lingüística por la Universidad Estadual de Campinas (1974) y Doctor en Lingüística - Fonética por la Universidad de Edimburgo, Escocia (1977). Fue Profesor Titular en la Universidad Estadual de Campinas (1990). Realizó un Posdoctorado en la Universidad de Londres (1987) y en la Universidad de Oxford (2003). Fue profesor Adjunto MS-5 en la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara, (2005 – 2015). Posee amplia experiencia en el área de Lingüística con especialización en Fonética y Fonología. Actualmente es Profesor Colaborador Voluntario del Departamento de Lingüística de la UNESP / FCL Araraquara, trabajando principalmente en el Programa de Pos graduación de Lingüística y Lengua Portuguesa y sus áreas de actuación son: la alfabetización y letramento, la ortografía y los sistemas de escritura, la fonética descriptiva y la fonética acústica, con especial énfasis en los fenómenos prosódicos y los estudios de semántica cognitiva.

lccagliari@gmail.com

correctas, pero poseen un carácter didáctico innegable. La elaboración de diccionarios, en buena parte, siempre se justificó por la presentación de la forma ortográfica de las palabras y sus contenidos semánticos podían ser hasta algo prescindible, como ocurre en los Vocabularios Ortográficos. Aún hoy, siendo los diccionarios obras muy elaboradas (véase, por ejemplo, el moderno Diccionario Houaiss-2002) gran parte de las consultas que se les realizan tienen como objetivo resolver dudas ortográficas.

Los usuarios de la lengua, no raramente, se sienten avergonzados a la hora de escribir, no por causa del contenido, sino por la grafía de ciertas palabras. En verdad, los contenidos pueden ser discutidos o cuestionados, pero la grafía de las palabras revela de inmediato el grado de escolaridad de las personas. Ciertos errores pueden hasta pasar desapercibidos por muchos, como escribir “toráxico” en lugar de *torácico*, no obstante, otros son inadmisibles como escribir (“peçoa”, “diçe”, “familha” [2]) etc. En las conversaciones sobre el lenguaje, entre la gente común, no es raro encontrar a alguien que diga que no sabe escribir queriendo decir con eso que no domina la ortografía de las palabras. En general, nadie duda de que los hablantes nativos no sepan hablar, y, cuando se juzgan malos usuarios de la lengua, en muchas ocasiones, eso tiene que ver con el hecho de utilizar una pronunciación dialectal estigmatizada que acostumbran, en muchos casos, a transferir a la lengua escrita. Es el caso de la persona que dice “mar” en lugar de “mau”, “achemo” en vez de “achamos”, “comprá” en vez de “comprar” [3] y que, por su poca escolarización acostumbran llevar a la escritura esas cuestiones de variación (Cagliari, 2000), buscando retratar en la escritura su habla sin seguir los criterios establecidos por la ortografía [4].

Un ideal de enseñanza

Los procesos de alfabetización (Mortatti, 1999), sobre todo aquellos basados en manuales como las cartillas y métodos semejantes, siempre prestaron mucha atención a la ortografía (Cagliari, 1998a, pp. 79-102). Uno de los objetivos de progreso de manera segura para estos métodos, con habilidades bien dominadas, siempre fue el de querer evitar que el aprendiz erre para, así, no fijar el error [5]. O sea, esos métodos siempre estuvieron convencidos de que los niños deben ver y escribir solamente lo correcto, en otras palabras, la forma ortográfica de las palabras, porque de esta manera van fijando la grafía y progresando.

Hasta cierto punto esos métodos consiguen controlar el material con el cual los niños leen y escriben, pero ello no durará mucho. En los años siguientes, la complejidad del lenguaje oral y escrito domina las actividades escolares a tal punto que se torna imposible lidiar solamente con “palabras ya dominadas en

la escritura” porque los alumnos son hablantes nativos, cuya habilidad lingüística es mucho mayor que el material lingüístico utilizado por la escuela en todas sus actividades.

