

ELISAMA RODRIGUES DOS SANTOS BARBOSA

*A AQUISIÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO:
ALTERAÇÕES NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE
FONEMAS SURDOS/SONOROS*



ARARAQUARA – SP.
2007

ELISAMA RODRIGUES DOS SANTOS BARBOSA

*A AQUISIÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO:
ALTERAÇÕES NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE
FONEMAS SURDOS/SONOROS*

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Aquisição e Ensino de língua

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sílvia Dinucci Fernandes

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP.
2007

Barbosa, Elisama Rodrigues dos Santos
A aquisição do sistema ortográfico: alterações na representação
gráfica de fonemas surdos/sonoros / Elisama Rodrigues dos
Santos Barbosa – 2007
126 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa)
– Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e
Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Silvia Dinucci Fernandes

1. Lingüística. 2. Ortografia e silabação. 3. Crianças--Escrita.
4. Fonemas. I. Título.

ELISAMA RODRIGUES DOS SANTOS BARBOSA

***A AQUISIÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO:
ALTERAÇÕES NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE
FONEMAS SURDOS/SONOROS***

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Lingüística e Língua Portuguesa.

**Linha de Pesquisa: Aquisição e Ensino de língua
CAPES**

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Sílvia Dinucci Fernandes
Faculdade de Ciência e Letras – UNESP - Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Ademar da Silva
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof. Dr. Sebastião Expedito Ignácio
Faculdade de Ciência e Letras – UNESP - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado condições de vencer mais essa etapa da minha vida;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Sílvia Dinucci Fernandes, pelas orientações, críticas e sugestões, que muito contribuíram para a minha formação;

Ao meu esposo Aduino, pela compreensão e incentivo;

Aos meus pais, Luís e Gisélia pelo apoio;

À equipe do CENPE, pela oportunidade de realizarmos um trabalho interdisciplinar, bem como por disponibilizar esse espaço para a coleta de dados;

Às crianças, sujeitos dessas pesquisas, que nos motivaram a realizar este estudo;

A todos aqueles, que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse trabalho se concretizasse.

“[...] l’écriture est essentiellement une trace symbolique en quête d’éternité”.

(JAFFRE; FAYOL, 1997, p.12).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo o estudo do processo de aquisição da ortografia, mais especificamente da aquisição da representação gráfica de fonemas surdos/sonoros por crianças que se encontram no momento da alfabetização e apresentam dificuldades com relação à escrita. Para tanto foram desenvolvidas atividades lingüísticas com duas crianças da rede pública do ensino fundamental (acompanhadas no CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” FCL – UNESP). Os dados foram analisados considerando os pares t/d, p/b, f/v e k/g; o tipo de atividade (ditado, atividades de escrita e escrita livre) e o processo ocorrido (sonorização ou dessonorização); tendo como pressupostos teóricos a descontinuidade entre linguagem oral/escrita, a polivalência do sistema ortográfico, o papel funcional das unidades grafêmicas e as relações estabelecidas entre som e sentido. Os resultados obtidos apontam uma maior predominância de alterações em atividades de escrita livre e atividades de escrita se comparadas às atividades de ditado, bem como uma incidência maior de processos de dessonorização. O enfoque dado a alterações ocorridas nos contextos de fonemas surdos/sonoros tem a finalidade de evidenciar que esse tipo de alteração apresenta natureza diferente de outros tipos de erros e pode se constituir como obstáculo à escrita ortográfica, já que a apreensão do traço de sonoridade não se restringe à memorização, pelo contrário, exige a aquisição de conhecimentos metalingüísticos a respeito do funcionamento da língua por parte do aprendiz. As alterações na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros, diferentemente de outras alterações ortográficas, afetam tanto o plano do significante como o plano do significado, por isso, enfatizamos a necessidade de um tratamento diferenciado no que se refere à análise e interpretação desse tipo de alteração.

Palavras-chave: Ortografia. Aquisição da escrita. Fonemas surdos e sonoros.

ABSTRACT

The objective of this paper is the study of the acquisition process of orthography, more specifically the acquisition of graphic representation of voiced and voiceless phonemes by children who are in the literacy period and present difficulty in the writing practice. For that matter, linguistic activities have been developed with two children from the elementary school of public education [observed at *CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência* (Childhood and Adolescence Research Center) “*Dante Moreira Leite*” FCL – UNESP]. Data has been analyzed considering the pairs t/d, p/b, f/v, and k/g; the type of activity (dictation, writing activities and free writing) and the process that happened (voiced or voiceless process); having as theoretical foundation the discontinuity between spoken/written language, the multi-purposes of the orthographic system, the functional role of graphemic units, and the relationship established between sound and meaning. The achieved results point out bigger change predominance in free writing activities and writing activities if compared to dictation activities, as well as bigger incidence in voiceless process. The emphasis given to changes that happened in the voiced/voiceless phonemes contexts aims on highlighting that this kind of change presents a different structure from other kinds of errors, and it can be an obstacle to the orthographic writing, since the acquirement of voiced trait is not restrict to memorization; on the contrary, it demands the acquisition of metalinguistic knowledge concerning language functioning by the learner. The changes in graphic representation of voiced and voiceless phonemes, unlike other orthographic changes, affect not only the plan of nomenclature but also the plan of meaning, therefore, we emphasize the need of a different approach in relation to analysis and interpretation of this kind of change.

Key-words: Orthography. Writing acquisition. Voiced and voiceless phonemes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alterações na representação do par t/d - processo de sonorização– sujeito A.....	58
Quadro 2: Alterações na representação do par t/d - processo de sonorização– sujeito M.....	59
Quadro 3: Alterações na representação do par t/d- processo de dessonorização– sujeito A.....	60
Quadro 4: Alterações na representação do par t/d- processo de dessonorização– sujeito M.....	61
Quadro 5: Alterações na representação do par p/b- processo de sonorização– sujeito A.....	61
Quadro 6: Alterações na representação do par p/b- processo de dessonorização– sujeito A.....	62
Quadro 7: Alterações na representação do par p/b- processo de dessonorização– sujeito M.....	62
Quadro 8: Alterações na representação do par f/v- processo de sonorização– sujeito A.....	63
Quadro 9: Alterações na representação do par f/v- processo de sonorização– sujeito M.....	63
Quadro 10: Alterações na representação do par f/v- processo de dessonorização– sujeito A.....	64
Quadro 11: Alterações na representação do par f/v- processo de dessonorização– sujeito M.....	64
Quadro 12: Alterações na representação do par k/g- processo de sonorização– sujeito A.....	65
Quadro 13: Alterações na representação do par k/g- processo de dessonorização– sujeito A.....	65
Quadro 14: Alterações apresentadas pelos sujeitos na representação gráfica dos fonemas t/d.....	66

Quadro 15: Alterações apresentadas pelos sujeitos na representação gráfica dos fonemas p/b.....67

Quadro 16: Alterações apresentadas pelos sujeitos na representação gráfica dos fonemas f/v.....67

Quadro 17: Alterações apresentadas pelos sujeitos na representação gráfica dos fonemas k/g67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA	16
2.1 Descontinuidades entre linguagem oral e língua escrita.....	17
2.2 A escrita como atividade metalingüística.....	22
3 ORTOGRAFIA: COMO COMPREENDÊ-LA?	27
3.1 Como ensinar ortografia: abordagens propostas.....	29
4 FONEMA E FONOLOGIA	37
4.1 Definindo fonema.....	39
4.2 Processamento auditivo central.....	43
4.3 Alterações na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros.....	46
5 METODOLOGIA	50
5.1 Seleção dos sujeitos.....	50
5.2 <i>Corpus</i>	52
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	58
6.1 Alterações na representação gráfica dos fonemas t/d	58
6.2 Alterações na representação gráfica dos fonemas p/b.....	61
6.3 Alterações na representação gráfica dos fonemas f/v	63
6.4 Alterações na representação gráfica dos fonemas k/g	65
6.5 Quadro das trocas apresentadas pelos sujeitos.....	66
6.6 Comentários Gerais.....	68
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	79

ANEXOS

ANEXO A – Atividades referentes à criança A81

ANEXO B – Atividades referentes à criança M.....118

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) referentes à área de Língua Portuguesa, desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. O ponto central de tal discussão constitui a questão da leitura e da escrita, e isso se deve ao fato de o Brasil apresentar elevados índices de repetência nas séries iniciais.

Considerando o momento de alfabetização como a base para todo o desenvolvimento educacional posterior, que se insere no processo global de aquisição da linguagem, torna-se indispensável o estudo de questões relacionadas à aquisição da escrita, com o objetivo de dar ao aluno condições para o uso eficaz da linguagem.

Segundo Lemos (1995), a área de aquisição da linguagem apresenta pesquisas muito diversificadas, o que dificulta tratar de tal área de forma geral. O próprio termo - “estudos em aquisição de linguagem” - aponta para essa pluralidade. No entanto, é possível identificar algo comum às diferentes linhas de pesquisa: o compromisso com a fala da criança.

Para Correa (1999), a aquisição da linguagem é questão fundamental na Teoria Lingüística e no estudo da cognição humana, já que visa explicar como o ser humano parte de um estado de não-expressão verbal e, sem necessidade de um ensino formal, adquire a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, possibilitando a sua expressão e interação com os demais indivíduos.

De fato, todos nós adquirimos a linguagem oral de forma espontânea, pelo contato com indivíduos falantes que nos cercam. A linguagem, utilizada inicialmente, permite que a interação entre pessoas seja efetivada e cumpre sua função primordial: a comunicação.

No entanto, essa linguagem tem por base um sistema estruturado, com regras bem definidas e que precisam ser explicitadas ao falante, pois, embora essas regras se façam presentes em sua comunicação; o seu uso ocorre intuitivamente.

A partir da instrução formal, a criança passa a receber informações quanto às regras que regem esse sistema, ou seja, os procedimentos e mecanismos de

articulação das unidades lingüísticas, e é por meio de atividades de leitura e escrita que o iniciante adentra mais profundamente no mundo da linguagem.

O sistema de escrita constitui-se em um processo complexo e, para compreender a dinâmica de tal sistema, a criança precisa desenvolver capacidades metalingüísticas, de forma a explicitar processos internos. É comum que a criança apresente algumas dificuldades para a compreensão de tal sistema, no entanto, se estas persistem, é importante verificar quais as causas, de maneira a contribuir para a formação do aprendiz, considerando que determinados conhecimentos são indispensáveis para que a criança progrida.

Além disso, para que a criança compreenda a ortografia de sua língua, é indispensável que ela domine as regras básicas do sistema de escrita, visto que a ortografia é uma convenção e constitui-se de assimetrias.

Jaffré, em Congresso sobre “Literacy”, realizado em Atenas (2004), ressaltou que, em Lingüística, os estudos sobre a produção gráfica de crianças ainda se encontram em segundo plano. A ortografia evoca uma aquisição laboriosa e, até o momento, não encontrou interesse adequado por parte dos pesquisadores.

A pesquisa da manifestação escrita da língua encontra-se hoje em um cruzamento de áreas: psicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia, didática e, por essa razão, constatamos a necessidade de desenvolver estudos específicos sobre o funcionamento das escritas contemporâneas, incluindo uma reflexão epistemológica que destaque a especificidade dos trabalhos sobre ortografia.

Jaffré e Fayol (1997) destacam a importância de se estudar a gênese da ortografia. O estudo sobre a constituição e funcionamento de um dado sistema de escrita pode suscitar algumas questões importantes que contribuem para melhor compreendê-lo.

O interesse em estudar as alterações na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros nasceu da constatação, a partir de um projeto de pesquisa realizado na graduação, de que muitas crianças em fase de alfabetização apresentavam essas alterações em sua escrita.

O primeiro ponto a destacar a respeito desta pesquisa é que ela constitui um estudo qualitativo das trocas na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros e fundamenta-se em pressupostos teóricos que consideram o papel funcional das unidades grafêmicas como ponto central para se detectar os mecanismos

fundamentais envolvidos no processo de aquisição da ortografia, como também as causas e os elementos que determinam as dificuldades de sua apreensão; dando ênfase à percepção do traço-sonoridade e suas implicações para a aquisição de tal sistema.

A partir dos dados coletados pelo acompanhamento de duas crianças, no Centro de Estudos e Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE – FCL - UNESP – Araraquara) e do contato com profissionais da área de fonoaudiologia, levantamos a hipótese de que esses desvios não são da mesma natureza que as demais alterações ortográficas apresentadas por crianças em fase de alfabetização. Acreditamos, também, que a dificuldade em perceber o traço-sonoridade, única distinção entre esses pares de fonemas, pode estar ligada a uma desordem no processamento auditivo central, implicando em outras dificuldades relacionadas à escrita.

Ressaltamos que ambas as crianças, denominadas criança A. e criança M. apresentavam dificuldades de escrita, daí a especificidade dessa pesquisa.

O acompanhamento da criança A. permitiu-nos constatar que ela já apresentava a noção de fonema/grafema bem definida, ou seja, se encontrava na fase alfabética. As dificuldades apresentadas eram de outra natureza: a apropriação da representação gráfica da língua, bem como a dificuldades de organizar as idéias na produção de textos. As atividades realizadas com essa criança possibilitaram a verificação de grande incidência de alterações nos contextos envolvendo fonemas surdos/sonoros, por isso, demos ênfase a atividades que envolviam os pares mínimos que se distinguiam pelo traço sonoridade.

As atividades iniciais realizadas com a criança M. mostraram que essa criança tinha domínio da noção de sílaba e a utilizava como recurso tanto para escrever como para ler, sendo necessário, em muitos casos, soletrar a família silábica para chegar à leitura ou à escrita de uma palavra. No entanto, M. não conseguia separar as sílabas em suas unidades menores, o fonema. A diferenciação de letras e sílabas restringia-se a um domínio superficial e a criança não conseguia atribuir valores sonoros convencionais às letras, o que acabava por ocasionar dificuldades não só na escrita como também na leitura.

Verificamos, portanto, que enquanto A. já dominava o princípio alfabético e apresentava dificuldades ligadas mais à representação ortográfica, M. estava ainda em um estágio em que a unidade mínima de análise era a sílaba. As atividades

realizadas voltaram-se, portanto, para essas dificuldades, e observamos também as trocas na representação gráfica dos fonemas surdos/sonoros, sendo possível verificar que as trocas apresentadas por A ocorriam em maior escala e de forma sistemática, enquanto para M. as trocas ocorriam em menor escala. Considerando a possibilidade de fatores diferentes influenciando nessa dificuldade, pretendíamos realizar avaliação formal da criança A. com a equipe de Fonoaudiologia da USP – Bauru, para que fosse possível confirmar a hipótese levantada: a associação dessas trocas com uma dificuldade no processamento auditivo central. No entanto, por motivos relacionados à família da criança, não conseguimos efetuar tal procedimento.

O estudo divide-se em sete seções:

A primeira seção consiste da introdução do trabalho.

Na segunda seção abordamos o processo de construção da escrita, focalizando as especificidades da língua escrita e da linguagem oral e enfatizando a apropriação da escrita como uma atividade essencialmente metalingüística.

A terceira seção trata mais especificamente da ortografia e das diferentes concepções quanto a sua aquisição, com ênfase para as propostas de Jafrré (1996) sobre a funcionalidade das unidades grafêmicas, bem como de Zorzi (1999) sobre o uso de procedimentos gerativos e generalizadores quanto ao tratamento da informação gráfica.

Já na quarta seção, realizamos um breve histórico sobre os estudos de fonética e fonologia e suas implicações para a pesquisa em questão. Considerando a hipótese de que esse tipo de alteração possa ser associado a uma dificuldade de processamento auditivo central, apresentamos, também, informações sobre esse tipo de dificuldade, mais específico da área de fonoaudiologia. Ainda nessa seção, tratamos das alterações na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros. A partir do estudo de Jakobson (1977) sobre as relações entre som e sentido, procuramos diferenciar esse tipo de alteração dos demais erros ortográficos, considerando que as modificações no significante implicam, também, nesse caso, em alterações de significado.

A quinta seção trata da metodologia. Nela são apresentados os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos para a coleta de dados.

Na seção seguinte, apresentamos todas as alterações desse tipo apresentadas pelos sujeitos, considerando o contexto em que ocorreram, o tipo de atividade e também o processo, se sonorização ou dessonorização. A partir da

análise dos dados apresentamos comentários gerais, que são retomados nas considerações finais.

O trabalho insere-se em uma abordagem psicolingüística, que considera mais importantes o sujeito que aprende e as descobertas por ele realizadas, como também o objeto a ser apreendido, no caso, a língua escrita, mais especificamente a ortografia. Ressaltamos que, no processo de aquisição da escrita, o aprendiz interage constantemente com esse tipo de manifestação da língua e com pessoas letradas, permitindo a construção de hipóteses a respeito da escrita a partir dessa interação.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Os estudos sobre a aquisição da escrita têm ganhado maior destaque atualmente. O interesse por esse campo de pesquisa deve-se a fatores relacionados à educação, principalmente o elevado número de crianças com dificuldades de aprendizagem. O aprendizado de uma língua é um processo contínuo e exige atenção a alguns aspectos constitutivos desse sistema.

Todo indivíduo tem um contato maior com a língua oral, visto que a fala é natural do ser humano e o acompanha desde os primeiros anos de vida. A língua escrita se diferencia significativamente da oral e constitui-se como fato histórico e social a ser adquirido.

O estudo dos diversos sistemas de escrita permite considerar a noção de escrita como ambígua, podendo se referir tanto a nossas letras manuscritas, a desenhos em grutas ou, até mesmo, a signos feitos em tabletes de argila. Desde as sociedades antigas, a escrita tem sido um instrumento de gerenciamento dos bens, de poder político e religioso, no entanto, foram necessários muitos anos para que ela se impusesse como norma social.

Os primeiros sistemas de escrita surgiram na Mesopotâmia, Egito, China e América Central. Tais sistemas se constituíram para resolverem problemas específicos de sua comunidade, ou seja, cada língua busca soluções para questões específicas, portanto, não se pode falar em escrita melhor ou pior, desde que esta cumpra os objetivos pelos quais foi criada. Há tendências gerais para a escrita, mas cada sociedade tem suas peculiaridades, visto que fatores diversos (históricos, lingüísticos, culturais) contribuem para a adoção de um determinado tipo de escrita.

A língua portuguesa caracteriza-se como um sistema alfabético, ou seja, que utiliza letras para representar os sons. As escritas alfabéticas têm base mais econômica já que permitem gerar diversas combinações a partir de um número mínimo de fonemas. Mas, ao mesmo tempo, essas escritas são menos acessíveis por exigirem maior abstração.

Cagliari (1995) chama a atenção para o fato de que, ao ingressar na escola, a criança traz consigo todo um conhecimento da linguagem, adquirido em contato com o ambiente em que vive. O processo de aquisição da escrita é uma nova fase, na

qual é preciso explicitar aquilo que a criança aprendeu, e isso é feito de acordo com os métodos elaborados pelas instituições educadoras.

A aquisição da língua escrita caracteriza-se como um processo cognitivo, a ser apreendido pela criança ao entrar em contato com essa linguagem. Enquanto a linguagem oral foi adquirida em um ambiente familiar, natural; a linguagem escrita é transmitida em um novo ambiente, a escola, e tem, agora, a figura do professor.

É importante considerar, como enfatiza Cagliari (1998b), que o processo de aprendizagem é um ato individual, ou seja, cada pessoa tem uma experiência diferente: “Uma criança envereda por muitos caminhos, até chegar a descobrir o que precisa saber para decifrar e ler o nosso sistema de escrita e poder escrevê-lo adequadamente” (CAGLIARI, 1998b, p.63). Nesse caminho para descoberta do sistema de escrita surgem algumas dificuldades que precisam ser superadas.

Cagliari (1995, p.117) aponta como ilusão “pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala de maneira a correlacionar, univocamente letra e som é a transcrição fonética”. E é justamente esse um dos passos que a criança deve dar: a compreensão da arbitrariedade da língua.

2.1 Descontinuidades entre linguagem oral e língua escrita

A linguagem oral e a língua escrita pressupõem representações diferentes e apresentam descontinuidades que não podem ser desconsideradas no processo de alfabetização.

De acordo com Osakabe (1982), o fato de se pensar a escrita como simples transposição da língua oral tem relegado-a a simples condição de microcódigo que reproduz em escala menor os problemas apresentados pela oralidade. Tal concepção tem sido reforçada por alguns argumentos, como a precedência histórica do oral e o caráter não natural da língua escrita. Segundo o autor, do ponto de vista da aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta, e considera a escrita como complemento da oralidade, já que cumpre certas atribuições que se situam além das propriedades inerentes à oralidade.

A mais evidente dessas atribuições consiste na superação dos limites de tempo e espaço, servindo como instrumento de interlocução à distância. A possibilidade de comunicação à distância implica uma outra característica da língua escrita, sua fixidez e a tendência monológica do discurso escrito, já a terceira característica relaciona-se à apropriação e ao uso social da escrita, que está intimamente ligado às classes privilegiadas que a assimilam e a manipulam, daí a tendência a associar o código escrito ao padrão lingüístico socialmente dominante.

Nesse sentido, o acesso ao mundo da escrita institui para os falantes de uma comunidade territórios privilegiados, antes ocultos. Para o autor, a alfabetização consiste em uma espécie de iniciação, instrumentalização para a própria vida.

