



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UM ESTUDO SOBRE A AQUISIÇÃO DA ORTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS

MARISA ROSA GUIMARÃES

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas

2005

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª.Ana Ruth Moresco Miranda

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Magda Floriana Damiani

Dados de catalogação na fonte:

(Aydê Andrade de Oliveira CRB-10/490)

G963e Guimarães, Marisa Carlota Rosa
Um estudo sobre ortografia nas séries iniciais / Marisa
Carlota Rosa Guimarães. - Pelotas, 2005.
160 f.
Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de
Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2001.

1. Ortografia. 2. Erros gráficos. 3. Erros ortográficos. 4.
Ensino-Aprendizagem. 5. Ortografia. I. Moresco, Ana Ruth
Miranda orient. II. Damiani, Magda Floriano, co-orient.
III. Título.

CDD 372.632

Dedico a
Lúcio, Tiago e Lauro –
meus amados e maravilhosos netos –
os quais, apesar de pequenos e sem o saberem,
impulsionaram-me a realizar este trabalho como forma de superar obstáculos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente
à Ana Ruth,
por dividir o saber,

pela paciência e pelo carinho
que teve no percurso desse trabalho.

Agradeço, também,

à Magda, pelas indicações, revisões e,
pela forma amiga e carinhosa de conduzir as orientações;

aos meus filhos, pela crença e respeito
ao meu trabalho e envolvimento;

aos colegas do Curso de Mestrado, em especial,
Ana Paula, Cláudia, Marco, Lígia, Ariadne, Arlete e Lara,
pela amizade, entusiasmo, crença e seriedade nos encontros;

à Sonia Moojen, pelo incentivo inicial,
pelo suporte teórico e carinho em todos os momentos de necessidade;

às bolsistas, Michele e Sabrina,
pela disponibilidade, boa vontade em colaborar e pela
atenção dispensada às nossas solicitações;

à minha amiga-irmã Laís,

pelo auxílio prestado em todos os momentos
da realização deste trabalho;

à Universidade Federal de Pelotas – em especial à Faculdade de Educação –
por meio da Coordenação e dos professores do Programa de Pós-Graduação,
pela oportunidade e facilidade oferecidas para a viabilização deste trabalho.

aos colaboradores que fazem parte do Banco de Dados,
assim como às Escolas Bibiano de Almeida e Santa Margarida

RESUMO

Este trabalho de pesquisa descreve e analisa dados de aquisição da ortografia a partir do estudo dos textos produzidos, de forma espontânea, por seis crianças de duas escolas da cidade de Pelotas: Escola Municipal Bibiano de Almeida e Colégio Santa Margarida, respectivamente, escolas pública e particular. As produções escritas analisadas, que integram o Banco de Textos de Aquisição da Escrita (FaE-UFPeL), foram coletadas semi-longitudinalmente desde a primeira até a quarta série do ensino fundamental e somam um total de quarenta e quatro textos. Além de fazer referências às teorias da aprendizagem e da linguagem oral e escrita, o trabalho discute as categorizações para análise de erros ortográficos propostas por autores como Lemle (1982), Moojen (1985), Carraher (1986), Cagliari (1992), Morais (1995), Zorzi (1998) e Tessari (2002), a partir das quais foram propostas duas grandes categorias para análise e compreensão dos erros cometidos pelas crianças. Os resultados mostraram que a variável tipo de escola não é relevante e que as categorias propostas são suficientes para dar conta tanto dos erros que derivam das relações que estabelecem entre o conhecimento fonético-fonológico e o sistema gráfico, como daqueles relacionados à estrutura do sistema ortográfico.

Palavras-chaves: aquisição da escrita, erros gráficos e erros ortográficos, ensino-aprendizagem.

Fonte: GUIMARÃES, Marisa Rosa. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ABSTRACT

This work describes and analyses data of learning spelling from texts written spontaneously by six children from two schools in Pelotas (Bibiano de Almeida School, a public school, and Santa Margarida School, a private school). Forty-four written productions were analysed and they are in the list of the texts about learning writing of FaE- UCPeL. They were collected semi-longitudinally from the first school year to the fourth one. Besides referring to theories of learning and oral language and writing, the work has categories to analyses spelling mistakes by Lemle (1982), Moojen (1985), Carraher (1986), Cagliari (1992), Morais (1995), Zorzi (1998) e Tessari (2002). Two big categories werw proposed based on these authors' proposals in order to analyse and understand the children's mistakes. The results showed that the type of school variable is not important and the categories proposed are enough to cover both the mistakes which come from the relations between phonetic-phonological knowledge and spelling system, and the mistakes related to the structure of the spelling

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	16
2. 1 Sobre Aprendizagem, Linguagem, Escrita e Ortografia.....	16
2. 1. 1 Aprendizagem.....	16
2. 1. 2 Linguagem.....	20
2. 1. 3 Escrita.....	22
2. 1. 4 Ortografia.....	27
2. 2 As diferentes propostas para análise das dificuldades ortográficas.....	30
2. 2. 1 Proposta de Lemle.....	30
2. 2. 2 Proposta de Carraher.....	32
2. 2. 3 Proposta de Cagliari.....	35
2. 2. 4 Proposta de Morais.....	37
2. 2. 5 Proposta de Moojen.....	42
2. 2. 6 Proposta de Tessari.....	45
2. 2. 7 Proposta de Zorzi.....	48
2. 2. 8 Comentários sobre as propostas estudadas.....	51
3. METODOLOGIA	55
3. 1 Os textos.....	55
3. 2 As coletas.....	57
3. 3 As variáveis.....	57
3.3.1 Tipo de escola.....	58
3.3.2 Série.....	58
3.3.3 Tipo de erro.....	58
3.3.3.1 Erro relacionado ao sistema gráfico.....	58
3.3.3.1.1 Relação grafema-som (fonética).....	58
3.3.3.1.2 Relação grafema-fonema (fonologia).....	59
3.3.3.2 Erro relacionado a aspectos do sistema ortográfico.....	60
3.3.3.2.1 Correspondência regular contextual.....	60
3.3.3.2.2 Correspondência irregular (arbitrária).....	60
4. OS TEXTOS	62
4.1 Os textos do 1º informante.....	62
4.1.2 Descrição dos erros ortográficos dos textos do 1º informante.....	65
4.2 Os textos do 2º informante.....	70
4.2.2 Descrição dos erros ortográficos dos textos do 2º informante.....	74
4.3 Os textos do 3º informante.....	80
4.3.2 Descrição dos erros ortográficos dos textos do 3º informante.....	84
4.4 Os textos do 4º informante.....	88
4.4.2 Descrição dos erros ortográficos dos textos do 4º informante.....	92
4.5 Os textos do 5º informante.....	95

4.5.2	Descrição dos erros ortográficos dos textos do 5º informante.....	98
4.6	Os textos do 6º informante.....	102
4.6.2	Descrição dos erros ortográficos dos textos do 6º informante.....	106
5.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	109
5.1	Erros relacionados com o sistema gráfico.....	110
5.1.1	Erros de motivação fonética.....	110
5.1.1.1	A grafia das vogais médias átonas.....	111
5.1.1.2	A grafia dos ditongos.....	112
5.1.1.3	A grafia das codas laterais.....	113
5.1.1.4	A grafia dos ditongos nasais finais.....	114
5.1.1.5	A grafia com inserção de 'i'.....	115
5.1.1.6	As grafias com apagamento.....	115
5.1.1.7	A grafia das palatais.....	117
5.1.1.8	Comentários sobre a categoria “erros de motivação fonética”.....	117
5.1.2	Erros de motivação fonológica.....	119
5.1.2.1	As grafias com alteração de traço fonológico.....	120
5.1.2.2	As grafias com alteração na estrutura silábica.....	123
5.1.2.2.1	As sílabas com encontro consonantal CCV.....	124
5.1.2.2.2	As sílabas fechadas, com coda –CVC.....	125
5.1.2.3	Comentários sobre a categoria “erros de motivação fonológica”.....	126
5.1.3	Erros de supergeneralização.....	127
5.2	Erros relacionados com sistema ortográfico.....	129
5.2.1	Erros que ferem as regras de correspondência contextual.....	129
5.2.1.1	A grafia do /s/ intervocálico e pós-consonantal.....	130
5.2.1.2	A representação da coda nasal.....	133
5.2.1.3	A grafia do /x/ intervocálico.....	133
5.2.1.4	A grafia do morfema do plural.....	134
5.2.2	Erros que ferem regras de correspondência irregular.....	135
5.2.2.1	A grafia do /s/ e do /z/.....	137
5.2.2.2	A grafia do /Σ/ e do /Z/.....	140
5.2.2.3	O 'h' inicial.....	141
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150

LISTA DE QUADROS

QUADRO 2.2.1.1 Classificação de correspondências: Segundo Lemle.....	30
QUADRO 2.2.1.2 Falhas de primeira, segunda e terceira ordem: Segundo Lemle.....	31
QUADRO 2.2.2.1 Classificação dos erros: Segundo Carraher	33
QUADRO 2.2.3.1 Categorias: Segundo Cagliari.....	36
QUADRO 2.2.4.1 Correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco: Segundo Morais.....	37
QUADRO 2.2.4.2 Correspondências fonográficas de tipo regular contextual: Segundo Morais.....	38
QUADRO 2.2.4.3 Correspondências fonográficas de tipo regular morfológico: Segundo Morais.....	40
QUADRO 2.2.4.4 Correspondências fonográficas de tipo irregular: Segundo Morais.....	41
QUADRO 2.2.5.1 Conversor Fonema-Grafema: Segundo Moojen.....	42
QUADRO 2.2.5.2 Regras Contextuais: Segundo Moojen.....	43
QUADRO 2.2.5.3 Regras Arbitrárias: Segundo Moojen	44
QUADRO 2.2.6.1 Alterações ortográficas: Segundo Tessari.....	45
QUADRO 2.2.7.1 Alterações decorrentes de representações múltiplas: Segundo Zorzi.....	49
QUADRO 2.2.7.2 Outras alterações: Segundo Zorzi.....	50
QUADRO 3.1.1 Resumo das características dos sujeitos e de suas produções.....	56
QUADRO 4.1.1 Erros ortográficos encontrados nos textos do 1º informante.....	64
QUADRO 4.2.1 Erros ortográficos encontrados nos textos do 2º informante.....	73
QUADRO 4.3.1 Erros ortográficos encontrados nos textos do 3º informante.....	83
QUADRO 4.4.1 Erros ortográficos encontrados nos textos do 4º informante.....	90

QUADRO 4.5.1 Erros ortográficos encontrados nos textos do 5º informante.....	97
QUADRO 4.6.1 Erros ortográficos encontrados nos textos do 6º informante.....	105
QUADRO 5.1.1 Erros motivados foneticamente.....	110
QUADRO 5.1.2 Erros motivados fonologicamente.....	119
QUADRO 5.1.3 Erros de supergeneralização.....	127
QUADRO 5.2.1 Erros contextuais.....	129
QUADRO 5.2.2 Erros arbitrários.....	136

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha trajetória profissional¹, egressa da Escola Normal, ainda adolescente, deparei-me com um obstáculo não cogitado por alunos do Curso de Magistério – um menino que não aprendia como os outros – não conseguia gravar o alfabeto; mesmo com muita vontade de ler, não se alfabetizava. Tal problemática induziu-me a questionar metodologias e estratégias de ensino as quais se tornaram objeto de estudos e buscas incessantes nas várias áreas ligadas à educação.

O Curso de Educação Especial, - nível de especialização - que cursei a seguir, levou-me ao trabalho em escolas regulares com classes especiais e, posteriormente, ao exercício profissional em Escolas Especiais. A participação em encontros nacionais cujas temáticas abordavam “O Inato e o Adquirido” ou a “Dislexia em Questão”, por exemplo, abriu caminhos a serem por mim percorridos. Autores como Mabel Condemarim (1987) e Mariana Chaddwick (1987) em seus estudos sobre “Leitura - Teoria, Avaliação e Desenvolvimento”; e Felipe Alliende (1987) e Condemarim (1987) com “Escrita Criativa e Formal”, fortaleceram e marcaram uma postura de envolvimento com a área referente à aprendizagem. Vitor da Fonseca (1983) e Beltrán (1995) são também autores importantes em minha trajetória profissional a qual me levou, mais tarde, às teorias de Piaget e Vygotsky, durante minha formação no bacharelado em Psicologia e pós-graduação em Psicopedagogia, depois de sentir necessidade de subsídios para o tratamento, tanto da criança, quanto da família, nas áreas clínica e escolar.

Nesses anos de experiência com crianças, professores e estudiosos, defrontei-me com problemas relacionados à aprendizagem, sob as mais diversas formas e contextos, sobretudo, quanto à aquisição da escrita. Professores e pais, com muitas dúvidas sobre esses problemas, motivaram-me a investigar outras alternativas e novas propostas nessa área. Com esse fim, encontro-me cursando o Mestrado - em Educação - na busca de ampliar meus conhecimentos para aprimorar minha atuação profissional.

Assim, pretendo que este trabalho, centrado em pesquisa na área da escrita, possa contribuir para um melhor entendimento do processo dessa aprendizagem, focalizando a análise de como o aprendiz a hipotetiza, relacionando as letras e os sons para chegar a ler e escrever. Enfatizo a relevância de fatores ligados à heterogeneidade

¹ Somente na introdução está sendo utilizada a 1ª pessoa do singular, no restante do trabalho a 1ª pessoa do plural.

lingüística, fatores esses, tanto geográficos e socioculturais, quanto situacionais e funcionais, os quais interferem significativamente na comunicação escrita do aluno. Tais variações lingüísticas provocam a instabilidade das marcas a serem escritas, exigindo a fixação de normas ortográficas para que seja garantida a comunicação entre diferentes usuários. Para Morais (1999, p. 4), “falar de ortografia, das dificuldades em ensiná-la, é não só atiçar a curiosidade – e as inquietações – dos envolvidos na educação escolar, mas também recolocar posições controvertidas e preconceitos”.

O conhecimento ortográfico refere-se a uma modalidade socialmente estabelecida de grafar as palavras e o baixo rendimento ortográfico é fonte de fracasso na escola e discriminação na sociedade, podendo limitar o desenvolvimento e o desempenho no uso da língua escrita. Por sua vez, a apropriação e automatização dos conhecimentos ortográficos liberam o aprendiz para, ao escrever, centrar suas atenções nos conteúdos escolares e sua elaboração mais adequada, podendo melhor usufruir as experiências e a apreensão desses conteúdos.

Segundo Morais (1995), em pesquisa realizada nessa área, o aluno, percebendo a utilidade da escrita, poderá escrever com mais entusiasmo e escrever bem. O autor enfatiza que se deve investir no compromisso de proporcionar à criança um estudo sistemático quanto às regras ortográficas, asseverando a necessidade de se perceber a busca que os pequenos realizam ao tentar atingir a escrita convencional. Acrescenta que pensar sobre como escrever faz com que eles adotem estratégias, resolvendo alguns problemas de opção ortográfica. Assim, é consenso, segundo Morais (1995), que a criança, ao pensar sobre as motivações ortográficas, tenta entender as regras que regem a escrita, podendo gerar hipóteses, buscar regularidades para generalizar e restringir, apreendendo os contextos de uso das diferentes regras que regem nosso sistema ortográfico.

O assunto “ortografia” como já foi assinalado, implica tanto controvérsias, quanto diferentes enfoques relativos a um objeto marcado por preconceitos. Por um lado, existem pessoas que continuam dando à questão um peso não só desproporcional, mas também distorcido: há professores e usuários da língua já egressos da escola que apresentam uma postura persecutória ante os alunos que cometem erros ortográficos. No outro extremo, estão os educadores que, por defenderem um uso da língua escrita mais útil e significativo, enxergam, na preocupação com a correção da norma, um sinal de conservadorismo. Nesse contexto, para Morais (1999, p. 17), “os professores vivem,

atualmente, um estado de ‘confusão’ quando o tema é ortografia”. As dúvidas são: é válido ensinar a escrever corretamente? Devo corrigir os textos espontâneos dos alunos? Devo considerar os erros ortográficos na hora da avaliação? Como ensinar sem recorrer aos exercícios tradicionais?

Diante disso, julgo oportuno esclarecer que concordo com a posição de considerar os erros no sentido piagetiano de “erro construtivo”, ou seja, como parte importante no processo de aprendizagem, como fase de experimentação da criança e, para o pesquisador, como fonte reveladora dos processos pelos quais a criança passa na fase de aquisição da escrita. Para Morais (1999), os erros precisam ser tomados como pistas para o professor planejar seu ensino, isto é, para selecionar e ordenar as dificuldades que ajudará seus alunos a superar.

Dessa forma, esta pesquisa pretende descrever e analisar como ocorre a aquisição da ortografia nas séries iniciais, através da análise dos erros ortográficos encontrados nos textos espontâneos realizados por crianças de 1ª a 4ª série de duas escolas da cidade de Pelotas, utilizando, para isso, os textos de seis sujeitos. O acompanhamento do desenvolvimento da escrita, nos textos infantis, propiciou um mapeamento das hipóteses ortográficas utilizadas pelos estudantes, o qual será confrontado com as propostas de categorias para análise de erros de: Lemle, (1982); Carraher (1982), Cagliari, (1989); Morais, (1995); Moojen, (2001); Tessari, (2002) e Zorzi, (1998).

A pesquisa visa, ainda, a observar as tendências na evolução da aquisição escrita. Isso trará contribuições que poderão oferecer subsídios para o ensino da língua materna nas séries iniciais, possibilitando, também, o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas.

O trabalho tem como objetivos específicos: a) descrever e analisar os erros ortográficos encontrados em textos de crianças das séries de 1ª a 4ª; b) verificar a adequação das categorias propostas na literatura para a análise dos erros ortográficos; c) investigar a existência de tendências no processo de aquisição da ortografia; d) contribuir para a ação pedagógica de professores das séries iniciais na construção do processo de ensino-aprendizagem da ortografia do Português Brasileiro.

Para atingir tais objetivos, parto das seguintes hipóteses: a) o texto infantil, produzido de maneira espontânea, é capaz de revelar diferentes tipos de erros ortográficos que a criança produz ao iniciar o processo da escrita; b) as categorias

propostas na literatura, para a análise de erros ortográficos não contemplam adequadamente as particularidades do processo de aquisição, no qual estão envolvidos conhecimentos fonético-fonológicos e também conhecimentos específicos do sistema ortográfico; c) vários tipos de erros decorrentes de diferentes motivações podem ser agrupados em duas grandes categorias: uma relacionada a aspectos gráficos concernente ao fonético-fonológico, outra, a aspectos do sistema ortográfico.

Este trabalho inicia com algumas considerações teóricas sobre aprendizagem em geral, a aquisição da linguagem, a escrita e a ortografia. A seguir, são apresentadas as categorias para análise das dificuldades ortográficas, a partir da visão dos diferentes pesquisadores citados anteriormente, assim como a metodologia desta investigação e as descrições e análises dos erros encontrados nos textos dos alunos que dela fazem parte. Por fim, uma análise e uma discussão dos dados, bem como comentários finais serão expostos.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Sobre Aprendizagem, Linguagem, Escrita e Ortografia

A primeira parte deste capítulo tem por objetivo discutir alguns aspectos do processo de aprendizagem e, em seguida, as principais correntes teóricas para compreensão do processo de aquisição da linguagem oral. Na seção sobre a escrita, há uma alusão histórica sobre sua aquisição e, posteriormente, algumas considerações gerais sobre a ortografia.

Na segunda parte do capítulo, apresentamos as propostas de diferentes autores para análise das dificuldades ortográficas.

2.1.1 Aprendizagem

A aprendizagem é, certamente, uma experiência universal. As pessoas aprendem em todos os estágios da vida. Segundo Municio (1996), dentre todas as espécies, somos a que tem uma imaturidade orgânica mais prolongada e necessita de apoio externo mais intenso, como também de capacidades de aprendizagem mais desenvolvidas e flexíveis. Podemos dizer que a capacidade de aprendizagem, junto com a linguagem, o humor, a ironia, e algumas outras virtudes que acompanham nossa conduta, constituem o núcleo básico do acervo humano que nos diferencia de outras espécies. Para esse autor, sem as capacidades de aprendizagem não poderíamos adquirir a cultura e formar parte de nossa sociedade. “A função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim formar parte dela. Fazemo-nos pessoas à medida que personalizamos a cultura”. (MUNICIO, 1996, p. 29).

As teorias de aprendizagem presentes na literatura compreendem de formas diversas, a maneira como se aprende: enquanto, para umas, o ambiente é preponderante e o aprendiz é passivo (empirismo), para outras, o aprendiz é ativo, é o centro do processo, e o ambiente exerce pouca influência sobre ele (inatismo). Há, ainda, um outro tipo de teoria a qual considera ambos os elementos – pessoa e meio - como

ativos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A teoria psicogenética de Piaget (1958) enquadra-se nessa última concepção, uma vez que, para esse teórico, a capacidade de conhecer é fruto de trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis, inclusive, pela construção da própria capacidade de conhecer; sem elas, essa capacidade não se constrói. (FLAVELL, 1988).

Em se tratando de posições epistemológicas, a teoria piagetiana constitui-se numa síntese aprofundada das concepções empirista e inatista, visto que concorda com o empirismo quanto à experiência como fator indispensável; mas, da mesma forma, aceita que há um núcleo intelectual que persiste através do desenvolvimento (posição inatista). Vai, ainda, ao encontro da teoria da Gestalt, ao enfatizar “a importância de totalidades organizadas existentes no sujeito, de forma intelectual, que impedem que o organismo seja um receptáculo passivo de uma realidade pronta”. (FLAVELL, 1988, p.76). Por fim, compartilha idéias com a teoria do tateamento, segundo a qual, as ações originadas no sujeito, ou desaparecem porque não serviram, ou se estabelecem porque foram adequadas, dependendo de seu sucesso na manipulação efetiva dos objetos. A teoria do tateamento tem, como concepção de inteligência, a hipótese de Jennings, retomada por Thorndike (apud FLAVELL, 1988), segundo a qual, por um lado, existe um método ativo de adaptação às circunstâncias novas, através de tentativas, admitindo erros e sucessos; e por outro, há uma seleção progressiva, após o evento.

Segundo a teoria piagetiana, o fator que motiva o sujeito a implicar-se em atividades com fins de conhecer, diante do ambiente, provém de impulsos primários, como fome, sede, sexo, entre outros; ou de necessidades secundárias decorrentes das necessidades primárias. (FLAVELL, 1988). Piaget, no entanto, afirma ser de natureza diferente o fator propulsor do esforço intelectual, cujas estruturas permanecem em funcionamento. Essas estruturas são aspectos variáveis do desenvolvimento: “as formas de organização de atividade mental têm dupla origem: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com suas dimensões individual e social” (INHELDER, 1971, p.13). Piaget defende a posição de acordo com a qual, existe uma necessidade intrínseca dos órgãos ou estruturas cognitivas, que, uma vez gerada pelo funcionamento, perpetua-se através da continuação desse funcionamento.