Los profesores alfabetizadores siempre tuvieron una fuerte inclinación para seguir métodos “ya listos”, por ejemplo, los que forman parte de las cartillas y obras semejantes. El apoyo didáctico de ese tipo de material ha sido muy cuestionado, no por el hecho de ser libros de apoyo didáctico, sino porque sus metodologías – el famoso *ba-be-bi-bo-bu* – pues brindan más problemas que soluciones para el proceso de alfabetización (Cagliari, 1989; 1998a). Dichos problemas son de tal magnitud que, muchas veces, cuestiones importantes y fundamentales tratadas en las cartillas son descartadas por el simple hecho de haber pertenecido a la tradición de enseñanza de las cartillas. Es preciso separar lo que las cartillas tenían de bueno de lo que ellas acarreaban de indeseable [6]. Por ejemplo, la enseñanza del principio acrofónico (Cagliari, 1998a, p. 124; Massini-Cagliari, Cagliari, 1999, p. 146) -secreto de las cartillas-, y también uno de los secretos de cualquier proceso de alfabetización (Cagliari, 2001a; 2001b). La copia es otro tipo de actividad muy prestigiada por el método de las cartillas y que, en verdad, representa una actividad fundamental en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo del lenguaje, sino de todas las actividades humanas. Copiar siempre fue un método muy eficaz de aprendizaje, aun cuando este no pueda ser considerado como plenamente satisfactorio y, menos todavía, como exclusivo (Cagliari, 1990). En general, representa el comienzo de un tipo de aprendizaje. Cuanto más se progresa en el aprendizaje la copia pasa a representar cada vez menos la adquisición de una habilidad y se torna más importante como proceso de documentación. Antes de la imprenta de Gutenberg la copia era una actividad altamente sofisticada en los centros que producían libros escritos a mano.

En las últimas dos décadas [7], y después de muchas décadas gloriosas, las cartillas sufrieron duras críticas (Ferreiro y Teberosky, 1985; Cagliari, 1989; 1998a). Fueron prácticamente eliminadas de las aulas y de la órbita de interés de las editoriales. En su lugar aparecieron libros de alfabetización con otros nombres, más modernos, que no se libraron de la metodología de las cartillas, aunque alardeen lo contrario [8]. Con el fin de las cartillas (por lo menos aparentemente) el proceso de alfabetización pasó a ser una tarea de responsabilidad directa del profesor en las aulas, algunas veces, auxiliado por material de apoyo brindado por los organismos del gobierno o por la propia escuela. Algunos profesores se vieron sin armas en medio de un alboroto de artillería de una guerra que no creyeron que iría a suceder. Sin cartillas, sin poder hacer lo que sabían, del modo en que sabían: ¿cómo actuar en esta nueva situación? No obstante, aunque esa cuestión haya sido dejada de lado por muchos organismos del gobierno, el pánico se tornó visible en los rostros de muchos profesores. Una cuestión tan seria y tan preocupante como la ortografía, de un día para otro, dejó de ser uno de los centros de atención del proceso de alfabetización para tornarse en una

“hipótesis en la cabeza de los alumnos”. Aún con explicaciones fáciles esas palabras eran difíciles de ser completamente entendidas y su contenido de ser considerado satisfactorio.

¿Hipótesis o errores?

Liberados los alumnos de la obligación de escribir las palabras con la grafía correcta comenzaron a escribirlas a su modo, delante de los ojos saltones de los profesores que veían en aquella práctica un desastre educacional (Cagliari, 1996b; 1998a, pp.238-240). Llamar a aquellos errores de “hipótesis” no explicaba gran cosa en aquellas circunstancias (Cagliari, 1985). Nunca nadie dudó de la racionalidad de los alumnos y de que sus errores eran fruto de un modo de “pensar” errado, consecuencia de la ignorancia sobre el asunto, o, también, fruto de una distracción al realizar la tarea. Un error se corrige, siempre fue así en la escuela. Pero, una hipótesis: ¿qué se hace con ella?

La gran discusión sobre las cartillas y sus métodos sacó a la luz graves problemas educativos en Brasil, sobretodo en relación a la formación de profesores y a la confianza en el material publicado en forma de libros didácticos y paradidácticos. Algunos profesores pensaban que esos libros eran producidos por grandes profesores, muy bien preparados, revisados por especialistas en las editoriales, de tal modo que podían ser adquiridos sin restricciones ni contraindicaciones. Con la ruptura del método de las cartillas y delante de un constructivismo mal comprendido, de repente, la Educación se encontró desnuda. ¿Quién podía brindar una solución? ¿Los alumnos iban a continuar escribiendo según sus “hipótesis”, sin preocuparse por la ortografía? ¿Hasta cuándo iba a continuar esta historia? Para complicar aún más la situación apareció la promoción automática en los ciclos escolares de la Escuela Primaria [9]. Llegaron los teóricos con sus cañones y tanques, tirando por todos lados, devastando el pasado y dejando un escenario desolador de escombros. Y en el medio de eso el profesor queriendo resolver en su cabeza el dilema: ¿es error o es hipótesis?