De fato, o processo de alfabetização apresenta-se para a criança como uma nova realidade, pois, embora a criança tenha grande contato com a escrita durante os anos pré-escolares, em decorrência de sua convivência com os adultos, fato que a insere, de certa maneira, no mundo letrado, a linguagem oral tem maior predominância nesse período. O contato com a língua escrita se dá, na maior parte das vezes, a partir do ingresso na escola quando se iniciam as atividades de leitura e escrita, atividades que exigem atenção a aspectos da linguagem até então não considerados.

A aquisição da escrita requer, portanto, que se reflita a respeito das características próprias do objeto de estudo: a estrutura da língua, a natureza semiótica da linguagem.

Os estudos propostos por Emília Ferreiro (1985) contribuíram significativamente para uma nova concepção sobre a alfabetização inicial. Segundo a autora, a alfabetização inicial é considerada, tradicionalmente, em função da relação entre o método utilizado e o estado de *maturidade* ou *prontidão da criança*, ou seja, considera-se apenas dois pólos para esse processo, sem levar em conta um terceiro elemento: a natureza do objeto de conhecimento envolvido nessa aprendizagem.

Para ela, a escrita pode ser concebida de duas formas diferentes: como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Essas diferentes concepções implicam, também, diferentes conseqüências pedagógicas.

Segundo Ferreiro (1985), toda construção de um sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e de relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção dos elementos e relações que serão mantidos na representação. Por isso, uma representação X não é igual à realidade R que representa. Há uma diferença essencial, destacada pela autora:

No caso da codificação tanto os elementos como as relações já estão pré-determinados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas.(FERREIRO, 1985, p.8).

Por ser a invenção da escrita um processo histórico de construção de um sistema de representação, Ferreiro acredita que as crianças enfrentam dificuldades conceituais semelhantes às da sua construção. Nesse sentido, pode se considerar que a criança deve re-inventar esse sistema, ou seja, compreender seu processo de construção bem como suas regras de produção. Nesse momento, surge, segundo Ferreiro (1985), um problema epistemológico fundamental: “Qual é a natureza da relação entre o real e sua representação?” “O que a escrita realmente representa?”

Considerando as escritas de tipo alfabético e as escritas de tipo ideográfico, podemos caracterizar as primeiras como uma representação das diferenças entre os significantes, enquanto que as segundas representam as diferenças nos significados. No entanto, não há um sistema ‘puro’, e a criança deve, também, lidar com todos esses fatores.

Ferreiro enfatiza que a distinção entre sistema de representação e sistema de codificação tem suas conseqüências para a ação alfabetizadora, já que, se se considera a escrita como um código de transcrição gráfica, privilegia-se a discriminação perceptiva, e não a natureza das unidades utilizadas; por outro lado, se a aprendizagem da escrita é concebida como a construção de um sistema de representação, o ponto essencial passa a ser a compreensão da natureza desse sistema. A autora destaca ainda outras conseqüências ligadas a essa dicotomia:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em um aprendizagem conceitual.(FERREIRO, 1985, p.9).

Tendo, portanto, a escrita como um sistema de representação e a criança como um re-inventor desse sistema, é comum o surgimento de algumas dificuldades para a sua apreensão, já que os mecanismos e as regras de funcionamento da língua escrita exigem um esforço cognitivo considerável da parte do aprendiz. Há uma construção efetiva de princípios organizadores. E a criança constitui sujeito ativo nessa trajetória: formula hipóteses, verifica se estão corretas e procura elaborar novas hipóteses ao constatar que as primeiras são insustentáveis. Tais mecanismos cognitivo-lingüísticos são de extrema importância para o entendimento da habilidade de lidar com a segmentação dos sons, pré-requisito para a aquisição da leitura e da escrita.

Em sua trajetória a criança utiliza diferentes recursos para chegar a uma compreensão da natureza da escrita, por isso, Ferreiro e Teberosky (1986) propuseram uma seqüência psicogenética de construção da escrita. Segundo as autoras, as crianças passariam por algumas fases até atingirem o conhecimento do sistema.

Na primeira fase, denominada pré-silábica, a criança faz a diferenciação de representações icônicas e não-icônicas, estabelece uma quantidade mínima de letras para a escrita de palavras e usa caracteres variados. No entanto, não há correspondência entre os sons que compõem as palavras, ou seja, a criança não analisa os componentes sonoros das palavras.

Já em um segundo momento, denominado fase silábica, a criança dá maior atenção às características sonoras das palavras a serem escritas. Um ponto importante nesse momento é a descoberta de que a palavra falada pode ser decomposta em unidades menores: a sílaba.

A partir do momento em que se compreende que a sílaba pode ser segmentada em unidades menores, a criança adentra na fase silábico-alfabética, ou seja, sílabas e fonemas ainda não estão claramente definidos para a criança e podem, por isso, se misturar na grafia de palavras. Já na última fase proposta, a fase alfabética, há uma correspondência mais precisa entre letras e sons e a compreensão do fonema como a menor unidade de análise.

Para alguns autores a criança que chega à fase alfabética é considerada alfabetizada. De fato, para a língua portuguesa, caracterizada como um sistema de escrita alfabética, a compreensão do valor distintivo dos sinais gráficos é um importante passo para a alfabetização.

Devemos ressaltar que o processo de aquisição da escrita não se refere à transcrição de sons da fala, mas sim à tomada de consciência das estruturas fonológicas da linguagem e à compreensão do princípio alfabético, cujo elemento principal é o fonema, ou seja, a menor unidade distintiva que compõe as palavras.

Morais (1996, p. 70) salienta a importância da descoberta desse princípio:

O poder do alfabeto para representar a língua, seja qual for a complexidade de suas estruturas fonológicas, é enorme. Há um preço a pagar: a aprendizagem da escrita e da leitura alfabéticas exige capacidades de análise da língua em fonemas e de síntese dos fonemas que não são necessárias para aprender outros sistemas de escrita. Para muitas crianças, esse preço não é derrisório.

A criança deve então perceber a segmentação da linguagem em unidades discretas e aprender a manipular tais segmentos, habilidades estas que contribuem de maneira efetiva para o sucesso da alfabetização, mas que se apresentam como obstáculo para muitas crianças.

Morais (1996, p.77) afirma que: “a razão principal de fracasso parece ser a dificuldade para a criança da descoberta do fonema, chave da compreensão do princípio alfabético”.

Para o autor, as crianças precisam entender os princípios e os mecanismos básicos da escrita em um sistema alfabético:

Crianças que só conhecem algumas correspondências entre letras e fonemas conhecem provavelmente o princípio alfabético, tanto quanto as que conhecem todo o alfabeto. A única diferença entre elas é que as primeiras não saberão decodificar tantas palavras novas quanto as segundas. O princípio alfabético não deve ser aprendido a cada nova letra.[...] A partir de alguns elementos e relações, ela [criança] extraiu uma regra de análise e de correspondência, regra que em nenhum momento foi explicitada de maneira geral. A criança realmente aprendeu um princípio abstrato. (MORAIS, 1996, p.184)

No entanto, como aponta Azenha (1995), a descoberta do fonema não põe fim ao processo de alfabetização e sim dá início a ele, já que a hipótese alfabética não garante o domínio das regras que determinam as convenções da escrita. Surge outro desafio: o aprendizado da ortografia, ou seja, o domínio qualitativo dos componentes do sistema de escrita.

É justamente essa questão o foco de nossa pesquisa. Dada a complexidade de apreensão da escrita, mais especificamente do sistema ortográfico, é importante

refletir do ponto de vista de quem aprende, das hipóteses ou conhecimentos que são construídos, considerando as capacidades cognitivas e lingüísticas envolvidas.

2.2 A escrita como atividade metalingüística

Olson (1995) caracteriza a escrita, por sua própria natureza, como uma atividade metalingüística e enfatiza a necessidade de diferenciar a forma metalingüística escrita da metalingüística oral. Para o autor, a escrita é metalingüística por ser a representação da língua, enquanto que a metalingüística oral pode ser usada para se referir a alguns aspectos da escrita.

Ao escrever, o indivíduo faz da língua o seu objeto, já que precisa lidar com os elementos que a constituem e, mesmo que esse indivíduo não possa definir gramaticalmente, pela metalingüística oral, os elementos dos quais se serviu, o fato de os relacionar e produzir uma representação escrita permite-nos considerar a escrita como atividade metalingüística e assumir a posição de Olson (1995) de que o conhecimento metalingüístico da língua é conseqüência, quer direta ou indireta, da escrita.

É sabido que as crianças têm contato com a escrita e criam uma representação desse objeto particular antes mesmo de adentrarem na escola. Desde cedo as crianças podem reconhecer palavras presentes no contexto familiar, como as embalagens dos produtos alimentares ou livros infantis. Esses conhecimentos precoces podem atuar como facilitadores no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Em estudo realizado por Lomax & McGee (1987 apud GOMBERT, 1990), os autores procuraram determinar se esses conhecimentos precoces eram organizados hierarquicamente. Foram propostas dezoito tarefas a oitenta e uma crianças de 3 a 7 anos . As tarefas foram agrupadas nas seguintes categorias: 1.conhecimento das características gerais da escrita; 2. domínio grafêmico; 3. domínio fonêmico;4. conhecimento da correspondência grafo-fonêmica e 5. leitura de palavras.

Os resultados obtidos apontaram para a existência de uma hierarquia. Segundo Gombert (1990, p. 200, tradução nossa), “o conhecimento das características gerais da escrita precederia o início do domínio grafêmico, e este, por

sua vez, precederia o domínio fonêmico”.¹ Constataram também que algumas habilidades são precoces (categorias 1 e 2), enquanto outras só aparecem por volta dos 5-6 anos.

O fato de as crianças dominarem precocemente apenas habilidades mais gerais sobre a escrita confirma, mais uma vez, a necessidade de um domínio consciente sobre o funcionamento do sistema de escrita para se chegar à leitura e à escrita.

Jakobson (1963 apud GOMBERT, 1990) dividiu as funções da linguagem em funções principais: expressiva, conativa e referencial e funções secundárias: fática, poética e metalingüística. Esta última caracterizando a atividade lingüística que toma a língua como seu objeto.

Partindo dessa concepção, Gombert (1990) chama a atenção para o fato de que é preciso diferenciar a capacidade de compreensão e produção de linguagem da atitude reflexiva e manipulação consciente da linguagem. Segundo ele, é esta última capacidade que caracteriza o que se denomina metalingüística.

Gombert (1990) menciona diversas definições já elaboradas por outros autores sobre o campo metalingüístico as quais se referem: ao conhecimento dos traços e funções da linguagem, ou seja, sua estrutura, funcionamento e uso (Chomsky, 1979; Downing, 1979); à reflexão sobre a linguagem, sua natureza e suas funções (Pratt & Grieba 1984, Van Kleeck, 1982), ao controle deliberado do sujeito sobre os processos de atenção e seleção no curso do tratamento da linguagem (Cazden, 1976; Hakes, 1980) e assume a definição de que as atividades metalingüísticas só podem ter tal estatuto se forem realizadas conscientemente pelo sujeito e envolverem a reflexão e o controle deliberado de sua parte.

Por isso enfatiza a necessidade de diferenciar entre habilidades metalingüísticas e capacidades metalingüísticas. As habilidades metalingüísticas são os conhecimentos aplicados mais ou menos automaticamente, sem reflexão deliberada da parte do sujeito, enquanto que as capacidades metalingüísticas apresentam um caráter consciente e reflexivo.

Feita essa diferenciação, o autor empresta o termo epilingüístico, já utilizado por Cullioli, para designar as atividades metalingüísticas inconscientes:

¹ la connaissance des caractéristiques générales de l'écrit se situerait en amont d'un début de maîtrise graphémique, elle-même en amont de la maîtrise phonémique.

Nós empregaremos, portanto, o termo – “epilingüístico” - para designar as “atividades metalingüísticas inconscientes”, tendo por definição que o caráter reflexivo ou deliberado é inerente à atividade metalingüística em sentido estrito.(GOMBERT, 1990, p.21, tradução nossa).²

Para Culioli (1999, p.19, tradução nossa), “a linguagem é uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilingüística (definida como «atividade metalingüística não consciente»)[...]”.³ Nesse sentido, podemos considerar que as habilidades e as capacidades metalingüísticas, propostas por Gombert (1990), relacionam-se, respectivamente aos planos epilingüístico e metalingüístico, os quais desempenham importante papel no processo de aquisição da escrita, principalmente este último, já que a escrita é uma atividade intrinsecamente metalingüística.

Pesquisas científicas apontam para o desenvolvimento das capacidades metalingüísticas por volta de seis a sete anos, momento em que se iniciam, comumente, as atividades de leitura e escrita. De fato, as atividades de leitura e escrita associam-se a competências metalingüísticas. Por isso o nosso interesse em destacar a importância do desenvolvimento dessas competências durante a aquisição da escrita, já que, antes do aprendizado da leitura e da escrita, a maior parte dos sujeitos não tem essas competências metalingüísticas explicitadas.

Embora muitas pesquisas questionem tal posição e aceitem a possibilidade de muitas crianças apresentarem capacidade metalingüística em suas atividades, antes mesmo do ensino formal, consideramos também, que essas crianças não estão operando no domínio do “meta”, ou seja, elas não agem conscientemente.

No entanto, é possível realizar treinamentos metalingüísticos em atividades orais, o que contribuirá para a aprendizagem posterior. Tais atividades devem ser feitas de forma lúdica, de maneira que contribuam para o processo de aprendizagem da escrita.

Tendo como ponto de partida o modelo proposto por Karmiloff-Smith, Gombert (1990) postula o desenvolvimento metalingüístico em quatro fases sucessivas.

² Nous emploierons donc ce terme « épilinguistique » pour désigner les « activités métalinguistiques inconscientes », posant par définition que le caractère réfléchi ou délibéré est inhérent à l'activité métalinguistique au sens strict.

³ Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (défini comme « activité métalinguistique non consciente ») [...].

Primeiramente a aquisição das primeiras habilidades lingüísticas, adquiridas com base no modelo fornecido pelo adulto e estocadas na memória. Nessa fase é comum que apareçam erros, pois a criança deve lidar com problemas mais complexos e passa a um nível superior de funcionamento cognitivo. Em um segundo momento surge a aquisição do domínio epilingüístico, a organização dos conhecimentos implícitos acumulados no momento anterior. Nessa fase há a elaboração de uma referência pragmática mais estável para cada forma lingüística. Esta estabilidade precisa ser controlada intencionalmente, passa-se, então, à terceira fase do modelo: a aquisição do domínio metalingüístico. Nesse momento, as atividades de leitura e escrita desempenham papel importante já que exigem conhecimento consciente e controle deliberado de numerosos aspectos da linguagem. Nesse sentido, podemos considerá-las como fatores centrais para a atualização do domínio metalingüístico. É certo que o funcionamento “meta” exige maior esforço cognitivo e não podemos controlar sempre conscientemente nossos tratamentos lingüísticos. Por essa razão, na quarta fase do modelo proposto, eles passam a ocorrer de forma involuntária: a automatização de metaprocessos.

Pelo exposto, verificamos uma progressão na aquisição de conhecimentos, que vão desde a imitação do modelo fornecido pelo adulto, ao uso inconsciente dessas formas, até chegar ao controle deliberado dos aspectos envolvidos no processo e, por fim, a sua automatização.

O sistema de escrita por sua complexidade exige, portanto, a atualização de competências lingüísticas, ou seja, o controle consciente sobre os elementos constitutivos desse sistema. Torna-se, portanto, indispensável o desenvolvimento de atividades metalingüísticas para a efetivação do processo de aquisição.

Comumente se divide o processo de composição escrita em três etapas: planificação, transcrição e revisão.

Primeiramente é preciso fazer um plano, ou seja, definir o que se vai escrever, qual o tema a ser tratado e organizar as idéias que se quer transmitir por meio das palavras. Em um segundo momento, segue-se a transcrição, ou seja, transformar as idéias em palavras, para tanto é necessário que se façam escolhas lexicais e se considerem também as convenções da escrita (ortografia, sintaxe, pontuação). Por fim, deve-se realizar uma avaliação do que foi produzido, fazendo as alterações necessárias.

Considerando as etapas acima descritas, podemos constatar que a atividade de escritura exige um controle consciente da parte do sujeito, principalmente na fase inicial desse aprendizado, visto que diversos aspectos do domínio metalingüístico se acham mobilizados no ato de escritura. Conforme afirma Gombert (1990, p.220) :

[...] a maior parte dos componentes da atividade de redação é, em um momento ou outro da aprendizagem, do início da atividade de escrita à competência na produção do texto escrito, controlada conscientemente pelo sujeito e [...] os diversos aspectos do domínio metalingüístico se encontram mobilizados, as capacidades metafonológicas, metassintáticas e metassemânticas, necessárias no início da aprendizagem, cedem progressivamente a prioridade às capacidades metapragmáticas e, sobretudo, metatextuais.⁴

Enfatizamos, portanto, que à medida que o “produtor/escritor” domina conscientemente alguns aspectos, eles vão sendo automatizados, e outros aspectos do domínio “meta” ganham prioridade, ou seja, para que ocorra automatização é preciso que haja preliminarmente um domínio consciente.

⁴ [...] la plupart des composantes de l'activité rédactionnelle sont, à un moment ou un autre de l'apprentissage, de l'initiation à l'activité scripturale à expertise dans la production de texte écrit, contrôlées consciemment par le sujet et [...] les divers aspects de la maîtrise métalinguistique se trouvent mobilisés, les capacités métaphonologiques, métasyntaxiques et métasémantiques, nécessaires au début de l'apprentissage, laissant progressivement la priorité aux capacités métrapragmatiques et surtout métatextuelles.

3 ORTOGRAFIA: COMO COMPREENDÊ-LA?

As pesquisas referentes à ortografia têm crescido atualmente e a observação do desenvolvimento desse tipo de conhecimento, ao longo dos anos, mostra que estudos mais recentes (JAFFRE, 1996,1997; DUCARD, 1995; CAGLIARI, 1998a; ZORZI, 1999; IGNÁCIO, 2001; GOMES DE MORAIS, 2003) propõem a adoção de uma nova perspectiva quanto à ortografia, relegando concepções mais tradicionais que associavam ortografia à memorização e ao treino sistemático de processos perceptivos, principalmente com exercícios de fixação.

A escrita não forma um sistema único e homogêneo, mas associa subsistemas que pertencem a planos lingüísticos diferentes. Segundo Jaffré (1997), para funcionar, as escritas precisam dispor de um certo número de unidades gráficas correspondentes a unidades fônicas, sílabas ou fonemas. No entanto, isso não é suficiente, é preciso associar essas unidades a formas significativas de ordem superior, morfemas ou palavras, capazes de responder a necessidades de um grupo social dado. Nesse sentido, a escrita apresenta particularidades importantes para que as formas gráficas que a constituem não sejam simplesmente equivalentes de formas fônicas.

Um fator a ser destacado ao se tratar da ortografia é que as correspondências entre fonemas e grafemas não são termo a termo. Os estudos dos inventários de fonemas revelam diferenças importantes entre as escritas alfabéticas, de forma que há ortografias de superfícies, ou seja, mais transparentes e, por outro lado, ortografias profundas ou opacas, como ocorre para a língua inglesa e francesa.

O fato de se utilizar letras para representar os sons da língua pode levar ao equívoco de se considerar a escrita como mera transcrição da fala. De fato, a produção oral é representada na escrita, mas isto se faz a partir do que se convencionou pela ortografia. É a ortografia que estabelece uma forma “congelada” para uma dada palavra e permite a neutralização das possíveis variações decorrentes da pronúncia de cada falante.

De acordo com Jaffré (1997), as pesquisas experimentais sobre a aquisição da ortografia são relativamente numerosas e grande parte delas se insere no paradigma da *voie duelle*, ou seja, considera que o tratamento da informação gráfica

se faz por meio de duas vias. A primeira consiste na associação de unidades elementares (fônicas e gráficas) para acessar mais indiretamente a informação lingüística posta em memória. Já a segunda via, *adressage*, utiliza formas gráficas significativas. Considerando tal concepção, é possível associar as ortografias regulares, ou mais transparentes ao tratamento, por *assemblage*, ou seja, quanto mais as relações entre fonemas e letras são regulares, mais o aprendiz utiliza a via indireta (*assemblage*).

Já as ortografias opacas ou irregulares são associadas ao tratamento por *adressage*, por apresentarem relações mais complexas, principalmente devido à polivalência gráfica.

Atualmente há uma tendência a associar essas duas vias e, dessa forma, pode-se considerar a ortografia de uma dada língua como sendo mais ou menos regular. A ortografia da língua portuguesa, objeto deste estudo, pode ser considerada transparente, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas são regulares. No entanto, há casos de polivalência gráfica, nos quais a um som correspondem diferentes fonemas ou vice-versa.

Os problemas quanto à prática da ortografia se manifestam tanto na leitura como na produção, no entanto pode-se verificar que essas duas modalidades apresentam diferenças importantes.

Primeiramente, deve-se considerar que, na leitura, os sinais gráficos apresentam-se concretos e permanentes e, por isso, mais fáceis para se definir quanto às suas características físicas. Por outro lado, na escrita, comumente parte-se de uma configuração sonora, os estímulos são os sons, menos concretos e menos visíveis e, portanto, mais difíceis para isolar, discriminar e identificar.

Outra diferença a ser destacada é que, enquanto na leitura parte-se de um número dado de letras a um número mais limitado de fonemas, na produção escrita, parte-se de um número limitado de sons para um elevado número de seqüências gráficas. Deve-se ressaltar ainda os homófonos, comum em algumas línguas, e que aumentam as dificuldades quanto à determinação da grafia das palavras.