Assim, para Piaget, o organismo precisa “alimentar” seus esquemas cognitivos, incorporando os “nutrientes” ambientais que os sustentem e enriqueçam. Para Flavell,

(1988), Piaget não define 'esquema' de modo cuidadoso e completo, mas há fragmentos de definições sucessivas, espalhados em vários volumes, como este a seguir:

Um esquema é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de seqüências de ação semelhantes, seqüências que constituem totalidades potentes e bem delimitadas, nas quais os elementos comportamentais que as constituem estão estreitamente inter-relacionados. (PIAGET, apud FLAVELL, 1988, p. 52)

Os esquemas representam as ações suscetíveis de serem exercidas sobre os objetos, assim como as seqüências de comportamento (exemplo: esquema de sugar, esquema de pegar.) (FLAVELL, 1988). Assim, quando a criança executa uma seqüência de agarrar, ela está aplicando um esquema de agarrar à realidade e o próprio comportamento constitui o esquema. Dessa forma, o funcionamento assimilativo gerou uma estrutura cognitiva. Importa enfatizarmos que, desde muito cedo, a criança, embora não tenha ainda a capacidade de representação, já é capaz de atribuir significado ao mundo que a cerca, na medida em que começa a construir os esquemas motores, condição necessária para as ações. Para Piaget (1971), a significação é o resultado da possibilidade de assimilação: atribuir significado é inserir algo em uma estrutura, é poder encaixar alguma coisa num todo organizado. Quando isso não acontece, há uma adaptação (acomodação) que transforma um esquema em outro mais adequado; por isso, capaz de realizar a assimilação; portanto, acomodação consiste na variação de um esquema. A ação humana visa a uma melhor adaptação ao ambiente e, para que esta seja possível, ocorrem constantes organizações da experiência, simultaneamente sensorio-motora, cognitiva e afetiva. Segundo Piaget (1971), essas experiências se diferenciam e conquistam qualidades novas, transformando-se. Costa (2002 p. 9), explica que, para Piaget, "a construção da inteligência pode ser esquematizada como uma espiral crescente voltada para a equilíbrio resultante da combinação dos processos de assimilação e acomodação".

Flavell (1988) interpreta que, para Piaget, a ação humana, direcionando-se a uma constante equilíbrio, motiva um rompimento da rotina, provocando indagações, a fim de estabelecer um melhor relacionamento com o mundo. Assevera, ainda, Flavell, que "a necessidade de conhecer faz parte da própria atividade intelectual e é quase sinônimo dela, uma atividade assimilativa cuja natureza essencial consiste em funcionar".

Vale ressaltarmos que o processo de aprendizagem envolve uma ação contínua, não apenas se embasando nos movimentos assimilativos e acomodativos, capazes de produzir organizações progressivas das ações do sujeito diante do objeto, mas também

na tomada de consciência do próprio pensamento. Para Piaget (1983, p.230), “tomada de consciência consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente, constituindo-se uma reconstrução no plano superior do que já está organizado”. Segundo Claparède (apud PIAGET, 1983), do ponto de vista funcional, a tomada de consciência se produz por ocasião de uma desadaptação porque, quando uma conduta é bem adaptada e funciona sem dificuldades, não há razão de procurar analisar conscientemente seus mecanismos; logo, se uma ação é bem adaptada, não há necessidade de tomada de consciência.

A teoria piagetiana sugere que o professor deve levar em consideração que, na aprendizagem, muitos fatores estão envolvidos e, então, atente principalmente para as possíveis intervenções que fará em relação aos alunos, qualificando-as de maneira produtora; por exemplo, promovendo desadaptação, para possibilitar a tomada de consciência. Claparède (apud PIAGET, 1983) explica que as coisas que exigem uma adaptação de nossa parte, aquelas que excitam nossa consciência, são mudanças no mundo exterior, por oposição às “peripécias” do trabalho do pensamento.

O processo de aprendizagem também envolve a metacognição. Britt (1987, p. 137), a define como uma “atividade metodológica de analisar e refletir sobre o processo cognitivo e a capacidade de pôr em prática conscientemente um raciocínio”. Para a autora, é a tomada de consciência, pelo professor, de uma estrutura do saber e da sua elaboração, com o intuito de guiar o aluno, pelo ato pedagógico, na construção de seu saber; ainda, induz o aluno a tomar consciência de “métodos de pensamento”. Diante disso, o professor deve levar o aluno à construção de seu saber através de estratégias específicas para uma aprendizagem autônoma. A reflexão necessária para que o aluno perceba os seus próprios processos mentais pode ocorrer pela mediação do educador. Este deve oportunizar que seus alunos realizem escolhas conscientes de estratégias de aprendizagem nas situações que propõe.

Britt afirma que o conhecimento acerca das estratégias mentais que o aluno pode utilizar no processo de aprendizagem é de importância decisiva para o professor, uma vez que este pode auxiliar o aprendiz a utilizá-las eficazmente. Sem a mediação do professor, a tomada de consciência pelo aluno não seria possível: daí a ênfase nesse ato pedagógico, que denomina metacognição. (BRITT, 1987).

2. 1. 2 Linguagem

Ao iniciar a falar, a criança parece entrar no mundo do adulto e, com isso, estar apta ao entendimento da comunicação verbal, mostrando como pensa. A origem dessa possibilidade de expressão tão fantástica, e que nos torna diferentes de qualquer outro ser vivo, é motivo de estudos por parte de um grande e importante número de teóricos que, há décadas, nos vêm apresentando suas contribuições e pesquisas sobre a linguagem da criança.

Primeiramente, a aprendizagem da linguagem foi tratada como decorrente da exposição ao meio, da utilização de mecanismos como reforço, estímulo e resposta. Essa explicação era oriunda da corrente behaviorista ou ambientalista, (empirista), dominante nas teorias de aprendizagem e nas vivências de desenvolvimento infantil. Para esses teóricos,

aprender a língua materna não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos[...] Skinner (1957), psicólogo cujo trabalho foi o mais influente no behaviorismo, parte de pressupostos tanto metodológicos (como a ênfase na observabilidade de manifestações comportamentais, externas, mensuráveis, da aprendizagem) quanto teórico-epistemológicos (como a premissa da inacessibilidade à mente para se estudar o conhecimento,...) e propõe, então, enquadrar a linguagem na sucessão e contingência de mecanismos de estímulo-resposta-reforço. (SCARPA, 2001, p.206)

Por seu lado, Chomsky (1981) argumentou que a fala não pode ser considerada como um comportamento adquirido a partir somente do ambiente, já que a criança está exposta a uma linguagem escassa, insuficiente, incompleta e, apesar disso, consegue dominar um conjunto complexo de regras que constituem a gramática internalizada do falante.

O grande impulso aos estudos sobre aquisição da linguagem, dado por esse lingüísta, no final da década de 1950, implicou a adoção de uma posição inatista em relação a esse processo. O autor considera que a linguagem é específica da espécie, da dotação genética dos seres humanos e não um conjunto de comportamentos verbais, adquiridos por meio da influência do ambiente. A linguagem, então, seria adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente. A linguagem estaria vinculada a mecanismos inatos da espécie humana e comuns aos membros dessa espécie; daí a idéia de universais lingüísticos. Essa visão, que coloca a linguagem num domínio cognitivo, admite que o ser humano vem equipado, no estágio inicial, com uma

Gramática Universal (GU), dotada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem.

De outra parte, a idéia de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são derivados do desenvolvimento do raciocínio na criança surgiu com Piaget (1958) e Vygotsky (1991), contestando a autonomia da GU como domínio específico de conhecimento lingüístico. A abordagem cognitivista/construtivista, desenvolvida com base nos estudos de Jean Piaget, como já foi visto anteriormente, explica a origem e o desenvolvimento das estruturas do conhecimento pela interação entre ambiente e organismo. Esse enfoque teórico (interacionismo) explica o surgimento da linguagem pela superação do estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses, quando ocorre o desenvolvimento da função simbólica, por meio da qual um significante pode representar um objeto significado. O desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada, torna a linguagem possível, já que essa é entendida por Piaget (1972), como um sistema simbólico de representações.

Para Vygotsky (1991), o alcance social da aquisição da linguagem deve-se à influência de origem externa e social nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto. As estruturas construídas socialmente, “externamente”, sofreriam, com o tempo, um movimento de interiorização e de representação mental do que antes era social e externo. Vygotsky (1991) atribuía à atividade simbólica, viabilizada pela linguagem, uma função organizadora do pensamento: com a ajuda da linguagem, a criança começaria a controlar o ambiente e o próprio comportamento.

Em síntese, as posturas abordadas consideram a aquisição da linguagem, ora como aprendizagem adquirida por meio da influência do ambiente, ora como dotação genética, estando vinculada a mecanismos inatos da espécie humana. Uma terceira posição considera, ainda, que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são derivados da representação mental; essa abordagem cognitiva-construtivista, embasada nos estudos de Piaget, explica que as estruturas do conhecimento são formadas pela interação entre ambiente e organismo.

Pensamos que essas teorias estão imbricadas umas nas outras. O indivíduo desenvolve a linguagem na interação com o ambiente; entretanto, necessita que haja estruturas possíveis para que as representações mentais possam ser processadas. Em nosso entendimento, Chomsky (1981), com seu argumento de estruturas inatas para o desenvolvimento da linguagem, não contradiz teorias que consideram o organismo e o

ambiente no desenvolvimento da linguagem, uma vez que a criança não apenas cria palavras, mas ainda extrapola, podendo dizer o que nunca ouviu, a partir de junções, inferências e possibilidade de raciocínio. O exemplo de Figueira (1995) comprova a utilização de termos que a criança não ouve, mas que pelo léxico, vê-se que fez uma dedução a partir de duas outras palavras que se opõem: ela pode falar 'diquenta' para pedir à mãe esfriar o leite, uma vez que esta disse que o leite estava quente; 'diabriu' quando a mãe fechou a caixa de brinquedo; e 'deslaça', pedindo a mãe para desamarrear o laço. A criança de 3 anos já ouviu 'descobriu', 'desamarrou', 'desatou', 'desliga', 'desmancha', portanto, é compreensível que crie as palavras referidas por Figueira (1995).

2. 1. 3 Escrita

O processo da aquisição da escrita tornou-se objeto de pesquisa nos últimos anos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986; KATO, 1986; MORAIS, 1995; FERREIRO et al, 1996; CAGLIARI, 1999) entre outros. Desde muito cedo, a criança percebe que, para se comunicar, pode utilizar, além da fala, símbolos, desenhos e riscos num papel e, então, fazer-se entender. Dessa maneira, a criança descobre a escrita muito cedo, através de rabiscos e garatujas, conseguindo dizer e refletir sentimentos, emoções e pensamentos.

O aprendizado da escrita, que acontece, geralmente, durante a escolarização, segue um processo descrito por Ferreiro (1982), que apresenta três etapas: a) escrita pré-silábica, quando a criança desenha uma série igual ou diferenciada de 'rabiscos' para representar a escrita; b) escrita silábica, quando escreve letras, com correspondência quantitativa, segundo uma análise sonora da linguagem que a leva a descobrir a sílaba e que a cada sílaba corresponde uma grafia; c) escrita alfabética, quando a criança escreve letras, com correspondência sonora do tipo fonético e com valor convencional. Ferreiro e Teberosky (1999) desmembraram essas fases em cinco níveis sucessivos do processo de evolução da escrita construída pela criança até a fase alfabética. No 1º nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. No 2º nível, as autoras explicam que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. O 3º nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro

a cada uma das letras que compõem uma escrita: cada letra vale uma sílaba; surgindo a hipótese silábica. Um exemplo que ilustra essa fase é a grafia 'MINENAETOMASOL' para 'a menina toma sol'. A passagem dessa para a hipótese alfabética caracteriza o 4º nível, no qual a criança descobre a necessidade de fazer uma análise mais atenta para o som e as quantidades gráficas. O 5º nível representa a escrita alfabética, a qual a criança compreende que cada letra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

A história da escrita, na humanidade, passou por estágios muito semelhantes aos que observamos na criança, ao iniciar seu desenvolvimento gráfico-motor. A escrita é uma maneira de transcrever a linguagem originada pela necessidade de o homem registrar sua história; entretanto, as letras e os algarismos precisaram de muitos séculos para chegar a uma forma de uso geral. Na história da humanidade, sempre foi mais importante saber ler do que escrever, mas, para saber ler, é preciso conhecer como funcionam os sistemas de escrita. (CAGLIARI, 1999).

As primeiras escritas surgiram na Suméria (país onde hoje se localizam o Irã e o Iraque), por volta de 3100 a.C. Os estudiosos consideram que, fora da Suméria, a idéia de escrever tenha surgido de forma independente apenas na China, na América Central, entre os Maias e no Egito, 3000 a.C. Todos os demais sistemas de escrita conhecidos são derivados desses quatro, sobretudo do sistema sumério. (CAGLIARI, 1999). Os sistemas de escrita começaram com caracteres na forma de desenhos de objetos para representar as palavras. Esses sistemas, segundo Saussure (1992), são o ideográfico e o fonético. No primeiro, o registro da linguagem ocorre a partir dos significados, das idéias. O outro sistema, o fonéticoreproduz a série de sons que se sucedem na palavra. Assim, o registro da linguagem, a partir dos significados das idéias, denomina-se *escrita ideográfica* e o registro a partir dos sons das palavras, *escrita fonográfica*. A escrita ideográfica, quando passou a representar o som das sílabas, provocou uma redução no número de caracteres necessários para tal. Apareceram, então, os silabários. Além da mudança do ponto de partida para a escrita, que passou do significado para o som das palavras, aconteceu algo a mais: a mudança no nome dos caracteres. Antes, cada pictograma¹, ou seja, o desenho do objeto, ou a representação da idéia, tinha o nome da própria palavra que representava.

¹ pictograma – modo de escrever por meio de desenhos ou pinturas que representam objetos, idéias. (AULETE, Caldas. Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, 1964).

Nos silabários, os sons prevaleceram sobre os significados, na designação dos nomes dos caracteres, ficando os significados num plano secundário. (CAGLIARI, 1999).

Esse aspecto passa despercebido nos estudos sobre a origem do alfabeto, mas tem uma importância fundamental. Somente por razões históricas, lembrava-se de que o nome de um caractere silábico tinha, antes, um significado próprio, ligado a um pictograma. Entretanto, se o sistema de escrita precisava representar os sons e não os significados, o melhor tipo de caractere não era o silábico, pois esse trazia redundâncias facilmente detectáveis. Cagliari (1999) mostra-nos, em seu estudo histórico, essas redundâncias. Se existiam letras do tipo PA, BA, TA, SA, LA, RA ou PE, BE, TE, SE, LE, RE, etc, era evidente que se podia proceder mais uma simplificação no modo como a escrita representava a fala, separando o que havia de comum a esses conjuntos de letras e formando novos arranjos no sistema, gerando, então, novas classes de caracteres, como A, E, P, B, S, L, R, etc. Assim, os nomes das letras perderam o referencial do nome antigo, de base ideográfica, ficando reduzidos apenas a sons monossilábicos, que denotavam o valor fonético que as letras representavam.

Ainda hoje, observamos o encantamento das crianças com brincadeiras de “cartas enigmáticas” do tipo *escrita pictográfica fonográfica*, também chamada de rebus (do latim: RES “coisa”; rebus=“pelas coisas”). O desenho de uma roda e de um pé para escrita de rodapé; um sol e um dado para soldado são exemplos desses, podendo ser uma forma de compreender a escrita, mesmo antes da alfabetização.

No século XI a.C., o sistema de escrita já havia, por meio de várias tentativas, se fixado numa forma definitiva com 22 letras apenas. Essa forma de escrita influenciou as demais e é origem de muitas escritas como o árabe, o hebraico, o aramaico, o tamúdio, a escrita púnica e a escrita grega, da qual se derivou a latina, originando o alfabeto utilizado hoje. Este passou a ter um *princípio acrofônico* como chave para a decifração e escrita: bastava saber o nome das letras para poder escrever. Estava resolvida, portanto, a questão da escrita para os povos, com essa invenção importante: o alfabeto. No entanto, esse, na prática, encontrou sérias dificuldades, pois não conseguia dar conta de escrever as palavras com suas variações de pronúncia de um dialeto para outro, ou seja, palavras que têm o mesmo significado, mas pronúncia diferente. Refere Kato (1986, p. 122), que “para muitos educadores, o que causa problemas mais sérios na alfabetização e na pós-alfabetização é a distância entre a fala do aprendiz e a norma escrita usada nos textos escolares”.

Para Cagliari (1999), a solução é congelar as seqüências de letras que as palavras têm. A ortografia é esta forma neutra de escrever as palavras e surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de “uma palavra de forma fixa”, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê. (CAGLIARI, 1999, p. 99). Conhecer o alfabeto é fundamental, tanto para escrever quanto para ler, mas saber lidar com a ortografia é também muito importante; por isso, Cagliari (1999) diz que a invenção da ortografia foi a “salvação” do alfabeto. Assim, a criança, ao iniciar suas hipóteses na escrita, escreve conforme fala, utilizando para cada letra um valor sonoro. Por esse motivo, a aprendizagem da escrita evidencia-se um problema complexo.

Piaget (1971) sugere, em sua teoria, como já foi explanado, que a criança é sujeito do conhecimento e aprende através de suas próprias ações sobre os objetos, construindo categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. A teoria de Piaget permite interpretar a escrita, enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. (FERREIRO, 1999, p.31). Essa não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência muito mais vasto que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento. Aprendizagem para Piaget (1971) é, na essência, fenômeno construtivo, construído por saltos não lineares, que atingem estágios específicos, incorporando os estágios anteriores. (DEMO, 2001). Dessa forma, uma criança, ao iniciar o processo escolar, já tem todo um referencial sobre escrita, pela simples exposição ao ambiente em que vive, através do vasto material impresso que a rodeia.

Vygotsky (2001) analisa a escrita como fator importante do desenvolvimento humano, tendo também uma abordagem genética da escrita. Essa, para ele, “é uma função específica de linguagem, diferindo da fala, não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento”. (op. cit. p. 312). Na escrita, como indica a investigação desse teórico, há necessidade de um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Vygotsky (2001, p.312) afirma que “escrita é uma linguagem de pensamento, de representação, uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material”.

As investigações no campo da psicologia da escrita, encontradas em estudos desse autor, do ponto de vista da natureza psicológica das funções que a constituem, explica que a aquisição da escrita baseia-se num processo inteiramente diverso daquele da fala; possibilita, portanto, novas aquisições e projeção em um nível superior da linguagem. “A consciência e a intenção também orientam, desde o início, a linguagem escrita da criança”. (VYGOTSKY, 2001, p. 318). Tal linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. O aspecto abstrato daquela, por ser apenas pensada e não pronunciada, constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de aquisição da escrita. Para Vygotsky (2001), esse processo leva a criança a agir de modo mais intelectual, a ter mais consciência do próprio processo da fala.

O escrever, para esse estudioso é um ato voluntário, que representa a manifestação da consciência do sujeito. O autor chama a atenção para a relação única estabelecida entre a fala interior e a fala oral, em se tratando da linguagem escrita. Esta acompanha a fala interior, traduzindo-a para uma outra imagem, signo ou símbolo, permitindo sua perpetuação na memória, por longo prazo. Na obra “Pensamento e Linguagem” (2001), Vygotsky apresenta suas conclusões a respeito da comunicação escrita, considerada não somente em relação a uma grafia, ou ainda a um gesto que marca uma representação fonética da fala oral, mas como linguagem específica e única, que permite ao homem atribuir sentido ao seu pensamento. A expressão escrita encontra seu lugar dentro das funções psicológicas superiores, com o esclarecimento do autor de que o pensamento é processo que não só transmite a palavra, mas também se realiza nela como elemento mediador entre a fala interior e a exterior.

O uso da palavra escrita, para Vygotsky (2001), exige do sujeito um desprendimento do imediato, do sensível, um outro nível de representação simbólica. Essa qualidade humana, dotada de abstração, define o caráter complexo da escrita como signo na função simbólica. É comum a demonstração de rabiscos, imitando a forma da escrita do adulto, em crianças não alfabetizadas, quando solicitadas a fazerem um bilhete para a mãe ou para a professora. Estudos experimentais sobre o desenvolvimento dessa habilidade, desenvolvidos pelo programa de pesquisas do grupo de Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2001), caracterizaram os traços iniciais como “rabiscos mecânicos”, traçados que a criança faz, distribuindo seus registros no papel. Denominaram “marcas topográficas”, os rabiscos que os iniciantes, nesse processo, distribuem pelo papel,

possibilitando um mapeamento do material a ser lembrado ou com significado de transmissão de idéias; aos desenhos estilizados em forma de escrita, os pesquisadores chamaram de “representações pictográficas”, ou seja, desenhos como signos mediadores, que representam conteúdos determinados. Da representação pictográfica, explicaram, a criança passa à escrita simbólica, inventando formas de representar informações. Para Vygotsky (2001), a aquisição da escrita consiste num sistema de representação da realidade. Contribuem para esse processo, o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brincar simbólico, pois esses são também atividades representativas; portanto, “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças”. (OLIVEIRA, 2001 p.72).

2. 1. 4 Ortografia

Como já vimos, a escrita alfabética constitui-se numa forma econômica de transcrever a linguagem oral. Esse modelo alfabético tem a intenção de ser fonético, ou seja, procura representar os sons da fala, exatamente como foram pronunciados. Entretanto, escrever como se fala compromete de tal forma a escrita que poderíamos ter várias formas de grafar uma palavra, tantas quantos os dialetos falados em uma língua. Cagliari (1999, p.30) exemplifica a representação fonética, registrando todas as nuances de pronúncia, com a palavra ‘balde’, grafada conforme a classe social e a região do país a que pertencerem as pessoas que estiverem escrevendo: ‘baudi’, ‘baudj’, ‘barde’, ‘baudji’, ‘bardi’, ‘baude’, etc.

Para ensinar a escrever, é necessário o uso de uma forma ortográfica aceita pelas normas da língua. A ortografia da Língua Portuguesa Brasileira passou por muitas modificações até chegar às normas atuais, definidas pela Academia Brasileira de Letras, em 1943. Morais (1995, p.13) resume a evolução das prescrições ortográficas para o Português, entre os séculos XVI e o início do século XX, mostrando as oscilações entre os “expertos” ou estudiosos da língua, cujos modos de ortografar se subordinavam a três princípios ou orientações básicas: a) a tradição gráfica existente ou os “usos consagrados” na literatura; b) o “latinismo” ou obediência à etimologia; c) o princípio fonográfico ou notação da “realidade fonética”. Gramáticos, desde 1536 até 1875, tinham

preocupação de editarem “ortografias”, mas nenhuma se instituiu com norma oficial, tanto no Brasil, como em Portugal.

Com as publicações portuguesas, inicia-se uma caminhada para a definição das normas gráficas. A reforma definida em Portugal, em 1911, representa a primeira fixação ortográfica, embora não tenha ainda surgido uma unificação entre os dois países (nem ela tenha sido aceita no Brasil) o que manteve as grafias antigas até 1943. Posteriormente, como relata Moraes (1995), em seu breve histórico, houve uma redefinição na normativa brasileira quanto ao emprego de certos diacríticos (como o trema e os acentos grave, circunflexo e agudo), eliminando o seu uso para diferenciar palavras homófonas.