Destruyendo el pasado

Las reformas de enseñanza llegaron con buenas intenciones (como siempre), pero, en gran escala. A las escuelas públicas del país llegaron como una bomba que destruyó lo que existía de malo y de bueno, sin conseguir erigir, en su lugar, una nueva escuela sana, organizada, respetuosa de los valores de los ciudadanos, interesada en la cultura, en las ciencias y en las artes. Los problemas educacionales se agravaron enormemente junto con el desempleo del pueblo que, sin tener cómo sustentar a sus familias decentemente optó por el submundo económico, cuando no asociado al mundo del crimen. La degradación escolar se tornó un hecho bastante común, sobre todo en ciertos barrios de las grandes

ciudades [10]. Cercados por todos lados, amenazados por los vecinos traficantes, por los padres de los alumnos, por la organización escolar y hasta por las nuevas metodologías, muchos profesores alfabetizadores se vieron perdidos justamente en un lugar que debería ser la sede de la sabiduría. La ortografía, en ese contexto, ya no es más una preocupación inmediata, un objetivo a ser alcanzado: ¡sálvese quien pueda!

Como en un truco de magia la escuela dejó atrás siglos de conquista en las ciencias y en las artes y, sobre todo, en la educación del ciudadano para la vida. La culpa del fracaso escolar, frente a los resultados divulgados por los medios de comunicación, es una pelota que es pasada de mano en mano a todos quienes están involucrados. Así se generan acusaciones mutuas entre padres, alumnos, profesores, pedagogos, investigadores, gobierno, economía, política, etc. Cuando todos quieren tener razón en una discusión, justamente, la razón no la tiene nadie. El hecho de que los alumnos salgan de la escuela sin saber escribir (“analfabetos”) es apenas una disculpa. Ciertamente, la cuestión de la escuela no es la ortografía, sino la propia organización de la Educación en Brasil.

Reconstruyendo

Las escuelas privadas, sin lugar a dudas, sufrieron mucho menos que las escuelas públicas con las reformas de las dos últimas décadas y también fueron menos agredidas por teorías y métodos. En primer lugar, porque tenían mejores condiciones materiales y de personal para desempeñar las actividades escolares. El profesor de escuela privada no discute si es “hipótesis” o “error” -a no ser en reuniones pedagógicas-. En el aula, error es error y el alumno tiene que aprender y mostrar resultados. La promoción debe ser, en principio, automática, porque de lo contrario afecta al bolsillo de los padres y al presupuesto de la institución. Aunque no sean modelos de escuela, tampoco permiten que una pésima actuación comprometa su organización y su buen nombre en la sociedad.

No resulta extraño encontrar en el material didáctico de escuelas privadas al viejo método de las cartillas, de manera disfrazada y en paralelo a otras actividades más significativas. Un resultado, muchas veces evidente, aparece en la escritura ortográfica de los alumnos de este tipo de escuela que da cuenta de que hay una inversión educativa significativa en ese sentido. De esta manera, las escuelas agradan a los padres y dan la impresión a los alumnos de que ellos han aprendido. En la práctica, eso no resulta algo indeseable, ya que brinda la sensación del deber cumplido por parte de todos. A fin de cuentas, escribir palabras respetando la ortografía no es una tarea fácil sobre todo durante la alfabetización.

Cuando se comparan las escuelas públicas con las privadas, sobre todo en términos de recursos educativos, de ambiente educativo, se nota la gran indiferencia del gobierno al respecto de la Educación pública. Trabajar con la cuestión ortográfica todos los días en un curso de 20 alumnos es mucho menos difícil que lidiar con una clase de 50 alumnos [11].

Innovando

A pesar de todo, aún queda esperanza surgiendo de las cenizas. Muchos errores, fruto del apuro e imprudencia de los organismos responsables de la Educación pública, están siendo corregidos [12]. La cuestión de la ortografía, luego del vendaval, ha vuelto a encontrar un punto de equilibrio en las metodologías modernas. A pesar de ser todavía uno de los criterios más fuertes utilizados por los profesores (y por la sociedad) para evaluar el progreso escolar, muchos terminan creyendo provechoso renunciar a la ortografía, por lo menos en algunos tipos de actividades como en la producción de textos espontáneos (Cagliari, 1989, pp. 120-146). Por otro lado, es notable que se ha efectuado una reducción en el uso de dicha práctica sustituyéndose por actividades más dirigidas y, por ende, menos susceptibles de que los alumnos erren. Sin embargo, la producción de textos espontáneos ha tenido sus momentos de realización y, a través de ella, el profesor y el alumno han podido evaluar el progreso en la escritura, en todas sus formas y usos (Cagliari 1998a, pp. 241-286). Con el paso del tiempo, el pavor de ver a los alumnos escribiendo con “bellas hipótesis”, pero con pésima caligrafía, dio lugar a una actitud más calma y tranquila por parte de los padres, de los directores, de los profesores, de los alumnos y de la sociedad. Las cartillas van quedando cada vez más atrás en la historia y una práctica más saludable va tomando el lugar que fue siendo descartado por juzgarse inadecuado. La escuela de hoy, sea ella privada o pública, tiene un comportamiento educativo con respecto a la alfabetización muy diferente de lo que sucedía hace dos décadas atrás. Si existieran buenas condiciones materiales y recursos adecuados, las escuelas y, por consiguiente, la Educación en el país podrían ser mucho mejores.