A leitura permite grande variação na pronúncia enquanto a ortografia não aceita variação, já que se refere a uma norma social valorizada e mais rígida. Nesse sentido, as características próprias de cada sistema de escrita são significativas para o aprendiz, que deve ministrar esses funcionamentos de base para chegar à compreensão de todo o sistema.

Ressaltamos que as dificuldades em relação à ortografia não ocorrem apenas em crianças com distúrbio de aprendizagem, todas as crianças deparam-se, em maior ou menor grau, com esse problema. Há casos em que a criança não desenvolveu ainda determinada habilidade e necessita de um acompanhamento específico, de acordo com suas características.

A criança que aprende precisa assumir uma postura agentiva. Cabe a ela levantar hipóteses sobre a escrita, testá-las até obter a forma correta. Nesse momento, os aprendizes são informantes em potencial, pois eles agem de forma criativa e os comentários metagráficos têm encaminhamentos cognitivos. Destacamos, portanto, a importância de atentar para a forma como o saber é gerado ao mesmo tempo em que se analisa a apropriação desse saber.

3.1 Como ensinar ortografia: abordagens propostas

Segundo Jaffré (1997), os primeiros estudos que propunham uma renovação da aquisição da ortografia foram de caráter lingüístico. Essa afirmação enfatiza a necessidade de dominar as características próprias do sistema de escrita para se chegar a uma melhor compreensão de aspectos envolvidos no sistema ortográfico como: a diferenciação entre o traçado das letras, correspondências sons/letras, correspondências quantitativas, diferença fala/escrita etc.

Verificamos diferentes abordagens quanto à ortografia.

Ignácio (2001) ressalta três atitudes básicas que se empregam comumente para o ensino da ortografia:

1. tradicional – segue o método dedutivo, ou seja, ortografia é sinônimo de memorização;

2. assistemática – correção dos erros solicitando-se a reescritura das formas erradas de acordo com o que se considera correto, o que seria uma atitude limitadora;

3. comodista – a crença de que a ortografia se aprende naturalmente, com o tempo e o contato com a língua escrita, mostra o desconhecimento dos princípios de aquisição da língua escrita.

E propõe um novo modelo, pautado no princípio de descoberta, ou seja, que valoriza o aprendiz como sujeito agente desse processo.

Cagliari (1998a) chama a atenção para a atitude preconceituosa da escola em relação à escrita errada. Segundo o autor, se o objetivo inicial é aprender a escrever, aprender a ortografia vem como consequência.

O autor enfatiza, também, que há muitas idéias erradas sobre a ortografia, uma delas é o fato de se considerar a escrita como transcrição fonética. A escrita não é um espelho da fala, portanto, é comum que ocorram dúvidas, principalmente em relação à grafia das palavras - “um modo neutro de escrever” (CAGLIARI, 1987).

Para Cagliari (1998a), cabe ao professor ensinar o que é uma dúvida ortográfica e como resolvê-la. Nesse sentido, a autocorreção dos trabalhos é importante, pois serve como forma de checar a forma ortográfica das palavras, de levantar dúvidas e resolver caso por caso.

Já Abaurre (1987) afirma que a escola cobra prematuramente a fixação da convenção ortográfica. Para a autora, a hipótese sobre a escrita de determinadas palavras é um passo importante para a compreensão da necessidade de uma convenção ortográfica, ou seja:

A compreensão da escrita como *representação que permite* leitura (e leitura, em muitos casos, diferente!) e não como transcrição fonética de pronúncias específicas, é, portanto, fundamental para que o aprendiz aceite o seu caráter convencional. (ABAURRE, 1987, p.194, grifo do autor).

Nesse sentido, a autora destaca o papel do professor como o de mediador entre as hipóteses elaboradas pelas crianças e a escrita convencional. Para ela, o professor tem como objetivo fazer com que as crianças aceitem as regras do uso social da escrita, já que ela existe para ser lida e não pode se reduzir, nunca, a uma proposta meramente individual.

Nesse sentido, Zorzi (1999) coloca como recurso à aquisição da ortografia o uso de procedimentos gerativos ou generalizadores, que consiste na escrita a partir de hipóteses baseadas nas possibilidades disponibilizadas pela língua. Para tal procedimento dois processos agem conjuntamente: percepção visual (memória visual, acesso ao modelo correto, uso das palavras) e também o uso de pistas fonológicas e gramaticais.

Segundo o autor, o desenvolvimento da escrita pelo uso de processos gerativos e generalizadores pode causar um certo desequilíbrio em um primeiro momento, isso em decorrência das dúvidas da criança em relação às possibilidades oferecidas pela língua. Por esse motivo o conhecimento dessas múltiplas possibilidades não impede que o erro apareça, mas indica que a criança deu um passo importante:

A criança terá, dessa forma, desenvolvido não simplesmente um recurso perceptual, de memorização, que possibilita a evocação daquilo que já é conhecido mas, acima de tudo, um recurso cognitivo gerativo, que lhe permitirá levantar as possibilidades de escrita de toda e qualquer palavra de sua língua, mesmo as que não conheça. (ZORZI, 1999, p. 23).

Jaffré (1996) propõe que se atente para a funcionalidade das unidades grafêmicas dentro do sistema. Essa proposta é muito importante visto que o sistema ortográfico consiste de assimetrias que precisam ser explicitadas. Tal atitude contraria o ensino tradicional que mascara a realidade dos fatos lingüísticos ao mostrar o sistema ortográfico como um sistema regular, e isso em decorrência do ensino que vai quase sempre na direção do mais simples para o mais complexo.

Reafirmamos, então, que a aquisição da ortografia implica conhecimentos de alto nível cognitivo, como a descoberta do fonema. Esse processo apresenta-se como uma tarefa laboriosa para muitos aprendizes.

Para o autor (1991), os sistemas de escrita não se assemelham, mas combinam uma tendência *cénémique-plérémique*.

A tendência *cénémique* diz respeito ao conjunto de sistemas que representam as unidades não significativas de uma língua (sílabas ou fonemas) e a *plérémique* consiste na representação de unidades significativas, os morfemas. Para o sistema de escrita da língua portuguesa a primeira tendência é mais familiar, visto que se caracteriza como um sistema de escrita alfabética.

Portanto, a escrita é realizada pela gestão de informações e isso se dá pela aplicação de processos operatórios sobre operações internas, da parte do usuário. Estamos, então, diante do conceito de *lexique orthographique de sortie*, proposto por Jaffré: “Para aprender a ortografia é necessário, portanto, construir o LOS (léxico

ortográfico de saída) armazenando formas significativas mínimas” (JAFFRE, 1991, p.39, tradução nossa).⁵

Segundo o autor, o LOS é o local de armazenamento de formas significativas mínimas. Toda vez que uma palavra nova é adquirida, ela é fixada no LOS, sendo reativada a sua representação, quando necessário, pelo processo de *adressage*. Caso haja a necessidade de escrever uma palavra que não esteja contida no LOS, a tendência *cénémique* permite (re)construir tal forma, a partir do léxico fonológico ou sistema de conversão fonográfica – *assemblage*.

O *lexique orthographique de sortie* contém informações que podem ser acessadas por qualquer que seja o sistema de escrita. Esse acesso pode ocorrer de forma direta (*adressage*) ou indireta (*assemblage*).

À medida que o escritor acessa rapidamente essas unidades significativas do LOS, sua escrita torna-se mais eficaz. Ressaltamos que, no início da aprendizagem, o LOS apresenta-se de forma prototípica. Quando as dificuldades aumentam é necessário um modo de organização suficientemente econômico. Nesse sentido, o processo de *assemblage* apresenta operações facilitadoras, permitindo o amálgama entre unidades significativas escritas e orais.

Catach (Prefácio. In: DUCARD; HONVAULT; JAFFRE, 1995) chama a atenção para a importância do estudo das estratégias infantis em matéria de aprendizagem. Para ela, a observação dos erros de ortografia abre um campo imenso. A autora destaca que o cérebro infantil não é uma *page blanche* já que há manifestações de escrita nas primeiras etapas de desenvolvimento do aprendiz como, por exemplo, nos primeiros signos-desenhos, na intenção de escrever uma mensagem ou mesmo de escrever o nome. Catach aponta para a complexidade dos saberes envolvidos na atividade de escrita:

Escrever comporta um conjunto de procedimentos muito difíceis para uma criança, o que explica a defasagem entre os saberes aprendidos e as capacidades operatórias observadas em uma dada situação (CATACH.Prefácio.In: DUCARD; HONVAULT; JAFFRE, 1995, p.11, tradução nossa)⁶.

⁵ Pour apprendre l'orthographe, il faut donc commencer par construire ce LOS (lexique orthographique de sortie) en engrammant des formes significatives minimales.

⁶ Écrire comporte un ensemble de procédures très difficiles à coordonner pour un enfant, ce qui explique le décalage constatée entre les savoirs 'appris' et les capacités opératoires observés en situation.

Diante dessas questões enfatizamos a necessidade de se dispor de um certo número de informações gerais que determinam a aquisição: funcionamento cognitivo, competência ortográfica, perfil dos aprendizes, para que possamos abordar a aquisição ortográfica. E tomamos como referência a proposta de Jaffré (1995): a adoção de um novo olhar sobre a ortografia, ou seja, substituir o sujeito *ignorant* por aquele *connaissant*.

Gomes de Moraes (2003) destaca que, ao tratar da ortografia, é importante distinguir entre transgredir um sistema de notação e transgredir a norma que rege o seu uso. O autor afirma que, para o castelhano, que tem notação escrita baseada no sistema alfabético, a maioria das crianças, desde os cinco anos de idade, conhece determinadas características da notação alfabética: forma das letras, quantidade de caracteres para que se considere um dado conjunto como escrita, a orientação linear, dentre outras, e, embora muitas crianças não apresentem uma escrita convencional do ponto de vista ortográfico, sabe-se que elas têm esse conhecimento. Para o autor, na evolução da aprendizagem da notação alfabética, primeiro se aprendem as regras do sistema e, em seguida, as normas ortográficas.

Para facilitar a compreensão dessa distinção, Gomes de Moraes utiliza uma analogia com o jogo de xadrez proposta por Coseriu. Segundo Coseriu (1978, apud GOMES DE MORAIS, 2003), mesmo que todos os jogadores de xadrez joguem de acordo com as regras (sistema de jogar), determinados grupos de jogadores (principalmente os experientes) possuem os seus códigos de realização do jogo: movimentos constantes que não modificam as regras básicas, mas são passos esperados pelo grupo ou comunidade.

Em relação à língua, suas diversas possibilidades são restringidas por constantes, que são consideradas normais ou anormais por essa comunidade. Assim, um aprendiz que já conhece as regras fundamentais do jogo (sistema alfabético) não transgredir as regras que regem o funcionamento da notação alfabética, mas transgredir a norma ortográfica por não conhecê-la. Por isso, deve-se considerar que esse aprendiz comete faltas e não erros.

Gomes de Moraes (2003, p.67) afirma que:

Ao definir uma única forma autorizada, foi possível garantir a estabilidade e a confiabilidade da notação das palavras da língua. Mas ao mesmo tempo se desenvolveu a noção de erro ortográfico com todo o seu conteúdo de culpa e transgressão da norma.

O autor também destaca que, para o escritor novato, a tarefa de redação implica uma sobrecarga cognitiva: selecionar e articular idéias, selecionar a forma retórica para expressá-las e representá-las sob a forma ortograficamente correta; por isso, é comum encontrarmos mais erros nas produções espontâneas do que nos ditados. Segundo ele, vários fatores contribuem para as dificuldades em ortografia: o fato de as crianças não revisarem o texto, a convencionalidade regular ou irregular da notação ortográfica e a freqüência de uso dessas palavras. Portanto, aprender a grafar corretamente as palavras consiste em adquirir um conhecimento de domínio específico e que exige a atitude ativa e construtiva do aprendiz:

Seja quando existem regras que permitem gerar com segurança a notação de determinadas palavras, seja quando a norma impõe restrições não fundamentadas em regras, entendemos que a notação adotada será sempre uma construção individual.(GOMES DE MORAIS, 2003, p.69).

Torna-se necessário, portanto, deixar essa concepção dividida e aditiva dos saberes para assumir uma concepção construtiva e mais dinâmica. Essa tem sido nossa proposta, daí a pertinência de se abordar essas questões de natureza teórica para chegar a possíveis soluções para os dados obtidos no acompanhamento das crianças.

Enfatizamos o caráter multidimensional da competência ortográfica que envolve saberes lingüísticos e procedimentos de tratamento ortográfico, e acreditamos que os mecanismos de produção gráfica remetem a capacidades gerais do cérebro humano, que tornam a aquisição possível. O conhecimento sobre a arquitetura mental é importante para se chegar ao modo de organização das informações.

Comumente se emprega o termo *stockage* para se referir ao processo de armazenamento dessas informações. No entanto, Jaffré (1995) sugere o uso do termo gestão do conhecimento em lugar de *stockage*, visto que os saberes não são *paquets* de conhecimentos memorizados, ou seja, os conhecimentos não se apresentam em sua forma acabada. Há um conjunto de elementos que envolve saberes de natureza lingüística e esses saberes devem ser administrados à medida que o usuário necessite para a sua produção escrita.

A gestão de conhecimentos envolve dois processos: ativação (memória) e controle (plano cognitivo).

Dessa forma, a ortografia pode ser considerada como um processo de seleção, feito a partir da análise preliminar de um conjunto de fatores lingüísticos como, por exemplo, a concordância de número em francês, que não apresenta diferença na fala, mas é marcada na escrita como ocorre para alguns verbos: *je chante, tu chantes, il chante, ils chantent*. Nesse sentido as atividades de escrita têm função especial no aprendizado da ortografia, como meio de automatizar procedimentos ortográficos.

Como afirma Jaffré (1995, p.102, tradução nossa): “Para a aquisição da ortografia, a escrita é, ao mesmo tempo, uma passagem obrigatória e um obstáculo.”⁷

Certos dos problemas lingüísticos que a ortografia coloca, propomos uma nova concepção do erro, que o toma como meio de trabalhar a atividade cognitiva dos alunos.

O que se considera quase sempre como a manifestação de um não-conhecimento – os erros de ortografia principalmente – poderia ser, de fato, o único índice visível e interpretável de uma atitude mental que os aprendizes não têm sempre consciência (JAFFRE, 1995, p. 103, tradução nossa).⁸

Gomes de Moraes (2003) enfatiza que a dúvida revela o início de um processo de explicitação, de acesso consciente à ortografia. Nesse sentido, levantar uma reflexão sobre as possíveis alternativas ortográficas para que os aprendizes saibam qual delas corresponde à solução normativa é uma forma de tornar conscientes os conhecimentos ortográficos.

Para tanto, é preciso que os saberes gerados pelos aprendizes sejam valorizados, ou seja, cabe ao educador atuar como guia desse processo. Isso não significa o incentivo ao erro, mas a possibilidade de utilização dos recursos de proposição, verificação e retificação para escrever.

O autor chama, também, a atenção para o fato de que:

⁷ Pour l’acquisition de l’orthographe, l’écriture est donc, tout à la fois, un passage obligé et un écueil.

⁸ Ce que l’on considère trop souvent comme la manifestation d’une non-connaissance – les erreurs d’orthographe principalement – pourrait bien être en fait le seul indice visible et interprétable d’une activité mentale dont les apprenants eux-mêmes n’ont pas toujours conscience.

A correção diferida, tão habitual na escola – quer dizer, num momento posterior ao da produção da escrita e sem a presença do autor do texto - não nos parece de nenhum modo adequada para uma explicitação das representações ortográficas, nem facilitadora de uma atitude de dúvida, de confrontação de tais representações com a norma (GOMES DE MORAIS, 2003, p.78).

Retomamos, portanto, a proposta de releitura e reescritura como fator de reflexão sobre a escrita, o que permite o discernimento do erro pelo aprendiz fora da confrontação das ortografias propostas, como ocorre quando se adota a repetição de formas estabilizadas.

Para Ducard (1995, p.238, tradução nossa) :

A formação da ortografia pela observação reflexiva não remeterá mais apenas à memorização de formas normativas ou à aplicação de regras bem assimiladas, mas será também uma formação para a reflexão sobre os fatos gráficos: um despertar para a língua. Pela observação consciente, o aluno adquire um comportamento de corretor cada vez mais autônomo e uma atitude mais ativa no processo de leitura-escrita.⁹

⁹ La formation à l'orthographe par l'erreur ne renverra plus alors à la seule memorisation de formes normées ou à l'application de règles bien assimilées mais elle sera aussi une formation à la réflexion sur les faits graphiques: un éveil à la langue. Par l'observation raisonnée, l'élève acquiert un comportement de correcteur de plus en plus autonome et une attitude plus active dans le processus de la lecture-écriture

4 FONEMA E FONOLOGIA

Conforme já mencionado, os estudos de aquisição da linguagem têm recebido contribuições de diferentes áreas do conhecimento. Para o estudo da escrita, mais especificamente do momento de aquisição da ortografia, deve-se considerar também a importância dos estudos relacionados à fonética e fonologia.

Callou e Leite (1995) consideram a alfabetização como um processo de homogeneização e normatização da língua escrita e enfatizam uma relação estreita entre fonética, fonologia e alfabetização, principalmente no domínio da ortografia.

Segundo as autoras, o problema básico que surge nesse momento é o domínio do sistema ortográfico pelo alfabetizando, ou seja, o desenvolvimento da habilidade de ler ou representar os segmentos sonoros por meio de elementos gráficos.

No caso específico da língua portuguesa, pode-se considerar que um indivíduo está alfabetizado quando ele compreende a base do nosso sistema alfabético, quando ele entende que nesse sistema de escrita há uma relação som/letra. Há, no entanto, situações específicas em que essa relação não é regular, ou seja, um mesmo som pode ser representado por várias letras ou uma letra representar vários sons. Torna-se necessário conhecer a convenção ortográfica que regula essa relação na escrita de nossa língua.

Dada a relação dos estudos fonéticos e fonológicos com o assunto em questão, abordaremos alguns aspectos referentes às duas disciplinas.

De acordo com Mattoso Câmara Jr. (1977), a natureza dos estudos fonéticos foi formulada na Europa, a partir de 1926, por lingüistas russos que formavam o Círculo de Praga.

Com o estabelecimento de um novo campo de pesquisa, Troubetzkoy e os demais integrantes do Círculo de Praga, utilizaram o termo fonologia, em oposição à fonética. Anteriormente ao emprego do termo pelo Círculo, entendia-se fonética como a "ciência geral dos sons da fala" e fonologia como "estudo dos sons e da elocução de uma dada língua". Já Saussure (1969) substituiu o termo fonética, usado comumente para designar o estudo da fisiologia dos sons, por fonologia, aplicando o primeiro termo ao estudo da evolução dos sons.

Para a doutrina do Círculo de Praga os sons da língua são elementos da constituição das palavras, com uma nítida função gramatical, e não meros produtos de física acústica e fisiologia articulatória; já a fonética passa a ser vista como uma ciência auxiliar da Lingüística, visto que para se interpretar os sons vocais é necessário conhecimento sobre órgãos e mecanismos fisiológicos responsáveis pela produção do som.

Segundo Mattoso Câmara Jr. (1977), o reconhecimento da fonética como ciência de observação natural à margem e subsidiária da Lingüística e a necessidade de uma nova disciplina que desse conta das aplicações lingüísticas do aparelho fonador contribuíram para o desenvolvimento da fonêmica.

Quanto à fonética e à fonologia, Coseriu (1979) destaca que Troubetzkoy exigiu rigorosa distinção entre as mesmas, ao propor que a separação entre as duas disciplinas coincidissem com a distinção saussuriana: *langue/parole*. Para Troubetzkoy, a fonologia se referiria, então, à ciência dos sons na língua e a fonética à ciência dos sons na fala.

Coseriu (1979) considera a possibilidade dessa diferenciação produzir dificuldades na prática descritiva e assegura, também, o fato de que as duas disciplinas não podem ser desligadas totalmente. Pois, segundo o autor, aqueles que partem do falar separam a fonética da fonologia, mas não esta daquela, enquanto aqueles que partem da língua separam a fonologia da fonética, mas não esta da fonologia. Ou seja, para os primeiros a ciência natural proporciona os fundamentos da ciência lingüística, enquanto para os segundos, se parte da ciência lingüística para fundamentar a ciência física.

Consideramos, portanto, o tratamento de ambas as disciplinas como disciplinas interdependentes, conforme proposto por Coseriu (1979). A ênfase dada a aspectos fonológicos, se deve, nesse caso, ao assunto em questão. O fato de estudarmos a alteração na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros levamos, conseqüentemente, a priorizar os aspectos fonológicos, visto que as alterações ocorridas relacionam-se à função desempenhada pelos fonemas no sistema de nossa língua.

4.1 Definindo fonema

Segundo Troubetzkoy (1957), a linguagem humana supõe sempre um sujeito que fala, um ou mais ouvintes e um estado de coisas do qual se fala, por conseguinte, toda a manifestação da fala apresenta três faces, sendo ao mesmo tempo uma apresentação ou expressão do sujeito, um apelo ao ouvinte com o intuito de produzir uma certa impressão e uma representação do estado de coisas, objeto da conversa. Para o autor, K. Bühler teve um papel importante no que se refere ao esclarecimento de tal fato e considera esse mesmo esquema válido para o aspecto fônico da linguagem, destacando que a fonologia dedica-se, mais especificamente, ao plano representativo.