A norma vigente no Brasil conserva a conjugação das tendências de tradição de uso, etimologia e fonografia. Segundo Kato (1986 p.17):

embora a intenção tenha sido de se fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter natureza estritamente fonética.

A autora mostra que uma mesma letra apresenta realização fonética diferente nas situações que aparece na palavra. Logo, temos uma mesma representação grafêmica para diferentes sons (exemplo: a letra ‘a’ em casa aparece com realização fonética diferente nas duas situações, pronunciadas [a] e [↔] respectivamente). A realização do mesmo fonema, com a mesma representação grafêmica, a autora denomina motivação fonêmica. Considera, ainda, motivação fonêmica e fonética nos casos em que um fonema só tem uma realização possível. Por exemplo, o /b/ e quase todas as consoantes de nosso sistema alfabético, sempre se realizam da mesma maneira em Português, sendo a escrita alfabética considerada fonêmica-fonética.

Diante disso, constatamos um envolvimento muito maior em grafar as palavras, levando em consideração que o alfabeto é essencialmente fonêmico. Quanto à articulação, Kato (1986) diz que a representação ortográfica é apenas foneticamente motivada no caso de escrever *canto* com [n] e *campo* com [m]. A motivação é fonética porque o [n] e o [t] são ambos linguoalveolares e o [m] e o [p] são bilabiais. Ela explica que a representação ortográfica representa a qualidade de nasalização que precede

essas consoantes de traços semelhantes, quando não são distintivas, mas sim determinadas pelo contexto. A motivação lexical nos mostra que, além da motivação histórica, há uma razão lógica para a mesma escrita. Por exemplo, em *medicina*, a letra 'c' representa som sibilante que pode ser representado por 'ss', nessa posição intervocálica. As outras palavras que pertencem à mesma família lexical partilham do mesmo radical, que deve ser representado ortograficamente da mesma forma, exemplo: *médico, medicar, medicinal*.

Há ainda a motivação diacrônica, em que só podemos explicar a representação ortográfica recorrendo à história da língua, como a palavra *homem*, que se grafa com *h* porque a palavra que lhe deu origem, em latim, também tinha *h*, enquanto, a palavra *ônibus* não tem *h* porque originalmente não o possuía.

“A língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas. Quando a motivação vai deixando de existir, o que resulta é um misto de relações motivadas e arbitrárias”.
(KATO, 1986, p. 19)

Considerando, especificamente, a ortografia do Português, Morais (1999), estabelece uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica. Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter. Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral, é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica.

2.2 Sobre as diferentes propostas para análise das dificuldades ortográficas

2.2.1 Proposta de LEMLE¹

O trabalho de Lemle (1982) tem sido uma importante referência para todos os estudos sobre a aquisição da ortografia do Português Brasileiro desenvolvidos nos últimos anos. A autora, ao analisar a relação que se estabelece entre o sistema fonológico e o ortográfico, caracteriza três tipos básicos de correspondência (Quadro 2.2.1.1).

Quadro 2.2.1.1: Classificação de correspondências: segundo Lemle 1982, p. 17

Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	Relação de um para um; cada letra com seu fonema, cada fonema com sua letra. Ex: 'p, b'-/p, b/; 't, d'-/t, d/; 'f, v'-/f, v/; 'a'-/a/.
Correspondência de um para mais de um, determinadas a partir da posição.	Cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição. Ex. A letra 's', no início da palavra, som de [s], como 'sala'; na posição intervocálica, som de [z], como em 'casa'.
Relações de concorrência	Mais de uma letra para o mesmo som. Ex. [z] pode ser representado pelas letras 's', 'z' e 'x' como em 'mesa', 'certeza' e 'exemplo'.

¹ Professora de Linguística da Universidade do Rio de Janeiro

A partir da análise das relações existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico, a autora propõe uma ordem de aquisição ortográfica a qual serviria para orientar a prática pedagógica do alfabetizador. Segundo Lemle (1982), os erros encontrados na escrita infantil podem ser caracterizados como falhas de primeira, segunda e terceira ordens, conforme apresentado no quadro 2.2.1.2.

Quadro 2.2.1.2: Falhas de primeira, segunda e terceira ordem, segundo Lemle, (1982).

Falhas de primeira ordem.	Repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras; falhas decorrentes da forma das letras; falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som.
Falhas de segunda ordem.	A escrita é uma transcrição fonética da fala.
Falhas de terceira ordem.	Trocas entre letras concorrentes.

a) Falhas de primeira ordem: aquelas em que não se apresenta correspondência linear entre as seqüências dos sons e as seqüências das letras:

- repetições de letras ('ppai' em vez de 'pai'; 'meeu' em vez de 'meu');
- omissões de letras ('trs' em vez de 'três'; 'pota' em vez de 'porta'), trocas na ordem das letras ('parto' em vez de 'prato'; 'sadia' em vez de 'saída');
- falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra ('rano' em vez de 'ramo'; 'laqis' em lugar de 'lápis'),
- falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som ('sabo' em vez de 'sapo'; 'gado' em lugar de 'gato'; 'pita' em lugar de 'fita').

b) Falhas de segunda ordem: aquelas em que a escrita é feita como se fosse uma transcrição fonética da fala. Exemplos: 'matu' em vez de 'mato'; 'bodi' em vez de 'bode'; 'azma' em vez de 'asma' e ainda as trocas de 'n' por 'm', 'nesa' em vez de 'mesa'; 'r' por 'rr', 'genrro' em vez de 'genro'; 'ão' por 'am' em eles 'falão' em vez de eles 'falam'.

c) Falhas de terceira ordem: aquelas em que há trocas entre letras concorrentes. Exemplos: ‘açado’ em vez de ‘assado’; ‘trese’ em vez de ‘treze’; ‘acim’ em vez de ‘assim’; ‘jigante’ em vez de ‘gigante’; ‘xinelo’ em vez de ‘chinelo’; ‘chingou’ em vez de ‘xingou’; ‘puresa’ em vez de ‘pureza’; ‘sau’ em vez de ‘sal’; ‘craro’ em vez de ‘claro’; ‘operaro’ em vez de ‘operário’. (LEMLE, 1982).

A autora mostra também casos em que um som é representado por diferentes letras, segundo a posição. Por exemplo, som [k], letra ‘c’, diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’ como em ‘casa’, ‘come’; letra ‘qu’, diante de ‘e’, ‘i’ como em ‘pequeno’, ‘esquina’. Som de [g], letra ‘g’ diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’ em ‘gato’, ‘gota’, ‘agudo’; letras ‘gu’, diante de ‘e’, ‘i’ em ‘paguei’, ‘guitarra’.

Para exemplificar as relações de concorrência, a autora inclui as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos: por exemplo, fone [z] intervocálico, letras ‘s’, ‘z’, ‘x’; fone [s] intervocálico, diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’, letras ‘ss’, ‘ç’, ‘sç’ como em ‘russo’, ‘poço’, ‘cresça’; intervocálico, diante de ‘e’, ‘i’, letras ‘ss’, ‘c’, ‘sc’ como em ‘posseiro’, ‘assento’, ‘roceiro’, ‘acento’, ‘piscina’, ‘bicicleta’; diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’, precedido por consoante, letras ‘s’, ‘ç’ como em ‘balsa’, ‘alça’; diante de ‘e’, ‘i’, precedido por consoante, letras ‘s’, ‘c’ como em ‘persegue’, ‘percebe’.

2.2.2 Proposta de Carraher¹

A autora hipotetizou que os erros de ortografia cometidos por crianças que demonstram ter uma concepção alfabética de escrita não são randômicos, mas refletem uma espécie de apego à regra alfabética básica de representar cada som por uma letra como se existisse uma correspondência biunívoca e recíproca entre letra e som. (CARRAHER, 1986)

Na análise dos erros de ortografia verificados no estudo, Carraher utiliza as categorias descritas a seguir, as quais procuram considerar o tipo de sutileza ortográfica posterior à concepção alfabética que crianças ignoraram ao cometer o erro. (Ibid, p. 28)

¹ Professora, Mestre em Psicologia, PH.D. pelo Graduate School and University Center, City University of New York. Atualmente, Terezinha Nunes, Universidade de Londres, Inglaterra.

Quadro 2.2.2.1: Classificação de erros: segundo Carraher.

Classificação dos Erros	Exemplo
Transcrição da fala	'pexi' por 'peixe', 'vassora' por 'vassoura'
Supercorreção	'altomóvel' por 'automóvel', 'professoura' por 'professora'
Ausência de marcação da nasalização	'roma' por 'romã', 'efeite' por 'enfeite', 'epada' por 'empada'
Desconsideração de regras contextuais	'gitara' por 'guitarra', 'serote' por 'serrote'
Ligação à origem da palavra	'belesa' por 'beleza', 'japoneza' por 'japonesa'
Sílabas complexas	'baço' por 'braço', 'quato' por 'quatro'
Troca de letras	'faca' por 'vaca', 'tota' por 'toda'
Sílabas de estruturas complexas	'uso' para 'urso', 'mia' para 'minha'

Erros tipo "transcrição da fala"

Segundo a autora, a diferença entre a língua falada e a língua escrita promove o tipo de erro de transcrição de fala, ou seja, a criança escreve como fala. A língua escrita é igual em todo o Brasil; no entanto, a pronúncia varia nas diversas regiões do país. Escreve-se, por exemplo, 'formiga' em todo território nacional; entretanto, pronuncia-se [furmiga] em algumas regiões, e [formiga] em outras. Esse exemplo apenas ilustra o fato de que a língua falada e a língua escrita não são idênticas. Quando a criança desenvolve um conceito de escrita alfabética, o que ela descobriu é que se prestar atenção aos sons da palavra, poderá escrever a palavra através da representação de seus sons. Por causa da divergência entre a língua falada e a língua escrita, esta estratégia poderá resultar em erros, por exemplo: 'iscola' para 'escola', 'penti' para 'pente', entre outros.

Erros por supercorreção

Após compreender a distinção entre a língua falada e a língua escrita, a criança começa a corrigir os erros de transcrição da fala. A correção pode resultar no

aparecimento de um outro tipo de erro, a supercorreção. Por exemplo, a criança descobre que o som de ‘u’ no final da palavra é freqüentemente representado por ‘o’. Grafias como ‘vio’ para ‘viu’ podem resultar desse processo de correção das diferenças entre a língua falada e a língua escrita.

Erros por desconsiderar as regras contextuais

Na regra contextual, o valor da letra muda em função do contexto. Por exemplo, o som das letras ‘c’ e ‘g’ difere se estas são seguidas por ‘a’, ‘o’, ‘u’ ou são seguidas por ‘e’, ‘i’. Outra regra contextual é a que determina que antes de ‘p’ e ‘b’ só se usa ‘m’, assim, regras tipo “não se usa ‘ç’ antes de ‘e’ e ‘i’, ou no começo de palavra”; entre outras.

Erros por ausência de nasalização

A nasalização, segundo a autora, pode ser vista como um traço distintivo, como no caso de ‘fã’ e ‘fá’, ‘pau’ e ‘pão’, ‘mau’ e ‘mão’, entre outros, visto que é uma diferença de som que marca uma diferença de significado num par mínimo. Por outro lado, existem variações de pronúncia que nasalizam ou deixam de nasalizar certas palavras, sem que haja qualquer risco de confusão. Por exemplo, no caso de ‘banana’ [bãñãna], ou ‘caminhão’ [kami’ñ↔))w)], a nasal não é marcada quando há um ‘n’ ou ‘m’ na sílaba subsequente.

Erros ligados à origem da palavra

Há uma série de palavras cuja leitura pode não provocar muita dificuldade, porque a pronúncia da representação escrita não é ambígua, mas cuja grafia apresenta dificuldades, uma vez que a escolha da consoante para representação de determinados sons reflete a origem da palavra, além de refletir a pronúncia. O uso do ‘g’ ou do ‘j’ diante de ‘e’ ou ‘i’; o uso do ‘h’ mudo; o uso do ‘x’ com som de ‘z’ ou de ‘c’; o uso do ‘s’ com som de ‘z’; o uso do ‘ç’ ou ‘ss’ etc. são exemplos diversos de situações em que o som ou o contexto não permite identificar qual seria a consoante

correta na hora de escrever. A diferenciação entre -ice e – isse, por exemplo, não se faz pela pronúncia, mas pela morfologia, pois – ice é um sufixo formador de substantivos abstratos e – isse é uma terminação verbal do subjuntivo.

Erros por trocas de letra

A autora considera erros de trocas de letras quando a criança faz uma escolha errônea para representar o som em pauta. Na maioria das vezes, esses erros são trocas entre consoantes que têm os mesmos traços distintivos, exceto um, com a diferença sutil da vibração ou não das cordas vocais, como /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/ as que não vibram e /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /ʒ/ as que vibram. Ex: ‘bato’ para ‘pato’, ‘foi’ para ‘voi’.

Erros nas sílabas de estrutura complexa

A sílaba padrão contém uma consoante e uma vogal. A existência de sílabas com estruturas diferentes, mais complexas que a estrutura padrão, provavelmente, resulta em erros ou dificuldades para a grafia dessas sílabas. Ex: ‘pato’ para ‘prato’, ‘for’ para ‘flor’.

2.2.3 Proposta de Cagliari ¹

Esse autor analisa as alterações ortográficas nos textos espontâneos de alunos, com o objetivo de oferecer aos professores uma amostragem que lhes possa ser útil na análise dos erros contidos nessa escrita. (CAGLIARI, 1992). Para tal, agrupa-os em categorias tais como: transcrição fonética, uso indevido das letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental da palavra, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas e de acentos. Exemplos dessas alterações estão expostas no quadro 2.2.3.1.

¹ Professor de Fonética e Fonologia do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Mestre em Lingüística Geral, Doutor no Departamento de Lingüística da Universidade de Edimburg, Escócia.

Quadro 2.2.3.1: Categorias: segundo Cagliari.

Transcrição fonética	caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. Exemplos: troca de 'i' por 'e' como em 'dici' (disse); 'u' por 'o' como em 'tudu' (tudo), 'u' por 'l' como em 'sou' (sol), 'li' por 'lh' como em 'armadilia' (armadilha); acréscimo, troca ou omissão de letras como em 'rapais' (rapaz), 'mato' (matou), 'mulhe' (mulher), 'praneta' (planeta), 'vamu' (vamos). Considera erro de transcrição fonética também quando transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular como em 'vaibora' (vai embora); e em 'curraiva' (com raiva).
Uso indevido de letras	caracteriza a escolha da letra que a criança faz para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som do [s] pode ser representado por 's' (sapo), por 'z' (luz), por 'ss' (disse), por 'ç' (caça).
Modificação da estrutura segmental das palavras	erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Como em 'voi' (foi), 'bida' (vida), 'save' (sabe), 'sosato' (susto).
Juntura intervocabular e segmentação	abrange a escrita de palavras segmentadas da forma como fala. Por exemplo, 'eucazeicoéla' (eu casei com ela), 'jalicotei' (já lhe contei), 'a gora' (agora), 'a fundou' (afundou).
Forma morfológica diferente	a variedade dialetal da criança dificulta o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever. Por exemplo, "adepois' (depois), 'ni um' (nenhum), 'pacia' (passear), 'tá' (está), 'pelum' (por um).
Forma estranha de traçar as letras	traçado irregular ou com pouca precisão das letras, principalmente na letra cursiva, tornando possível se ler 'b' por 'v', 'p' por 'j' e ainda 'u' por 'n', 'm' por 'n', 'f' por 'j'.
Uso indevido de letras maiúscula / minúsculas	depois de aprender que nomes próprios são com letras maiúsculas, os alunos passam a escrever muitas palavras também com maiúscula.
Acentos gráficos	erros de uso de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento. Por exemplo, 'vó' (vou), 'voce' (você), 'não' (não).

2.2.4 Proposta de Morais ¹

Inspirado em Lemle (1982), Morais (1995, 2002), classifica as regras existentes na norma ortográfica do português brasileiro em quatro grupos: correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco, correspondências fonográficas de tipo regular contextual, correspondências fonográficas de tipo regular morfológico e correspondências fonográficas de tipo irregular.

As correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco são aquelas em que um fonema é sempre representado por um único grafema, e esse grafema só assume um valor sonoro: o do fonema em questão. Abaixo, estão exemplificados os casos considerados pelo autor (Morais, 1995, p. 20).²

Quadro 2.2.4.1: Correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco: segundo Morais.

Correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco		
fonema	grafema	exemplo
/p/ - /b/	'p' - 'b'	'pato' - 'bato'
/t/ - /d/	't' - 'd'	'tela' - 'dela'
/f/ - /v/	'f' - 'v'	'feto' - 'veto'
/m/ - /n/	'm' - 'n'	'mata' - 'nata'
/E/ - /O/	'e' - 'o'	'elefante' - 'oculista'
/a/	'a'	'ave'

¹ Professor na Universidade Federal de Pernambuco, Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona.

² NOTA: Nesta sessão está sendo mantida a forma utilizada pelo autor para representar a forma fonológica e fonética. Note-se que ele não faz distinção entre o fonológico e o fonético pois coloca entre barras não só os fonemas mas também os alofones característicos do dialeto por ele estudado.

O autor inclui, nessa categoria, os casos em que não existe, no sistema alfabético, outro grafema que possa representar o fonema em questão, ainda que este grafema assumira um valor sonoro diferente em outro contexto. Podem ser citados, como exemplos desse tipo, o grafema 'e' utilizado pra representar ambos os fonemas /e/ e /ɛ/ e o grafema 'o' para representar /o/ e /ɔ/ e o caso das nasais também.

O segundo grupo proposto, o das correspondências fonográficas de tipo regular contextual, contém aqueles casos em que o contexto determina qual, entre dois ou mais grafemas que competem na notação de um mesmo fonema, será utilizado. No quadro abaixo, podemos observar o conjunto de exemplos apresentado pelo autor (op. cit. p. 22-23).

Quadro 2.2.4.2: Correspondências fonográficas de tipo regular contextual: segundo Morais.

Correspondências fonográficas de tipo regular contextual		
fonema	grafema	exemplos
/k/	'c' – 'qu'	casa /kasa/; queijo /keɣZu/
/g/	'g' – 'gu'	gato /gatu/; guerra /gɛxa/
/s/	's'	sapo /sapu/; obs. só em sílabas iniciadas por /sa/, /so/, /sɔ/, /su/ e suas formas nasalizadas.
/z/	'z'	zangão /zãgãw/; zebra /zebra/
/ʒ/	'j'	jóia /Zɔia/; João /Zuãw/
/x/	'r' 'rr'	rato /xatu/; carta /kaxta/ carro /kaxu/; barriga /baxiga/. obs. em sílaba intermediária, entre vogais.
/p/	'r'	cara /kaPa/; Mara /maPa/
/l/	'l'	lago /lagu/; lua /lua/
/α)/ /ɛ)/ /ɨ)/ /o)/ /v)/	'an', 'en', 'in', 'on', 'un'	canto /kãtu/; mente /meɲti/; obs. em sílaba intermediária, precedida de qualquer letra que não seja 'p' e 'b'.
/α)/ /ɛ)/ /ɨ)/ /o)/ /v)/	'am', 'em', 'im', 'om', 'um'	campo /kãpu/; tempo /teɲpu/. Obs. final de sílaba antes de 'p' e 'b' e em monossílabas que acabam em /i/; /u/; /o/; /e/

/a/) /ɛ/) /i/) /o/) /u)/	'a', 'e', 'i', 'o', 'u'	cama /kãma/; tema /te)ma/
/ã/	'ã'	mãha /mãyã/; mãe /mãy/
/õ/ /e)/	'õ' 'em'	põe /põy/; obs. no ditongo /õy/ também /tãbey/; vem /vɛ)y/ obs. no ditongo /ɛ)y/
	'anh', 'enh', 'inh', 'onh', 'unh'	ganho /gãyw/; lenha /lɛ)ya/; galinha /galɪ)a/; ponha /põya/; cunha /kɔ)y)a/ obs. antes dos ditongos /ya/ e /yu/.
/u/	'u' o	lua /lua/; bambu /bãbu/ amigo /ãmigu/; gozo /gozu/

As regras contextuais podem ter aplicação universal ou parcial. O primeiro tipo de aplicação refere-se aos casos em que temos, por exemplo, o grafema 'g' com som de [g], o qual será sempre usado em sílabas cujas vogais sejam 'a', 'o' ou 'u'. Já o dígrafo gu, com som de [g], será usado sempre que preceder os grafemas vocálicos 'e' ou 'i'.

No caso da aplicação parcial, a regra opera em alguns contextos nos quais se dá a concorrência entre grafemas. Como exemplo desse segundo tipo, está a representação dos fonemas /i/ e /u/ em posição átona, já que a regra só define o uso dos grafemas 'e' e 'o' em posição átona final, sem estabelecer um princípio gerativo para a representação dos mesmos fonemas, quando são átonos em outras posições. Temos, por exemplo, palavras como 'seguro'- 'cigarro' e 'cobrir' - 'curar' em que as vogais pretônicas são grafadas com 'e'- 'i' e 'o'- 'u', respectivamente, ainda que sejam produzidas foneticamente como [i] e [u].

O terceiro grupo proposto por Moraes, o das correspondências fonográficas de tipo regular morfológico, orientam a escolha de grafemas que podem representar um mesmo fonema de morfemas derivacionais (prefixos e sufixos) ou flexionais (Mateus, 1975), levando-se em conta a categoria gramatical à qual pertence a palavra em questão. O quadro abaixo exemplifica palavras com grafemas submetidos às regras de tipo morfológico.

Quadro 2.2.4.3: Correspondências fonográficas de tipo regular morfológico: segundo Morais.

Correspondências fonográficas de tipo regular morfológico		
notação	regra	exemplos
eza esa	nome derivado gentílicos	pobreza /pobreza/ portuguesa /puxtugeza/
ez ês	final de nomes gentílicos	estupidez /istupideyΣ/ português /puxtugeiΣ/
au al	----- final de adjetivos coletivos	sucursal /sukuxsau/; pau /pau/ formal /foxmau/ cafezal /kafezau/
oso	final de adjetivos	famoso /fāmozu/
ice isse	final de nomes flexão de subjuntivo	burrice /buxici/ partisse /paxtisi/;
asse, esse	flexão de subjuntivo	cantasse /kātasi/; comesse /kōmesi/
agem ajem	final de nomes flexão de verbos acabados em ‘ejar’	viagem /viaZε)i/ viajem /viaZε)i/; velejem /veleZε)i/
ão am	flexão 3ª pessoa plural futuro flexão 3ª pessoa plural de outros tempos	cantarão /kātārāw/ cantam /kātāw/; cantavam /kātavāw/; cantaram /kātārāw/
ar, ir, er	infinitivos	cantar /ka tá/; comer /kome/

Como podemos observar, os adjetivos que terminam com o sufixo /eza/ são sempre notados com o grafema ‘s’, enquanto os substantivos derivados que terminam com o mesmo sufixo, são notados com ‘z’.