¿Quién establece las formas ortográficas?

A pesar del nuevo contexto de la alfabetización, de las nuevas prácticas llamadas constructivistas, o no; la cuestión de la adquisición de la ortografía en la escuela, en general, ha sido erróneamente resuelta. La razón principal se encuentra en el hecho de que los profesores no hallan buenas explicaciones en los libros y no conocen algunos de los aspectos fundamentales de la cuestión [13]. En los libros, la ortografía es definida como la manera correcta de escribir las palabras, entendiéndose por “manera correcta” la “correcta secuencia de las letras”, sin importar otros aspectos gráficos de la escritura como la categorización gráfica o estilos de letras y el formato del texto (Massini- Cagliari; Cagliari, 1999). Las reglas

de la ortografía de la lengua consiguen normalizar algunos hechos, como establecer que ciertas formas verbales terminan en I y no en E (ejemplo: “distribui” y no “distribue” [14]), que se escribe Brasil con S y no con Z, etc. Reglas que incluyen la noción de sílaba o de tonicidad son hechas en una interpretación que tiene en cuenta la identificación de esos hechos en la escritura y no en el habla (Cagliari, 1985; 1990). De un modo general: la ortografía prescribe y no discute. Es por eso que hay casos polémicos, como la grafía de “rígido” que algunos creen que debería ser “ríjido”, y otros ejemplos, como “torácico” y “toráxico”; “erva” o “herbívoro”, etc. La cuestión académica de la ortografía se relaciona también con el hecho de que en Portugal se utiliza un modelo ortográfico distinto, en ciertos aspectos, al modelo usado en Brasil. Como las personas tienen acceso a libros producidos aquí y allá, la práctica de lectura puede generar confusiones (cf. En Portugal: *económico*, *facto*, etc.).

En los debates que se produjeron, tanto aquí como en Portugal, pude decir en algunas ocasiones que los gobiernos deberían aceptar como oficiales las formas de escribir las palabras en Portugal y en Brasil (los demás países lusófonos siguen uno de esos modelos, en general, el de Portugal). La unificación por la exclusión de ciertas formas aquí y allá jamás va a satisfacer un acuerdo duradero (Cagliari, 1992; 1993; 1995; 1996). Curiosamente, los nuevos diccionarios de Aurélio (cf. Ferreira, 1999) e de Houaiss (2002) agregaron las grafías portuguesas al lado de las brasileras, señalando el primer caso. La idea es óptima, pero como no existe un Acuerdo Oficial, esas formas no contempladas en el Acuerdo vigente (1945 = 1943) no pueden ser usadas oficialmente. Por lo tanto, están excluidas de los libros, publicaciones y de las actividades escolares. Un libro de Saramago, publicado solamente con la ortografía portuguesa, no puede ser usado en las escuelas brasileras... lo que es un absurdo. En la práctica, el “modito” brasilerero continúa actuando como si las normas fuesen “de adorno”. Desde el momento en que los gobiernos de Brasil y de Portugal resolvieron legislar sobre la ortografía, lo que es un absurdo, crearon problemas legales de muchos tipos e incentivaron el hecho de no respetar y no tolerar la libertad de los ciudadanos. Los gramáticos y diccionaristas siempre propusieron sus modelos, los cuales no siempre fueron seguidos. Pero la ley, obliga.

Un poco de historia

La ortografía de la Lengua Portuguesa nació de la ortografía del Latín, adaptándose su pronunciación sin nunca haber sido una simple transcripción fonética (Cagliari, 1995; 1998b). La reconstrucción de ciertas formas con base en el modelo latino de grafías extrañas que fueron apareciendo por varias razones, y la introducción de escrituras aún más extrañas en la lengua con los dígrafos CH, TH, representando formas de origen griega, constituyen lo que fue conocido como ortografía etimológica en la tradición escolar. Esa

clasificación resulta inadecuada: decir que la ortografía se tornó “etimológica” es extraño porque, como recuerdan Massini-Cagliari; Cagliari (1998), la ortografía del Portugués siempre fue “etimológica”, ya que tiene sus raíces en la ortografía latina.