Considerando, portanto, o aspecto fônico da linguagem sob esses três planos: expressivo, apelativo e representativo, Troubetzkoy destaca que o plano representativo pode indicar três funções distintas: uma função culminativa, ou seja, algumas particularidades fônicas indicam quantas unidades (palavras ou grupos de palavras) contém a frase; uma função, delimitativa, consiste de elementos fônicos que marcam o limite entre duas unidades e, por fim, há particularidades fônicas que preenchem uma função distintiva, diferenciando as diversas unidades de significação umas das outras. Segundo o autor (1957), essa última função tem papel importante na delimitação de unidades lingüísticas:

[...] a diferenciação das diversas unidades lingüísticas se faz exclusivamente pelas particularidades fônicas com função distintiva. Pelo contrário, as particularidades fônicas com função delimitativa e culminativa não são indispensáveis às unidades lingüísticas (TROUBETZKOY, 1957, p.32, tradução nossa).¹⁰

A função distintiva também apresenta importante papel para a compreensão, já que as funções delimitativas e culminativas podem ser marcadas por outros elementos que não sejam fônicos:

¹⁰[...] la différenciation des diverses unités linguistiques se fait exclusivement par des particularités phoniques à fonction distinctive. Par contre les particularités phoniques à fonction délimitative et à fonction culminative ne sont pas indispensables aux unités linguistiques.

Assim essas duas funções permanecem sempre e somente como recursos cômodos, enquanto que a função distintiva não é simplesmente cômoda, mas incondicionalmente necessária e indispensável para a compreensão (TROUBETZKOY, 1957, p.32, tradução nossa).¹¹

Para a fonologia, que tem como objeto de estudo a função dos sons na língua, essa função distintiva constitui-se como fator primordial, uma vez que é por meio dela que se determinam diferentes significações, e é justamente nesta disciplina que se criou a noção de fonema.

A noção de fonema foi definida primeiramente por Baudouin de Courtenay, como o “equivalente psíquico do som da fala”, no entanto, tal definição foi rejeitada, como enfatiza a declaração de Troubetzkoy (1957, p.44, tradução nossa):

O fonema não pode ser definido de forma satisfatória, nem por sua natureza psicológica, nem por suas relações com as variantes fonéticas – mas somente e unicamente por sua função na língua. Que se defina como a menor unidade distintiva (L. Bloomfield) ou como marca fônica no corpo da palavra (K. Bühler) – tudo isso remete ao mesmo: a saber, que toda língua supõe oposições ‘fonológicas’ distintivas e que o fonema é um termo dessas oposições que não seja divisível em unidades ‘fonológicas’ distintivas ainda menores.¹²

O que prevaleceu foi a definição estrutural do fonema apresentada por Saussure, ou seja, os fonemas se caracterizam pelo fato de não se confundirem entre si, são “entidades opositivas, relativas e negativas”. De acordo com esse conceito de fonema, vale observar o papel funcional que o elemento fônico desempenha na língua. Nesse sentido, a fonologia preocupa-se, primeiramente, com o valor lingüístico e a sua função dentro do sistema, por esse motivo consolidou-se a noção de fonema como feixe de traços distintivos:

O fonema entendido como um feixe de traços distintivos, individualiza-se e ganha realidade gramatical pelo seu contraste com outros feixes em idênticos ambientes fonéticos. Não é, pois, a diferença articulatória e acústica que distingue primariamente dois fonemas, senão a possibilidade de determinarem significações distintas numa mesma situação fonética. (MATTOSO CÂMARA JUNIOR.,1977, p.36)

¹¹ Ainsi ces deux fonctions restent toujours et seulement des expédients commodes, tandis que la fonction distinctive est non pas simplement commode, mais inconditionnellement nécessaire et indispensable pour la compréhension.

¹² Le phonème ne peut être défini d'une façon satisfaisante, ni par sa nature psychologique, ni par ses rapports avec les variantes phonétiques – mais seulement et uniquement par sa fonction dans la langue. Qu'on le définisse comme la plus petite unité distinctive (L. Bloomfield) ou comme marque phonique dans le corps du mot (K. Bühler) – tout cela revient au même : à savoir que toute langue suppose des oppositions ‘phonologiques’ distinctives et que le phonème est un terme de ces oppositions qui ne soit plus divisible en unités ‘phonologiques’ distinctives encore plus petites.

A idéia de contraste e oposição também se encontra em Saussure (1969) que afirma: “A ciência dos sons não adquire valor enquanto dois ou mais elementos não se achem implicados numa relação de dependência interna”.

Pais (1981) chama a atenção para a função distintiva dos fonemas como fator importante no processo de comunicação e no funcionamento da língua, já que permite aos falantes-ouvintes opor signos uns aos outros, sem confundi-los, e, embora haja diferentes realizações para um mesmo fonema, o falante sempre se remete ao mesmo modelo mental, o fonema:

Compreende-se, portanto, que os fonemas, o seu número e as ‘relações funcionais’ que os definem permaneçam estáveis e sejam reconhecidos como idênticos a si mesmos pelos falantes-ouvintes da comunidade lingüística considerada, apesar das variações grupais e individuais das suas realizações fônicas, fato que assegura o funcionamento do sistema, quanto ao plano do significante, que assegura a distinção dos signos e constitui, como se vê, uma das condições indispensáveis para a intercompreensão dos sujeitos.(PAIS, 1981, p.26).

Jakobson (1967) destaca o fonema como tendo um lugar particular e distinto dos demais valores lingüísticos, já que não possui significação positiva em si.

Tendo por base as considerações de Saussure sobre os valores lingüísticos, ou seja, de que os mesmos se dispõem em dois itens: 1) uma coisa diferente suscetível de ser trocada por aquela cujo valor se quer determinar e 2) coisas parecidas que se podem comparar com aquela cujo valor está em causa, Jakobson (1967, p.30) afirma que o fonema também se enquadra nessa condição, no entanto, o que o caracteriza é que a distinção fônica entre dois fonemas corresponde a uma distinção significativa em potencial, e nunca a uma distinção significativa determinada.

E acrescenta, utilizando as palavras de Husser “o fonema é um ato de atribuição de significação e jamais um ato de plenitude de significação”, visto que o conteúdo do fonema constitui-se na sua oposição a todos os outros fonemas do sistema a que pertence.

Feita a delimitação do conceito de fonema como um elemento que não tem nenhuma significação em si mesmo, mas assume significado apenas na relação de oposição estabelecida com outros fonemas, podemos inferir que a troca na representação de fonemas indica uma alteração diferenciada. Se o fonema caracteriza-se por distinguir vocábulos, e mais especificamente significados, a troca

na sua representação não pode equiparar-se a uma alteração em que não se tem fonemas diferentes, como ocorre, por exemplo, nas possíveis representações para o fonema /s/. Nesse caso, mesmo que a representação do fonema não seja feita com o grafema convencional, o significado não é afetado.

Jakobson (1977), em seu texto *Seis lições sobre o som e o sentido*, propõe a discussão de uma questão fundamental: Quais são exatamente as relações entre os sons e o sentido no interior da palavra e da língua em geral?

Segundo o autor, a Lingüística do século XIX dedicou-se ao estudo dos sons da linguagem, no entanto, esses estudos preocuparam-se mais com o aspecto material da linguagem do que com sua função, de maneira que a semântica foi relegada a um segundo plano. Para Jakobson, a fonética motora e acústica não pode isolar os elementos constitutivos e imprescindíveis de um som, por isso a necessidade de realizar o estudo dos sons da linguagem no seu aspecto lingüístico, tarefa empreendida pela fonologia.

O autor destaca, também, entre as várias funções dos elementos fônicos, a sua faculdade distintiva, ressaltando que a idéia do que é distintivo no som, já discutida por Baudouin de Courtenay em 1870, somada às idéias de Saussure sobre as relações entre os fonemas em uma mesma palavra contribuíram significativamente para os estudo das relações entre som e sentido.

De fato, ao tratarmos do signo lingüístico, é imprescindível que retomemos as idéias desenvolvidas por Saussure (1969). Para o autor, a unidade lingüística é algo duplo, ou seja, é constituída da união de dois termos: “O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”.(p.80). Nesse enfoque, a imagem acústica constitui a impressão psíquica desse som, ou seja, não se trata de um som material, mas algo sensorial.

Dessa forma o signo lingüístico é representado pela figura abaixo:

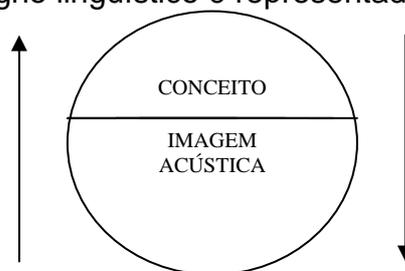


Figura 1. (Fonte: SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix,1969)

O autor destaca que, embora se chame signo à combinação do conceito e da imagem acústica, no uso corrente, este termo geralmente designa a imagem acústica apenas e, por essa razão, propõe os seguintes termos: signo para designar o total; significado e significante para designar conceito e imagem acústica respectivamente.

Baseado nas idéias de Saussure a respeito do signo lingüístico, Jakobson (1977) destaca o caráter excepcional do fonema e afirma ser ele ao mesmo tempo significante e vazio de significação:

Apenas o fonema é um signo diferencial puro e vazio. O único conteúdo semântico do fonema é a sua dissimilitude em relação a todos os demais fonemas de um dado sistema. Um fonema significa uma coisa diferente do que outro fonema significa na mesma posição. (JAKOBSON, 1977, p.60).

E enfatiza que os sons devem ser observados a partir de sua função na língua e a palavra, tomada como uma seqüência de unidades distintivas.

Ao tratarmos das trocas na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros, especialmente das consoantes oclusivas e fricativas, o caráter distintivo do fonema ganha importância fundamental, pois estamos lidando com sons muito semelhantes, que se distinguem apenas por um traço: a sonoridade.

4.2 Processamento auditivo central

É fato comprovado que a audição é o principal meio pelo qual a linguagem é adquirida. Nesse sentido, a integridade do sistema auditivo tem papel importante no desenvolvimento da linguagem e da comunicação do ser humano. Os estudos (LICHTIG; CARVALHO,1997; PEREIRA,1993) das dificuldades referentes à fala e à escrita devem, portanto, considerar também as habilidades perceptuais auditivas da criança.

Segundo Pereira (1993), o sistema auditivo constitui-se de três componentes:

- o componente auditivo (orelha externa e orelha média): responsável por conduzir o som do meio externo para o interno e também proteger a cóclea dos sons fortes que podem prejudicá-la;

- o componente sensorial (cóclea): transforma o impulso sonoro em impulso elétrico;
- o componente neural: responsável por receber, analisar e programar resposta.

Há, portanto, operações a serem realizadas para se interpretar um som. Essas habilidades auditivas são em grande parte inatas, mas há de se considerar o ambiente acústico em que um indivíduo se desenvolve. Os primeiros anos de vida são importantes para a experiência sonora e podem contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento das habilidades de organização da informação auditiva.

Segundo Pereira (1993, p.8) essas habilidades constituem o Processamento Auditivo Central: “Processamento auditivo central se refere a uma série de operações que o sistema auditivo realiza para interpretar vibrações sonoras por ele detectadas”.

Boothroyd (apud PEREIRA, 1993) destaca algumas etapas envolvidas no processamento auditivo central:

- atenção seletiva: sistema que liga ou desliga diferentes áreas do cérebro com o mundo externo ou interno;
- detecção do som: identificação da presença do som;
- discriminação auditiva: diferenciar os padrões de estímulos sonoros;
- localização: reconhecer o local de origem do som;
- reconhecimento: identificação de um dado sensorial já adquirido;
- compreensão: compreender o significado da informação auditiva;
- memória: processo de arquivar informações para recuperá-las posteriormente.

Os distúrbios da audição podem referir-se tanto à perda auditiva (leve, moderada, severa ou profunda) como também a uma desordem do processamento auditivo central, quando há uma disfunção na habilidade de interpretar padrões sonoros. Segundo Pereira e Ortiz (apud LICHTIG; CARVALHO, 1997), indivíduos com alterações de processamento auditivo central geralmente apresentam problemas de leitura, escrita, fala, linguagem e/ou dificuldades comportamentais. A alteração no processamento auditivo central pode ser, portanto, a base dessas dificuldades ou um agravante da situação.

Para o aprendizado da ortografia, a forma como o aprendiz percebe o estímulo sonoro tem papel relevante, pois é a partir da detecção de um dado som, que se pode relacioná-lo a uma forma gráfica para escrever palavras.

Nesse sentido, é indispensável que se verifique o quanto o indivíduo está escutando, bem como o que ele faz com o que escuta. Essa verificação pode ser efetuada, no primeiro caso, por meio de uma avaliação audiológica convencional e, no segundo caso, por meio de avaliação audiológica especial, o que possibilita uma modificação na forma de lidar com essas dificuldades.

Ressaltamos, no entanto, que neste trabalho a intenção não é comprovar esse tipo de alteração com avaliação formal da fonoaudiologia e emissão de diagnóstico, e sim, observar, analisar e interpretar como ocorrem tais alterações, ou seja, verificar como esse tipo de desvio se manifesta na produção escrita da criança. Vários aspectos observados e avaliados por profissionais (fonoaudiologia, psicopedagogia) indicavam efetivamente que A. apresentava um distúrbio de Processamento Auditivo Central. Essa questão foi bastante discutida com a equipe do CENPE. Trata-se de uma hipótese procedente. Infelizmente, como já referido anteriormente, não foi possível realizar a avaliação formal completa. A família não autorizou tal procedimento.

Álvares, Caetano e Nastas (1996) destacam que, embora muitos indivíduos apresentem audição normal medida por testes audiométricos convencionais, estes mesmos indivíduos não compreendem bem o que as pessoas dizem. Tal fato se deve a disfunções nas vias sensoriais ou neurais que conduzem o som até o córtex cerebral.

Segundo as autoras, o cérebro é responsável por dar significado aos sons recebidos pelo ouvido, logo, se o córtex interpreta uma mensagem de maneira confusa, torna-se incapaz de responder adequadamente, o que resulta em uma alteração conhecida como Distúrbio do Processamento Auditivo Central.

Nesse sentido, a compreensão de como o sistema nervoso central age no processamento dos sons torna-se indispensável, para que se encontre resposta à hipótese que atribui natureza diferenciada às alterações gráficas na representação de fonemas surdos/sonoros, e aponta uma possível relação dessas alterações com uma disfunção do Processamento Auditivo Central.

Conforme já mencionado, a representação gráfica de fonemas surdos/sonoros envolve a percepção de um único traço distintivo entre esses pares

de fonemas. Há uma proximidade muito grande entre as características acústicas que compõem esses dois sons, sendo necessária uma discriminação refinada para distingui-los e associá-los aos seus respectivos símbolos gráficos. Se essa distinção não está sendo feita quando do momento da recepção do som, é bem provável que o cérebro, ao recebê-la, também não a distinga, resultando nesse tipo de alteração. Por esse motivo, consideramos importante refletir sobre a natureza diferenciada desse procedimento em relação aos desvios no processo de aquisição da ortografia.

O trabalho interdisciplinar contribui para que os conhecimentos da área de Lingüística somados aos estudos de Fonoaudiologia sejam aplicados e possam propiciar uma melhor compreensão dos estudos referentes à linguagem.

Várias pesquisas (LICHTIG; CARVALHO, 1997; PEREIRA, 1993) apontam uma possível influência dos distúrbios do Processamento Auditivo Central no aprendizado da leitura e da escrita, bem como da produção fonoarticulatória. As avaliações audiológicas, bem como os estudos empreendidos pela fonoaudiologia, neurologia e demais áreas afins têm contribuído para a detecção das possíveis causas dessas dificuldades. Por envolverem questões de linguagem, há de se considerar também as contribuições da Lingüística, no sentido de apropriar-se dessas informações e refletir sobre tais questões, considerando que detectar a dificuldade é, sem dúvida, um meio de se desenvolver estratégias para superá-las.

4.3 Alterações na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros

Em estudo realizado com crianças de 1º a 4º séries, Zorzi (1998b) verificou que as trocas de fonemas surdos/sonoros não pareciam ser uma questão tão difícil, já que a frequência de ocorrência constatada fora baixa, mas há casos de crianças que apresentam essas trocas de forma sistemática e duradoura, o que compromete a aquisição da ortografia. Tal fato aponta para dificuldades específicas que vão além daquelas encontradas na maioria dos alunos.

Zorzi (1998b) levanta duas hipóteses para esse tipo de erro:

1. A criança é capaz de detectar a presença de fonemas surdos/sonoros, mas não pode diferenciá-los. Com isso pode pensar que há duas letras para escrevê-los e, portanto, opta por uma delas.

2. Outro fator determinante desse tipo de erro pode estar relacionado aos diferentes níveis de conhecimento lingüístico da criança, ou seja, aquele de domínio prático (uso da linguagem em situações naturais de conversação) e o conhecimento metalingüístico que envolve o pensar sobre a linguagem, para o qual torna-se importante a consciência fonêmica da língua ou a capacidade de dissecar a linguagem como menciona Vygotsky (1979, p.132) :

Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem nenhuma consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm de ser memorizados e estudados de antemão.

É certo que a fala pode atuar como fator de ocorrência desses erros, pois muitas crianças com dificuldade de articulação dos fonemas projetam-na para o plano da escrita. No entanto, na maior parte das vezes, as trocas ocorrem apenas na escrita.

Von Fritsch (1996), fonoaudióloga clínica, em estudo sobre esse tipo de alteração ortográfica, afirma ter sido justamente a alta freqüência de trocas na representação dos fonemas oclusivos fricativos e o fato de as trocas ocorrerem na escrita e não na fala que chamou sua atenção.

Nesse sentido, Valente (1997), em pesquisa realizada, verificou que, embora os fonemas produzidos pelas crianças possam soar para nós como não alterados, a análise espectrográfica (análise das características reais da onda da fala) revelou que os fonemas sonoros que as crianças escreviam errado eram produzidos de maneira pouco consistente, ou seja, não apresentavam todas as características físicas e acústicas encontradas nos fonemas das crianças de outro grupo. Há, portanto, um fator a considerar ao se estudar esse tipo de alteração: uma análise mais cuidadosa dos sons que a criança produz pode contribuir para uma maior explicitação dos fatores determinantes dessa dificuldade.

Cagliari (1998a), ao tratar dessa alteração ortográfica, afirma ser um equívoco associar essas trocas a problemas auditivos, pois, segundo o autor, comumente as crianças utilizam sons surdos e sonoros em outras situações. O autor afirma que as

trocas podem se associar ao fato de que muitas crianças sussurram os sons das palavras que escrevem, produzindo sons não sonoros e reproduzindo-os na escrita. Por isso, é mais comum que as crianças usem sons surdos em vez de sonoros e não ensurdeçam todos os sons da palavra que escrevem, mas principalmente as consoantes oclusivas e fricativas: “A confusão que alguns alunos fazem envolve o sistema de escrita e sua forma de representação, e não falha de discriminação auditiva” (CAGLIARI, 1998a, p.279).

Acreditamos que esse tipo de alteração não diz respeito “apenas” a um problema de natureza perceptual, mas cremos que há sim, por parte da criança, uma dificuldade de processar esse som, e, por conseguinte representá-lo graficamente.

Von Fritsch (1996) destaca que o fato de esses pares distinguirem-se apenas pelo traço sonoridade requer capacidade auditiva refinada para a sua discriminação. Por isso, é comum o uso do treino da discriminação auditiva, mas, segundo a autora, tal treino funciona apenas nas atividades de discriminação auditiva (100% dos casos), pois quando a criança precisa utilizar o grafema correspondente para escrever palavras isoladas, frases ou textos, surgem as dificuldades e os acertos não ocorrem na mesma proporção daqueles apresentados na atividade de discriminação auditiva. O que Brasolotto (apud VON FRITSCH, 1996) afirma ser uma discrepância entre situação de treino (atividade de discriminação auditiva) e situação de uso (associar letras e sons para compor palavras).

Em seu estudo, Von Fritsch (1996) procurou investigar a influência do contexto lingüístico na troca dos grafemas que se distinguem pelo traço sonoridade. A autora dedicou-se ao estudo do par t/d e a pesquisa foi realizada com dois grupos de crianças alfabetizadas, um grupo com queixa e outro sem queixa, aos quais foram aplicados dois tipos de atividades: ditado de palavras e redação.

O estudo revelou que o grupo com queixa erra mais do que o grupo sem queixa e o processo em que as trocas ocorrem com mais frequência é o de dessonorização. Além disso, as trocas ocorrem com mais frequência nas atividades de ditado.

Para a autora, o fato de as crianças trocarem o som sonoro pelo surdo é um dado interessante já que o traço [+ sonoro] é mais saliente que o traço [- sonoro], segundo estudo desenvolvido por Scliar-Cabral (1991, apud VON FRITSCH, 1996), o que, para Von Fritsch, comprova que os erros de escrita não são de base perceptual.

Com base em estudo realizado por Lamprecht (1991), no qual a autora estudou a influência do ambiente lingüístico como determinante da troca e afirmou que aos poucos a criança supera tal dificuldade, Von Fritsch acredita na possibilidade de a criança adquirir gradativamente a capacidade de usar corretamente os grafemas que representam os fonemas surdos/sonoros, em função da formação de uma representação consciente do contraste fonológico dos mesmos.