Sobre as flexões verbais, a norma estabelece que os infinitivos dos verbos levam sempre o grafema ‘r’ ao final e que todas as desinências do imperfeito do subjuntivo são notadas com o dígrafo ‘ss’.

Há também normas, conforme especificado no quadro anterior, que fazem referência ao final de substantivos e de gentílicos; ao final de adjetivos e coletivos; ao final de adjetivos terminados pelo sufixo ‘oso’, entre outros.

O quarto grupo, classificado por Morais, é o das correspondências fonográficas de tipo irregular. Esse grupo inclui todos os casos nos quais a norma fixa formas únicas autorizadas, sem prover nenhum princípio gerativo que permita ao

usuário decidir qual será o grafema adequado entre os dois ou mais grafemas que, segundo o sistema alfabético da língua, podem representar um ou uma seqüência de fonemas. As correspondências fonográficas de tipo irregular, em português, envolvem especialmente a notação das consoantes fricativas /s/, /z/, /ʒ/, /ʒ/, conforme o quadro 2.2.4.4 exemplifica.

Quadro 2.2.4.4: Correspondências fonográficas de tipo irregular: segundo Morais.

Correspondências fonográficas de tipo irregular		
fonema	grafema	exemplos
/s/	s c z ç x ss sc sç xc	seguro /siguru/ cidade /sidadi/ paz /pas/ força /foxsa/ auxiliar /ausiliá/ classe /klasi/ piscina /pisina/ cresça /kresa/ exceto /esetu/
/z/	z s x	gozado /gozadu/ casa /kaza/ exame /izami/
/ʒ/	x ch z	xale /ʒali/ chave /ʒavi/ rapaz /rapaiʒ/
/ʒ/	g j	gelo /ʒelu/ jiló /ʒiló/
/ʎ /	l lh	Júlio /ʎuʎiu/ julho /ʎuʎiu/
zero	h	hora /ora/
/i/	i e	cigarro /sigaxu/ seguro /siguru/
/u/	u o	urubu /urubu/ orelhão /orelãu/

2.2.5 Proposta de MOOJEN¹

Moojen (1985, revisado 1995, 2001), com o objetivo de padronizar um teste de escrita ortográfica de 3ª a 8ª série elaborou um ditado balanceado para verificar a frequência de erros de conversor fonema-grafema, regras contextuais e regras arbitrárias, estabelecendo média e desvio padrão da turma testada. Os critérios para elaboração do ditado é que propicie ambiente para a ocorrência da maioria das dificuldades ortográficas, seja de fácil aplicação pelo professor e que reflita, de forma mais aproximada possível, a frequência de uso da letra no vocabulário da língua portuguesa. A autora baseou-se na análise dos cadernos e ditados de crianças com dificuldades ortográficas, pré fixando um conjunto de erros comuns e selecionando 50 palavras para ditado.

Nos quadros 2.2.5.1, 2.2.5.2. e 2.2.5.3 podemos observar exemplos dessa caracterização:

Quadro 2.2.5.1: Conversor fonema-grafema: segundo Moojen (1995)

	Caracterização	Exemplos
Surda sonora	trocas /p/ /b/; /t/ /d/; /f/ /v/; /k/ /g/; /s/ /z/; /ʃ/ /z/ ; /ʒ/ .	assar, açúcar para azar amazar para amassar fazenda para fazenda explossão, exploção para explosão essame para exame
Substituição aleatória	trocas entre os grafemas não comuns e não classificadas em outra categoria da grade Também são incluídas as trocas /r/ que podem ocorrer na fala	amachar, bozado, alguel, chimacão, chinarrão,sejeira, combalhota, chova traço/faço, jugeira, acho, exerchito, serrone, choenho, timarrão exempro

¹ Mestre em Educação pela URGs, fonoaudióloga e psicopedagoga clínica, professora dos cursos de psicopedagogia da URGs, URI-Erechim, UNIFRA-Santa Maria.

Inversão	troca de grafemas com orientação espacial oposta ou inversão dos grafemas S/Z	b/d – gozabo; besfile; cóbigo; camdalhota; quadrão
Transposição	deslocamento de grafemas intra e intersilábico	nacser, decser. picsina, birncam, gódico, açúrca, exso para sexo, chaco para choca, esploxão, espoxão para explosão, ferlexo para reflexo, exseplemo para exemplo, juseira, esesitor para exército
Omissão de letras ou sílaba	supressão de um grafema sem ser dígrafo. redução de ditongo	exposição fanda para fazenda; desili para desfile psina para piscina
Adição de letras	Letra acrescentada excluindo-se os dígrafos ss, rr	bisaavô, bisavoo, enncendio, açucara, cunha para unha, causar para causa

Quadro 2.2.5.2: Regras contextuais: segundo Moojen.

I — nível simples

R/RR	horor, chimarão; xarrope, experriência;
C/Q, G/GU	c/qu- cebram, quambalhota, qausa, briqam g/gu- guente, algém, guorro, vaguão, vinguança
Ç em início de palavra e ÇE, ÇI	çujeira exercito, inçêndio, nasçer
E/I O/U	galu, gozadu, genti, joelhu, desfili, exemplu, códigu;
NASALIZAÇÃO	manha/manhã, manhan, uinha, incendinho
M/N em final de sílaba	quebran, brincan, exenplo;

II — Os erros de acentuação são considerados, pela autora, como o segundo nível dos erros contextuais.

Quadro 2.2.5.3: Regras arbitrárias: segundo Moojen.

L /U	relaciona-se às substituições em formas não verbais	sinau, auguém, calsa, saldade
H	relaciona-se ao H inicial, tanto acréscimo como omissão	orror, hunha
J/G	incluem-se, nesta categoria, as situações em que o 'j' e o 'g' precedem e/i	sugeira goelho
L, LI/LH		desfilhe, joelio, cambaliota, joelo
X/Z	casos em que o 'x' tem som de 'z' ou em que o 's' tem som de 'z'	ezame, ezemplo, ezército, cauxa
X/S		esplosão, estra
S	's' inicial	xexo/sexo cianal/sinal
C	'c' inicial e antes de e, i	insêndio, experiênsia, cerrote;
Ç	antes de a, o, u	fasso, faso, vingansa, vinganssa
SS	entre vogais dentro da palavra	vosa, voça/ vossa; vasoura
SC	entre vogais dentro da palavra	nacer, naser, deser, pisina,

- Conversor Fonema-Grafema: considera as trocas de letras surda/sonora, exemplificadas no quadro.
- Regras Contextuais: os erros de acentuação em proparoxítona, paroxítona, oxítona, adição de acento e troca de acento estão nessa classificação.
- Regras Arbitrárias: os casos de irregularidade do sistema.

2.2.6 Proposta de TESSARI ¹

TESSARI, 2002, considerando a natureza da ortografia fonético-fonêmico-etimológica, propõe uma categorização de alterações ortográficas, uma vez que seu objetivo de pesquisa é analisar a relação fonologia-ortografia. Após minucioso estudo das regras operantes no sistema fonológico do português a autora classifica essas alterações ortográficas conforme quadro 2.2.6.1

Quadro 2.2.6.1: Alterações ortográficas: segundo Tessari.

Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais.	<p>a) Desvios da vogal átona postônica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - representação da vogal 'o': ex. 'Florianópolis' por 'Florianópolis'. - representação da vogal 'e': ex. 'indíginas' por 'indígenas'. <p>b) Desvios de representação da vogal pretônica;</p> <ul style="list-style-type: none"> -representação da vogal 'e': ex: 'pique-nique' por 'piquenique'. -representação da vogal 'o': ex: 'fucinho' por 'focinho'.
Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas	<p>a) Desvios de representação ortográfica do fonema /s/, sem alteração de fonema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - representação pela letra 's': ex: 'serto' para 'certo'; - representação pelas letras 'ss': ex: 'servissos' por 'serviços'; - representação pela letra 'c': ex: 'cempre' para 'sempre'. - representação pela letra 'ç': ex: 'voçe' por 'você'. - representação pelas letras 'sc': ex: 'prescisei' por 'precisei'. <p>b) Desvios de representação ortográfica do fonema /s/, com alteração do fonema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - representação pela letra 's'; ex: 'desendentes' para 'descendentes' - representação pela letra 'x': ex: 'exelente' por 'excelente'.

¹ Professora em Ijuí, Mestre em Letras, Linguística Aplicada, pela UCPEL.

	<p>c) Desvios de representação do fonema /z/:</p> <ul style="list-style-type: none"> - representação pela letra 'z'; ex: 'vizitar' por 'visitar'. - representação pela letra 's'; ex: 'diser' por 'dizer'. <p>d) Desvios de representação do fonema /Σ/.</p> <ul style="list-style-type: none"> - representação pela letra 'x'; ex: 'maxado' por 'machado'. - representação pelas letras 'ch'; ex: 'brucha' por 'bruxa'. - representação pela letra 'c'; ex: 'cegada' para 'chegada'. <p>e) Desvios de representação do fonema /Z/;</p> <p>ex: 'surje' para 'surge' e 'viagei' para 'viajei'.</p> <p>f) Desvios de representação do fonema /k/;</p> <p>ex: 'cual' para 'qual' e 'qrida' para 'querida'</p> <p>g) Desvios de representação da seqüência [↔w)];</p> <ul style="list-style-type: none"> -representação pelas letras 'am'; ex: 'feijam' por 'feijão'. -representação pelas letras 'ão'; ex: "forão' por 'foram'. <p>h) Desvios relacionados a vibrante /r/.</p> <ul style="list-style-type: none"> -representação pela letra 'r' com alteração de sentido; ex: 'aros' por 'arroz'. -representação pela letra 'r' sem alteração de sentido; ex: 'caroça' por 'carroça'. -representação pelas letras 'rr' sem alterar sentido; ex: 'entrarram' por 'entraram'.
<p>Alterações ortográficas decorrentes de relações seqüenciais.</p>	<p>a) Desvios da consoante 'l' em coda;</p> <ul style="list-style-type: none"> -representação pela letra 'u', alterando o sentido: ex: 'mau' para 'mal'. Sem alterar o sentido: ex: 'auguns' por 'alguns', <p>b) Desvios de representação da fricativa /S/ em coda silábica simples;</p> <p>ex: 'atris' para 'atriz'; 'arvorez' por 'árvores.</p> <p>c) Desvios de representação da nasal em coda silábica;</p> <p>ex: 'sabemdo' para 'sabendo'; 'algun' para 'algun'</p> <p>d) Desvios pela substituição de consoante em ataque simples: ex: 'forniga' por 'formiga'.</p> <p>e) Desvios em coda complexa:</p> <p>ex: 'augus' para 'alguns'; 'contrução' por 'construção'.</p> <p>f) Desvios pela omissão da consoante em coda simples:</p> <p>ex: 'coseguiram' por 'consequiram'.</p> <p>g) Desvios pelo processo de omissão de elemento do núcleo silábico:</p>

	<p>ex: 'chacra' para 'chácara'</p> <p>h) Desvios pela epêntese: ex: 'caboculos' para 'caboclos'; 'obejetos' por 'objetos'.</p> <p>i) Desvios pela metátese; ex: 'nacsi' para 'nasci'.</p> <p>j) Desvios pelos falsos ditongos; ex: 'relojoeros' para 'relojoeiros', 'dinhero' para 'dinheiro'.</p> <p>l) Desvios relacionados às consoantes complexas /x/ e /j/: ex: 'nh'- 'tiam' por 'tinham'; 'mahã' por 'manhã' e 'lh'- 'coleita' por 'colheita'; 'trilios' por 'trilhos'.</p>
Alterações ortográficas em função da etimologia	<p>a) Desvios pela omissão da letra 'h'; ex: 'egiene' para 'higiene'.</p>
Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	<p>a) Desvios por generalização de regras fonológicas; ex: 'estalavam' para 'instalavam'; 'familha' para 'família'; "enteiro" para 'inteiro'; 'museo' para 'museu'.</p>
Alterações ortográficas provenientes de segmentação vocabular	<p>a) Desvios de representação segmentação vocabular;</p> <p>-representação por hipo-segmentação ex: 'denovo' para 'de novo'.</p> <p>- representação por hiper-segmentação; ex: 'em bora' para 'embora', 'que rida ' para 'querida'.</p>

Na categorização de alterações em função de atonicidade da vogal, a autora inclui tanto elevação, quanto harmonia. Nas alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas, refere que a relação fonema/letra não corresponde, na maioria das vezes, ao modelo ideal do sistema alfabético, que seria o de que a cada letra correspondesse um fonema e a cada fonema, uma letra, ou seja, de biunivocidade. Essa correspondência acontece em poucos casos, e as outras relações ocorrem dependendo do contexto e da concorrência. Dessa forma, o fonema /s/ pode ser representado pelas letras: 's', 'ss', 'c', 'ç', 'sc', 'x', 'xc', 'sç', 'xç'. Apresenta os fonemas /z/, /ʒ/, /k/, /ʒ/ e as respectivas representações como exemplos citados no quadro acima. Também refere as representações diferenciadas

de fonemas conforme o contexto, para as letras 'g' e 'c'. A 'g' representa o fonema /Z/ seguido das vogais 'e' e 'i', diante das vogais 'a', 'o' e 'u' é representada pelo fonema /g/ e ainda diante de encontros consonantais como 'gue' e 'gui'. A 'c' representa o fonema /k/ seguido das vogais 'a', 'o' e 'u'; entretanto, seguida das vogais 'e' e 'i' representa o fonema /s/. Os dígrafos 'nh' e 'lh', representam, na escrita, respectivamente, os fonemas /ŋ/ e /x/. Esses ocupam, na fonologia do português, somente o ataque silábico dentro da palavra. Explica as alterações ortográficas decorrentes da estrutura silábica como: substituição e omissão de segmentos; epêntese; metátese e falsos ditongos, conforme exemplificado no quadro acima. A origem das palavras considera as alterações ortográficas, em função da etimologia, como determinante das relações múltiplas entre letras e fonemas. Exemplos: as palavras 'jeito', 'majestade', 'hoje', que são escritas com 'j' para representar /Z/ porque são de origem latina; as palavras 'álgebra', 'ginete', 'girafa' na representação gráfica desse mesmo fonema, têm a letra 'g', são de procedência árabe. A autora considera, ainda, erros decorrentes de supergeneralização e erros por segmentação vocabular. Uma categoria complicada para uma classificação refere-se a alterações ortográficas decorrentes de relações seqüenciais, uma vez que o que é só fonológico confunde-se com o que é fonético/fonológico.

2.2.7 Proposta de ZORZI ¹

O autor (ZORZI, 1998), desenvolveu uma pesquisa para analisar a produção escrita de estudantes das quatro primeiras séries iniciais do 1º grau, assim como acompanhar a trajetória de apropriação do sistema de escrita e os erros encontrados nesse processo. Organizou um quadro classificatório composto por dez categorias ou tipos de alterações ortográficas que foram mais encontradas na escrita das crianças em geral.

¹ Fonoaudiólogo, Mestre em Distúrbios da Comunicação pela PUC-SP. Doutor em Educação UNICAMP. Professor de Fonoaudiologia da PUC-SP. Professor do Cefac- Curso de Especialização em Fonoaudiologia Clínica

A transcrição, nos quadros abaixo, possibilitará uma visão ampla dessa organização feita pelo autor.

Quadro 2.2.7.1: Alterações decorrentes de representações múltiplas: segundo Zorzi.

1. Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas.	Ex. caçador/ cas ador; explicação/ esp licasão; cresceu/ cre seu;
1.1 Relativo à grafia do fonema /s/:	
1.2 Relativo à grafia do fonema /z/:	presente/ pre zente; tristeza/ triste sa;
1.3 Relativo à grafia do fonema /ʃ/:	manchar/ man x ar; churrasco/ x urrasco;
1.4 Relativo à grafia do fonema /z/:	tijolo/ tig olo; gelatina/ j elatina;
1.5 Relativo à grafia do fonema /k/:	seqüestrador/ sec uestrador; quarto/ cu arto;
1.6 Relativo à letra g que pode representar o som /z/ com e e i, e som de /g/ quando antecede a, o e u ou nas construções silábicas gue e gui	já/ ga ; seguir/ seg ir; sangue/ sang e;
1.7 Relativo à letra c	quero/ ce ro; quebrado/ ce brado;
1.8 Relativo ao uso das letras m e n para indicar nasalidade: ã, am, e an; em e en; im e in; om e on; um e un	perguntou/ pergum t ou; combinar/ con binar; também/ tan ben

Quadro 2.2.7.2: Outras alterações: segundo Zorzi.

2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade.	Ex. soltou/soutou; trabalhar/trabaliar; quente/queiti; dormir/ durmi; se importa/ sinporta
3. Omissões de letras.	Exemplos: sague/ sangue, queimar/queimar, coida /coitada.
4. Alterações caracterizadas por junção ou separação das palavras.	Exemplos: asvezes/às vezes, 'na quele/ naquele.
5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão.	Exemplo: falaram / falarão.
6. Generalização de regras	Ex. cinema /cenema.
7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros.	Exemplos: peganto/pegando; vome/fome; cato/gato; bato/pato.
8. Acréscimo de letras.	Exemplos: manchugar/machucar, estatava /estava, fugiu /fugiu.
9. Letras parecidas.	Exemplos: timha/tinha, caminlo/caminho, nedo /medo, caclorro/ cachorro.
10. Inversão de letras.	Exemplos: pober/pobre, farquinho/ fraquinho
11. Outras.	Exemplos: jange/sangue; gurcha/ bruxa, parcicho /parecido, britos /labirinto.

2.2.8 Comentários sobre as propostas estudadas

O estudo realizado sobre as classificações de erros ortográficos propostas pelos autores mencionados, nas seções anteriores, leva-nos a refletir sobre algumas dessas formas de interpretar e classificar esses erros. Interpretamos e entendemos que cada autor, ao apontar categorias para a análise dos erros, contribui para a compreensão da aquisição da escrita ortográfica, mas que, dada a complexidade do tema, algumas questões carecem de uma análise mais minuciosa.

Percebemos que a proposta de Lemle (1982) subjaz a todas as outras, porquanto as noções originalmente apresentadas por ela, relativas às relações que se estabelecem entre os fonemas e os grafemas podem ser observadas em todos os estudos examinados. Para Lemle (1982), há três tipos de relação entre os fonemas da língua e as letras, estabelecendo: a) relações de um para um: cada letra com seu som, cada som com uma letra; b) relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição; c) relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. Lemle (1982) apresenta uma caracterização de tipos de erros, ordenando-os em falhas de primeira, segunda e terceira ordens, considerando que a criança passa por etapas fixas na aquisição da escrita. Para a autora, o aprendiz que comete falhas de primeira ordem ainda não completou sua alfabetização. Assim, sugere que o professor só deve cobrar do aluno tarefas compatíveis com a etapa de saber atingida. No caso em que comete falhas de primeira ordem, não deverá o professor propor tarefas de escrita que exijam leitura e compreensão de um texto. A autora considera os erros ortográficos de transcrição de fala como pertencentes a diferentes níveis. Os erros de 2ª ordem seriam aqueles que estão relacionados à transcrição de formas orais que apresentam levantamento de vogais átonas, como por exemplo, em 'matu' em vez de 'mato', 'bodi' em vez de 'bode'. Os erros de 3ª ordem seriam aqueles decorrentes de formas dialetais não padrão, tais como 'craro' 'claro', por exemplo.

No estudo proposto por Carraher (1986), constatamos duas categorias sobrepostas: sílabas complexas e sílabas de estrutura complexa, havendo uma simples diferenciação entre uma classificação e a outra. Na classificação de erros por ausência de nasalização, constatamos que a autora determina o erro pelo dialeto estudado, não sendo possível fazer uma generalização.

O entendimento de que a representação ortográfica está relacionada, em certa medida, ao nível de representação fonológica é relevante para a análise das propostas. Do mesmo modo, reconhecer a diferença entre o que é fonético e o que é fonológico, mostra-se de fundamental importância, uma vez que, segundo Cagliari (1987), a base fonêmica da escrita portuguesa é a responsável pela unidade lingüística. Devemos considerar que, se tivéssemos um sistema de escrita baseado nas formas fonéticas, teríamos uma imensa variedade de formas de grafar um mesmo termo lexical, como, por exemplo: 'tio' 'tiu'; 'tchiu', 'tchio', entre outros. Observamos, todavia, que, para Morais (1995), não há diferenciação entre a representação fonológica e a forma fonética. O autor, em seu trabalho, apresenta formas evidentemente fonéticas como se fossem as representações fonológicas das palavras, confundindo esses dois diferentes níveis de representação. Ao dizer que há uma relação biunívoca entre /ɛ / e /e/ e o grafema 'e', por exemplo, anula uma oposição de caráter distintivo que encontramos no sistema do Português; Morais (1995), além disso, representa a variante [Σ] de final de sílaba, característica do dialeto carioca, como fonema /Σ/, colocando-a no mesmo grupo de palavras como 'chave' e 'xale'. Esse autor coloca, ainda, vogais nasais na representação subjacente do Português, as quais, segundo Câmara (1971), Mateus (1982) e Bisol, (1998) entre outros, são derivadas da seqüência /VN/ (vogal nasal).

Uma das contribuições do estudo de Morais (1995) é a categorização de erros de acordo com a própria estruturação do sistema ortográfico, abordando as regularidades e irregularidades inerentes ao sistema da escrita do Português brasileiro.

Os estudos de Cagliari (1999), que têm trazido propostas para a categorização dos erros, apresentam categorias muitas vezes superpostas. A classificação de erros pelo "uso indevido de letras", por exemplo, considera como iguais os casos em que a criança, para representar o fonema /s/, /r/, /Σ/ utiliza vários grafemas, mas não altera o fonema, e os casos em que ocorre alteração: para o autor, a grafia de 'dici' para 'disse' e 'caro' para 'carro' pertencem ao mesmo tipo ⁵³ erro. Temos de considerar, no entanto, que no primeiro caso não há alteração do fonema e há no segundo caso.

A proposta de Tessari pretende explicitar aspectos da fonologia que estariam motivando os erros ortográficos. Ocorre, no entanto, que algumas questões

permanecem sem análise: não podemos verificar como o conhecimento fonológico repercute na escrita das crianças analisadas, porque seu estudo ocupa-se de alunos que cursam a 4ª série e que, portanto, já superaram a etapa da aquisição ortográfica, que se caracteriza por ser motivada foneticamente. A grande parte de erros encontrados pela autora são advindos da própria assimetria entre o sistema fonológico/fonético e o ortográfico, isto é, a maior incidência de erros envolve as relações múltiplas entre fonemas e grafemas. Além disso, a categoria alterações ortográficas decorrentes de restrições seqüenciais engloba erros que têm motivações bem diferentes.

Zorzi desenvolve, em seu trabalho de pesquisa, uma análise da produção escrita das crianças e introduz uma tipologia completa, tendo como base os estudos de Cagliari e Carraher. Assim como Cagliari, Zorzi trata de erros ortográficos que alteram e que não alteram o fonema, sem considerar a mudança de significado decorrente da substituição de letras. Exemplos desse tipo observamos em 'cassador' e 'casador' para 'caçador' em que há mudança de significado na segunda forma de grafia. O autor apresenta uma classificação de erros de alteração da letra 'g' e 'j' para o fonema /Z/ antes de 'a', 'o', 'u' que muda o sentido, como em 'jornal' e 'gornal'; e outras que não muda o sentido, como em 'jelatina' e 'gelatina'.