La palabra *ortografia* aparece documentada por primera vez en la Gramática de João de Barros (1540) y, desde entonces, pasó a ser parte integrante de las gramáticas, además de recibir la atención especial de los ortógrafos especializados, como Duarte Nunes de Leão entre otros, a partir del siglo XVII.

La Lengua Portuguesa convivió durante siglos con una razonable inestabilidad ortográfica: autores y, principalmente, editores producían sus obras que, por su parte, influenciaban la manera en que se escribía en determinada época y lugar. Existía una imitación de modelos que seguía al modelo original, el cual, a su vez, no siempre era del todo consistente. Autores y editores variaban bastante la grafía de ciertas palabras al observar esto en una escala mayor de producción literaria y documental [16]. Asimismo, no faltaron los ardientes reformadores (Cagliari, 1996a). Con la intervención de los gobiernos de Brasil y Portugal, hacia el inicio del siglo XX, la ortografía pasó a ser controlada por ley. Así, una reforma siguió a la otra hasta la situación en que nos encontramos hoy: sin una solución final. Sin duda, es necesario hacer algunos “ajustes” a la ortografía habiendo transcurrido tanto tiempo, porque la lengua es un proceso dinámico, en continua transformación y lo mismo sucede en relación a los aspectos ortográficos. Pero ello debe ocurrir en grandes espacios de tiempo (siglos). Alterar la grafía de las palabras, sea por el motivo que fuere, es siempre un problema y no una solución (exceptuando los ajustes hechos en grandes espacios de tiempo – Cagliari, 1993).

Entendiendo qué es la ortografía

Existen muchas ideas equivocadas al respecto de qué viene a ser la ortografía y eso no tiene que ver únicamente con su caracterización en momentos históricos. La ortografía no es simplemente la escritura correcta de las secuencias de letras de las palabras de la lengua. Eso define a la ortografía, pero no la caracteriza adecuadamente. Existen otros aspectos importantes en cuanto a la definición [17].

En primer lugar, resulta preciso decir que todos los sistemas de escritura de uso social amplio poseen una ortografía. Solamente los sistemas de transcripción fonética, cuando están bien hechos, están libres de la ortografía. Muchas formas de reescritura o de representación del habla en otro medio, como el lenguaje de señas, criptografías, códigos, etc., suelen tener una base en la ortografía de las palabras. El mundo

cultural letrado tiene en cuenta la ortografía como forma ideal de representación de las palabras y esa es una de las razones por las cuales se torna difícil enseñar la transcripción fonética.

Entre lingüistas y mismo entre fonetistas no es raro encontrar interpretaciones equivocadas del habla, porque el investigador no se libró de la ortografía. Las personas se acostumbran con la ortografía al punto de transferir a ella el conocimiento del habla, creyendo, por ejemplo, que si alguien escribe A, debe hablar [a] y viceversa, sin percibir que, en portugués, la letra A puede tener una decena de realizaciones fonéticas (Cagliari, 1998a, pp. 359-362). Una persona puede hablar [mataru] y lo que dice con [u] deberá ser escrito con AM: “mataram”. Puede decir [pais], pero se debe escribir únicamente la A del diptongo: “paz”. Una persona puede decir “pótch”, sin la l final [18] y con una CH luego de la T, como puede decir “laps” sin la l, pronunciando las palabras “pote” y “lápiz” con apenas una sílaba. A la hora de escribir la ortografía no está interesada en cómo el hablante va a pronunciar, sino con qué letras va a escribir. Es por eso que se dice que la ortografía tiene como objetivo principal *permitir la lectura y no representar una pronunciación*. Dada la naturaleza del sistema alfabético, las letras fácilmente inducen a la conclusión de que hay una relación univoca de ida y vuelta entre la letra y el sonido padrón que ella representa, dado por el principio acrofónico que afirma que, en el nombre de las letras se encuentra el sonido que ella representa: letra B [be], C [ce], A [a], U [u] etc. [19], o, de una manera más popular, que reconstruye el principio acrofónico con palabras comunes de la lengua (B de *barriga*, A de *árbol*) o, como hace la escuela con los nombres de los alumnos: D de *Daniel*, L de *Luis*, A de *Amelia* etc.