É certo que, a partir do momento em que a criança passa a usar a língua de forma mais consciente, alguns aspectos mais complexos da escrita vão sendo superados, mas o que fazer com as crianças que não superam essa dificuldade e ainda não usam corretamente os grafemas que representam os fonemas surdos/sonoros?

Se retomarmos as idéias propostas por Jakobson (1977) a respeito das relações entre som e sentido, podemos inferir que não se trata apenas de uma dificuldade na representação do som. Som e sentido estão intimamente ligados, por isso, qualquer alteração na representação do som implica também modificações no sentido.

Pelo exposto, acreditamos que as alterações na representação de fonemas surdos/sonoros apresentam natureza distinta de outros erros ortográficos. Retomando o conceito de imagem acústica, proposto por Saussure, ou seja, de que não se trata de um som material, mas a impressão psíquica desse som, acreditamos na possibilidade de associar esse tipo de troca a uma dificuldade do processamento auditivo central.

5 METODOLOGIA

5.1 Seleção dos sujeitos

Foram acompanhadas duas crianças da rede pública do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem. Optamos pelo estudo a partir de produções escritas de crianças com dificuldades pelo fato de que, nesse caso, o processo ocorre de forma mais lenta, sendo possível uma melhor compreensão dos aspectos nele envolvidos.

A seleção e o acompanhamento dos sujeitos foram realizados junto ao CENPE (Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” – FCL – UNESP – Araraquara). O CENPE conta com uma equipe de profissionais de diferentes áreas como: Psicologia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Psicopedagogia, Assistência Social, entre outras, que desenvolvem atividades de acompanhamento a crianças e jovens que apresentam alguma necessidade nessas áreas especificamente.

Denominamos os sujeitos desta pesquisa como sujeito M. e sujeito A. A criança M., do sexo feminino, tem 10 anos e está na quarta série do ensino fundamental. Foi encaminhada ao Cenpe no ano de 2002, pela professora do pré que afirmou que a criança apresentava problemas de leitura e escrita, distração, dificuldade para memorizar, bem como para a compreensão de textos. Na época a criança tinha sete anos e estava na primeira série, mas, segundo a professora, não estava alfabetizada. Em avaliação realizada no Cenpe, verificou-se que quanto à articulação a criança apresentava interposição da língua na produção de fonemas /s/ e /z/ e dificuldades de discriminação auditiva, confundindo os pares mínimos, mas, de acordo com a avaliação realizada, a criança não apresenta déficit cognitivo. M. foi encaminhada ao atendimento e teve, a partir de 2003, acompanhamento em grupo e também individual, este último realizado por mim e voltado especificamente para questões de escrita e leitura. O acompanhamento permitiu-nos inferir que M. apresentava leitura silabada, dificuldades de compreensão, sendo necessário recorrer a figuras presentes no contexto para interpretar a leitura, bem como

apresentava trocas constantes de vogais e consoantes. A criança foi acompanhada por mim no Cenpe de março de 2004 a dezembro de 2005. As atividades iniciais estavam ligadas mais às questões acima apresentadas, e, no último período de atendimento, foram aplicados os três grupos de atividades descritas no próximo tópico, que abordavam a questão principal deste trabalho: troca na representação gráfica de fonemas surdos-sonoros.

Já a criança A., do sexo masculino, tem 12 anos e está na quinta série. Seu encaminhamento ao Cenpe se deu a pedido de uma fonoaudióloga que o acompanhou durante determinado período. Segundo informações por ela fornecidas, a criança estava na terceira série e não fora alfabetizada, mas após quatro meses de terapia foi possível alfabetizá-la, o que representou um avanço significativo. Em avaliação fornecida pela fonoaudióloga, levantava-se a hipótese diagnóstica de atraso de leitura e escrita de origem neurológica, agravada por falhas na estimulação recebida de natureza emocional e cognitiva e, também, alterações na consciência fonológica. Constatou-se, também, alteração no exame neurológico evolutivo, com atraso médio de três anos na função psicomotora em relação à sua idade cronológica. Segundo a professora de A., ela não acompanhava a turma (4^o série em 2003), trocava letras, tinha problema de atenção, era muito distraído. A partir da avaliação do Cenpe, bem como das informações fornecidas por outros profissionais que o acompanharam, e considerando o histórico de seu desenvolvimento, A. foi encaminhado para atendimento no Cenpe e o acompanhamento ocorreu de maio de 2003 a dezembro de 2005. A criança falou com 3 anos, dos 3 ao 4 anos fez fono e já apresentava problemas de comunicação na escola pois ouvia, mas não falava; entrou na primeira série com seis anos e, segundo as professoras, imaturo. Assim como a criança M., A. teve acompanhamento pedagógico em grupo, acompanhamento psicopedagógico individual e também foi acompanhado por mim, de setembro de 2003 a dezembro de 2005, sendo os dois últimos anos destinados a tratar mais especificamente de questões ligadas a alterações na representação dos fonemas que, para essa criança, é realmente uma dificuldade recorrente.

5.2 Corpus

O *corpus* foi coletado a partir do acompanhamento das duas crianças já mencionadas. Os dados foram coletados no período de março de 2004 a dezembro de 2005 para a criança M. e, no período de setembro de 2003 a dezembro de 2005, para a criança A. Parte do *corpus* foi coletado durante iniciação científica realizada na graduação. No decorrer do período de acompanhamento, foram realizados encontros semanais de quarenta e cinco minutos. Cada criança teve um acompanhamento individual no qual foram realizadas atividades de escrita e leitura.

As atividades foram organizadas em três grupos: (I) ditado, (II) escrita livre e (III) atividades de escrita. A divisão das atividades em três grupos foi realizada com o objetivo de verificar se as alterações ocorridas se relacionavam ao tipo de tarefa solicitada.

Atividade I – Ditado

Nesse grupo foram incluídos ditados de palavras e textos que apresentavam os pares mínimos. Conforme exemplo abaixo.

As palavras ditadas foram estudadas preliminarmente em leituras e atividades. Já as frases e textos não foram vistos preliminarmente.

Ditado de palavras:

favela, viola, farofa, fofoca, fivela, avião, cavado, fita, Vera, vai, levou, fada, vovô, valia, pintada, onça, levanta, vontade, correndo, dente, vento, gemendo, rondo, tampa, mato, pateta, titia, danado, tamanco, penteada, tucano, tela, espada, abacate, peteca.

Ditado de texto:

Serafina e Fevereiro

Serafina veste um vestido de frutinhas vermelhas e calça as sandálias de fivela dourada. Depois tira da gaveta uma fita de veludo e enfeita os cabelos.

Fevereiro vê a dona se enfeitando e fica feliz. O cão tem esse nome porque nasceu no mês de fevereiro.

- Fevereiro, faça o favor, desça da almofada! – fala Serafina.

Serafina e Fevereiro vão passear felizes pela favela.

(Texto extraído de PASSOS, L.; REZENDE, M. L. P. **Caderno de ortografia**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1990).

O tatu e a onça-pintada

Tatu Batuta andava adoentado. Foi, então, ao mato buscar folha de batata para fazer chá.

Ele voltava para casa, todo animado. De repente, ele topou com a onça.

Tatu Batuta escondeu-se atrás de um toco.

A onça, sempre muito tonta, nem viu o tatu.

O danadinho do tatu deixou o esconderijo matutando:

“Uma patada ou uma dentada daquela pintada e ...adeus Tatu Batuta.”

(ibid.)

Nessa atividade que segue, a criança deve apenas observar as letras que faltam na palavra ditada pelo entrevistador e completá-la. O trecho sublinhado corresponde ao que a criança deve completar:

Ditado parcial:

ele <u>f</u> ante	ca <u>f</u> ona	pi <u>r</u> ulito	pet <u>e</u> ca
fo <u>f</u> oca	ba <u>l</u> ada	to <u>m</u> ada	Ver <u>ô</u> nica
ma <u>l</u> eta	pic <u>a</u> da	lomb <u>a</u> da	cade <u>i</u> a
tap <u>e</u> te	to <u>c</u> a	cav <u>a</u> lo	colet <u>e</u>

Atividade II – Escrita livre

Nesse grupo de atividades incluem-se todas as escritas espontâneas, seja de frases ou textos.

Na proposta abaixo, realizou-se, inicialmente, a leitura de um texto: *O Balão Azul* – no qual o narrador se passava por um balão. Solicita-se à criança que ela

imagine algo que queria ser e produza um texto. Ela afirma ser o vento e escreve o seguinte texto:

O fento violendo

Eu sou o vento meu nome mesmo é fento violento doto mundo gosta de mim falan que eu so legal mas a única coisa que não moa me vê que chnato eu queria que vese eu mais eu ainda comdio sendo feliz. (Criança A)

O vento violento

Eu sou o vento. Meu nome mesmo é Vento Violento. Todo mundo gosta de mim, falam que eu sou legal, mas a única coisa é que eles não me vêem. Que chatto! Eu queria que eles me vissem, mas eu ainda continuo sendo feliz.

Outra atividade de texto surgiu a partir da discussão sobre o que a criança tinha feito nas férias:

QUANDO EU FUI PARA PARATI

EU E MINHA FAMILHA FOI PRA PELA SEGUNDA VES EM PARATI FOI LEGAL CHEGAMO LA FOI 8:00.

DE POIS QUE AMAECEU EU PASIEIDE BONDE A SEGUNDA PRAQUE PARAMO FOI DE + ECOM CONHECI UMA AMIGO E NA PENOUTIMA PRAIA FA A TRINDADE .

METIVERTI MUI E FOIMUINTO LEGAL. E NA UNTIMA PRAIA QUE EU CONHECI FOI MUITO CHATO PORQUE NÃO TINHA OMDA. (Criança A)

E a outra criança no final de semana:

O zologica

Eu fui no zologica de São Carlso.

Eu vi patos e sisnes e liblis usus e tesetera.

Eu fui com a minha tia e a migas da tia.

Eu gotei nuca fou meques dece paeno te legau.

O zoológico

Eu fui no zoológico de São Carlos. Eu vi patos, cisnes, tigres, ursos, etc. Eu fui com a minha tia e as amigas da minha tia. Eu gostei muito e nunca vou me esquecer desse passeio tão legal.

Inclui-se também, nesse grupo, a escrita de frases a partir de palavras escolhidas pela criança. No exemplo abaixo a criança escolheu palavras (sublinhadas) vistas anteriormente no jogo ABC Animado, que contém as letras do alfabeto e uma figura relacionada a letra em questão.

O urubu é feio

Eu como dodos tia uva na maha casa.

O urso é bometo.

O avestruz core quenen um cavala laca.

A senoura é gostosa.

A baleia sou uta H₂O pelo bura quinho.

Atividade III – Atividades de escrita

Nesse grupo, foram enquadradas atividades variadas, como a escrita de uma palavra a partir de uma figura, agrupar palavras de acordo com o número de sílabas, formar palavras a partir de um grupo de sílabas, bem como tarefas que pressupunham a ocorrência dos pares mínimos. Neste último caso, a intenção era verificar se as alterações nesse contexto ocorreriam ou não. Veja os exemplos abaixo:

Complete as frases:

O vinho é feito de _____.

Eu gosto de comer arroz com _____.

O pai do meu pai é meu _____.

O segundo mês do ano é _____.

Na atividade acima, as palavras que completavam a frase (uva, feijão, avô, fevereiro) apresentavam os fonemas f, v.

As atividades de completar com uma das letras indicadas também foram uma maneira de “induzir” à ocorrência de contextos no qual se pressupunha a ocorrência de alterações.

Complete as palavras com F ou V:

so__á	a__iava	tele__one	almo__ada	cur__a
__avela	fo__ura	__eijão	ár__ore	__elho
__esta	as__alto	__ósforo	faro__a	cha__

Complete as palavras com t ou d

bo_a	amarra_o	sapa_o	bon_ade	es_a_ua
fecha_ura	cas_elo	bigoe	gela_o	cane_a
grava_a	líber_a_e	sau_a_e	ba_a_a	borbole_a

Escolha uma palavra para completar a frase:

Aquele menino é um _____. (chato – jato)

O avião é a _____. (chato – jato)

Minha prima se chama _____. (xixi - gigi)

Ele fez _____. (xixi – gigi)

O bebê toma leite na _____. (chuca – juca)

O nome dele é _____. (chuca – juca)

Na prova, marquei as respostas com um _____. (xis – giz)

A professora escreve com o _____. (xis – giz)

Eu _____ sei ler. (chá – já)

Tomei _____ no lanche. (chá – já)

Bati meu _____ no chão. (queixo – queijo)

Comi pão com _____. (queixo - queijo)

Meu amigo se chama _____. (choca – joca)

A galinha _____ os ovos. (choca – joca)

JOGO: LOTECA

1- a__ola	charu__o	__efumar
2- coma__re	__urquesa	maes__ro
3- __ropical	xa__rez	ver__e
4- cerca__o	__ulipa	ro__ízio
5- __edo	sapa__o	__ropeção
6- cons__rução	respon__e	por__eiro
7- en__regar	__reino	saú__e
8- __ia	cerra__o	chu__eira
9- na__al	on__a	cabi__e
10- __uro	pimen__ão	gor__ura
11- tape__e	cola__o	es__rela
12- __oce	sorve__e	la__a
13- gigan__e	__úvida	ven__o
14- ca__eira	fa__a	por__ão
15- __oco	den__e	bo__e
16- gos__ar	__inheiro	cane__

1- d,d,t	t,t,d	t,t,t
2- t,t,t	t,d,d	d,t,t
3- t,d,d	d,d,d	d,t,d
4- d,d,d	d,t,d	t,d,t
5- t,t,d	t,d,t	d,t,t
6- d,d,t	t,d,t	t,t,d
7- t,t,d	d,d,t	d,t,d
8- t,d,t,	d,d,t	t,t,d
9- d,d,d	d,t,t,	t,d,d
10- d,t,d	d,d,d	t,t,d
11- t,t,t	t,d,t	d,t,t
12- t,d,t	t,t,t	d,t,t
13- t,d,t	D,t,d	t,t,t
14- ddd	D,d,t	t,d,d
15- t,t,d	T,t,t	d,t,,t
16- t,t,d	T,d,t	d,d,t

1- Assinale no cartão ao lado a coluna que tiver as letras que você usar

2- Confira a loteca

Já na atividade palavra-puxa-palavra, a criança deve escrever uma palavra que comece com a mesma sílaba da palavra apresentada anteriormente, e assim sucessivamente, por exemplo, salada, dado, doido, doce, cebola etc.

A partir dos dados coletados nas atividades realizadas, selecionamos as ocorrências mais significativas de trocas na representação gráfica de fonemas surdos-sonoros. Como se verá no capítulo seguinte, os dados foram agrupados considerando o contexto em que ocorrem, o tipo de atividade e também o processo, ou seja, se ocorre, por exemplo, dessonorização ou sonorização. Acreditamos que a análise dos dados e as reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do trabalho permitirão um melhor entendimento do assunto em questão.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme já mencionado, os dados foram coletados a partir do acompanhamento de duas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Feita a coleta dos dados, realizamos, em um primeiro momento, a contagem de todas as ocorrências de trocas nos contextos envolvendo pares mínimos que se distinguem pelo traço-sonoridade. Os dados foram agrupados considerando o tipo de processo que ocorre - dessonorização ou sonorização. Por isso, para cada par mínimo analisado, apresentamos dois quadros, um contendo os dados referentes à criança A. e outro à criança M., nos quais são descritos as ocorrências e o tipo de atividade.

6.1 Alterações na representação gráfica dos fonemas t/d

a) Processo de sonorização: t → d

Nos quadros abaixo são apresentadas todas as ocorrências das duas crianças - A. e M., considerando os três tipos de atividades. As alterações se referem ao par mínimo t/d, mais especificamente ao processo de sonorização. Quando houve mais de uma ocorrência para a mesma palavra indicamos o número de vezes entre parênteses. Nos casos em que a ocorrência não apresentou a mesma forma, fizemos as indicações separadamente.

Quando da ocorrência de mais de uma alteração em uma mesma palavra, consideramos todos os tipos de processos. Portanto, as palavras que apresentam um asterisco ao lado estão presentes em outros quadros e indicam que há mais de uma troca.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
santos	sandos			X
patinete	patinede		X	
metal	medau		X	
chutei	judei (2)		XX	
bati	badi		X	
todos	dodos		X	
todo	doto*		X	

gatos	gado		X	
violento	violendo		X	
vento	fendo*		X	
continuo	comdio		X	
toca	doca		X	
sentia	semdia		X	
gatinho	cadinho*		X	
tinha	dinha (2)		XX	
tinha	dilha		X	
junto	judo		X	
penteou	pendeo		X	
pantera	pandera		X	
gostou	goudou		X	
jabuticaba	jabudicaba		X	
cinto	sindo		X	
trato	drato			X
trovão	drovão			X
tartaruga	tardaruga			X
estátua	estadua			X
gaveta	gaveda			X
colete	coledi	X		
peteleco	pedeleco	X		
vontade	fondade*	X		
enfeita	emfeida	X		
motorista	nadorista	X		

Quadro 1: Alterações na representação do par t/d - processo de sonorização– sujeito A.

Observamos no quadro acima que a criança A. apresenta um número significativo de trocas na representação dos fonemas /t/ e /d/. Considerando o processo de sonorização, ou seja, em que se troca o fonema surdo pelo sonoro, A. apresentou um total de 34 ocorrências, sendo que 23 em atividades de escrita livre, 6 em atividades de escrita e 5 em atividades de ditado.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
colete	coledede	X		
tropical	dropical			X
tropeção	dropeção			X
entregar	endregar			X
chuteira	chudeira			X
pimentão	pimendão			X
tapete	tapede			X
sorvete	sorvede			X
gigante	gigande			X
dente	dende			X
caneta	caneda			X
toalha	doalha			X
bastante	bastande		X	

Quadro 2: Alterações na representação do par t/d - processo de sonorização– sujeito M.

Já a criança M., apresentou, para o mesmo processo, um número menor de ocorrências. Foram 11 alterações em atividades de escrita, 1 ocorrência em atividade de escrita livre e outra em ditado.

b) Processo de dessonorização: d → t

Nos dois quadros que seguem também apresentamos as alterações ocorridas na escrita de A. e M. em palavras que apresentam o par mínimo t/d, mas o processo analisado é o de dessonorização.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
um pedaço	upetasa		X	
quando	quanto (3)		XXX	
quando	quato		X	
dias	tia		X	
um dia	untia		X	
andando	antando		X	
andando	tando		X	
drogas	tracas*		X	
me diverti	metiverti		X	
achando	achnanto		X	
todo	doto*		X	
passeando	pasianto		X	
caçadores	casatos		X	
Rodrigo	Rotrigo		X	
ouvido	ovito			X
dente	tente			X
danadinho	tanna dinho	X		
patada	patata	X		
quadrado	quatratro	X		
engraçado	engrasato	X		

Quadro 3: Alterações na representação do par t/d- processo de dessonorização- sujeito A.

No quadro referente ao processo de dessonorização, no qual se troca o fonema sonoro pelo surdo, descrito acima, verificamos que A. apresentou 22 alterações. O maior número de ocorrências, assim como para o processo de sonorização, se deu em atividades de escrita livre, foram 16 ocorrências, e as demais alterações distribuídas entre ditado (4) e atividades de escrita (2).

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
melado	metato	X		
fada	fata	X		
padre	pate	X		
Danilo	Tenilo	X		
defumar	tefumar			X
doce	toce			X
dedo	tedo			X
dinheiro	tinheiro			X
verde	verte		X	

Quadro 4: Alterações na representação do par t/d- processo de dessonorização– sujeito M.

Os dados referentes à criança M., descritos acima, indicam que, em comparação com A., suas trocas na representação dos fonemas surdos/sonoros ocorrem em menor escala. Para o processo de dessonorização no contexto do par t/d, houve 9 ocorrências: 4 para o ditado, 4 para atividade de escrita e apenas uma para a escrita espontânea.

6.2 Alterações na representação gráfica dos fonemas p/b

a) Processo de sonorização: p → b

Apresentamos abaixo um quadro referente a trocas na representação do par p/b. Os dados referem-se à criança A. e o processo considerado é o de sonorização. M. não apresentou nenhuma ocorrência nesse contexto.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
pombo	bombo		X	
pasto	basto		X	
presa	bresa		X	
porta	borta		X	
aprendendo	abrendendo		X	
tampa	tanba	X		
lápiz	labis			X
lâmpada	lanbada			X

Quadro 5: Alterações na representação do par p/b- processo de sonorização– sujeito A.

Quanto ao par p/b, verificamos um total de 8 ocorrências para a criança A.: 5 em atividades de escrita livre, 2 em atividade de escrita e uma alteração em ditado. Já a criança M. não apresentou nenhuma alteração na representação dos fonemas

aqui mencionados, mais especificamente na troca de /p/ por /b/, ou seja, processo de sonorização.

b) Processo de dessonorização: b → p

Os dois quadros que seguem referem-se ao processo de dessonorização ocorrido na representação dos fonemas p/b. No primeiro quadro são apresentados os dados referentes à criança A., enquanto no segundo eles se referem à M.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV.ESCR.
tudo bem	tudopen		X	
bomba	bonpa			X
lobo	lopo			X
trabalha	trapalha	X		
cabelo	capelo		X	
barco	paca		X	
cabelo	gapelo*		X	
cabelo	capela	X		
destrambelhado	destranpelhado		X	
bastante	pastante		X	
brilha	prilha		X	
acabou	acapou		X	
subir	supi, supir		XX	
embora	empora		X	
beleza	peleza		X	
saber	sape		X	
bebo	bepebo		X	
blusa	plusa (2)		XX	
embrulho	emprulho	X		
biscoito	piscoito			X
sabonete	saponete(2)			XX

Quadro 6: Alterações na representação do par p/b- processo de dessonorização– sujeito A.