Moojen, (1985), propõe uma classificação para os erros considerando três grandes categorias: conversor fonema/grafema, regras contextuais e regras arbitrárias. Ao tratar dos erros do tipo conversor fonema/grafema, a autora inclui, nessa categoria, as substituições aleatórias. Tais erros podem ser considerados como fonológicos, por marca dialetal como em 'exempro' para exemplo; 'xujeira' para sujeira, a qual /Z/ por /s/ é fonético; a criança ouve dessa forma, e escreve conforme escuta. Detectamos vários tipos de erro na mesma categoria, uma vez que a mesma engloba inversões, transposições, omissões e adição de letras. A autora julga ei⁵⁵ de transcrição fonética como erros contextuais; por exemplo, a elevação vocálica por atonicidade e por harmonia como em 'fasu' por 'faço'; 'codigu' por 'código'. Ao tratar das regras arbitrárias, coloca as trocas 'l' por 'u' e 'j' por 'g' nesta cate⁵⁴ ; entretanto, podem ser consideradas contextuais, em alguns casos.

Para nosso estudo, utilizaremos uma classificação a partir desses autores; entretanto, levando em consideração no sistema gráfico os aspectos fonéticos e/ou fonológicos, assim como, no sistema ortográfico, os erros relacionados com os casos

em que uma determinada grafia se impõe impedindo a ocorrência de outras também possíveis. Como o estudo refere-se à escrita das séries iniciais, não levaremos em consideração erros do tipo: uso indevido de letras maiúsculas/minúsculas, acentuação e regras do tipo morfológico, pelo fato de a proposta do trabalho referir-se à evolução da escrita.

Quanto ao sistema gráfico, considerando os aspectos fonéticos e/ou fonológicos, classificaremos erros do tipo:

- motivação fonética;
- motivação fonológica (segmento e sílaba);
- supergeneralização;

Quanto ao sistema ortográfico, classificaremos os erros do tipo:

- correspondência regular contextual: (erro contextual);
- correspondência irregular arbitrária: (erro arbitrário).

Os erros relacionados com a segmentação da escrita não serão abordados nesta pesquisa por, ao nosso entender, estarem mais envolvidos com a forma da escrita do que com a ortografia. E, ainda, esta pesquisa se propõe a estudar erros ortográficos encontrados nos limites da palavra. Para uma análise mais profunda sobre segmentação da escrita em textos de crianças das séries iniciais sugerimos a leitura do estudo de Cunha (2004), dissertação desenvolvida concomitante ao presente trabalho. Entretanto, podemos observar em algumas produções que as crianças, no geral, ao hipossegmentar uma palavra tendem a preservar regras do tipo contextual como, por exemplo, em 'chamasse' (chama-se) e 'derrepente' (de repente).

3. METODOLOGIA

O presente capítulo visa à apresentação da forma como foi operacionalizada a pesquisa para estudar a aquisição e o desenvolvimento da escrita de crianças que cursam as séries iniciais. Pretendemos fazer um detalhamento a partir de uma análise de cunho qualitativo.

Essa análise qualitativa tem como características principais:

- a. ser descritiva, já que foram feitas descrições minuciosas dos dados encontrados;
- b. dar prioridade ao processo, pois considera como mais importante todo o caminho percorrido pela criança durante o período de aquisição da escrita, do que os resultados por ela alcançados;
- c. ser “aberta”, pois esteve atenta a todo tipo de acontecimentos durante o processo, sem desprezar achados imprevistos, porque, muitas vezes, esses achados podem resultar em grandes contribuições para a investigação.

A metodologia empregada, os sujeitos da pesquisa, a caracterização do corpus utilizada, a forma de coleta dos dados e os procedimentos adotados para análise dos dados serão descritos a seguir.

3. 1 Os textos

As produções das crianças selecionadas para este estudo fazem parte do banco de textos do Projeto de Pesquisa – *Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: Ortografia*, coordenado pela prof^a Ana Ruth Miranda. O banco é composto por, aproximadamente, 2400 textos de crianças com idades entre 6 e 11 anos, que cursam as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em duas escolas, uma particular e uma pública, da cidade de Pelotas: Santa Margarida e Bibiano de Almeida, respectivamente. As crianças, que participaram desta pesquisa, foram selecionadas pela frequência às oficinas, são, portanto, autoras de uma grande parte dos textos. (Quadro 3.1.1)

As escolas foram escolhidas por terem a mesma proposta pedagógica referente à leitura e escrita, ou seja, nelas, essas habilidades recebem uma

consideração especial, por meio do uso de metodologia voltada para o seu desenvolvimento.

Quadro 3.1.1: Resumo das características dos sujeitos e de suas produções.

		Textos/série								
Variáveis informante	Tipo de escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1º menino	Particular	out/ 2001 1ª s.	dez/ 2001 1ª s.	jul/ 2002 2ª s.	nov/ 2002 2ª s.	jun/ 2003 3ª s.	jul/ 2003 3ª s.			
2º menino	Particular	out/ 2001 1ª s.	dez/ 2001 1ª s.	jul/ 2002 2ª s.	nov/ 2002 2ª s.	jun/ 2003 3ª s.	jul/ 2003 3ª s.	set/ 2003 3ª s.	mai/ 2004 4ª s.	jul/ 2004 4ª s.
3º menino	Particular	out/ 2001 1ª s.	dez/ 2001 1ª s.	jul/ 2002 2ª s.	nov/ 2002 2ª s.	jun/ 2003 3ª s.	jul/ 2003 3ª s.	set/ 2003 3ª s.	mai/ 2003 4ª s.	jul/ 2004 4ª s.
4º menina	Pública	set/ 2001 1ª s.	mai/ 2002 2ª s.	nov/ 2002 2ª s.	abr/ 2003 3ª s.	jun/ 2003 3ª s.	set/ 2003 3ª s.	mai/ 2004 4ª s.		
5º menino	Pública	set/ 2001 1ª s.	mai/ 2002 2ª s.	nov/ 2002 2ª s.	abr/ 2003 3ª s.	jun/ 2003 3ª s.	set/ 2003 3ª s.	mai/ 2004 4ª s.		
6º menina	Pública	set/ 2001 1ª s.	dez/ 2001 1ª s.	mai/ 2002 2ª s.	nov/ 2002 2ª s.	jun/ 2003 3ª s.	set/ 2004 4ª s.			

Para esta pesquisa, foram analisados 44 textos, aproximadamente, entre 6 e 9 textos de cada aluno, produzidos por 6 crianças que freqüentam as escolas mencionadas, desde a 1ª até a 4ª série. Os textos foram coletados em sala de aula, através de oficinas ministradas durante os anos 2001, 2002, 2003 e 2004. O 1º informante não tem os textos de 2004, por ter saído da escola. Os informantes 4º, 5º e 6º não têm os últimos textos por não estarem presentes no dia da oficina de produção textual. A escolha desses sujeitos ocorreu pelo número de textos

produzidos por cada um e quantidade de palavras por texto, ou seja, deveria ser textos grandes, que pudessem conter um maior número de elementos a serem estudados e analisados.

3.2 As coletas

As primeiras coletas do Banco de Textos foram feitas no segundo semestre de 2001. Durante 2002, 2003 e 2004, as oficinas continuaram sendo implementadas sempre nas mesmas turmas. Os textos foram obtidos através de Oficina de Produção Textual criada especialmente para a coleta, a qual foi feita por alunas-bolsistas de Iniciação Científica vinculadas ao projeto. Como exemplos de oficinas, serão citadas duas, em que foram produzidos textos analisados nesta pesquisa.

Oficina 1: Textos construídos a partir de uma História em Quadrinhos, sem legendas, que foi entregue desmontada. Após a montagem, os alunos escreveram a história.

Oficina 2: O texto foi escrito após a leitura de um conto de fadas. Os alunos reescreveram o conto ouvido, introduzindo outros elementos na história ou propondo outro desfecho.

Essa metodologia foi empregada com o intuito de que fossem obtidos textos criativos e o mais espontâneos possível. Todas as atividades de coleta foram antecedidas por uma atividade de “aquecimento”, que visou a estimular as crianças para a redação dos textos. Após, as crianças produziram seus textos e, para finalizar, foi solicitado que, o aluno que quisesse, poderia compartilhar sua produção com o grande grupo.

Depois de cada coleta, os textos foram digitados e, no momento seguinte, foi feita uma checagem da transcrição.

3.3. As variáveis

Para a análise dos dados, foram consideradas as seguintes variáveis: tipo de escola, série e tipo de erro.

3.3.1 Tipo de escola

Como já foi relatado, foram escolhidas duas escolas, uma da rede pública e outra da particular, pela semelhança de suas propostas de ensino quanto ao desenvolvimento da leitura e escrita. O critério público-privado é uma variável que se tem mostrado relevante em vários estudos sobre aquisição da escrita e da leitura, uma vez que parece existir correlação entre o tipo de escola e o acesso ao material escrito. Segundo Ferreiro et al (1996), crianças que começam a interagir com a língua escrita desde muito pequenas, fazem-no através de participação, mais ou menos ativa, na leitura de livros profusamente ilustrados, possibilitando-as participar de uma cultura alfabetizada, antes do ingresso à escola. Uma primeira análise realizada nos dados do Banco de Textos, utilizado neste trabalho, mostrou que existe diferença no processo de aquisição da ortografia entre as crianças da escola pública e os da particular, sendo que as últimas apresentam menor quantidade de erros, nas duas primeiras séries. Da terceira série em diante, passa a haver uma equivalência em relação ao tipo e à quantidade de erros encontrados (MIRANDA, SILVA e MEDINA, 2003)

3.3.2 Série

A variável série será considerada por ser de fundamental importância para o acompanhamento da evolução dos processos de aquisição da escrita. Como foi comentado acima, o tipo e a quantidade de erros estão relacionados à série que a criança cursa.

3.3.3 Tipo de erro

3.3.3.1 Erro relacionado ao sistema gráfico

3.3.3.1.1 Relação grafema-som (fonética)

Os estudos sobre aquisição da escrita (CAGLIARI, 1992, 1999; MASSINI-CAGLIARI, MIRANDA, 2003, entre outros) têm mostrado que as crianças em fase

inicial de escolarização tendem a cometer erros decorrentes de motivação fonética, resultantes do estabelecimento de relação direta entre sons e grafemas², ou seja, as crianças escrevem conforme falam, utilizando, para cada letra, um valor sonoro. Partindo-se da hipótese segundo a qual a criança inicia escrevendo de acordo como fala e depois tenta corrigir esse erro, é de se esperar que surjam erros decorrentes da supercorreção. Por exemplo, ao escrever “altomóvel” para ‘automóvel’ ou “professoura” para ‘professora’, a criança estaria supergeneralizando uma regra que se aplica na escrita. A supergeneralização é considerada por Menn & Stoel-Gammon (1997) como um marco da verdadeira aprendizagem da regra, pois denota que as crianças já perceberam a atuação de determinadas regras e, ao supergeneralizarem, o fazem por não darem conta de sub-regularidades do sistema.

3.3.3.1.2 Relação grafema-fonema (fonologia) e grafia de estruturas silábicas

Os erros relacionados à representação fonológica da criança podem dizer respeito tanto ao fonema quanto às estruturas silábicas. Trocas entre fonemas tais como /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, por exemplo, são comuns durante o processo de aquisição da linguagem (LAMPRECHT, 1990) e não raro voltam a aparecer no processo de aquisição da escrita. Do mesmo modo, estruturas silábicas complexas tais como CCV e CVC, tardias no desenvolvimento fonológico, podem ocasionar dificuldade para o aprendiz nas séries iniciais. Esses tipos de erros ortográficos motivados por dificuldades representacionais precisam ser tratados de acordo com a sua especificidade. As correspondências biunívocas entre fonemas e letras estabelecem-se sempre que exista uma relação de um para um, isto é, cada letra com um fonema e cada fonema com sua letra, como /p/ /b/ ‘p, b’; /t/ /d/ ‘t,d’; /f/ /v/ ‘f,v’; /a/ ‘a’. A ortografia de palavras que envolvem tais grafemas não costuma apresentar dificuldades para a criança que já se encontra em um estágio alfabético. Observamos, porém, que os erros que envolvem esse tipo de grafema podem estar relacionados à representação que a criança tem do fonema. Moojen (1985), caracteriza esse erro como do tipo conversor fonema-grafema, para Lemle (1982), ao apresentar erros como esses, a criança estaria cometendo falhas de primeira ordem.

² O termo “grafema” está sendo utilizado neste trabalho de acordo com a definição de Scliar (2003): uma ou duas letras que representam um fonema.

Referente à sílaba os erros podem ser quanto ao molde silábico, o encontro consonantal, relacionado ao CVC, CCV, CCVC, CVCC.

3.3.3.2 Erro relacionado ao sistema ortográfico

3.3.3.2.1 Correspondência regular contextual

A correspondência regular contextual entre fonemas e grafemas se caracteriza pelo fato de haver uma regra capaz de definir situações de uso dentro do sistema. Significa dizer que o valor da letra se define em função do contexto. Podemos citar, para ilustrar regras desse tipo, o 'r' com som de 'r-forte' no início de palavra e a necessidade do dígrafo 'rr' para representar o 'r-forte' entre duas vogais; o grafema 'g' que antes de 'e' ou 'i' que tem som de [Z], mas que, para ter som de [g], precedendo essas vogais, necessita formar o dígrafo 'gu'. Os erros classificados com base nas correspondências de tipo regular contextual são aqueles que nos obrigam a considerar a posição de um som em relação a outros. Por exemplo, se o som subsequente ao 'g' (pronunciado como em 'garra') for um [i] ou [e], devemos escrever o dígrafo 'gu' para representar a seqüência fonológica desejada. Segundo Carraher (1985), as regras contextuais exigem uma relativização da hipótese alfabética. Por essa razão, Marsh e colaboradores (1980 apud CARRAHER, 1982) supuseram ser a aquisição das regras contextuais um estágio posterior ao alfabético, no desenvolvimento da leitura e da escrita.

3.3.3.2.2 Correspondência irregular (arbitrária)

Os problemas encontrados na escrita decorrem, muitas vezes, do fato de não haver invariância na relação letra/som/fonema. O sistema de consoantes do Português apresenta dois tipos de relações entre fonemas e grafemas: biunívocas e múltiplas. As relações múltiplas definem-se pelo fato de haver um grafema representando vários fonemas ('x' para /s/, /z/, /Σ/, /ks/) ou um fonema que pode ser representado por vários grafemas (/s/ por 's', 'ss', 'ç', 'x', 'xc'). Tal fenômeno é responsável por boa parte dos erros ortográficos encontrados nas produções infantis, e pelas dúvidas ortográficas que nos acompanham durante um longo período de tempo.

Segundo Morais (1995), as correspondências do tipo irregular incluem todos os casos nos quais a norma determina formas únicas autorizadas, sem possibilidade de o usuário decidir qual será o grafema (letra) adequado entre os dois ou mais grafemas. Esses, segundo o sistema alfabético da língua, podem representar um fonema ou uma seqüência de fonemas. Esses tipos de correspondências envolvem especialmente a grafia das consoantes fricativas /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/. O fonema /s/ pode ser grafado por 's', 'ç', 'z', 'ç', 'x', 'ss', 'sc', 'sç', 'xc'; o fonema /z/ por 'z', 's', 'x'; o fonema /ʃ/ por 'x', 'ch'; e o fonema /ʒ/ por 'g' e 'j'.

A seguir estarão descritos os textos dos alunos com as análises e comentários sobre os erros encontrados.

4. OS TEXTOS

Este capítulo apresenta os textos de cada aluno com uma tabela discriminativa dos erros e posterior descrição, com análise e comentário.

4.1 Os textos do 1º informante

1º

“O Tricô

Era uma vez uma bruxa que esta custaranto uma roupa para o leão mais não cabiu a roupa a bruxa pecou sua farinha ai o leão vicou grande de mais ai a bruxa vicou rinto”.

2º

“O 1 porquinho feis a sua casa de palha o 2 porquinho feis a sua casa de madeira e 3 porquinho feis a sua casa de tijolo o lobo cegou de moto taxi aí o lobo asopou muito a casa de palha aí 1 porquinho foi para a outra ca aí o lobo asopor muito 2 foi para a outa casa aí ficarão felis para senpre”.

3º

“brucha maliglina

A festa da Brucha e ela tinha convida a sua prima para aJudala a faser uns sapos com perninha de aranha e vários incredentes e não deu tempo de terminar as coisas e faltava 10 encredeentes e eles chegaram e ficaram Brabos com elas duas forão pra casa e o dia sequinte a Bruxa ligou e falou desculpa?”

4º

“O crocodilo

Era uma vez um crocodilo que foi convidar seus colegas para brincar de nadar no São Gonçalo e ficaram felizes para sempre e forãm par casa do LUIS Felipe e comeram muitos peixes e de pois forãm brincar na praia e depois foram para suas casas”.

5º

“o furioso

Ele come ossos carnes do 8 quilo é e muito bravo e furioso. Ninguem toca nele porque comer ate uma pesoa um dia eu amarei e quando eu entrei na minha casa ele arebento a corrente e escapou.”

6º

“A Casa

Apareceu uma bruxa que transformou minha casa em pesso que A Bruxa falou pra mim se fosse que sua casa de fouta então você precisa mida 2.000 para ter sua casa de vouta eu, dise ta mais ate quando eu tenho de dar todo esse dinheram, ate 18 De Dezenbro de 2003 ta combinado”.

4.1.2 Descrição dos erros ortográficos encontrados nos textos do 1º informante:

Os erros classificados no quadro 4.1.1, acima, foram extraídos das seis produções coletadas, reproduzidas anteriormente. A seguir, serão descritos os dados encontrados em cada um dos textos de acordo com o tipo de erro. Podemos observar, na primeira coluna, erros considerados como motivados foneticamente, pois entendemos que a criança utilizou, como referência para a sua grafia, a pronúncia de seu dialeto. Em todas as produções textuais, exceto na 5ª, escrita quando o menino cursava a 3ª série, encontramos erros desse tipo. O menino escreveu ‘ropa’, de acordo com a forma fonética desse tipo de palavra, pois o ditongo [ow], no nosso dialeto, sofre, sistematicamente, processo de monotongação, isto é, redução de [ow] para [o]. Outros exemplos de palavras desse tipo podem ser citados: ‘poco’ ao invés de ‘pouco’ e ‘cove’ ao invés de ‘couve’. Ainda como tentativa de reprodução das formas orais, observamos a inserção de vogais, especificamente do ‘i’, uma regra comumente encontrada em vários dialetos do Português. Segundo Lemle (1987), toda vogal tônica na frente de um [s] final é pronunciada, automaticamente, acrescida de um [i] fonético, nem sempre representado na escrita, como em ‘treis’ para ‘três’.

Observamos também erros relacionados à tentativa de grafar ditongos nasais finais: em quase todas as produções, foram encontrados erros que revelam a dificuldade da criança para com a representação dessas formas. No Português, temos, no final de palavras, ao invés de uma coda¹ nasal, sempre a produção de um ditongo nasal, ou seja, palavras como ‘homem’ e ‘amam’, por exemplo, são pronunciadas como [‘ome)y] e [‘ãmãw)], ou com a perda do ditongo, o que resulta em [‘o)mi] e [‘a)mu]. Em ‘ficarão’ para ‘ficaram’, exemplo encontrado no 2º texto, o procedimento adotado pelo menino para a grafia da palavra mostra a tentativa que reproduzir o ditongo nasal, o que se repete na forma ‘forão’ para ‘foram’, no 3º texto. Em seguida, no 4º texto, podemos observar o uso do ‘m’, o que está de acordo com a regra ortográfica, mas vemos também, concomitante ao uso desse grafema, uma alteração na grafia da vogal

¹ Coda- som ou sons que, junto com o núcleo, constituem a rima da sílaba. Ex: na sílaba [maP], a líquida [P] está na posição de coda.

e, em outro exemplo, o uso de um diacrítico. Isso parece indicar ainda uma necessidade de a criança indicar, na grafia, a alteração que ela percebe na pronúncia dessas vogais, as quais são nasalizadas.

Consideramos também como falha do tipo motivação fonética, o apagamento de 'r' em infinitivo do verbo 'querer' que o aluno escreve 'que'.

No texto 6, verificamos um dado que reflete a aplicação de uma regra característica da variedade dialetal utilizada pelas crianças estudadas: trata-se da semivocalização da líquida lateral //l/, segundo a qual palavras como 'sal' e 'salta' são pronunciadas como [ˈsaw] e [ˈsawta]. Por influência dessa regra fonológica, a criança comumente troca 'l' por 'u', como aparece em 'vouta' (volta).

Estamos considerando que os erros que dizem respeito à motivação fonológica podem ser decorrentes da dificuldade de representar determinadas estruturas silábicas ou de discriminar valores de traços distintivos. Os erros desse último tipo, encontrados na 1ª produção do aluno, podem ser observados na segunda coluna do quadro. Temos, nos exemplos, erros que envolvem os fonemas /t-d/ e /f-v/ cujas grafias 't', 'd', 'f' e 'v' estabelecem uma relação biunívoca com o fonema. No caso de 'c' para grafar /g/, referente à palavra 'pecou' (pegou), embora não estejamos tratando de uma relação biunívoca no sistema ortográfico, temos aí um caso de alteração de fonemas que envolvem também o traço [sonoro], relativo à vibração ou não das cordas vocais. Segundo Moojen (2001), esses erros podem ser explicados como uma dificuldade envolvendo conversor fonema-grafema. Essa categoria pode dar conta dos casos há pouco encontrados. Os fonemas alterados na escrita da criança têm uma sutil diferença que pode ser caracterizada pela vibração ou não das cordas vocais; portanto, /p/, /t/, /k/, /f/ fazem parte dos que não vibram e /b/, /d/, /g/, /v/ são os que vibram. Esse tipo de erro ocorreu nos três primeiros textos escritos quando a criança cursava as duas séries iniciais, retornando a ocorrer no 6º texto produzido pelo menino na 3ª série tendo sido coletado no final do 1º semestre.

Um dado encontrado no 2º texto estudado revela a escrita de 'cegou' ao invés de 'chegou', uma troca de /ʒ/ por /s/. Em uma primeira análise, podemos interpretar como um erro relacionado à representação fonológica, porque a distinção entre /s/ e /ʒ/ é muitas vezes difícil para a criança, visto que ambos os sons diferem, somente, quanto ao ponto de articulação. É comum ouvir a criança pequena dizer [ʒa'patu] para [sa'patu], bem como [ˈsatu] para [ˈʒatu]. Uma segunda possibilidade de análise seria considerar a troca como um problema de utilização dos dígrafos. Isso parece plausível, porquanto não temos evidência de que a criança esteja com dificuldade relativa ao traço [anterior], traço responsável pela diferença entre /s/ e /ʒ/ e que está envolvido

nesse caso. Considerando os dados, a observação possível de ser feita relativamente à representação de fonemas diz respeito àqueles que se diferenciam por serem surdos ou sonoros.