Permitir la lectura significa, en otras palabras, que la ortografía neutraliza la variación lingüística (Cagliari, 1989, pp. 1994a). Todas las lenguas presentan variación dialectal, mayor o menor (Cagliari, 2000). Las grandes lenguas, como el portugués, poseen muchos dialectos con usos diferenciados de la “misma lengua”, por ello es muy notable la variación en la pronunciación. En Brasil existen muchos modos de “hablar” portugués y estos se diferencian de los modos de hablar portugués en Portugal. Inclusive, existe el hecho de que las personas antiguamente hablasen de una manera diferente, en ciertos aspectos, de los hablantes actuales de la lengua. Si no fuese por la fuerza conservadora de la ortografía las palabras serían escritas de muchas formas dificultando la lectura en los diferentes dialectos. Así, podemos leer Camões o Saramago, Jorge Amado o Cassiano Ricardo con nuestra pronunciación personal, sin que nos preocupemos del modo de hablar de ellos. La ortografía neutraliza ese tipo de variación y, de ese modo, permite una circulación de la escritura en diferentes épocas y lugares sin que los lectores tengan que preocuparse por las pronunciaciones de los autores (Cagliari, 2001b).

Ofreciendo conclusiones metodológicas

Lo expuesto hasta el momento demuestra que la ortografía es la gran idea subyacente a cualquier sistema de escritura y que, por lo tanto, debe ser preservada. No obstante, como se trata de una forma “abstraída” de las innumerables maneras de cómo las palabras podrían ser escritas (si la escritura fuese una representación fonética fiel del habla de cada persona o dialecto), una vez aceptada y generalizada, se torna una forma de escritura congelada, fija, inmutable, que debe ser aprendida a través de reglas y de memorización de formas establecidas arbitrariamente por la tradición o por algún legislador [20]. Ahí reside el gran problema de la ortografía en la vida de las personas y, por consiguiente, también en la vida escolar. ¿Cómo lidiar con ese tipo de problema?

En primer lugar, es preciso tener ideas claras y correctas al respecto de la naturaleza y los usos de la ortografía (Cagliari, 1998, pp. 341-357; Massini-Cagliari; Cagliari, 1999, pp. 61-96). En segundo lugar, es preciso aprender a tener dudas ortográficas. A medida que la persona avanza en los estudios va restringiendo sus dudas a unos pocos casos o palabras especiales: ¿se escribe con X o con otra letra?, ¿cómo se escribe “exceso”, “extenso”, “extender”, (“obsesión”), etc.? Al principio, la situación es diferente. El sujeto alfabetizando identifica las letras y va aprendiendo al mismo tiempo la ortografía a partir de las lecciones del profesor y de los libros o del material didáctico. Así, cuando va a escribir a partir de su propia iniciativa, como posee pocas referencias ortográficas en su mente, se vale del principio acrofónico y de la observación de su habla para escribir. De esta manera, resulta inevitable que aparezcan las más variadas formas de escritura, como bien saben los profesores y muchos investigadores han registrado en sus trabajos (Cagliari, 1994a; 1989, pp. 137-146), y que se arrije a interpretaciones no siempre del todo acertadas (Ferreiro y Teberosky, 1985).

Explicar para los sujetos alfabetizandos las nociones básicas sobre el sistema de escritura (Cagliari, 1989; 1998a), sobre las relaciones entre escritura y habla (Massini-Cagliari; Cagliari, 1999), destacando la cuestión de la ortografía en sus aspectos históricos, teóricos y metodológicos, los ayuda a lidiar con una cuestión que va a quedar prácticamente pendiente a lo largo del año escolar, ya que puede ser resuelta por unos pocos. La paciencia en este caso es esencial. Combinando formas que van siendo conocidas con intentos individuales, los alumnos no quedan privados de la voluntad y de la necesidad de escribir lo que quieren y lo que fuera necesario.

Las actividades de copia, sumadas al estímulo de revisión y corrección de lo que se escribe, ayudan mucho a los aprendices a lidiar tranquilamente con la ortografía y aventurarse como usuarios del sistema de

escritura. Resulta falsa y perjudicial la idea según la cual el profesor no puede interferir en la producción escrita (o en cualquier otra actividad) de los alumnos. A fin de cuentas, la escuela existe para que el profesor enseñe (Cagliari, 1994 a y b). Enseñar significa no solamente dar contenidos y proponer actividades, sino también corregir. Es esencial estimular a los alumnos a tener dudas ortográficas y expresarlas para que resuelvan sus dificultades. Realizar las consultas no solo al profesor sino también a libros y a colegas es siempre una solución más para que el alumno descubra cómo las palabras son escritas. La caligrafía de la profesora y del alumno, el uso de letras mayúsculas y de letras bien impresas, ayuda a los alumnos a no confundir la forma de las letras con la constitución ortográfica de las mismas [21]. No obstante, la escuela debe estimular la memorización. Existen diversas formas interesantes y lúdicas de realizar este tipo de actividades. Ella es el chasis sobre el cual los conocimientos son montados en el aprendizaje. Memorización no es lo mismo que comprensión: son dos actos complementarios y siempre necesarios en la escuela y en la vida. Sin un esfuerzo de memorización los alumnos no aprenden nada y eso se aplica también a la ortografía.