Em relação ao processo inverso, a dessonorização, no contexto do par mínimo p/b, constatamos a ocorrência de um número significativo de trocas, principalmente nas atividades de escrita: 16 alterações. As demais trocas foram 5 para atividade de escrita e 3 para o ditado. A criança A. apresenta, portanto, um total de 24 ocorrências.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV.ESCR.
Brotas	Prota			X

Quadro 7: Alterações na representação do par p/b- processo de dessonorização– sujeito M.

Já M., conforme afirmamos anteriormente, apresenta menor número de alterações, se comparada à criança A., nesse caso houve apenas uma ocorrência e se deu em atividade de escrita.

6.3 - Alterações na representação gráfica dos fonemas f/v

a) Processo de sonorização: f → v

Os dados apresentados abaixo se referem ao processo de sonorização do par f/v. No primeiro quadro apresentamos as ocorrências referentes à criança A. e, no segundo, as alterações na escrita de M.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
fevereiro	vevereiro	X		
fivela	vifa*	X		
frondosa	vroncosa	X		
favorito	vavorito		X	
Sofia	Sovia			X
fazer	vazer			X
frente	vrente		X	
feijão	vejão		X	
feijão	vejão			X
girafa	girava			X
alface	alvace		X	

Quadro 8: Alterações na representação do par f/v- processo de sonorização– sujeito A.

Podemos observar no quadro acima que, para o processo de sonorização, a criança A. apresentou 11 ocorrências: 4 em atividade de escrita livre, 4 em atividade de escrita e 3 no ditado.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
telefone	televone			X
favela	vavela			X
Serafina	Caravina (2)	XX		

Quadro 9: Alterações na representação do par f/v- processo de sonorização– sujeito M.

M., nesse mesmo contexto, processo de sonorização do /f/, manifestou 4 alterações: 2 em atividade de escrita e 2 no ditado.

b) Processo de dessonorização: v → f

Nos dois quadros abaixo os dados apresentados também se referem, respectivamente, às alterações de A. e M. para o par f/v, mas o processo considerado é o de dessonorização.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
vento	fento		X	
vento	fendo*		X	
minha vida	mifida		X	
inveja	enfecha		X	
graveto	grafeto		X	
voa	fuas	X		
valia	falia	X		
vai	fai	X		
Vitória	fitoria	X		
fivela	vifa*	X		
veste	festi	X		
vontade	fondade*	X		
levanta	lefanta	X		

Quadro 10: Alterações na representação do par f/v- processo de dessonorização – sujeito A.

Observamos, no quadro acima, que A. mantém uma certa freqüência de alterações, sendo sempre maior o número de suas alterações do que aquele apresentado por M. Para o processo de dessonorização do /v/, verificamos 13 ocorrências: 8 em atividades de ditado e 5 em atividades de escrita. Nesse caso, as ocorrências em atividades de ditado predominam sobre as atividades de escrita, o que não ocorre para os demais pares analisados.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
valia	falia	X		
fevereiro	fefecreiro	X		
fivela	fifema	X		
vou	fou		X	
chuveiro	chufero			X

Quadro 11: Alterações na representação do par f/v- processo de dessonorização – sujeito M.

M., nesse contexto específico, apresentou 5 ocorrências: 3 no ditado, 1 em atividade de escrita espontânea e outra em atividade de escrita. Mais uma vez as trocas, para a criança M., acontecem em número menos significativo, o que indica a possibilidade de um fator diferente influenciando nessas alterações.

6.4 - Alterações na representação gráfica dos fonemas k/g

a) Processo de sonorização: k → g

No quadro abaixo são apresentadas as alterações na representação dos fonemas k/g para a criança A., considerando o processo de sonorização. Nesse contexto M. não apresentou nenhuma alteração.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
cruz	gruz			X
caiu	gaio		X	
cabelo	gapelo*		X	
brinquei	bringuei		X	
ficou	figou		X	
cresce	greci		X	
correu	gorreu		X	
colocou	golocou		X	

Quadro 12: Alterações na representação do par k/g- processo de sonorização – sujeito A.

Com relação ao par k/g observamos que A. totalizou 8 ocorrências, predominando, mais uma vez, as alterações em atividades de escrita livre (7) e apenas uma para atividade de escrita. Já a criança M. não apresentou nenhuma ocorrência para o processo de sonorização do /k/.

b) Processo de dessonorização: g → k

Considerando o processo de dessonorização para o mesmo par mencionado anteriormente, apenas A. apresentou alterações, por isso o quadro abaixo se refere apenas às trocas apresentadas por A.

PALAVRA	OCORRÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE		
		DITADO	ESCRITA	ATIV. ESCR.
um vagalume	uvacalume			X
gatinho	cadinho*		X	
guloso	culaso		X	
briga	brica		X	
drogas	tracas*		X	
gravata	cravata			X
graça	crasa			X
grande	crande			X
grita	crita			X

Quadro 13: Alterações na representação do par k/g- processo de dessonorização – sujeito A.

Como aconteceu no processo de sonorização, observamos que apenas a criança A. comete alterações nesse contexto: 4 em atividades de escrita livre e 5 em atividades de escrita, totalizando 9 ocorrências. A criança M., mais uma vez, não apresentou nenhuma ocorrência, nesse caso, para o processo de dessonorização do /g/.

6.5 Quadro das trocas apresentadas pelos sujeitos

Feita a contagem do número de ocorrências para cada par mínimo, considerando o tipo de processo e de atividade em que foram detectadas as alterações, elaboramos os quadros abaixo, nos quais apresentamos os dados referentes às duas crianças.

Dessonorização		Sonorização	
A.	M.	A.	M.
22 ocorrências	9 ocorrências	34 ocorrências	13 ocorrências
16 Escrita	4 Ditado	23 Escrita	11 Ativ. Escr.
4 Ditado	4 Ativ. Escr.	6 A. Escrita	1 Escrita
2 Ativ. Escr.	1 Escrita	5 Ditado	1 Ditado
TOTAL		TOTAL	
31 ocorrências		47 ocorrências	
17 Escrita		24 Escrita	
8 Ditado		17 Ativ. Escr.	
6 Ativ. Escr.		6 Ditado	

Quadro 14: Alterações apresentadas pelos sujeitos na representação gráfica dos fonemas t/d

Observando os dados relativos à criança A. e à criança M., podemos verificar que, para as duas crianças, no que se refere ao par mínimo t/d, predomina o processo de sonorização, com 47 ocorrências. Se considerarmos o tipo de atividade, constatamos, também, que o maior número de alterações ocorre para as atividades de escrita livre, principalmente para a criança A., enquanto que as alterações produzidas pela criança M. estão mais distribuídas nas três atividades.

Dessonorização			Sonorização		
A.		M.	A.		M.
24 ocorrências		1 ocorrência	8 ocorrências		0 ocorrência
16 Escrita		1 Ativ. Escr.	5 Escrita		
5 Ativ. Escr.		0 Ditado	2 Ativ. Escr.		
3 Ditado		0 Escrita	1 Ditado		
TOTAL	25 ocorrências		TOTAL	8 ocorrências	
	16 Escrita			5 Escrita	
	6 Ativ. Escr.			2 Ativ. Escr.	
	3 Ditado			1 Ditado	

Quadro 15: Alterações apresentadas pelos sujeitos na representação gráfica dos fonemas p/b

Já em relação ao par p/b, o processo que ocorreu em maior escala foi o de desonorização, totalizando 25 ocorrências nas duas crianças. Mais uma vez, a maioria das alterações ocorreu em atividades de escrita livre.

Dessonorização			Sonorização		
A.		M.	A.		M.
13 ocorrências		5 ocorrências	11 ocorrências		4 ocorrências
8 Ditado		3 Ditado	4 A. Escrita		2 Ativ. Escr.
5 Escrita		1 Escrita	4 Escrita		2 Ditado
0 Ativ. Escr.		1 Ativ. Escr.	3 Ditado		0 Escrita
TOTAL	18 ocorrências		TOTAL	15 ocorrências	
	11 Ditado			6 Ativ. Escr.	
	6 Escrita			5 Ditado	
	1 Ativ. Escr.			4 Escrita	

Quadro 16: Alterações apresentadas pelos sujeitos na representação gráfica dos fonemas f/v

Considerando o par f/v, constatamos maior número de ocorrências no processo de desonorização. Já em relação ao tipo de atividade, houve maior número de alterações para as atividades de ditado no processo de desonorização, enquanto para o processo de sonorização a diferença entre o número de alterações em cada tipo de atividade não foi significativa: 6 para atividades de escrita, 5 para o ditado e 4 para a escrita livre.

Dessonorização			Sonorização		
A.		M.	A.		M.
9 ocorrências		0 ocorrências	8 ocorrências		0 ocorrências
5 Ativ. Escr.			7 Escrita		
4 Escrita			1 Ativ. Escr.		
0 Ditado			0 Ditado		
TOTAL	9 ocorrências		TOTAL	8 ocorrências	
	5 Ativ. Escr.			7 Escrita	
	4 Escrita			1 Ativ. Escr.	
	0 Ditado			0 Ditado	

Quadro 17: Alterações apresentadas pelos sujeitos na representação gráfica dos fonemas k/g

Já no contexto dos fonemas k/g, as atividades de escrita apresentam o maior número de ocorrências nos dois processos, uma vez que a diferença entre ambos não é significativa: 9 no primeiro e 8 no segundo.

6.6 - Comentários gerais

Após considerações em relação aos dados apresentados, podemos levantar algumas hipóteses quanto à ocorrência dessas alterações.

Considerando os pares: t/d, p/b, k/g e o tipo de atividade em que as alterações ocorreram, constatamos que as atividades de escrita livre e atividade de escrita apresentam um maior número de alterações, se comparadas às atividades de ditado.

Ao analisarmos os dois tipos de atividade devemos considerar que, enquanto o ditado envolve a percepção auditiva, ou seja, é preciso captar um dado som e, em seguida, representá-lo graficamente; as atividades de escrita e escrita livre consistem em um processamento interno. Ao escrever espontaneamente, a criança precisa realizar uma série de procedimentos internos para chegar à representação daquilo que deseja expressar por meio da palavra. Por isso, tal processamento exige capacidades específicas de produção de linguagem e, por essa razão, constitui um ambiente propício para a ocorrência de alterações gráficas na representação dos fonemas surdos/sonoros, já que, nesse caso, há um traço mínimo a ser distinguido: a sonoridade. Estamos lidando com sons muito próximos, mas que são representados diferentemente e produzem significados diferentes.

Comparando os contextos em que ocorrem as alterações para as duas crianças, verificamos, também, que, para a criança A., elas aparecem com mais frequência nas atividades de escrita, com exceção do par f/v, em que o maior número de alterações se deu nas atividades de ditado para o processo de dessonorização. Já a criança M. apresenta um certo equilíbrio nas alterações apresentadas, visto que elas estão distribuídas entre os três tipos de atividade. Diante disso, podemos considerar diferentes fatores que, eventualmente, podem contribuir para a ocorrência dessas trocas.

Conforme já referido anteriormente, acreditamos que essas trocas apresentam natureza diferenciada e consideramos como fator determinante dessa dificuldade uma desordem do processamento auditivo central. Pelos dados apresentados, acreditamos na possibilidade de associar as trocas apresentadas pela criança A. a essa dificuldade de processamento, o que levaria a dificuldades mais complexas no que se refere à escrita.

A observação do desenvolvimento do sistema ortográfico nos permite verificar que essa aquisição constitui um processo gradual. Há uma certa hierarquia, de maneira que a criança vai assimilando determinadas características do sistema, enquanto outros conhecimentos são adquiridos posteriormente. Diferentes autores (CAGLIARI, 1995; ZORZI, 1998a) propuseram algumas categorias de alterações ortográficas.

Considerando a classificação proposta por Zorzi (1998a), podemos destacar algumas dificuldades enfrentadas pela criança, quando do momento de apropriação da ortografia.

O fato de o nosso sistema de escrita apresentar correspondências não estáveis, ou seja, a um fonema correspondem várias letras ou, ao contrário, a uma letra correspondem diversos sons apresenta-se como um fator de grande dificuldade para o aprendiz. Compreender que há representações múltiplas e não apenas representações biunívocas, como ocorre para a palavra *pato*, é um grande passo a ser dado pela criança. Por esse motivo, a ocorrência de erros do tipo: *manxar*, *jelatina*, *serviso*, *gornal*, é comum em sua escrita, demonstrando a complexidade de se relacionar fonemas com suas respectivas letras, quando há mais de uma possibilidade.

Por sua familiaridade com a linguagem oral, é comum que a criança considere a escrita como simples transcrição da fala. Nesse sentido sua escrita espelha, na maioria das vezes a sua pronúncia: *trabaliar* (*trabalhar*), *queiti* (*quente*), *durmi* (*dormir*), *sinporta* (*se importa*), denominadas por Zorzi (1998) de alterações decorrentes de apoio na oralidade. A distinção clara entre o que é próprio da fala e o que é característico da escrita vai sendo assimilada aos poucos pela criança, que passa a compreender que na maior parte das vezes a pronúncia não corresponde à escrita e, embora se fale *leiti*, é preciso escrever leite.

Compreender essas particularidades da convenção escrita é imprescindível para que o aprendiz avance em seus conhecimentos, no entanto, esse mesmo conhecimento pode gerar dificuldades quando a criança o aplica em situações não apropriadas. É o que ocorre, por exemplo, quando se generaliza uma regra para outros contextos: *cinema* é escrito como *cenema*, *chapéu* é escrito *chapel*, ou seja, a criança transpõe uma regra restrita a um contexto específico: algumas palavras pronunciadas com o som de /i/ ou de /u/ podem ser escritas com as letras *e*, *o* ou *l*, para um contexto em que não se tem tal aplicação. Estas alterações se devem, portanto, à generalização de regras.

Em todas as alterações apresentadas acima, embora se constate que a escrita não corresponde à convenção ortográfica estabelecida, é possível que o leitor recupere a forma a que se refere tal escrita, bem como o significado de tal vocábulo, visto que a alteração apresentada não implica no significado da palavra. Já a troca na representação de um fonema surdo por um sonoro, diferentemente de outras alterações ortográficas, implica na troca de traços distintivos. Ao escrever *faca* ao invés de *vaca*, a criança não está apenas trocando letras, mas sim alterando a leitura e o significado da palavra. É certo que o contexto em que se insira tal palavra nos permite recuperar a forma correta, no entanto, em casos em que se tem a palavra isolada não é possível fazer essa diferenciação. No exemplo acima os fonemas /f/ e /v/ são importantíssimos, pois determinam o significado. Nesse caso, trocar um fonema por outro pode levar a dificuldades de outra natureza, indicando processamentos lingüístico-cognitivos diferentes do que acontece quando a criança escreve *caza* ao invés de *casa*.

Conforme já mencionado, a dificuldade enfrentada pela criança quanto à representação do fonema /s/ se deve às múltiplas possibilidades de representação desse fonema: *c*, *x*, *ss*, *sc*, *ç*. Nesse caso específico, é necessário atentar para a norma estabelecida. Já em relação à representação dos fonemas surdos/sonoros, só há uma possibilidade de representação para cada fonema. O ponto central está no único traço que diferencia esses fonemas: a sonoridade, que é, sem dúvida, essencial, já que o fonema constitui-se de traços distintivos, o que permite indicar o significado. É justamente por esse motivo que acreditamos ser necessário um tratamento diferente para esse tipo de alteração ortográfica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados e da discussão teórica podemos apontar alguns aspectos comuns às duas crianças. Em relação ao processo ocorrido, verificamos que para o par t/d predominou o processo de sonorização nos dados referente às duas crianças. Já nos pares - f/v e p/b, o processo que teve maior predominância, para A. e M., foi o de dessonorização.

Podemos verificar também diferenças de desempenho entre as duas crianças.

No par t/d, a criança A. apresentou mais alterações nas atividades de escrita livre, enquanto para M. as alterações estão mais distribuídas nos três tipos de atividades. Os dados obtidos em nossa pesquisa não coincidem com aqueles apresentados por Von Fritsch (1996) em sua pesquisa sobre as trocas dos fonemas t/d, que apontavam maior número de alterações nas atividades de ditado e uma predominância do processo de dessonorização (conf. p.48)

Em relação ao par k/g, apenas A. apresentou alterações e não há diferença significativa entre os dois processos: sonorização (8) e dessonorização (9).

Os dados obtidos pela análise do *corpus* também nos permitiram levantar alguns questionamentos.

Estudos já realizados comprovam que, ao trocar fonemas que se distinguem pelo traço sonoridade, é mais comum a ocorrência do processo de dessonorização, ou seja, o fonema sonoro é substituído pelo surdo. De fato, em nossa pesquisa, dentre os pares estudados, ocorreram mais processos de dessonorização (pares f/v e p/b), com exceção do par t/d, em que houve predominância do processo de sonorização. Por que essa diferença? Considerando o número de ocorrências para cada um dos pares analisados, verificamos uma maior incidência de alterações para esse par, o que pode ter influenciado no tipo de processo ocorrido. O fato de ambas as crianças apresentarem mais alterações no processo de sonorização para o par t/d pode indicar, também, que, nesse caso, o traço que possui uma maior saliência perceptual [+sonoro] predomina sobre o traço menos saliente [-sonoro].

Já em relação ao par f/v, houve maior predominância de trocas no ditado, para o processo de dessonorização, enquanto para o processo de sonorização as

trocas estavam distribuídas nos três tipos de atividades. Haveria algum fator específico atuando nesses resultados?

Conforme já mencionado, este trabalho constitui-se em um estudo qualitativo das trocas na representação gráfica de fonemas surdos/sonoros. Por isso, os dados referentes a cada sujeito não são exatamente iguais, tanto em relação ao par estudado, como para o tipo de atividade. O *corpus* apresentado tem por objetivo indicar o perfil das alterações. A maior incidência de alterações nas atividades de ditado para o par f/v pode ser um reflexo do tipo de atividade aplicado, ou seja, as atividades de ditado para esse par ocorreram em maior escala, propiciando também um maior número de trocas.

Em relação ao tipo de atividade, verificamos que A. apresenta sempre mais trocas em atividades de escrita espontânea, enquanto para M. as alterações apresentam um certo equilíbrio entre ditado e atividades de escrita. Neste caso, podemos considerar o tipo de atividade realizada como o fator determinante das trocas, tendo por base o que já afirmamos anteriormente de que as atividades de escrita espontânea exigem capacidades específicas de produção de linguagem.

O fato de A. apresentar sempre mais alterações nesse contexto, o que não ocorre para M., indica que as crianças apresentam especificidades quanto ao tratamento dessa informação. No caso de A., acreditamos na possibilidade de associar essa dificuldade a um fator mais específico, no caso, problemas de processamento auditivo central, hipótese levantada por profissionais da área de fonaudiologia. No entanto, não foi possível realizar avaliação formal que comprovasse essa hipótese, o que não invalida nossa proposta, já que o objetivo central é destacar a natureza diferenciada desse tipo de alteração.

Para este estudo, o som assume papel essencial, já que tratamos de sua representação gráfica, no entanto, ele não pode ser desvinculado do sentido que veicula. Relacionar um dado grafema ao seu respectivo fonema implica conhecer as leis que regem esse sistema e, por conseguinte, combinar e agrupar os diferentes fonemas para produzir significados, estabelecendo relações entre som e sentido.

Com certeza, essa relação existe. No entanto, defini-la constitui tarefa um tanto complexa, como bem enfatiza Jakobson (1977, p.33-34):

Esta união íntima entre os sons e o sentido é perfeitamente evidente e clara mas, [...], a estrutura desta união só há pouco foi submetida a um estudo sistemático, estudo que ainda está longe de estar concluído. Sabemos que a cadeia de sons surge como suporte do sentido mas trata-se de saber como é que os sons preenchem essa função.

E, embora não se possa estabelecer com precisão tal relação, nós a consideramos crucial para um melhor entendimento do estudo proposto.

Quando se trata da representação gráfica dos fonemas, a função distintiva que caracteriza um dado fonema é imprescindível e o fato de determinadas crianças, em fase de alfabetização, não a distinguirem implica em dificuldades posteriores, já que é o elemento distintivo que determina as várias significações.

É certo que, no início do processo de aquisição da escrita, essas alterações podem ocorrer, sendo, paulatinamente, superadas. Há, porém casos de crianças que não conseguem superar essa dificuldade, sendo necessário verificar porque isso ocorre. Esta pesquisa constituiu-se nesse tipo de estudo, por isso, não se deve generalizar para todas as crianças as considerações feitas ao longo do trabalho, mas ponderar cada caso.

Enfatizamos a necessidade de diferenciar, dentre as dificuldades comuns ao processo de apropriação da ortografia, esse tipo de alteração, visto que as alterações nesse contexto implicam modificações no plano semântico e não se reduz a uma dificuldade perceptiva.