Observamos uma tendência à diminuição dos erros do tipo que podemos relacionar com a representação fonológica de fonemas, aqueles decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo. Nos dados da terceira coleta, constatamos apenas dois erros desse tipo, nas grafias 'incredentes' e 'encredeentes' para 'ingredientes' e 'sequinte' para 'seguinte', evidenciando dúvida ainda quanto ao uso de 'c' 'g' e 'qu' 'gu' relacionados aos fonemas /k/ e /g/. Após, somente no 6º texto, voltam a aparecer erros de correspondências do tipo biunívocas nas trocas de 'f' e 'v', conforme exemplos: 'fosse' para 'você', 'fouta' para 'volta'.

Encontramos, na escrita do menino, 4 casos de erros resultantes de dificuldades com a representação de estruturas silábicas e, como resultado disso, o uso de diferentes estratégias para resolver esse problema, a saber: apagamentos e metáteses, principalmente, nas grafias de sílabas compostas por coda nasal, fricativa e plosiva. Nas formas gráficas das palavras 'asopou' e 'asopor' para 'assoprou' e 'outa' para 'outra', encontradas no 2º texto, verificamos problemas com a grafia de estruturas silábicas de grupo consonantal, visto que a criança utiliza o modelo silábico CV (consoante + vogal) e evita a grafia de sílabas CCV. Então, o apagamento de 'r' em 'asopou' e 'outa' e a metátese (mudança na posição dos grafemas) em 'asopor' refletem uma dificuldade na grafia da sílaba complexa, ou seja, o encontro consonantal. Podemos referir também que a criança grafia ambas as formas de 'assoprou' com apenas um 's', o que pode reforçar a idéia de que os dígrafos, nessa etapa, não estão ainda adquiridos.

Um caso de inserção de letras (epêntese) para resolver a grafia de uma palavra que tem uma estrutura silábica em desacordo com as regras de formação silábica do português pôde ser observado no 3º texto, na grafia de 'maliglina' para 'maligna', na qual a criança, a fim de evitar a sílaba 'lig', em que a coda é a plosiva /g/, inseriu a consoante 'l', criando um encontro consonantal permitido pela estrutura do português. Ao mesmo tempo, a criança parece perceber que a inserção de uma vogal somente alteraria o valor do fonema, uma vez que o grafema 'g' seguido de 'i' corresponde ao som de [Z], como em 'maligna'.

A supergeneralização é um fenômeno que podemos observar a partir da análise de erros encontrados na fala e que se reproduzem na escrita exemplificados pela flexão de certas formas verbais de verbos irregulares, através da utilização de formas regulares. Não estamos considerando como erro ortográfico a escrita de 'cabiú' para 'coube', que pode ser interpretada como generalização de uma regra de flexão verbal. A criança, tendo percebido a ocorrência de formas verbais, tais como 'caiu', 'fugiu' e 'riu', parece buscar uma regularidade, adotando para formas irregulares de 2ª conjugação a mesma flexão encontrada em verbos de 3ª conjugação. Na grafia de 'encredeentes' podemos perceber o uso de 'e' por 'i' no início da palavra, esse sim um exemplo de supergeneralização de regra ortográfica, pois sinaliza a percepção do aluno com relação ao uso da grafia de vogais médias, 'e' e 'o', para casos em que na pronúncia, por estarem em posição pretônica, essas vogais são produzidas como vogais altas, 'i', e 'u'. Diante disso, seguindo essa regra, a criança grafava com 'e' ou 'o' palavras que seriam grafadas com 'i' ou 'u' como, por exemplo, 'ermão' (irmão) e 'osina' (usina). No texto 6, notamos que o reconhecimento da regra ortográfica que define o 'm' como o grafema escolhido pela ortografia da língua para grafar palavras cuja pronúncia tem um ditongo nasal, casos como mencionados anteriormente, leva a criança a estender a regra para aqueles casos em que esta não se aplica, como ocorre nas grafias da maioria dos ditongos nasais, exceto órgão e órfão, em que se usa 'ão', mas o ditongo é átono e é reduzido.

Em relação aos erros relacionados à correspondência fonográfica do tipo regular contextual, podemos verificar que há poucos exemplos desse tipo, quase todos concentrados nos textos produzidos na 3ª série. Casos como os de 'senpre' (sempre), estamos analisando como um erro comum entre letras parecidas, bem como, do não conhecimento de uma regra contextual, ou seja, antes de 'p' e 'b', usa-se 'm' e, antes das outras consoantes, usa-se 'n'. Esse é o caso mais claro de influência da fonética na ortografia, ou seja, tanto 'p' como 'm' têm o mesmo ponto de articulação, ambos são bilabiais e, por isso, usa-se 'm' antes de 'p' e 'b'. No 5º texto, detectamos erros decorrentes da não observância da grafia de fonema que exige duas letras, casos de uso dos dígrafos. Tais casos são considerados erros de correspondências fonográficas de tipo regular contextual: 'amarei' (amarrei), 'arebento' (arrebento), 'pesoa' (pessoa), pois é possível definir que entre vogais, o uso de apenas um 'r' ou 's' resulta em um som de [P], 'r-fraco' e [z], respectivamente. Entretanto, observamos o uso do 'gu' e 'qu' nas

palavras 'ninguém' e 'quilo' e, também, o uso de 'ss' e 'rr' em duas situações específicas de uso de dígrafos.

Encontramos, novamente no 6º texto, a concomitância de um erro de tipo correspondência contextual em 'dise' (disse), envolvendo dígrafo; entretanto, vimos a grafia correta do mesmo dígrafo 'ss' em 'pesso' (pessoa), 'fosse', além de, 'qu' e 'nh' em 'quando' e 'tenho'.

Por fim, as grafias das palavras 'dezenbro' e 'conbinado', mostram que a criança elege o 'n' como a letra capaz de representar a coda nasal, desconsiderando a regra específica segundo a qual usa-se 'm' antes de 'p' e 'b'.

Como pudemos observar, esses dados são basicamente de dois tipos: um envolvendo dígrafos e outro, a grafia da nasal em posição de final de sílaba. Os do primeiro tipo revelam a não observância da necessidade do dígrafo em contexto intervocálico para representar [s] e [X], sons iniciais de palavras como 'sapo' e 'rato', respectivamente. Já os do segundo, mostram que a criança opta pelo uso do 'n', grafema que aparece na maioria dos contextos de fechamento de sílaba. Tal ocorrência nos leva a pensar que o menino apresenta, em sua evolução, evidências de aprendizagem, uma vez que aparecem poucas dificuldades com os dígrafos 'rr' e 'ss' e com o uso do /m/ antes de /p/ e /b/.

Os erros arbitrários referem-se à troca entre letras concorrentes. Temos os casos das grafias de 'felis', 'faser' e 'brucha', os quais revelam, principalmente, os dois primeiros exemplos, que a criança está utilizando o grafema mais utilizado pela ortografia padrão para, exemplo intervocalicamente, representar o som [z]. No caso do uso do dígrafo, 'ch', vemos a tentativa de grafia do som [ʃ]. A produção do 4º texto mostra evolução na escrita de palavras que exigem escolha de letras concorrentes: os fonemas /ʃ/, /s/ e /z/ foram grafados corretamente, respectivamente 'x', 'ç' e 'z', como exemplos: 'peixe', 'Gonçalo', 'felizes'.

A questão não registrada como erro ortográfico, no quadro, mas que gostaríamos de mencionar é a falta do 'a' final da palavra 'para' (4º texto 70) a qual podemos entender ou como falha atencional, não considerado um erro ortográfico, tampouco uma estratégia para evitar uma sílaba CCV, caso a idéia fosse grafar a forma contraída 'pra'. Por considerarmos a presença da forma 'para' no início do texto, é que tendemos a optar pela primeira alternativa.

4. 2. Os textos do 2º informante

1º

O tricô

Creto dia a bruxa unida
estava fazedo a busa do
ceu gato ela dice por ceu gato
ele esprimeto sua camisa fico
corde a bruxa fico muito
asutada ela peso e medo
um fetiso ele feco corde
fim

2º

moto taxi os três Porquinhos
era uma ves uma casa que é morava três
Porquinhos. que foram fazer uma
casa para mora um Porquinho
fes de palha e o outro fes uma de
madeira e o outro fes de tijolo e
o lobo asoprou e a casa de mateira
des motou e o Porquinho foi para
casa do ceu imão e o lobo cequiui
o Porquinho e asoprou a casa
do ceu imão e o lobo cequiui e
o lobo asoprou 7 vesis e não
cocequiui e o ceu amigos motaram
casa para podumudo. fim

3º

A casa ideal:
foi chegando todo mundo
na casa da bruxa
maliguina
e a bruxa marinda
nunca chegava.
para beber teve xixi de rato
para comer teve aza de morcego,
cabesa de gato e pernas de mosca.

4º

A greve dos animais:
O pinguim macho saiu da antártida para ir ou Brasil.
O tucano macho tambel saiu da França indo ao Brasil.
O resto dos bichos estavam no Brasil esperamdo.
Tamdo eles chegaram eles disseram que estavam muito camsados
e foram dormir.
E o dia foi chegando e uns a cordamdo.
Tamdo todos acordaram eles tratavam de planevar a greve.
E no outro dia la estavam eles fazendo agreve e todas

peessoas apavoradas.
Os animais gritando queremos a floresta limpa.
E as pessoas falaram vamos
limpar a floresta para eles.
E la foram eles limpar a floresta.
E tando a floresta etava limpa eles foram para casa e todo mundo feliz.

5°

O cachorro pamderista e cantor
Um cachoro KiKo que cantava e batia pamdero.
Um lindo dia ele estava na rua andando
quando ele estava caminhando pela rua.
Viu uma pessoa falando que cachorro bonito e engraçado.
Era dia de natal.
Quando a mosa chamada Rejane achou que
sua filha Fernanda ia gostar daquele cachorro.
E ia dar para ela de natal.
Sua filha gostava muito de cachorros e
Rejane não sabia o que dar.
Rejane pegou KiKo e levou para casa
Esperou sua filha chegar do colegio.
Quando sua filha Fernanda chegou adorou
seu novo cachorro ficou muito feliz.
Uma noite sua filha estava dormindo viu
que seu cachorro cantava e tocava pamdero.
Ela correu pro quarto da sua mãe.
Mãe o meu cachorro sabe cantar e tocar pamdero.
Então esse cachorro que eu comprei é uma estrela.
Levaram seu cachorro para propagamda e fizeram
seu cachorro em uma estrela.
Ganharam muitas coissas como: dinheiro, roupas.
para cachorro e comidas para cachorro.
O cachorro da Rejane virou até anuncio de filme.
Todo mundo queria um otografo.
Sua filha fernanda queria ir passear.
Passaram pelas sidades camadas: Rio grande, Porto alegre, Santa
Catarina, Rio de janeiro, São Paulo e a cidade de Santos.
Ficaram muito feliz nece natal.

6°

A bola com vida
Aconteceu numa sexta- feira num estadio
de futebol e o time do grêmio estava ganhando.
Do time do colorado de um a zero. E o estádio
começou a se mecer. E os torcedore gritavam
para sair do estadio. E a bola ficou com vida
e o jogo ficou enpatado um a um. E todos gravaram em suas cabezas.

72

7°

As duas misturas
Era uma vez um nicorne e
um tatu e eles foram birgar
um dia eles se pecharam e se
jutaram o dono disse vou dar um
nome a eles e ficou nitu e
os dois animais ficaro feliz.

8º

O soldado sem causa
Samuel é um soldado maluco que foi para guerra com seu cavalo de pau.
dexou sua filha dafine sozinha na sua casa de madeira.
Dafine saiu para colher algumas frutas e encomtrou Apolo eles se apaixonaram.
Dafine comvidou Apolo para o fazer canpania.
Na guerra seu pai se afogou e virou dus da água.
Seu pai feis um feitiço e Dafine virou árvore.

9º

Harre Potter

No dia de verão mais quente do ano
o menino Harre Potter acordou com sua cicatriz
doendo muito. pois estava muito triste porque
seus melhores amigos Roni e Hermione estavam misteriosos
não mandavam carta mais para Harre e nem respondiam.
Harre escutou um barulho de carro pois era seu amigo Roni, Fred e
Jorge viéram bucar
Harre jogou sua malha para a porta-mala e
pulou Harre quase caiu e ia ser um baita tombo.
Harre chegou na casa dos Weaslex e foi para o Bico Diagonal onde
encontrou Hermione e o seu pior inimigo Draco Morfoy e Harre viu a
mais rapida vassoura do mundo a ferobold e foi para Hoguiarts a
escola de magia e bruxaria de Hoguiarts chegando lá ele soube que
tinha um animal de 3 cabezas que se chamava fofo e uma cobra
gigante que se chamava basilinco.
Harre queria saber quem era o erdero de Somserina e tinha que se
transformar em gori e dreri e tinham que pegar um pedaço do cabelo
deles.
Harre descobriu que não era Draco Morfoy
Harre saiu a procura dos bichos e emcontrou
Harre viu os bichos tentaram atacalo e não cosequiram e se fundira em
loba Harre viu a feniz e que trose uma espada para matar o bobo e
Harre matou o boba.

4. 2. 2 Descrição dos erros ortográficos encontrados nos textos do 2º informante:

Os erros classificados no quadro 4.2.1 foram extraídos das nove produções coletadas, reproduzidas anteriormente. A seguir, serão descritos os dados encontrados em cada um dos textos de acordo com o tipo de erro. Na primeira coluna, os erros de motivação fonética referem-se àqueles que têm como base para grafia, a fala. Nos textos 1º, 2º, 5º, 8º e 9º encontramos erros desse tipo. Os que envolvem casos de monotongação são de dois tipos: o ‘ou’ passa para ‘o’ e ‘ei’ passa para ‘e’. O caso de ‘ou’ que passa para ‘o’ como podemos observar no 1º texto, em ‘feco’ (ficou) e ‘mando’ (mandou), resultado do apagamento do sufixo número pessoal da terceira pessoa do singular –u – fenômeno bastante comum nos dialetos do sul – e, ainda, como consequência de um apagamento da semivogal no meio da palavra, como vemos no 9º texto, em ‘troxe’ (trouxe).

O segundo tipo de monotongação ‘ei’ que passa para ‘e’ por causa do apagamento da semivogal, podemos observar no 5º texto nas grafias de palavras como ‘dinhero’ (dinheiro), ‘pamderista’ (pandeiro), ‘pamdero’ (pandeiro) e, nos dois últimos textos em ‘dexou’ (deixou) e ‘erdero’ (herdeiro). Segundo Bisol (2001), os ditongos decrescentes podem ser leves ou pesados. O ditongo considerado pesado é aquele que não pode ser monotongado. Os ditongos leves, por não serem fonológicos, podem ser sistematicamente monotongados. A palavra ‘feito’, por exemplo, não pode ser produzida como ‘feto’, mas ‘feira’ pode ser produzida como ‘fera’. Como podemos observar, os casos de monotongação do ‘ei’ são referentes a palavras que contém ditongos leves. Exceto a redução do ditongo ‘ei’ que aparece em ‘fetiso’ para ‘feitiço’ mostra-nos um procedimento pouco comum, pois a criança apagou a semivogal de um ditongo que é efetivamente mantida pelos falantes do português, um ditongo pesado.

Observamos, no 2º texto, o levantamento da vogal átona final ‘e’ para ‘i’ em ‘vesis’ (vezes), e apagamento do ‘r’ de infinitivo, em ‘mora’ (morar).

A grafia, no 8º texto, de ‘feis’ para ‘fez’, resultado característico da aplicação de uma regra dialetal que se caracteriza pela inserção de ‘i’ em final de sílaba com a fricativa [s], já comentado anteriormente, é o único exemplo observado. Na escrita de ‘otografo’ para ‘autógrafo’, verificamos uma monotongação só que, nesse caso,

ocorre uma alteração na qualidade da vogal, processo chamado de coalescência, mecanismo através do qual dois segmentos são fundidos em um que tem características de ambos. (Lamprecht, 2004). No 8º texto, podemos observar, na grafia de ‘causa’ para ‘calça’, a troca de ‘l’ por ‘u’, a criança grafava a coda líquida com ‘u’ conforme ouve a pronúncia de palavras desse tipo.

Com relação aos erros de motivação fonética, podemos observar que essa criança apresenta erros desse tipo da 1ª até a 4ª série. Os erros, na sua maioria envolvem a grafia dos ditongos morfológicos e mediais, entretanto, como podemos verificar, a partir do 2º texto, o ‘u’ referente ao morfema verbal é produzido consistentemente. Isso pode ser um indicativo de que a regra está adquirida, conforme exemplo ‘asoprou’ (assoprou), ‘des montou’ (desmontou), ‘cequiui’ (segiuiu) e ‘cocequiui’ (conseguiu).

Na palavra ‘experimentou’ grafada como ‘esprimento’, observamos a redução de CV.CV para CCV, ou seja, para evitar uma seqüência de quatro sílabas pretônicas, o falante utiliza a estratégia de redução da forma oral o que é reproduzido na grafia da criança. Exemplo, desse tipo de produção observamos, em ‘bibloteca’ (biblioteca), ‘sumercado’ (supermercado), ‘elicóprio’ (helicóptero)

Estamos considerando que os erros que dizem respeito à motivação fonológica podem ser decorrentes da dificuldade de representar determinadas estruturas silábicas ou de discriminar valores de traços distintivos. Os erros desse último tipo, encontrados nas produções do aluno, estão destacados na segunda coluna do quadro e são relativos ao segmento. Observamos, nos exemplos, erros que envolvem trocas entre os fonemas /g-k/, /k-t/, /Z-v/, /Σ-s/ e /s-z/. Nos dois primeiros exemplos ao escrever ‘corde’ (grande) e ‘cocequiui’ (conseguiu) a criança troca o fonema sonoro pelo surdo, /g/ por /k/. Nos demais exemplos que envolvem o conversor fonema-grafema vemos que a criança substitui a plosiva /k/ por /t/ e a fricativa /Z/ por /v/, mantendo o modo de articulação e o traço sonoro em ambos os casos e fazendo um deslocamento apenas relativo ao ponto de articulação, o que podemos observar em ‘tamdo’ para ‘quando’ e ‘planevar’ ‘planejar’. O erro observado o 6º texto é resultante da troca de letra, que altera o fonema e envolve a não distinção de outro traço distintivo, visto que a criança representa a fricativa /Σ/ com ‘c’, em vez de ‘x’, obtendo o som [s], mudando o ponto de articulação de palato-alveolar para alveolar. No caso específico, a troca do dígrafo ‘qu’ por ‘gu’, erro

verificado no 9º texto, temos duas possibilidades de raciocínio: uma que se trata de troca de fonema referente à [sonoridade], ou a troca acontece pela semelhança na forma das letras 'q' e 'g'.

As estratégias que o menino utiliza para resolver dúvidas relativas à grafia de estruturas silábicas complexas estão, principalmente, relacionadas com o tipo de apagamento. Na escrita de 'busa', para evitar o encontro consonantal, ele apaga o 'l'. A estratégia de apagamento desfaz um encontro consonantal pouco freqüente na língua. A baixa freqüência dos encontros com líquida lateral /l/ é responsável pela variação encontrada em alguns dialetos nos quais palavras como 'plano' e 'flamengo' são produzidas como 'prano' e 'framengo', respectivamente. No 1º texto, a grafia de 'creto' para 'certo' a criança evita a coda com 'r', realizando uma metátese que cria o encontro consonantal 'cre'. A criança, ao escrever 'corde' (grande), mostra dificuldade para com a representação da coda nasal, isto é, a consoante que fecha a sílaba 'gran'. A fim de resolver o problema, desfaz o grupo consonantal, alterando a posição da consoante líquida, 'r'. O resultado dessa operação é a eliminação da coda nasal e a criação de uma coda com a líquida /r/. Ainda com relação à grafia dessa sílaba, podemos verificar que ocorre uma modificação do segmento vocálico que foi grafado com 'o' (corde) ao invés de 'a' (grande) o mesmo que se verifica na grafia de 'mando', representado pela criança como 'medo', em que o 'a' é grafado como 'e'. Em ambos os casos, a grafia da vogal revela uma tentativa de grafar o som [↔]).

Na grafia 'asutada' (assustada), no texto1, o apagamento é da coda fricativa /s/. Quanto à grafia de 'peso' para 'penso' e 'fasedo' para 'fazendo' observamos, também, o problema com a coda nasal e a mesma estratégia utilizada é a do apagamento.

Detectamos os erros, ainda, relacionados a estruturas silábicas, no 2º, 4º 7º e 9º textos, relacionados com as consoantes em coda, 'r', 's' e nasal. O que aparece em 'imão' (irmão), 'motaram' (mostraram), 'des motou' (desmontou), 'etava' (estava), 'nito' (nisto), 'cocequiui' (conseguiu) e 'jutaram' (juntaram) e 'bucar' (buscar) é apagamento da coda, modificando a estrutura silábica complexa CVC. A criança utiliza a estratégia de transportar a consoante para depois da vogal, no exemplo extraído do texto 7º, ou seja, em vez de CCV para grafar 'brigar' usa CVC, resultando em 'birgar'.

No 4º texto, verificamos um erro decorrente da tentativa de grafar o ditongo nasalizado [e)y]) que na forma ortográfica é representado por uma consoante nasal. No caso, a criança utiliza a coda líquida lateral // ‘tambel’ (também), mostrando um erro difícil de ser interpretado desde o ponto de vista fonológico.

A criança parece ter resolvido a dificuldade em grafar as codas nasais mediais, elegendo o ‘m’ para os casos em que há necessidade de representá-las, como podemos observar a partir do 3º texto em ‘chegamdo’ (chegando) e, no 4º texto, em ‘esperamdo’ (esperando), ‘cansados’ (cansados), ‘a cordamdo’ (acordando) ‘fazemdo’ (fazendo) e ‘gritamdo’ (gritando).

A grafia de três palavras merece comentário à parte. No emprego de ‘nicorne’ para ‘unicórnio’; podemos pensar que, criança ouviu durante a oficina de produção textual, a pronúncia [unikɔ̃Pnju], decorrente do processo de degeminação, ‘o unicórnio’, [u] [uni’kɔ̃Pnju] → [unikɔ̃Pnju], e assim, grafou ‘um nicórnio’. Segundo Bisol (1992), acontecem três fenômenos distintos na ressilabação vocálica do Português: a degeminação é um desses fenômenos, onde se encontram duas vogais idênticas, ou semelhantes. Os outros dois fenômenos são a elisão e a ditongação: ‘camisa usada’ → ‘cami [zu] sada’ e ‘camisa usada’ → ‘cami [zaw] sada’, respectivamente.

O erro que aparece em ‘canpania’ para ‘companhia’ caracteriza-se não pela dificuldade de [ɲ] ser representado pelo dígrafo ‘nh’, mas pelo fato de produzirmos essa palavra, comumente, com [n]. Verificamos, também, a troca da vogal da primeira sílaba, provavelmente, devido à nasalização dessa vogal.