Por otro lado, procedimientos anticuados como la práctica intensa de dictados, la no autorización para escribir palabras nuevas – con el alumno siguiendo su “instinto”-, la obsesión en no aclarar los errores, el control excesivo de lo que el alumno puede o no hacer, estropean la educación y no contribuyen a resolver los problemas. Por otra parte, la libertad del profesor y del alumno, guiada por el buen sentido de uno y por la dedicación del otro, termina por encontrar los medios para realizar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En este contexto, nunca está de más recordar que el aula debe ser una oficina en la que las personas trabajan haciendo, rehaciendo y mejorando (Cagliari, 2001a; 2001b). Desarrollar actividades de escritura, sobre todo espontáneas, y de lectura –en todas sus formas – es un camino llano para que profesores y alumnos se entiendan y alcancen sus objetivos.

Notas

[1] El artículo fue publicado en portugués en el año 2002 en la revista *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 43-58, Editora UFPR. Nota de la traductora.

[2] En portugués las formas ortográficamente correctas de dichas palabras son “pessoa”, “disse”, “família”. Nota de la traductora.

[3] En español “mau” significa “mal” y “achamos” significa “encontramos”. Nota de la traductora.

[4] Hablantes con poca escolarización acostumbran creer que la ortografía es una especie de transcripción fonética mediante el uso de las letras con valores sonoros unívocos – lo que en muchos aspectos es falso. Asimismo, estos hablantes tienen menos conciencia de las cuestiones de variación, no obstante, saben que su habla es diferente y, en muchos casos, estigmatizada. Al escribir mezclan cuestiones de categorización funcional de las letras (Cagliari, 1998a, p. 122; Massini-Cagliari; Cagliari, 1999, pp. 148-150) con cuestiones de variación dialectal y con una falta de conocimientos sobre la ortografía (Massini-Cagliari; Cagliari, 1999, pp. 61-96), produciendo todo tipo de representación escrita (Cagliari, 1989, pp.120-146) que puede derivarse de esa situación (Massini-Cagliari; Cagliari, 1999, pp. 49-58; 121-128).

[5] Esa es una de las ideas tradicionales de la práctica pedagógica, pero no tiene ningún sentido. En lugar de evitar que el niño vea grafías erradas es mejor enseñar cómo proceder delante de cualquier escritura.

[6] Existen varios estudios sobre las cartillas (Mortatti, 1999), algunas tesis, pero aún resta un estudio lingüístico más detallado de este tipo de material didáctico. Es preciso reconocer muchas de las contribuciones reales que esos libros hicieron a la enseñanza. La visión sesgada de los aspectos negativos ha confundido a muchos profesores e investigadores.

[7] Refiere a las décadas de 1980 y 1990. Nota de la traductora.

[8] La idea del constructivismo de Emilia Ferreiro, por un lado, contribuyó mucho a realizar una profunda revisión del proceso de alfabetización, pero, por otro lado, también trajo aparejada mucha confusión, en gran medida, por los propios problemas y soluciones de los trabajos de dicha investigadora.

[9] Siempre estuve de acuerdo con que se quitaran las notas (pruebas, etc.) de las escuelas, en pos de una promoción automática (Cagliari, 1996b). Muchos educadores confunden evaluación con promoción. La evaluación es fundamental. La promoción es otra cosa. En los últimos años ha habido una incomprensión sistemática de esta diferencia a través de la distorsión de ideas con el objetivo de eximir de la responsabilidad profesional a profesores y educadores incompetentes.

[10] Recientemente, un noticiero de televisión mostró que más de la mitad de los alumnos que asisten a escuelas de la periferia de una gran ciudad sabían dónde comprar un arma (no necesariamente en tiendas especializadas). Como si no bastase el vandalismo en las escuelas públicas algunos alumnos comenzaron a portar revólveres. La indisciplina en la escuela es el factor más importante de la degradación de la enseñanza a la que hemos asistido en los últimos años.

[11] En un país con el crecimiento poblacional de Brasil los problemas de infraestructura social crecen más rápidamente que la ejecución de cualquier planificación, por mejor que esta sea. No quiero justificar al gobierno, porque no es este el caso. No obstante, el problema del crecimiento poblacional es grave. Desde mi punto de vista sería mejor tener menos y mejores escuelas e ir resolviendo dicho problema gradualmente, sin dejar de lado las condiciones materiales y la calidad de enseñanza. Escuelas en condiciones precarias y atestadas de alumnos favorecen a una indisciplina generalizada e impiden cualquier trabajo serio.