Segundo Jakobson (1977), a psicologia experimental ensina que as impressões auditivas mais diversas, mesmo as mais desorganizadas e de difícil percepção, podem ser perfeitamente identificadas por nós pelo fato de estarem ligadas a determinadas significações. Por outro lado, impressões auditivas que sejam indecomponíveis, desordenadas e desprovidas de significação são mais difíceis de serem percebidas e mesmo reconhecidas. Considerando que os fonemas não têm significação própria e que muitas das diferenças auditivas são muito tênues, Jakobson destaca a complexidade de apreender tais distinções. Nesse sentido, podemos inferir que lidar com sons muito próximos, como ocorre para a representação dos fonemas surdos/sonoros, exige a atenção a outros aspectos, e não se restringe apenas a uma dificuldade auditiva, como bem enfatizou Jakobson:

Tratar-se-á efectivamente de uma faculdade puramente auditiva? Não. De maneira nenhuma! Aquilo que nós reconhecemos no discurso não são diferenças entre os sons tal qual, mas sim diferenças na utilização que a língua faz deles, ou seja, diferenças que sem terem significação própria, são empregues para discernir as entidades de nível superior (morfemas, palavras) uma das outras. (JAKOBSON, 1977, p.64).

Pelo exposto, podemos concluir que, embora não se tenha chegado a uma solução sobre quais são exatamente as relações estabelecidas entre sons e sentidos, estudo que está bem longe de ser concluído, dada a sua complexidade, acreditamos ter dado os primeiros passos na reflexão sobre esse tipo de alteração, enfatizando a necessidade de dar a ele um outro estatuto, ou seja, não enquadrá-lo simplesmente como uma “troca de letras” ou “erro ortográfico”. O fato de trabalharmos com crianças que apresentam dificuldades em relação à escrita, também aponta para a possibilidade de, a partir de estudos desta natureza, buscar novos caminhos, não só para a reflexão acadêmica como também para posterior aplicação na prática educativa.

REFERÊNCIAS

ALVARES, A. M. B. M. A.; CAETANO, A. L. ;NASTAS, S. S. Processamento auditivo central: o que é isto. **Fono atual**, São Paulo, p.17-18, dez.1996.

ABAURRE, M.B.M. Linguística e psicopedagogia. In: SCOZ, B. J. L. et al. (Org.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.186 -216.

AZENHA, M. G. **Imagens e letras – Ferreiro e Luria**: duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF,1997.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998a.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças em alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998b.

_____. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. A evolução da escrita. In: SCOZ, B. J. L. et al. (Org.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas,1987.p.157-163.

CAMARA JÚNIOR, J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**.4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1995.

CATACH, N. Préface.In: DUCARD, D. ; HONVAULT, R. ; JAFFRE, J. P. **L'orthographe en trois dimensions**. Paris : NATHAN,1995.p.5-11.

CORREA, L.M.S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **DELTA**, São Paulo, v.15,1999. n. especial.

COSERIU, E. Forma e substância nos sons da linguagem. In: _____. **Teoria da linguagem e lingüística geral**: cinco estudos. Tradução de Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1979. p. 87-173.

CULIOLI, A. La formalisation en linguistique. In : _____. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. Paris : OPHRYS, 1999. tome 2, p.17-29.

DUCARD, D. Le savoir de l'erreu. In : _____. ; HONVAULT, R. ; JAFFRE, J. P. **L'orthographe en trois dimensions**. Paris : NATHAN, 1995. p.212-238.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p.7-17, fev. 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris : Presses Universitaires de France, 1990.

GOMES DE MORAIS, A. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da alfabetização**. 4.ed. Tradução de Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 2003, p.61-83.

IGNÁCIO, S.E. **Para ensinar ortografia... e outras coisas da língua escrita**. Franca: Ribeirão Gráfica, 2001.

JAFFRE, J. P. Gestion et acquisition de l'orthographe. **Revue Française de Linguistique Appliquée**, Paris, v.2, n.2, déc. 1997.

_____. Grafemas e ideografia: abordagem psicolingüística da noção de grafema. In: CATCH, N. (org.) **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Compétence orthographique et acquisition. In : DUCARD, D. ; HONVAULT, R. ; _____. **L'orthographe en trois dimensions**. Paris : NATHAN, 1995.p.93-118.

_____. Compétence orthographique et systèmes d'écriture. **Repères**, Paris, n. 4, p. 35-47, 1991.

JAFFRE, J.P. ; FAYOL, M. **Orthographes** : des systèmes aux usages. Paris: Flammarion, 1997.

JAKOBSON, R. **Seis lições sobre o som e o sentido**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

_____. **Fonema e fonologia**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

LEMOS, M. T. G. de. A fala da criança como interpretação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.29, p. 17-26, jul./dez. 1995.

MORAIS, J. **A Arte de ler**. São Paulo : EDUNESP, 1996.

OLSON, D.R. A escrita como atividade metalingüística. In: _____.; Torrance, N. (Org.). **Cultura, escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

OSAKABE, H. Considerações em torno do aceso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p.147-152.

PAIS, C. T. **Introdução à fonologia**. São Paulo: Global, 1981.

PASSOS, L.; REZENDE, M. L. P. **Caderno de ortografia**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1990.

PEREIRA, L. D. Processamento auditivo. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, ano 2, n. 11, p. 7-14, mar/abr. 1993.

PEREIRA, L. D.; ORTIZ, K. Z. Desordem do Processamento Auditivo Central: introdução. In: LICHTIG, I.; CARVALHO, R. M. M. **Audição: abordagens atuais**. Carapicuíba: Pró-fono Departamento editorial, 1997, p.175-186.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

TROUBETZKOY, N. S. **Principes de phonologie**. Paris : Librairie Klincksieck, 1957.

VALENTE, H. M. R. **Análise da onda da fala em crianças com alterações na escrita quanto ao traço de sonoridade**. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

VON FRITSCH, A. B. **Uma visão lingüística das trocas na escrita ligadas à sonorização/dessonorização em crianças alfabetizadas**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras)- Departamento de lingüística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ZORZI, J. L. **Consciência fonológica, fases de construção da escrita e a seqüência de apropriação da ortografia em português**. São Paulo: CEFAC, 1999.

_____. **Aprender a escrever** : a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. As trocas surdas-sonoras no contexto das alterações ortográficas. **Revista Psicopedagogia**. n.17 ,v.44, 1998b.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABAURRE, M.B.M. Posfácio - A aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CINEL, Nora C. B. Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. **Revista do professor**, Porto Alegre, n.74, v.19, p. 19-25, abr. jun. 2003.

DANON-BOILEAU, L. Le meta comme faculté de détour. **Calap**, Paris, n.12, p.71-77, 1994.

DAVID, J. Linguistique génétique et acquisition de l'écriture. **Faits de Langue**, Paris :LEAPLE-CNRS, n. 22, p.39-45, 2003.

DAVID, J.; FAYOL, M. (Org.) Comment étudier l'écriture et son acquisition? **Revue de Didactologie des Langues-Cultures**, Paris, n.101, 1996.

FABRE, C. ; CAPEAU, P. Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture, écriture, réécritures. In: DAVID, J.; FAYOL, M. (Org.) **Revue de Didactologie des Langues-Cultures**, Paris, n.101, 1996.

FARACO, C.A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1997.

FAYOL, M. ; JAFFRE, J.P. (Org.) L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques. **Langue Française**, Paris,n.95, 1992.

FAYOL, M. ; LARGY, P. Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. **Langue Française**, Paris, n.95, 1992.

FERNANDES, S. F. L'apprentissage de l'orthographe en portugais : les signes et les représentations graphiques. **Faits de Langues**, Paris, n.22, p. 109-116, 2003.

FERREIRA NETO, W. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 20. ed. São Paulo: Cortez,1992.

GOMBERT, J. E. Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n 62, p.5-25, avril-juin1986.

_____. Le rôle des capacités métalinguistiques dans l' acquisition de la langue écrite. **Repères**, Paris, n. 3, p.143-156,1991.

GROSSI, E.P. **Didática do nível alfabético**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAFFRE, J.P. Les commentaires métagraphiques. **Faits de Langue**, Paris: LEAPLE–CNRS, n.22, p. 67-76, 2003.

JAFFRE, J.P. ; DUCARD, D. Approches génétiques et productions graphiques. In: DAVID, J.; FAYOL, M. (Org.) **Revue de Didactologie des Langues-Cultures**, Paris, n.101, 1996.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1993.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2000.

LEMOIS, C.T.G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.13-31.

NETTO, A C. D.; LIRA, S.A. D. **Trabalhando com surdos e sonoros**. São Paulo: Pancast, 2001.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura** : teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2001.

SCLIAR-CABRAL, L. Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, 1995.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

TOLCHINSKY, L. Aprender sons ou escrever palavras. In: TEBEROSKY, A.; _____. (Org.). **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1996. p.37-39.

ZORZI, J. L. Dificuldades na leitura e escrita: contribuições da fonoaudiologia. **Revista Psicopedagogia**. n.13, v. 29, 1994.

_____. Dislexia, distúrbios da leitura-escrita... de que estamos falando ? **Revista Psicopedagogia**.n.17, v.46, 1998.

ANEXO A - Atividades referentes à criança A.

ESCREVA UMA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO ABAIXO:



Era uma manhã um menino que estava
 andando de patinete e quando ele
 chegou a casa a mãe e o pai estavam
 lá e ele caiu de patinete
 para ele ajudar.

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:



Hitado

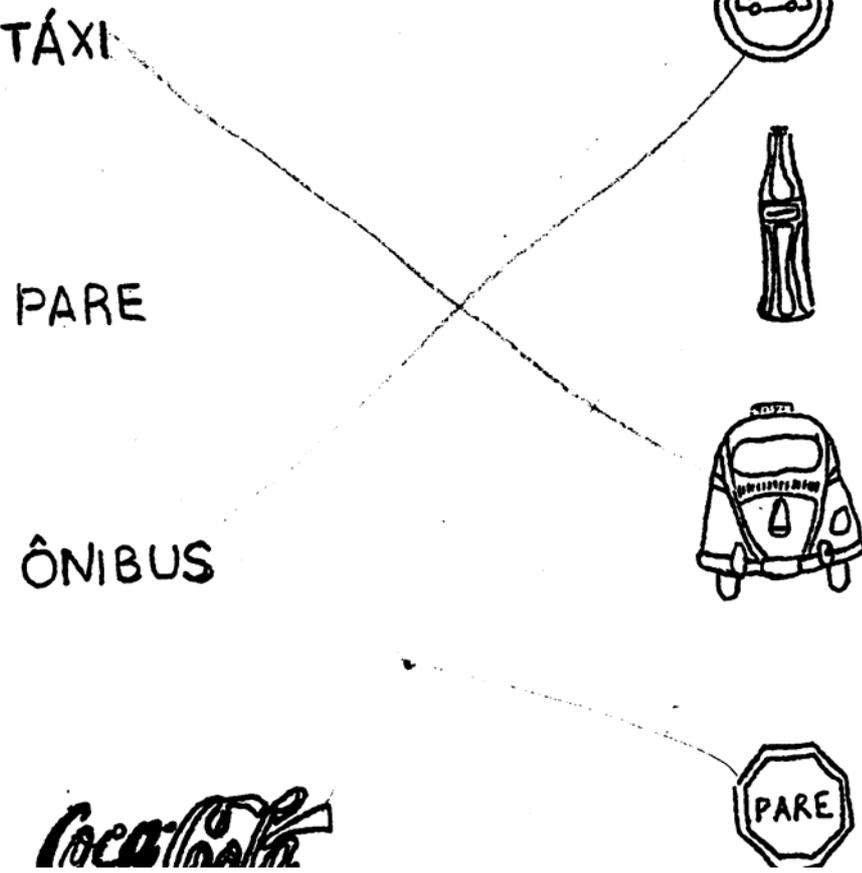
bonco mico levado macaco
 vale meio maluca bramanada
 ameca lama melado donado
 uca nada pedeco melecada
 omi uca (peteleco)

Ligue o nome ao que ele representa

TÁXI

PARE

ÔNIBUS



Jogo - foto - leitura

Palavras formadas

fogo	Casa
vasa	pena
Boca	Casa
Bola	Lata
lata	Boca

- Escolha 4 palavras que você formou acima e monte uma frase

- O fogo provocou um incêndio

- O menino saiu de casa para brincar

- Eu gosto de ir ao circo.

Complete as frases:

O menino brincou bola.

A professora disciplinou alunos.

Eu gosto de ir ao circo. Lá enfoque muitos animais.

A comida é deliciosa.

1) Descubra novas palavras acrescentando m ou n. Leia, descubra outra palavra e escreva-a.

pote	→ po - te	<u>ponte</u>
tapa	→ ta - pa	tampa
boba	→ bo - ba	bomba
pita	→ pi - ta	<u>pinto</u>

2) Escreva uma frase usando cada palavra que você formou:

palavra	frase
ponte	Eu passei na ponte.
tampa	Eu sudei a tampa.
bomba	A bomba caiu da arvore.
pinto	Meu pai pintou a minha casa.

Letura: a onça e ainta - Sonia Junqueira

Citado

pintado onça levanta onça
 onça onça (vontade) onça (correndo)
 dente vento chermendo (gemendo)
 bom (tampa) tamba mate lago urindo

Forme frases com as palavras que você formou no

jogo

Eu como bolo.
 eu a sede a vela.
 eu uso a lã.
 eu matei um rato.
 eu ladi ~~o~~ sinos.

leitura: Uma gota de magia - Ana Maria Machado e Claudineir

- Onde Joana vai todos os dias?

ela foi via de bicicleta

- O que ela imagina enquanto a água cai na lata?

Ela imagina se ^(uma) ^(papel) ~~amfado~~

- Um dia ela foi à bica e encontrou um objeto no meio do caminho. Que objeto era?

um bolinho verde
 (uma) bolinha de gude

- O que ela fez com o objeto?

guardou na gaveta
 guardou na gaveta

- À noite o objeto começou a brilhar. Por quê?

era um vaga-lume.

era um vaga-lume

- Escolha 5 palavras do jogo e forme frases

uma

todos os dias

Eu como doces tia uma
na minha casa!

O avô e filho.

O avô é ^{bonito} bonito

A mãe faz doce,
A mãe faz alfazê.

O avestruz corre que nem
um cavalo louco.
O avestruz corre que nem um cavalo louco.

A cenoura é gostosa.
A cenoura é gostosa

A baleia solta água pelo buraquinho
A baleia solta água pelo buraquinho

buraquinho

- feitura para a criança - "Balão azul" -
- Pense em algo que você se transformaria conté uma história.

O vento violento

Eu sou o vento o meu nome mesmo é o vento violento do mundo gosta de mim falam que eu so legal mas a unica coisa que não me ve ~~que~~ chato eu queria que eles me vissem mas eu ainda sendo feliz

Eu sou o vento o meu nome mesmo é vento violento todo mundo gosta de mim falam que eu so legal mas a unica coisa que ^{eles} não me veem que chato ^{eu} queria que eles me vissem mas eu ainda continuo sendo feliz.

Letras e Bichos

- Escolha cinco dados, escolha uma das letras para nos formarmos frases.

R - Retrigo → Rodrigo
 D - dedo
 S - Sapo
 P - Peto
 U - ura
 I - Imagem

A ura é gostoso
 O Sapo é nojento (nojento)
 O peto de peru é gostoso

- Forme outras palavras a partir de
 CARRAPATO

rato
 cara
 topa
 papa
 rapa
 (rapa)

sapato
 Carrilho (carrinho)
 Zapo
 Zapa
 bicicleta
 estajo
 espelho (espelho)
 estajo
 pato
 rato

- Leitura de texto - Banho sem chuva

Os finais da miséria
 Quando eu estava andando de patins e quase
 fui atropelada, fui para casa
 contei a minha mãe ela com
 medo meu tio ele ficou enfeada
 com medo meu pai chinelos levou

Um dia eu estava andando de patins e quase fui
 atropelada fui para casa contei para minha mãe
 Ela não brigou contei para o meu tio ele ficou
 com inveja contei para o meu pai chinelos levou.



IV - DITADO PARCIAL:

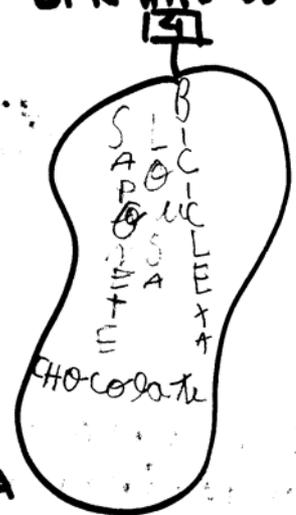
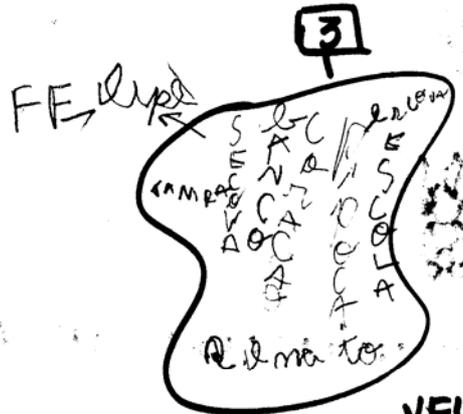
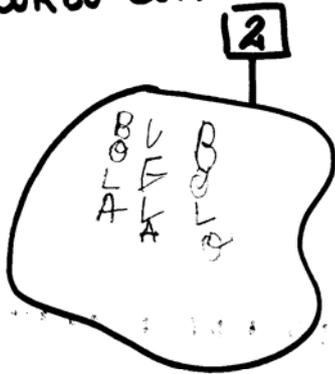
ELE fiTE
FOFO ca
VALETA
TA DETE

CA fo NA
BA LA da
PI ca CA
fo CA

DE RULI da
MA DA
LOMBA da
CA VA LO

PE te CA
VERÔNICA
CA de IA
COLE da

V - Coloque AS PALAVRAS DENTRO DAS LINHAS DE ACORDO COM O NÚMERO DE SÍLABAS:



- BICICLETA
- TAMPA
- PIPOCA
- ESCOLA
- RENATO
- ESCOVA
- SABONETE
- LOUSA
- BANCO
- CORACAO
- BOLO
- FELIPE
- CHOCOLATE
- VELA

VI - QUAL SÍLABA NÃO PODE FICAR NESTE CONJUNTO:



Jogo: Corrida nas Letras

C - Casa, H - helicóptero, O - ovo, U - urso, Z - zebra, C - cachorro, D - dado
 (chitar)
 I - item, N - noivo, S - Salmao, W - Wagner, A - avião

DITADO

Cerafina e verve

Cerafina festi um vestido de
 lã, uma brincheira e coisa ou sandali
 de trigo do trigo, de paiz lira
garota bum fita de vedo de er
leida oz capela

Ditado

Arroz-frito

feita-livrada

numa-terra

labia-livra vitoria

na-terra

do-sendo

ilha

vai vai

~~ilha~~

antonia

loqueira

vitor

terra

terra

fatima

liquira

lado

vado

arrozada frondosa

falva valia

12/04/04

Forme frases com as seguintes palavras.

FAVELA Era uma favela bonita

VIOLA A viola toca sem para

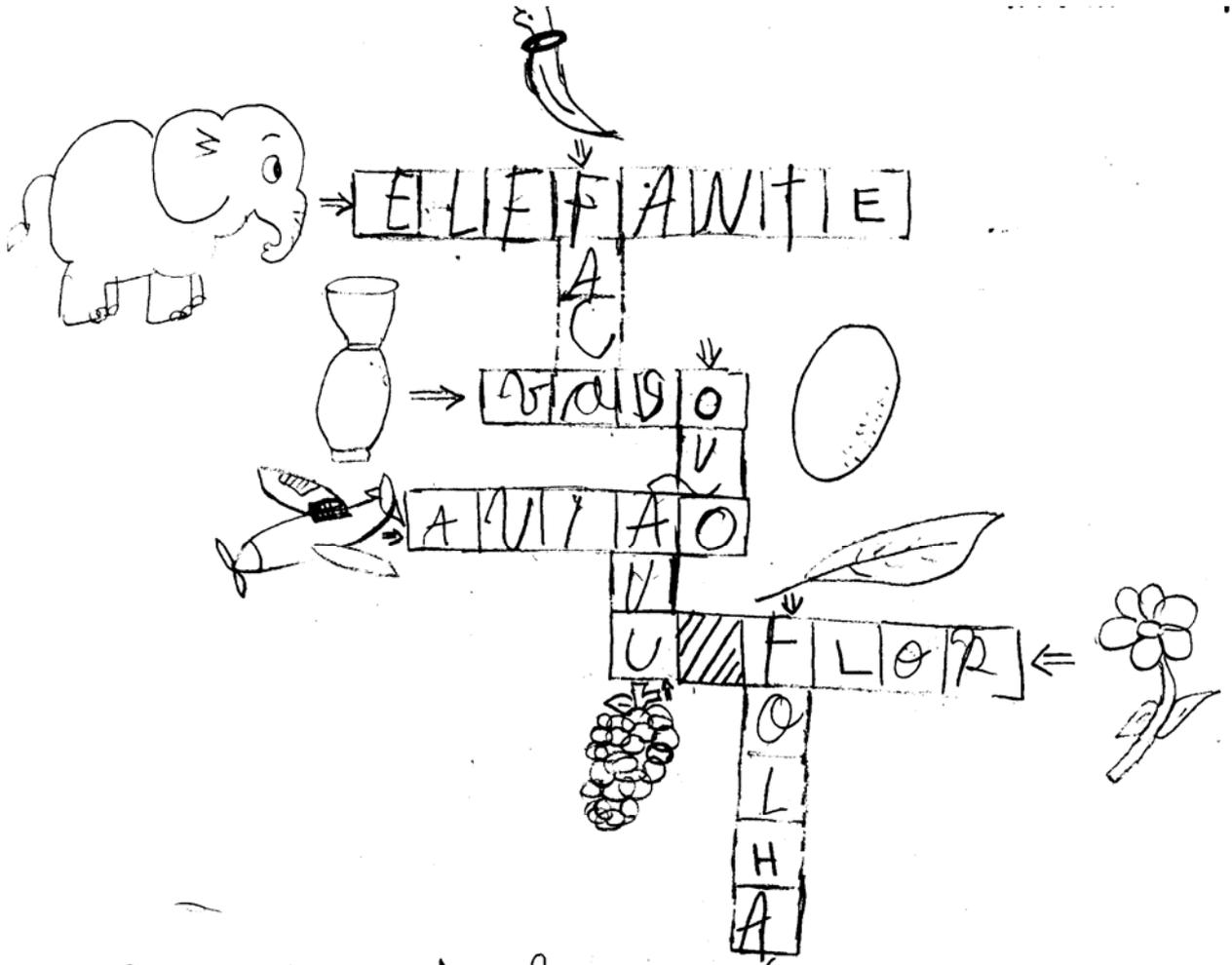
FAROFA As farofas gostosa

FOFOCA A fofoca é feia

FIVELA O fivela é para cabelo e smole

AVIAO O avião voa muito

CAVADO Minha pipa é cavado



Reescritura de frases

Era uma favela bonita.
 Era uma favela bonita

A viola doce sem para.
 A viola doce sem para
 A farofa é gostosa.