A criança insere uma letra na sílaba produzindo uma epêntese, criando outra sílaba complexa na palavra: ‘cicratriz’ (cicatriz).

A supergeneralização é um fenômeno que podemos verificar a partir da análise dos erros encontrados no caso de abaixamento da vogal alta, o que pode ser interpretado como exemplo de uma regra ortográfica já aprendida pela criança, segundo a qual vogais médias pretônicas pronunciadas como [i] e [u] devem ser grafadas com ‘e’ e ‘o’, conforme o exemplo no 1º texto, ‘feco’ para ‘ficou’. Vemos, também, outro erro decorrente do mesmo fenômeno em ‘enimigo’ (inimigo). No 9º texto, a grafia de ‘Harre’ para ‘Harry’; Harry, nessa palavra estrangeira, parece que a criança novamente supergeneraliza, neste caso, a regra de grafia das vogais átonas

finais. No caso de ‘Bico’ grafado para ‘Beco’ há alteração da vogal tônica; portanto, não sendo analisado da mesma forma, por ser atípico, uma vez que a mudança da vogal tônica tem como consequência uma alteração de significado. Ainda, podemos levar em conta a semelhança do traçado, envolvendo a atenção e a forma da letra.

Em relação aos erros relacionados à correspondência fonográfica do tipo regular contextual, podemos verificar que envolvem, na maioria, o descumprimento da regra do uso de ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’, assim como, no uso do ‘s’, no contexto intervocálico. O ‘s’ assume o valor do som [z], sendo necessário o uso do dígrafo ‘ss’ ou do ‘ç’ para que o som obtido seja [s]. O erro apontado em ‘cabela’ (cabeça), nos textos 3 e 9 é exemplo desse caso, sendo necessário o uso da letra ‘ç’ ou de um dígrafo para que, nesse contexto, pudesse ser obtido som de [s]. As dificuldades apresentadas na grafia das palavras ‘mosa’ (moça) e ‘coissas’ (coisa), no 5º texto, revelam, além do desconhecimento da regra contextual relativa à representação gráfica do /s/ intervocálico, a restrição quanto ao uso do dígrafo ‘ss’ após ditongos.

A escrita de ‘camada’ (chamada) e ‘cachoro’ (cachorro), no 5º texto, poderia evidenciar uma dificuldade com o uso dos dígrafos ‘ch’ e ‘rr’, alterando os fonemas /ʃ/ e /ʀ/ para /k/ e /P/, respectivamente. No entanto, observamos, nesta produção, em várias situações, o uso adequado tanto do ‘ch’ como do ‘rr’, o que pode significar que esses erros são decorrentes de problemas de atenção.

Vimos um indício de reconhecimento de uma regra contextual, na palavra ‘maligna’, a qual apresenta uma estrutura pouco comum no português, a saber, a presença de uma consoante plosiva, ‘g’, no final da sílaba. Por ser incomum, na pronúncia, os falantes, sistematicamente, inserem uma vogal fazendo com que o /g/ passe a ser parte integrante da sílaba seguinte, isto é, a forma gráfica ‘lig’ é, quando pronunciada, produzida como [li.gi]. Assim, para ser fiel à pronúncia da palavra, a criança acrescenta o dígrafo ‘gu’ e consegue o efeito desejado. Ao mencionarmos a observância da regra, atentamos para o fato de a criança ter utilizado o dígrafo para evitar o som [Zi] que resultaria da grafia ‘gi’.

Os erros arbitrários referem-se à troca entre letras concorrentes. Nos casos destacados no quadro, não há alteração do fonema, uma vez que em todas as trocas que faz obtém o som desejado. Observamos que para o som [s] a criança elege o grafema ‘s’, ‘c’ e o dígrafo ‘ss’, entretanto, utiliza o mesmo grafema para obter o som [z] como em ‘fasedo’ (fazendo) e ‘vesis’ (vezes). A ausência de ‘h’ em ‘erdero’

(herdeiro) é esperada pela arbitrariedade do sistema, uma vez que, para saber como grafar é necessário ter conhecimento sobre a origem da palavra, ou reconhecimento da forma gráfica, ou seja, ter familiaridade com a grafia.

4.3. Os textos do 3º informante

1º

Eu axo que minha dona vai fazer um bluzau
para min
a não cerviu ei mim tivi ideia vou fazer uma
magica

2º

era uma vez os tres porquinhos les rezouverão
fazer uma casas para ciesconder do lobo mau
e laven o lobo

3º

uma historia asustadora
éra uma ve uma bruxa mito
bonito quasi umas das mais bonitas
ela era chamada de maliguina tinha
muito e muito feitiso escondidos e derrepente
não sabia o que fazer entam falou.
jasei o que vou fazer vou dar uma
festa e preparou a festa feis um grande
feitiso mas para ir mais rapido
e assim fiseram uma baita festa
legal para as bruxas assim foi a
grande festa.

4º

O peixinho

Eu sou o peixe. Eu queria que o homen mão
fosen jogando licho no meu lar! Meus amigos e eu estamos morrendo. E entan porfavor
amiguinho não jogue licho na natureza
se não você vai se arrepender par sempre.
se você cuidar da natureza você nunca mais se arepender
Se os animais morrerem?
Os animais tem muito vida e eles não querem morrer...

5º

badeguda

um galo miturado
galongo

6º

O Livro falante

Num quarto escuro avia um livro atirado e enpueirado.

E um menino o achou e posa um pano por cima e o Livro fala – muito obricado eu precisava diso mesmo!

ea menina não sabia quem falou e ele dise.

- Quem falou isto

- foi eu, quer ser meu amigo.

- quero, amanha vou levar você para conheser o colégio

- esta bem eu quero eo menino falou para professora.

- Professora eu tenho um livro que fala

ea professora falou

- não é ora de brincadeiras

- mais professora não e brincadeira você quer ver

- olha feli oi para a professora

- oi professora

e o colega do menino falou no recreio

- é verdade que você tem um livro que fala

- sim everdade você quer ver

- quero, posso

- então vamos lá na minha sala eu vou pegdo

e eles comesaram a conversar depois eles foram para casa e ficaram muitos alegres e dormiram juntos e viveram felizes para sempre

7º

Um coelho Lutador

Serto dia um coelho pensou

- oque posso fazer da vida tentei ser acoguero
consegui mais depois não resisti o fedor da
carne!

tentei ser vendedor de docês não consiqui
resistir e comi todos docês.

E coelho magoado foi para sua toca.

pasou algum tempo e ocoelho foi procurar
oque fazer.

- Eu acho que eu poso ser lutador de
boquis e consegui treinei bastante fiquei bem
forte para um canpionato e todas lutas
que lutei ganhei.

e depois me tornei o campio do mundo.

E ai o popó nasceu e só me deu agunas
porradinhas mais fui a luta fui o vencedor
entre (1982 até 2000) e depois envelesi e me
chamaram

de velho cururu

uma

das

minhas fotos de jovem

8º

uma História meio maluquinha

certo dia o soldado "Thomas" estava a galope com o seu burrinho, quando viu tinha um pedra no meio da estrada, e aí seu burrinho tropesou e levou um tombo e quebrou as patas da frente.

o soldado "Thomas" ficou muito triste, mas seguiu em frente. quando chegou a noite e os animais roerão suas calças. quando chegou de manhã e o Soldado disse

- Era só que me faltava, já meu burrinho morreu e agora minhas calças.

E aí ele continuou caminhando sem calça.

o soldado estava com muito calor e aí tirou a sua camisa, e os animais a levaram e aí foi para guerra sem roupas.

4.3.2 Descrição dos erros ortográficos encontrados nos textos do 3º informante:

Os erros apresentados no quadro 4.3.1 foram extraídos dos oito textos produzidos pelo aluno da 1ª à 4ª série. A seguir, serão descritos os dados encontrados em cada um dos textos conforme o tipo de erro. Podemos observar, expressos na primeira coluna, que o menino comete erros de motivação fonética em todos os textos.

Observamos erros relacionados à tentativa de grafar os ditongos nasais finais. Em quase todas as produções, podemos verificar as estratégias de representar os ditongos nasais finais, buscando na oralidade o suporte para essa grafia. No 1º texto, utiliza a estratégia de substituição da nasal pela vogal como em ‘ei’ para ‘em’. O mesmo ocorre no 2º e 3º texto, com as palavras ‘rezouverão’ para ‘resolveram’, ‘entam’ e ‘entan’ para ‘então’. Na 4ª série, ainda aparece erro desse tipo como no texto 8, com a grafia de ‘roerão’ para ‘roeram’. Segundo ALVARENGA e outros, p.24, (1989) “o ditongo [ow] apresenta substancial queda de erros na 4ª série, o contrário do que ocorre com [ay] e [ey]”. Os autores afirmam que o ditongo [ow] é o mais freqüente, e a sua redução se dá em todos os contextos, até mesmo na terminação verbal, observado no 8º texto, através da grafia da palavra ‘quebro’ para ‘quebrou’. Para os autores, o aluno passará a não cometer erros desse tipo quando descobrir que a escrita é um código de representação, não de transcrição da fala.

A falha em ‘acoguero’ para ‘açougueiro’, no 6º texto, pode ser resultado de falha de atenção na grafia de ‘c’ por ‘ç’; entretanto, podemos considerar o erro motivado foneticamente pela redução dos ditongos ‘ei’ e ‘ou’, uma vez que o falante reduz os ditongos leves, omitindo as semivogais ‘i’ e ‘u’, como em ‘penera’ para ‘peneira’, ‘toro’ para ‘touro’.

Na oralidade, observamos o levantamento da vogal átona final /e/ para [i] e /o/ para [u] referente à regra dialetal do Português brasileiro. Como verificamos nos textos 1, 3, 6 e 7 pelas representações gráficas de ‘tivi’ para ‘teve’, ‘quasi’ para ‘quase’, ‘consiqui’ para ‘consegui’, ‘feli’ para ‘fale’, ‘canpionato’ para ‘campeonato’, assim como também, em ‘enpueirado’ para ‘empoeirado’, por influência do nosso dialeto, como se pode notar em [puPtu’ges] para ‘português’ e [puP’ke] para ‘porque’. Essa troca aparece, também, em relação à vogal final como ocorre no texto em

'meiu' para 'meio', assim como em palavras como ['feju] para 'feio', ['veju] para 'veio' e [te]u] para 'tenho'. Outro tipo de levantamento que faz parte do dialeto brasileiro é a troca de /u/ por //, como na palavra 'rezouverão' para 'resolveram', no 2º texto, pelo fato da criança ouvir [w] na coda líquida lateral.

A palavra 'boxe' é grafada 'boquis', o que mostra o predomínio da oralidade sobre a escrita, uma vez que o menino utiliza as letras equivalentes ao som [ks], representado por 'quis', evidenciando desconhecimento dos sons do fonema 'x' como [s], [z], [ʒ] e [ks].

Na grafia das palavras 'feis' para 'fez' e 'mais' para 'mas' verificamos a inserção da vogal /i/ para obedecer à regra dialetal que se caracteriza pela inserção dessa vogal com coda fricativa [s], visto que a criança ouve ['majs] em vez de 'mas' e ['fejs] em vez de 'fez', já comentada anteriormente. A escrita de 'enveleci' para 'envelheci' evidencia a prevalência da oralidade na grafia, uma vez que o falante produz [l] para [x].

Os erros do tipo motivação fonológica estão relacionados ao segmento e à sílaba. Os que se referem ao segmento são decorrentes da dificuldade de discriminar valores de traços distintivos. Aqueles que se referem à sílaba, são decorrentes da dificuldade de representar estruturas silábicas. Nos textos do 3º informante, destacados na tabela 4. 3. 1, os erros que dizem respeito ao segmento relacionam-se ao traço [sonoro], um /g/ passa para [k], mantendo o traço do ponto de articulação, em 'cocequiu' e 'consiqui' para 'consequi' e 'obricado' para 'obrigado'.

Encontramos erros resultantes de dificuldades com a representação de estruturas silábicas: apagamento da coda nasal verificado em 'cocequiu' para 'consequiu' e da coda fricativa em 'miturado' para 'misturado'. O fonema da produção da coda fricativa e da líquida lateral, semivocalizada no dialeto estudado, tem sua aquisição mais tardia na fala, conforme Mezzomo (1999), podendo ser a causa da ocorrência de omissões, principalmente, em posição medial.

Na grafia das palavras 'farzer' para 'fazer' e 'maliguina' para 'maligna' vimos alteração da estrutura silábica ocasionado por epêntese, com acréscimo de 'r' e do 'u' junto ao 'g', formando um dígrafo. No primeiro exemplo, pode ser considerado somente um caso de acréscimo por desatenção; entretanto, no segundo exemplo, podemos interpretar como uma tentativa, por parte do menino, de reproduzir o que escuta na fala e que segue a tendência da língua de evitar uma estrutura CVC

(consoante+vogal+consoante) no caso 'lig', em que a coda seja uma plosiva /g/. Esse exemplo de grafia mostra a ação do conhecimento ortográfico, visto que a criança insere duas vogais na grafia, uma que forma o dígrafo com /g/, e outra para ocupar a posição do núcleo da sílaba.

Em relação à supergeneralização, encontramos somente um caso nos oito textos do menino. A grafia 'feco' para 'ficou', mostra que a criança está aplicando, nesse caso, uma regra ortográfica semelhante à que se aplica nos casos de átonas finais; porém, por tratar-se de vogais pretônicas, temos como resultado uma forma que não corresponde ao padrão. Isto porque a grafia das vogais pretônicas é, muitas vezes, arbitrária. Diz-se [vistido] e escreve-se 'vestido', mas diz-se [sinistro] e escreve-se 'sinistro'.

Ao observarmos os erros do tipo contextual, constatamos dificuldades com os dígrafos, na maioria dos casos. Os exemplos extraídos dos textos 6, 7 e 8 'posa' para 'possa', 'dise' para 'disse', 'pasou' para 'passou', 'fosen' para 'fossem' e 'arepender' para 'arrepender', 'moréu' para 'morreu' são evidências do descumprimento do uso dos dígrafos 'ss' e 'rr'. Em 'fosen', 'arepender' e 'moréu' resulta na alteração do fonema para [z] e [P], respectivamente. Entretanto, o menino usa, em outro momento do texto, os dígrafos corretamente. Podemos verificar que a aquisição ortográfica que envolve dígrafos encontra-se, ainda, não adquirida totalmente, pois algumas palavras são escritas da forma correta e outras, incorreta, no mesmo texto, como em 'professora' e 'posso', no 7º texto. Os outros erros na classificação de erros contextuais estão relacionados com a representação do /s/ intervocálico e com 'm' antes de 'p' e 'b', em 'feitiso' para 'feitiço', 'conheser' para 'conhecer', 'comesaram' para 'começaram'. A dificuldade que aparece ao grafar 'm' antes de 'p' caracteriza erro do tipo contextual, uma vez que as consoantes nasais que antecedem consoantes oclusivas em palavras como 'campo' e 'bomba', 'tango' e 'tanto' adquirem o ponto de articulação da oclusiva seguinte igual as labiais 'p / b' deve ser antecedidas por 'm' e as consoantes velares 'k / g' e alveolares 't / d' devem ser antecedidas por 'n'.

Os erros arbitrários, encontrados nos textos, envolvem trocas entre letras concorrentes. As fricativas /ʃ/, /z/ e /s/, nos dados encontrados podem ser representadas como 'ch' e 'x'; 's' e 'z'; 's', 'c' e 'ç', respectivamente. Assim temos as grafias de 'axo' para 'acho' e 'liche' para 'lixo'; 'bluzau' para 'blusão', 'natureza' para

'natureza'; 'cerviu' para 'serviu', 'serto' para 'certo', 'massa' para 'maçã' todas grafias que, embora não sendo a letra indicada pelo padrão ortográfico do sistema do Português, não alteram o fonema. Os grafemas usados pela criança não parecem seguir uma ordem na qual esta tenha usado o mesmo para grafema para o som [z], nem sempre a letra 'x' para o som [Σ], uma vez que ora escreve 'axo' para 'acho' e 'liche' para 'lixo', assim como 'rezouverão' para 'resolveram' e 'naturesa' para 'natureza' e, ainda, para o som [s] utiliza 's' e 'c' como vimos nas palavras extraídas do texto 1º e 7º 'cerviu' para 'serviu' e 'serto' para 'certo'. Dessa forma, podemos inferir que o aluno experimenta mais de um grafema para o mesmo som.

Os outros casos de erros do tipo arbitrário que aparecem no texto são relativos ao uso do 'h' inicial em 'avia' para 'havia' e 'ora' para 'hora'.

Encontramos algumas grafias que não consideramos erros ortográficos, pela possibilidade de serem decorrentes de desatenção e por serem incomuns na escrita infantil, como 'agunas' para grafar 'algumas', assim como, as palavras escritas com alteração de grafemas parecidos: 'm' e 'n'. Podemos citar as falhas de falta de acentuação e do uso de diacríticos que aparecem no texto, as quais não estamos considerando como falhas ortográficas nesse momento de aquisição da escrita, uma vez que a ênfase da oficina, assim como da escola, é a espontaneidade e criatividade do texto.

4.4 Os textos do 4º informante

1º

a) Nafasemda Chico bento cesquece de regar os feijois e selembra e rega os feijois.

b) chico bento

perto de sua casa chico bento ve um
homem com um flauta cantando
para uma corda sobir

2º

A festa das bruchas

Era uma vez uma brucha chamada Maria ela ia faser uma festa para as bruchas ela se lembrou da sua prima que morava muito longe intão ela penssou em ir pessualmente para convidar a prima que se chama Mira de pois que a prima arrumou as malas forâm logo passou um tempo e chegou o dia da festa todas a bruchas que ela convidou tinha para comer minhocas a calabresa asa de morcego frito e muitas coisas mais elas eram todas mornas a cor da destruição elas estavam combinando vaser feitissos em alguém que morava perto

3º

O coelho

Era uma vez um coelho que foi em uma passeata com outros animais eles foram para os seus direritos o coelho encontrou o búfalo macha e uma coruja o coelho chamasse Dodo o búfalo é chamado Todi e a coruja Tuta coruja tinha uma amiga coelha chama Duda o coelho se apaichonou mas a coelha não quis namorar o coelho a coruja falou:

- Duda o Dodo e boa pessoa namora ele foi esse o concelho - Há não sei não vou pensar nisso 5 dias depois – Oi Dodo mudei de idei vamos namorar e eles tiveram 14 filhotes.

4°

O animal que é metade gata metade coelho
 Era uma vez uma gata metade gata metade coelho
 da sentura pra cima ele é gata e pra baixo coelha
 o nome dela é fofa a dona dela ganhou ela
 quando ela era filhote já fiseram DNA das gatas e
 coelhos ainda não sabém o resultado.

O cachorro verde

Era uma vez um cachorrinho que tinha o pelo
 verde o seu dono ficou empresionado vendeu
 todos
 menos ele já esfregaran ele mas não era tinta o nome dele era verdinho

5°

Minha cama Fefe

Em um dia de temporal caiu um raio bem perto
 da minha casa levei um susto e me acordei
 liguei a tv quando olhei minha cama estava me
 fazendo dormir cantando uma música de ninar
 demanhã quando sai ela me acordou em vez da
 minha mãe arrumala ele se arrumou sozinha
 arrumou minhas cubertas nos pés da cama eu
 dei o nome de Fefe a ela eu não contei para
 minha mãe ela fazia todo dia a mesma coisa
 um dia eu perguntei

- Você e feliz como uma cama falante e que se
 meche

- Para mim não e ruim eu era uma cama
 normal que não se mechia.

No outro dia fui contar a minha irmã mais
 velha ela dise que eu estava ficando louca mas
 quando ela viu a minha cama falando comigo
 deu um grito mãe e pai venham aqui a cama da
 maninha estava falando com ela eu disse:

- Você está vicando louca a minha cama é
 como todas as outras

- Eu não estou ficando louca não eu vi e ouvi
 ela valando com você.

Em outro dia caio outro temporal e quando
 acordei a minha cama estava normal como
 todas as outras eu fiquei tão triste comecei a
 chorar.

6º

A ursa Fifi

Ursa Fifi era uma ursa muito famosa na floresta ela era a única ursa que reciclava na floresta ela reciclava papel, plástico e ferro ela reciclava tudo que você imagina de papel ela fazia suas roupas, de plástico seus olhos e seus lindos chapéus e de ferro suas lindas e belas bolças.

Um dia Fifi teve uma ideia de vender roupas, olhos, bolças e sapatos de coisas recicláveis ela comprou uma lojinha no meio da floresta depois de um mês sua loja e suas roupas estavam famosas um dia chegou a floresta um estilista famoso por todo o mundo ele ficou sabendo da loja que fazia sucesso por toda a floresta ele queria conhecer quando eles se viram foi amor a primeira vista.

Depois de dois meses eles se casaram e foi assim que surgiu a ideia da família urso.

7º

O soldado sem calça

Era uma vez um homem que não usava calça ele era soldado mas em um bombardeiro ele perdeu as calças e nem percebeu ele ficou muito tempo sem as calças um dia ele foi em uma loja para comprar calças novas mas quando ele foi tirar as calças para botar a outra ele percebeu que ele estava a muitos dias sem as calças ele percebeu que já tinha acostumado por que gastar meu dinheiro comprando calças novas quando ele podia fazer um churrasco que ia ser o maior de toda aquela cidade ele comprou tudo carne, carvão, álcool e todo o resto que precisa e assim acabou a história do soldado sem calça

4.4.2 Descrição dos erros ortográficos encontrados nos textos do 4º informante:

Os textos desse informante mostram evidências, conforme quadro 4.4.1, de um número relativamente pequeno de erros relacionados à motivação fonética e fonológica. Nas produções, com exceção da 3ª e 4ª, encontramos erros desse tipo. Inicialmente, o comentário refere-se ao levantamento das vogais /e/ para [i], conforme exemplos extraídos dos textos 2, 5, 6 e 7 ‘intão’ para ‘então’, ‘istilista’ para ‘estilista’; no segundo caso, levantamento de /o/ para [u], como em ‘pessualmente’ para ‘pessoalmente’, ‘cubertas’ para ‘cobertas’, e ‘acustumei’ para ‘acostumei’. Para as vogais pretônicas, não existe uma regra contextual para defini-las na ortografia, enquanto para a postônica final, há uma regra contextual: /i/ → /e/, como em [pen’tɔi] para ‘pente’, [comi] para ‘come’, [on’dzi] para ‘onde’. Na grafia da palavra ‘feijõis’ para ‘feijões’, verificamos o caso de levantamento da vogal do ditongo nasalizado.

Em decorrência da dificuldade de discriminar valores de traços distintivos, estão os erros classificados em motivação fonológica, relacionados a trocas entre os fonemas /f-v/, nos exemplos extraídos do 2º e 5º texto ‘vaser’ para ‘fazer’, ‘vicando’ para ‘ficando’ e ‘valando’ para ‘falando’. Essa alteração de fonema envolve grafemas que estabelecem uma relação biunívoca com o fonema. A troca diz respeito ao traço [sonoro] dos fonemas /f-v/, uma vez que o aluno usa o [sonoro] em vez do [surdo], sem mudar o ponto de articulação. Esse tipo de troca aconteceu no texto da 1ª e da 3ª série; porém, no mesmo texto, podemos verificar a presença desses fonemas escritos corretamente em palavras ‘faser’ para ‘fazer’ e ‘festa’.