[12] Esto se debe principalmente a un esfuerzo personal de muchos profesores y no a una planificación bien hecha por parte del gobierno.

[13] En las Referencias, al final del presente trabajo, se encuentran varias obras donde expongo sobre la ortografía en varios aspectos, brindando informaciones teóricas y metodológicas al respecto de dicha cuestión, tales como Cagliari 1989; 1992; 1993; 1994 a; 1995; 1996 a; 1998a; 1999b; Massini – Cagliari y Cagliari 1999.

[14] “Distribui” en español significa “distribuye”. Nota de la traductora.

[15] Legalmente, quien no sigue la ortografía oficial comete una contravención sujeta a sanción.

[16] Con la conmemoración de los 500 años del descubrimiento de Brasil, la Carta de Pero Vaz de Caminha fue publicada en diversas formas, incluyendo reproducciones facsimilares. Resulta muy interesante y útil para los profesores comparar la ortografía de hoy con la utilizada por el autor de la Carta (un fragmento puede ser visto en Massini – Cagliari y Cagliari, 1999, p. 59).

[17] Para un estudio de los aspectos importantes de la ortografía, ver Cagliari, 1998a, pp. 341-357; Massini-Cagliari y Cagliari, 1999, pp. 61-110.

[18] Para una mejor comprensión del ejemplo aclaramos que en portugués las palabras que finalizan con la sílaba TE (como en este caso “pote”) se pronuncian [tchi]. Nota de la traductora.

[19] En el original sólo se expresa el sonido de la letra. Incorporamos la letra para una mejor comprensión en español. Nota de la traductora.

[20] Una vez establecida, aceptada y utilizada, la grafía de una palabra pasa a estar bajo el dominio de la Historia de la lengua y ya no de diccionaristas, gramáticos, ortógrafos etc.

[21] Ver al respecto el trabajo de Massini-Cagliari, “Adquisición de la escritura: cuestiones de categorización gráfica” (Cf. Massini-Cagliari; Cagliari, 1999, pp. 49-58).

Bibliografía

Cagliari, Luiz Carlos (1985): “Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola”. *Projeto Ipê – Ciclo Básico*. São Paulo, CENP-SE-SP, pp. 45-60.

----- (1989): *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo, Scipione.

----- (1990): “Ditados e ditadores – entendidos e entendedentes: algumas considerações sobre ditados, cópia e interpretação de texto na escola de primeiro grau”. In: Tasca, Maria (Org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre, Sagra, pp. 94-117.

----- (1992): “O Acordo de Unificação Ortográfica”. In: *ESTUDOS Lingüísticos – XXI Anais de Seminários do GEL*. Jaú, Fundação Educacional Dr. Raul Bauab e GEL, pp. 518-525.

----- (1993): “Criar problemas futuros sem resolver os do presente. Debate: Acordo Ortográfico”. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 92, pp. 28-31.

----- (1994a): O que é a ortografia. In: *ESTUDOS Lingüísticos – XXIII Anais de Seminários do GEL*. CNPq. USP e GEL, v. 1, pp. 552-559.

----- (1994b): “Ensino ou aprendizagem: eis a questão”. In: TASCA, M. *Por trás das letras: alfabetização – refletindo sobre a falsa dicotomia entre ensino e aprendizagem*. São Paulo, FDE, pp. 20-36.

----- (1995): “Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, Unicamp, IEL, DL, pp. 103-111.

----- (1996a): “Como não fazer uma Reforma Ortográfica: o Acordo de Unificação das Ortografias da Língua Portuguesa”. Campinas, *Letras*, v. 15, pp. 81-98.

----- (1996b): “Avaliação e promoção”. *Jornal do Alfabetizador*, Porto Alegre, ano 8, n. 46, pp. 10-12.

----- (1998a): *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo, Scipione.

----- (1998b): “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., pp. 57-69.

----- (2000): “Variação e preconceito”. *Textura*, Canoas, n. 2, pp. 15-22.

----- (2001a): “Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções”. In: Lamprecht, Regina; Menuzzi, Sergio (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, v. 36, n. 3, pp.47-66.

----- (2001b): “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).

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1999): *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Ferreira, Emilia; Teberosky, Ana (2002): *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Houaiss, Antonio (2002): *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 1 CD-ROM.

Massini-Cagliari, Gladis; Cagliari, Luiz Carlos (1998): "De sons de poetas ou Estudando fonología através da poesia". *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 5, pp. 77-105.

----- (1999): *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, Mercado de Letras.

Mortatti, Maria do Rosario Longo (1999): *Os sentidos da alfabetização – São Paulo/1876-1994a*. São Paulo, Ed. da Unesp.