A fofoca é feia.

A fivela é para cabelo e sendo.
 A fivela é para cabelo e sendo.
 O avião voa muito.
 O avião voa muito.

Minha plusa cavada.
 Minha plusa é cavada

17/05/04

Complete as palavras com T ou D

bo <u>fa</u>	amarga <u>do</u>	sapa <u>do</u>	bon <u>do</u> e
fecha <u>dura</u>	cas <u>do</u>	brigo <u>de</u>	gela <u>de</u>
grava <u>da</u>	liber <u>da</u> fe	sau <u>da</u> fe	ba <u>da</u> ta
es <u>da</u> ura	cane <u>da</u>	borhole <u>da</u>	

Forme as palavras:

ca	to	va	so	lo	la
■	□	••	↑	▽	◇
po	se	co	ta	sa	pa
△	●	□	◡	○	+

capa
□ △

carola
■ •• ▽

taco
● □

vaca
•• ■

soco
↑ □

sacosa
○ □ ◇

toca
□ ■

capa
■ +

sebo
● ▽

sebo
● ◇

Escreva uma história

O Caminhão Veloz

O caminhão veloz ele era muito veloz
 e ele participou de uma corrida
 muito maluca e no meio da corrida
 ele achou um amigo e no fim eles caminharam
 muito felizes.

16/08/04

O Caminhão Veloz

O Caminhão Veloz ele era muito
 veloz. Um dia ele participou de um
 corrida muito maluca e no meio da
 corrida ele achou um amigo e no
 fim eles caminharam muito felizes.

Letura: O patinho feio

- Porque os animais e seus irmãos chamavam
 o Pato de "Patinho feio"?
 Porque ele era diferente

- O que o Patinho feio fez?
 ele fugiu da sua casa

- Durante a sua viagem, o Patinho feio encontrou uma lo-
goa. O que aconteceu lá?

Ele saiu dela porque escutou o barulho
da espingarda!

- Por que o Patinho não quis ficar na fazenda, onde ele
tinha alimento e podia dormir quentinho?

Porque ele sentiu falta da lagoa

- Por que o Patinho feio tinha inveja dos cisnes?
Porque ele não voava

- O que aconteceu quando ele olhou seu rosto no
espelho?

Ele viu que ele não era mais feio.

Ditado

u r s t u q - u e

uva (uva)
faca

faco

ovo (ovo)

voa

faca (voa)

faca

faca

Complete as frases

A galinha do vizinho

bota ovo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nambro

O rato roeu a roupa

do rei de Roma

Um, dois, feijão com arroz

Três, quatro, feijão no prato

- O macaco é pulso
 O jacaré é croco
 A vaca é feia
 A coruja é boia
- O macaco ~~me~~ lanona
- O jacaré ^{assassina} as pessoas
- A vaca ~~mmmmmm~~
- A coruja ^(buita) pila no céu e vira
 o pescoso
 (pescoso)

Atividade - Como é o lugar?

Enumere os elementos que há nos seguintes lugares:

1- floresta

- árvores
- matas
- folhas
- animais
- ar
- luz
- sol

2- favela

- morte
- lucro (buga)
- amizade
- predio
- casa
- palacio
- amigo
- traficante
- tracar (drogas)
- tatuagem
- peixe

3- cidade

- carro
- peessoa
- matas
- casa
- árvores
- predio

camilhões

- *cultural
- ar
- enquadr
- parte
- flor
- matas
- matas

aeroporto (aeroporos)

- Rua
- Palacio
- escola
- animais
- agua

Escolha um desses lugares e escreva uma história
O dia que eu fui na floresta

Era uma vez em que eu fui na floresta.
Lá tinha muita árvores de frutas
e tinha todo tipo de fruta, um monte de
animais e bicho. Com os animais
eles eram muito legais e carinhosos.
E depois vou tomar para casa e quando
vontamos para casa me deixamos como

4/10/2004

O dia que eu fui na floresta

Era uma vez em que eu fui na floresta
ela tinha muitas árvores de frutas e tinha
todo tipo de fruta, havia vários anima
is e bicho com eles, eles eram muito
legais e carinhosos.
E depois eu voltei para casa e fui desca
sar. F i m

pitado

Comprar

trazer

empulho

entrao

emcom

andré

Estrelando

mastrade

quatoro primo

Palavra

Pracha (prancha)

Prasa (prasa)

ferro (ferro)

torçaõ (tram)

frage

Eu traceo minho ^{foiciceta}

= por umcavimho

Eu ganoblium presente minho
mãea

A flor greco rapuda.
(cresca)

Eu tembro ^{sdm} sexta de frubola
dia (cesta) (fruibolandi)

08/11/04

Leia as palavras em voz alta, seguindo a direção das setas:

fitas ⇒ fitas - fru - tas
 tinta ⇒ trinta - trin - ta

fr, tr, pr, cr, dr, gr, vr, br,

- Escreva palavras ~~no~~ no quadro, de acordo com a legenda:

B+R	C+R	D+R	G+R	P+R	T+R
branco	cravata <small>(gravata)</small>	dragão	gracioso	prato	trabalho
branco	cravo <small>(graco)</small>	dragão	grelha <small>(quilha)</small>	prato	trabalho <small>(trânsito)</small>
braco	cravo <small>(grande)</small>	dragão	gracioso	prato	trabalho <small>(traco)</small>
brinquedo	crava <small>(grita)</small>	dragão	gracioso <small>(gracinha)</small>	prato	trabalho

- ORDENE AS SÍLABAS E DESCUBRA PALAVRAS CONHECIDAS:

COBRA cobra
 TA FRU fruta

LHO BRI Bullho
 VE GRE grehe
 CHÊ CRO crochi

NHA MA DRI
 VRA RI U A

- FORME FRASES COM AS PALAVRAS DO EXERCÍCIO ANTERIOR:

o fanto é bruto e muito gostoso
 o garço é para algumas pessoas
 (brilho) (é legal)
 o bumbão chegou para mim
 o braco é um pouco frágil (frágil)

22/11/04

- FORME OUTRAS PALAVRAS, ACRESCENTANDO @ NO LUGAR CERTO.

FEIO ⇒ FREIO

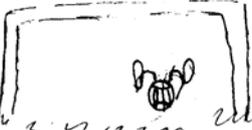
pata = pasta
 quide = grande
 tio tuo
 faca fraca
 fio frio

gato grato
 dama drama
 paga paga
 cave crava
 peço preço

- ESCREVA PALAVRAS QUE TÊM CONSOANTE + R:

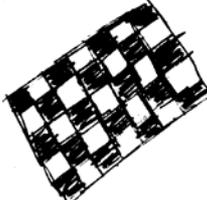
 grus

 livro

 trave

33 fronteras

13 tridze

 scachos

Bolhas

22/11/04

Olha a bolha d'água
no galho!

Olha o osvalho!

Olha a bolha de vinho
na rolha!

Olha a bolha!

Olha a bolha na mão
que trabalha!

Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:

brilha, espelha
e se espalha.

Olha a bolha!

Olha a bolha
que molha

a mão do menino:

a bolha da chuva da calha!

(Cecília Meireles)

Forme frases com os verbos:

olhar Olha o meu brinquedo favorito

trabalhar eu trabalho sempre

brilhar minha casa é brilhante

espelhar o espelho é muito legal

espalhar eu espalho as coisas pela casa

Reescritura

27/04/05

A hora do banho do gato

Era uma menina que esta va no sítio.
 Era uma menina que estava na sítio.
 Um dia amehinha resolveu dar banho no
 Um dia amehinhinho resolveu dar banho no
 gato, mais o gato não gostou da água em
 gato, mais o gato não gostou da água em
 tan ele fugiu do banho, não deu seto
 não ele fugiu do banho, não deu seto
 amehina correu atrás do gato e pegou,
 a menina correu atrás do gato e pegou,
 deu bande qualquer grito.
 deu banho de qualquer grito.
 Ela colocou sabão e sabão daí
 Ela colocou sabão e sabão daí
 ele ficou bem cheiroso.
 ele ficou bem cheiroso.

22/06/05

A família grande

Minha família é grande por que tem 72
 mais o gato e mais a caduira lá de casa plantar
 filhotes então vai ter 72. Eu tenho 2 irmãos
 e eu sou o primeiro sou o primeiro da casa e meus
 pais são um pouco chato e vão para
 depois

Complete as frases:

O vinho é feito de uva.

A menina colocou uma preceito no cabelo.

Eu gosto de comer arroz com feijão.

O pai do meu pai é meu avô.

O segundo mês do ano é fevereiro.

Diga uma palavra que comece com o mesmo som da palavra dita:

fada faca

vidro vida

cafona casa

batata barro

filhote filho

feriado feira

verão terra

panela planta/pardo

fogo foca

vovô vaca

Complete as palavras com F ou V:

sofá

afiava

telefone

almofada

curva

favela

fovura

feijão

arvore

velho

festa

asfalto

fósforo

farofa

chafe

Escolha sílabas abaixo para formar palavras:

RI	FA	RO	FI	DO	CHU		
	CHA	PE	NA	BA	CA	VI	
SO	FE	DA	VE	O	A	VA	TA

roda, nave, nadavel, chuva, casa, vaca, navio, bacana, fada

Escolha três palavras que você formou e elabore frases:

A chuva é boa pra gente.

A vaca está comendo capim na fazenda.
É sou bacana

P+A = PA

P+E = PE

P+I = PI

P+O = PO

P+U = PU

pepino

pedra

tapete

Paola

golpe de pato = patado

piso

sapataria

sapato

sprorada

Redes

i pipagueiro

papel

Princípio

de papel

Quanto eu fui para Parate 12/9/2005

Eu e minha família fui pra Parate segunda
em Parate foi legal até como lá eu disse.

De pois que amasse eu passei de onde
a segunda porque pra mim eu de + economizei um
amigo e na demora pra lá a trindade eu

metivete meu o fomento legal. E na ultima
pra eu eu cambesi - foi muita chate porque
não tinham ainda.



chape



bebê



lápis



abacaxi



batom



papagaio



sorvete



bola



boca



doce



boneca



pipa



folha



flor



caracati



bicicleta



abelha



cabide



copo



gelatina

ESCOLHA UMA PALAVRA PARA COMPLETAR A FRASE:

AQUELE MENINO É UM chato. (CHATO - JATO).

O AVIÃO É A jato. (CHATO - JATO)

MINHA PRIMA SE CHAMA gigi. (XIXI - GIGI)

ELE FEZ xixi. (XIXI - GIGI)

O BEBÊ TOMA LEITE NA chucha (CHUCA - JUCA)

O NOME DELE É juca. (CHUCA - JUCA)

NA PROVA, MARQUEI AS RESPOSTAS COM UM Xis. (XIS - GIZ)

A PROFESSORA ESCREVE COM O giz. (XIS - GIZ)

EU já SEI LER. (CHÁ - JÁ)

TOMEI chá NO LANCHE. (CHÁ - JÁ)

BATI MEU queixo NO CHÃO. (QUEIXO - QUEIJO)

COMI PÃO COM queijo. (QUEIXO - QUEIJO)

MEU AMIGO SE CHAMA joça. (CHOCA - JOCA)

A GALINHA choca OS OVOS. (CHOCA - JOCA)

VAMOS CORRIGIR AS FRASES:

A CHUPETA DA JANAÍNA CAIU NO JÃO E FICOU SUJA.

A chupeta da Janaina caiu no chão e ficou suja.

FUI À CHACARA DA TIA GENI COMER JURRASCO.

FUI À CHACARA DA TIA GENI COMER churrasco

ONTÉM NO CHANTAR, TINHA GELATINA DE SOBREMESA.

Ontem no jantar, tinha gelatina de sobremesa

DURANTE O JOGO, JOEL JUTOU MEU JOELHO.

Durante o jogo, Joel chutou meu joelho.

EU CHAMEI O JOAQUIM DE JATO, PORQUE ELE SUJOU MEU PIJAMA.

Eu chamei o Joaquim de chato, porque ele sujou meu pijama

A JOANINHA É MANJADA COM PINTINHAS ROXAS.

A Joaquina é manjada com pintor Roxa

O gato valente

Um dia eu fui passear no campo, ele era muito legal e também da para subir nas árvores, quando li- cou a noite eu fui procurar uma casa pra mim e achei, era uma lata em cima de um pato e fui entrar, no dia seguinte eu acordei, fui lavar o meu rosto ^{com} gorgarejo e de- pois fui tomar café e de pois fui subir na árvore que tinha pastim de fruta e quando eu vi um pa- so galho para baixo era um caça- dor de alce e pum! puli em cima dele e com minha unha a ran- che, de o caçador foi em para e nada mais tentou para o campo.

F

2004

O ranspire da tinta

Um dia um ranspire da tinta saiu para ver se tinha algum porco vivo. Então, sem desperdício, escreveu para ele ir ao cemitério com vida um amigo para pular na escavada, mas ele não sabia que tinha casado na porta do cemitério na hora que viu o casado na borda do cemitério ele pensou que se foi pela porta o casado tinha pagado os dois.

Os dois amigos saíram na outra porta.

FIM

As férias

Um dia eu fui para praia quando eu fui lá era inverno e um pouco suco e eu não gostei depois fui passear de barco junto com a minha família, quando eu fui pra Paraty quando eu cheguei parecia a Baía depois eu e minha mãe e minha irmãzinha ela era pequena e de pais gente foi pra São Paulo pra vim pra Uraraguara.

Aprendendo tudo

Era uma vez um menino se chamava Lucas ele estava indo para escola para saber tudo para passar de ano e ficar inteligente na hora da saída da escola ele foi no 1º dia ele foi na escola de plantas ele foi para saber plantar quando acabou ele foi para casa feliz da vida.

FIM

A pandeira mágica
 Era uma vez uma pandeira mágica que passava um tempo de pandeira mágica que um dia ela parou e se tornou uma pequena salma que ninguém ia saber.

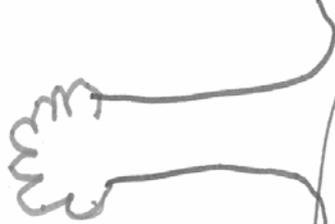
DITADO

formiga
 estrela
 professora
 vóvil
 curvate
 menino
 onça
 romam
 homem
 batalhão
 clima
 urso
 engrasato
 plástico
 leite
 volta
 num
 plusa brusa
 fragia
 manstro

abrendo
aprendendo



o incinando



29/06/04

3/1/2008

Era uma vez em que dois fantomas
moravam na rua que um dia os dois aca-
ram um casa muito abandonada, e eles
vêr para nela.

Eles entraram na casa e adora-
ram, muito e foi pega as coisa de lá na
rua foram cobrindo pega-lor.

Os malor pegaram tudo que viu
pela ventila e ate os tintos de lá de-
garam pintando.

ANEXO B - Atividades referentes à criança M.

III - DITADO PARCIAL:

ELE FE TE
FOFOCA
MALETA
TA DE TE

CA FO NA
BALA DA
PI CA DA
TO CA

PI RULITO
TO MA DA
L'OM BA DA
CA VAL O

PE TE CA
VE RÔNICA
CA DE IA
C'OLE DE

IV - QUAL SÍLABA NÃO PODE FICAR NESTE CONJUNTO?



Ditado

(nome) (a) (a)

~~Mame~~ - ~~mameco~~ - ~~cameco~~ - ~~mameco~~
~~letrado~~ - ~~macaco~~ - ~~mimo~~ - ~~mimo~~
~~palmarada~~ - ~~maluca~~ - ~~cameco~~ - ~~maluca~~
~~loma~~ - ~~camecada~~ - ~~pico~~ - ~~camelo~~
~~boa~~ -

26/04/04

nico mameco

É um Brasilium macaco que
tem nico mameco e nico mameco e
 era muito levado e trapalhão.

Ela uma vez um macaco que se chamava nico ma
 nico o nico mameco era muito levado e trapalhão.

Jogo - Ache e encaixe
 ⇒

23/08/04

afixado

Litado

farola

vinda
(rola)

farofa

faloca

finela
(v)

arviao

carrao

fita

vera

vai
ferou

(4)

(d)

fata.

vovo

(v)

fala

Troca letras

RODA

↓

ROTA

↓

RATA

RATO

PATO

MATO

MOTO

① zologia

Eu vi patos e risner
e tibi usus

_____ x _____

② zologia

Eu fui no zologia
de São Carlos.

Eu vi patos e risner
~~res~~ ^(tigres) usus e ^{patos} ~~turtera~~
(etc)

Eu fui com
a minha tia e a
negas da tia

Eu gatin. música faw (vou)
 meques. (me esquecer) deo parno (passoio)
 to. (tas) legar.

leitura: menino pti

X

DITADO (a partir da leitura do livro) 25/10/200

mata - fiti - soca - taba -
 bonito - pena - tuneno - feito
 canoa - banana - pote - tatu
 cutia - mata

FORME NOVAS PALAVRAS:

GATO - GRATO

PATO - PARTO - PRATO

TATO - trato

FITO - fito

TEM - tem

BOTA - bota → bota ^{fi}

FIO - fio

lar

bra

ESCREVA OUTRAS PALAVRAS QUE TENHAM ESSE ENCONTRO CONSONANTAL:

grafico - grasso - trua ^{fi}
fitura ^{fi} trua ^{fi}

- Complete as palavras com t ou d:

te <u>do</u>	pa <u>do</u>	doalha	gela <u>do</u>	ca <u>do</u> la
desenho	espa <u>do</u>	docha	duzentos	<u>do</u> ce
traci	ban <u>do</u> ja	ba <u>do</u> ria	pe <u>do</u> ca	verdura
sen <u>do</u>	mê <u>do</u> ies	cor <u>do</u>	sapa <u>do</u>	can <u>do</u> lha

Ditado:

lha. Umis comen muita sardi

lha. Poto riow e que lora

lha. Poligordo do pote e

Poto

tapete - poteca - peite

prato $P + A = PA$

panela ~~parassumipa~~

lipocuris } LENA PA

lapa } NALE PA

patada } PA NALE

PA NE LA

dia do prefeito -

Prato

Papel

ESCOLHA UMA PALAVRA PARA COMPLETAR A FRASE:

AQUELE MENINO É UM chato. (CHATO - JATO)

O AVIÃO É A foto. (CHATO - JATO)

MINHA PRIMA SE CHAMA gigi. (XIXI - GIGI)

ELE FEZ Xixi. (XIXI - GIGI)

O BEBÊ TOMA LEITE NA chuca. (CHUCA - JUCA)

O NOME DELE É Juca. (CHUCA - JUCA)

NA PROVA, MARQUEI AS RESPOSTAS COM UM Xis. (XIS - GIZ)

A PROFESSORA ESCREVE COM O giz. (XIS - GIZ)

EU Já SEI LER. (CHÁ - JÁ)

TOMEI Chá NO LANCHE. (CHÁ - JÁ)

BATI MEU queixo NO CHÃO. (QUEIXO - QUEIJO)

COMI PÃO COM queijo. (QUEIXO - QUEIJO)

MEU AMIGO SE CHAMA choca. (CHOCA - JOCA)

A GALINHA foa OS OVOS. (CHOCA - JOCA)

23/11/05

VAMOS CORRIGIR AS FRASES:

A CHUPETA DA JANAÍNA CAIU NO JÃO E FICOU SUJA.

A chupeta de janaína caiu no chão e ficou suja.
FUI À CHACARA DA TIA GENI COMER JURRASCO.

Fui à chacara da tia Geni comer churrasco.

ONTÉM NO CHANTAR, TINHA GELATINA DE SOBREMESA.

Ontem no chantar, tinha gelatina de sobremesa.

DURANTE O JOGO, JOEL JUTOU MEU JOELHO.

Durante o jogo, chutou meu joelho.

EU CHAMEI O JOAQUIM DE JATO, PORQUE ELE SUJOU MEU PIJAMA.

Eu chamei o Joaquim de chato, porque ele sujou meu pijama.

A JOANINHA É MANJADA COM PINTINHAS ROXAS.

A paninha é manjada com pintinhas roxas.