O fenômeno que observamos quando a criança estende uma regra para situações em que essa não se enquadra é chamado supergeneralização. Nos erros observados, quando a vogal pretônica, comumente produzida como alta na produção oral [i] e [u] é escrita como média ‘e’ ou ‘o’, então, a criança generaliza a grafia e utiliza ‘e’ quando ouve [i] e, ‘o’ quando ouve [u] produzindo esse tipo de erro, como podemos observar em [ku’me] cuja grafia é ‘comer’. A criança, então, apresenta grafias como ‘sobir’, ‘sentura’ e ‘empresionado’ para ‘subir’, ‘cintura’ e ‘impressionado’, respectivamente. Quanto à grafia de ‘caio’ para ‘caiu’, não pode ser

considerada igual aos erros anteriores pela forma verbal que é marcada pela vogal, para representar o número pessoal.

O erro no 1º texto decorrente da não observância de regras contextuais é exemplo do que classificamos como dificuldade quanto ao uso do ‘m’ no fechamento da sílaba, não obedecendo à regra contextual que prevê o uso de ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’ e ‘n’ diante das outras consoantes. Esse caso diz respeito à influência da fonética na ortografia, uma vez que a nasal que antecede a consoante acompanha o ponto de articulação da consoante. Assim, ‘p’ e ‘b’ são bilabiais devem ser antecedidas por ‘m’ também bilabial; as outras consoantes são antecedidas pela nasal ‘n’, correspondendo também ao ponto de articulação das mesmas.

Outro tipo de erro que estamos classificando nessa categoria diz respeito ao ‘s’ intervocálico, que assume o som de [z], nesse contexto, sendo necessário, portanto, ‘c’, ‘ç’ ou o uso do dígrafo ‘ss’, nos exemplos que aparecem no texto do aluno. Embora apareçam erros com essas características, importa salientarmos que o menino utiliza esses grafemas, corretamente, em vários textos como ‘pessualmente’ para ‘pessoalmente’, ‘passeata’, ‘chamasse’, ‘pessoa’, ‘resultado’, ‘calças’, ‘percebeu’.

Os erros arbitrários referem-se a trocas entre letras concorrentes que podem não alterar o fonema. Dessa forma, constatamos que a criança está utilizando o grafema ‘s’ mais usado pela ortografia padrão para o som [z], assim como usa o dígrafo ‘ch’ para o som [ʃ] e o ‘ç’ para [s]. Enfatizamos que todos fazem parte da arbitrariedade do sistema ortográfico do Português Brasileiro. Verificamos que elege o dígrafo ‘ch’ para grafar o som [ʃ], como as palavras extraídas dos textos 2, 3 e 5 ‘bruchas’ para ‘bruxas’, ‘apaichonou’ para ‘apaixonou’, ‘meche’ para ‘mexe’, entretanto, no 4º texto, quando estava freqüentando a 3ª série, aparece a palavra ‘baixo’, a qual consegue usar para o som [ʃ] o grafema ‘x’.

O processo fonológico é uma concepção de “operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe ou seqüências de sons que apresentam uma dificuldade para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém desprovida da propriedade difícil”. (Stampe, 1973, p.1). Um processo previsto por essa proposta teórica, que também implica substituição de segmento é o processo de assimilação, pelo qual um segmento, vocálico ou consonantal, assimila características de segmento vizinho. No

5º texto, a palavra 'belaz' (belas) está sucedida pela palavra 'bolças'(bolsas), daí nossa interpretação de um fenômeno de assimilação do traço mais sonoro do fonema /b/ que espraia a sonoridade fazendo que o [s] passe para [z], o que vemos refletido na ortografia. Na troca do 's' pelo 'ç' em 'bolsas' para 'bolças' o grafema usado dá conta do som desejado, pois, o uso do 'ç' é arbitrário, necessitando memorização para essa aquisição ortográfica.

Os erros comentados a seguir não estão no quadro 4.4.1 por não serem considerados do tipo ortográfico. Assim, grafias como 'idei' (idéia), e 'direritos' (direitos), podem ser entendidas como falha de atenção, comum nessa fase de aquisição de escrita, em que a criança pensa e escreve mais rápido que a condição motora para o ato de escrita.

Podemos observar, nos exemplos 'famos'/'famosa' e 'casarar'/'casaram', no 3º texto, que a menina não completou as palavras, levando-nos a inferir, também, possíveis causas atencionais, uma vez que aparece um texto produzido com poucas falhas desse tipo. O acréscimo de letra em 'bombardeiro' para grafar 'bombardeio' no 7º texto, não foi destacado por não estar sendo considerado alteração ortográfica, mas sim como uma forma de percepção da palavra.

4.5 Os textos do 5º informante

1º

É RUMA VE U MENINO
 ESAIUPASIO VOTOIFICOUAPAVORADO
 ÉR UMAVE U MENINUQIACHOUINTIO
 QITAVATOGADOIACODRATSAIDO
 UINTIODEOVIOLAOELITOCAVATODIA

2º

Abrucha
 a brucha covido a brima
 para cuca e a fravia
 vram de vsora
 e foi e v tara para casa
 e a brucha cuca foi
 faser o fetico.

3º

A beija flor
 A beija flor foi pasia e a coruja foi tambem e
 se encontraram e foram junto para o balhem
 dos animais e dansaram e tomaram bebidas e a
 beija flor fico bebada e foram para casinha dos
 animais e pasiam pela a prassa flor e a coruja
 fico duente e a beija levo a coruja no nedico e
 a coruja saiu do nedico e ficaram feliz para
 cempre

4º

Um cachorro bravo
 Era uma vez um cachorro miturado
 com um coelho era um corredor
 numero um el corria cem para
 não parava de correr e não tomava
 agua e mão comia comida mu um
 dia e nã parava de correr ele corria
 toda ora e começou um tor meiro
 de cachorro miturado com coelho
 ai o coelho miturado com cachorro
 pidiu sueo domo parair na corrida
 ai ele falou que era para subir
 na costa dele e começou a corrida
 e o cachorro disparo correm do
 e estava ma vrente e ganhou
 e ficaran feliz

5°

A mesa vuadora

A mesa vuadora eu estava no ar partamento de mesa vuadora e eu pacei e uma mesa vuadora so mideu

Um raspao e eu dei um ponta pé mela e ela volt evem a trais de mim e eu sa correndo e ela mi pe g e a gente com versando po que eu fis aquilo e a gente saimo vuado mais ela estava mi caregando na costa dela e ela mi levou num pais de mesa vuadora e eu dise um monte de mesa vuadora e tinha amesa vuado treinador munero duzentos e falou um tremento para mim vua e eu não cusigui voua e um dia cosigui vua e eu e a mesa vuamo para casa e ficamo feli para senpre

6°

O coelho que queria ce cam guru

O coelho que queria ce cam guru tava passando pela a vroresta e viu um cam guru e ces con deu e o cam guru foi em bora e o coelho foi a tras dele e o cam guru pe gou uma coisa e ficou pequeno e pe go a chave entrou e sem tro lum o parta pequen a e dinha umointe de can guru e o coelho ce vestiu de cam guru e ele entrou na porta e a pare ceu o rei can guru e man deu o coelho vestido de can guru para a filera dos cam guru e a coelho can guru sabia que o rei ca guru era uma farça e o rei verda deiro tava prezo u o rei falço des cubriu que o e m cuelho e man dou os can gurus a trai do coelho e o coelho tomou um susto ma tu do era um sonho

4.5.2 Descrição dos erros ortográficos encontrados nos textos do 5º informante:

Os erros classificados no quadro 4.5.1 foram extraídos das seis produções do menino, conforme reprodução anterior. Esse informante não tem os dois últimos textos por não estar presente no dia em que houve a oficina. O 1º texto desse aluno não foi classificado no quadro pelo fato de apresentar características de escrita representativa de fase silábico-alfabética. A hipótese silábica pode se caracterizar com grafias diferenciadas, mas sem utilizar as letras com valor sonoro estável, conforme exemplo: 'AO' para escrever 'sa/po', 'PA' para 'ur/so', 'IEAOAO' para 'minha menina toma sol' e, ainda, 'MINENAETOMASOL' para grafar a mesma frase. Segundo Teberosky e Colomer (2003) esta fase de escrita silábico-alfabética compreende a mistura de princípios silábicos e alfabéticos. No nível posterior a esse, antes do alfabético, dá-se a passagem da hipótese silábica para a alfabética. "A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba". (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.214). Os exemplos ilustram essa fase: EZA para 'mesa', MAP para 'mapa'. O nível posterior a esse, na escrita alfabética a criança compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

No 1º texto do informante, aparece uma escrita silábico-alfabética, segundo Teberosky e Colomer (2003), com exemplos como: 'É RUMA VE UMENINO' para 'Era uma vez um menino'. O texto fica com alteração na segmentação de palavras com omissões e aglutinações que não impedem o entendimento do mesmo. Pelo que podemos inferir o texto teria a forma ortográfica, conforme a seguir: "*Era uma vez um menino e saiu passeou e voltou e ficou apavorado. Era uma vez um menino que achou um índio que estava tocando e a corda saindo. O índio deu o violão ele tocava todo dia*".

Constatamos, no texto, a presença de palavras produzidas pelo efeito da motivação fonética, através de levantamento das vogais médias átonas, assim como junturas com perda de segmentos. Encontramos, ainda, erros de conversor fonema-

grafema, segundo Moojen (1985) em ‘umeninuqiachouintio’, para ‘um menino que achou um índio’, assim como, ‘togado’ para ‘tocando’.

Os erros motivados foneticamente presentes nos textos referem-se à monotongação, elevação de vogais e de morfemas em posição de coda final, os quais serão descritos a seguir. Podemos constatar o processo de monotongação, pelo qual o falante reduz o ditongo [ow] para [o], em flexão de verbo, como, nos exemplos retirados dos textos 3 e 4 em que a criança grafa ‘fico’ (ficou), ‘levo’ (levou) e ‘disparo’ (disparou). Vimos o mesmo tipo de estratégia de monotongação, agora com o ditongo leve /ey/ que passa para [e] em ‘filera’ (fileira). A grafia que reflete o levantamento das vogais pretônicas /e/ → [i] e /o/ → [u] nos exemplos: ‘pasia’ (passear), ‘pasiaram’ (passearam), ‘passiando’ (passeando), ‘pidiu’ (pediu), ‘cusiguia’ (consequia), ‘cosigui’ (consegui), ‘mideu’ (me deu) ilustram esse tipo de motivação fonética, que já recebeu comentário anteriormente. Quanto ao levantamento da vogal ‘o’, aparecem os exemplos: ‘vuadora’ (voadora), ‘vua’ (voa), ‘vuamo’ (voamos), e ‘duente’ (doente) grafados de acordo com a forma fonética do dialeto regional. Outro tipo de representação gráfica de formas orais relaciona-se ao apagamento da coda líquida /P/ e da fricativa /s/, em infinitivo e em flexão de verbo, respectivamente, como em ‘para’ (parar), ‘vua’ (voar), ‘saimo’ (saímos), ‘vuamo’ (voamos), ‘ficamo’ (ficamos).

A troca da letra ‘l’ por ‘r’, em ‘fravia’ (Flávia) reflete a maneira de produzir esse grupo consonantal em alguns dialetos, como observado em palavras como ‘Framengo’ para ‘Flamengo’ e ‘frauta’ para ‘flauta’, fato que decorre da baixa frequência de encontros com ‘l’, se comparados com os encontros consonantais com ‘r’.

Os erros que categorizamos quanto à motivação fonológica, relacionada ao segmento, são decorrentes de dificuldades em discriminar valores distintivos. Essas trocas envolvem os fonemas /p-b/, /f-v/ e /t-d/ cujas grafias estabelecem uma relação biunívoca com o fonema. No caso, as trocas ‘brima’ (prima), ‘vram’ (foram), ‘vrente’ (frente) e ‘vroresta’ (floresta) relacionam-se ao traço [sonoro], pois a criança usa /b/ e /v/, onde deveria usar /p/ e /f/. Em ‘dinha’ (tinha) e ‘tremento’ (tremendo), a troca, ainda, tem referência ao traço de sonoridade; entretanto, na primeira palavra, o aluno usa /d/ em vez de /t/ e na segunda /t/ em vez de /d/; portanto, sonoriza primeiramente e dessonoriza no segundo caso.

Quanto à categorização da motivação fonológica relacionada à sílaba, encontramos erros de representação de estruturas silábicas e, como resultado disso, o uso de diferentes estratégias para resolver essas dificuldades, como apagamento e omissões em estruturas silábicas. Quanto ao apagamento, verificamos que apaga a coda nasal e a fricativa nos exemplos ‘covidou’ (convidou), ‘cosigui’ (consegui), ‘cusigui’ (consequia), ‘vuado’ (voando) e ‘miturado’ (misturado).

Em referência à estrutura silábica, observamos omissões do núcleo silábico, da consoante e da coda, no texto 2, como em ‘vram’, ‘vsora’ e ‘vtara’ para grafar, respectivamente, ‘foram’, ‘vassoura’ e ‘voltaram’. A estrutura silábica que produziu em ‘balhem’ (baile), no 3º texto, evidencia que o menino introduz o dígrafo, em vez de produzir a sílaba CVV (consoante+vogal+vogal). Há grafias em que detectamos uma alteração na estrutura silábica com transposição de letras em ‘sue’ para ‘seu’, e também, duas situações de palavras incompletas, que não estamos considerando como erros ortográficos, por percebermos que o aluno grafava, corretamente, essas palavras em outros momentos.

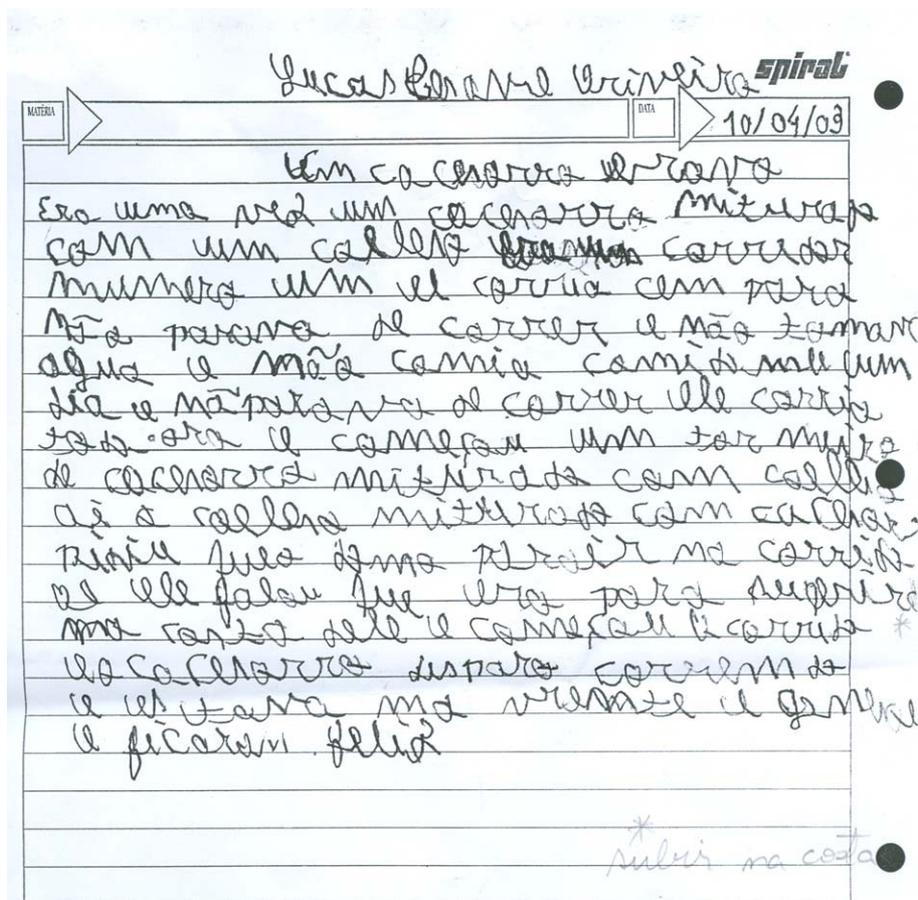
Em relação aos erros relacionados à correspondência fonográfica do tipo contextual, podemos verificar que esses dizem respeito aos dígrafos ‘ss’ e ‘rr’. Aparecem nas palavras ‘pasia’ (passear), ‘pasiaram’ (passearam), ‘dise’ (disse), ‘caregando’ (carregando). Essas falhas envolvem alteração de fonema, porquanto ‘s’ e ‘r’, em posição intervocálica, têm som de [z] e [P], respectivamente.

Os erros de correspondência fonográfica irregular do tipo arbitrário referem-se à troca entre letras concorrentes, uma vez que a criança tem que eleger, entre várias letras, qual deve utilizar para grafar o som. Por exemplo, para o [Σ], pode usar a letra ‘x’ ou o dígrafo ‘ch’; para o [s], pode usar ‘s’, ‘c’, ‘ss’, ‘ç’, ‘x’, ‘sc’. Os erros que se apresentam nessa categoria são ‘brucha’ (bruxa), ‘dansaram’ (dançaram), ‘prassa’ (praça), ‘cempre’ (sempre), ‘pacei’ (passei), ‘fis’ (fiz), ‘ce’ (ser), ‘farça’ (farsa), ‘falço’ (falso). Aparece outro tipo de arbitrariedade em relação ao uso de ‘h’ inicial em ‘ora’ (hora); nesse caso, devemos levar em consideração a origem da palavra para definir a grafia.

A grafia da palavra ‘feitiço’ com ‘c’ não está marcada como erro ortográfico, visto que esquecer o diacrítico ‘cedilha’, nessa fase de aquisição da escrita, pode ser considerado dificuldade de atenção. Vimos, na falta do diacrítico ‘til’ para marcar a nasalização em ‘raspao’ (raspão), uma falha que pode ser considerada, também,

descuido e desatenção, sem assinalar como erro ortográfico, assim como as omissões como 'peg' (pegou), 'volt' (voltou).

O que aparece em grande parte da escrita do menino é a troca entre letras parecidas. O engano entre algumas letras cujo traçado é muito semelhante pode acontecer quando este é irregular e pouco definido; no entanto, em algumas palavras altera o sentido, como no texto 'mão' (não). Essas trocas envolvem letras parecidas, dificuldade que persiste desde os primeiros textos, embora seja pertinente salientarmos a ocorrência de irregularidades no traçado das letras, quanto à forma e direção, assim como desorganização na distribuição da escrita na folha. Ele utilizou, na primeira série, letra do tipo de imprensa, podendo ter dificultado a passagem para a escrita manuscrita, uma vez que na terceira série, ainda observamos resquícios do tipo letra de imprensa. Por exemplo, a letra 'f', grafada pela criança é formada de um círculo pequeno, um traço e uma oval abaixo, assim como aparece irregularidade no traçado das letras 'v', 'b' e 'z', conforme o texto original a seguir:¹



¹ Optamos por apresentar a cópia do texto original para que possam ser observadas as irregularidades dos traçados acima mencionados.

4.6 Os textos do 6º informante

1º

Era uma vez o chico bento ela cenpre lavando ceu jardin mas um dia ele esqueceu pegou en (dentro) de sua casa elavo

Chico bento

era uma vez um menino que se chamava chico bento pegou uma corda para um senhor que alefanta a era a corda e e le deitou en sua rede e a estoria terminou

2º

Era uma vez uma menina chamada Chapeusinho Vermelho um dia sua mãe dice:
-minha filha leve uma cesta para sua vó e pediu para menina não falar com niguem e saiu de sua rua chamada bosque na cesta a via flores e doces ela seguiu o caminho derrepente apareceu o lobo e mandou chapeusinho ir pelo caminho mais perto e chapeu sinho foi o lobo foi correndo e imitou a vos de chapeusinho e a vovó mandou entrar e o lobo entrou e comeu a vovó e chapeusinho bateu na porta e entrou e perguntou paque e ses ouvidos tangrade para ti ouvir melhor e praque e ses olhos tãogrande para tiver mero e essa boca tãogrande para ticomer e chapeusinho vermelho fugiu e veio um homem matou o lobo e viverão felises para sempre

3º

As bruxas

Era uma vez uma bruxa muito mau e chata e muito relachada sua casa era muito feía o quarto dela era todo feio dona Cuca infeitou uma festa para o seu ani-verçario e convidou todas as bruxas da rua e tambem sua prima Marei mas ela morava muito longe feia como sempre disse:

-Sim:

Oi como vai vocês seirão bem vindos aqui vomos dansar esta muito bem Marei isso requebra pra ca e pra la ra ra ra a festa esta boa de mais masas invenenada tudo envenenado ó

que pena acabou a vesta tiau
 tiau prima vou vicar qui a não vai
 vou sim não vai bruxa jararaca .fim

4°

O Búfalo macho

Era uma vez Búfalo chamado Dido ele era um bixo muito quanpudo ele era o bicho mais valioso que avia na fazenda

um dia ele encontrou um coelho chamado Bubu disse:

- Como você esta? O coelho falou:

- Etou bem.

Um dia aparesceu um homem que queria cortar as pernas, cabeça, rabo, gifre de bufalo mas ele saiu corrento da li

e encontrou o coelho entrando na casa dele o bufalo falou:

- Me deiche entrar? o coelho falou:

- Sim eu deicho. meu amigo.

O homem foi embora o bufalo foi para a fazenda

todos viveram felises para sempre fim

5°

O lapis

Era uma vez uma menina chamada Gabriela ela adora escrever porque queria ser uma boa médica mas um dia ela se cansou de escrever mas continuou so pelo seu sonho mas um dia ela dezistiu porque estava muito cansada.

Mas ela não quis parar de estudar e pediu para a bruxa que morava no predio dela que fiséce um feitiso em seu lapis para que ele escrevese sosinho para ela não se cansar e a bruxa que era muito boa com ela atendeu o seu pedido e fez o lapis se mecher e deu uma surbresa era que o lapis alem de se mecher falava.

No outro dia ela foi para o colegio feliz da vida porque nunca mais iria se cansar e hoje ia ter uma prova e ela ficou mais feliz ainda porque na iria rodar no prova e iria isprimentar o seu lapis magico mas a professora dela ia pedir para trocar os lápis mas a bruxa tinha feito em todos os lapis e a professora Camila deu a prova ela mau deu a pra e a menina acabou esta liberada Gabriela falou Camila a professora thau pronto livre denovo mas ela encontrou a bruxa que le disse você vai ter o seu material entero vivo e ela ficou super feliz e depois passaram algus anos e ela virou a medica dos sonhos e ela viveu feliz para sempre.

6º

O soldado sem calça

Era uma vez um homem chamado Branquilo

ele era o soldado mais

esquesito de todos, os colegas dele gostavam

de chamar ele de calça furado porque ele estava pelado e sua calça rasgada.

um dia o soldado resolveu colocar uma calça mas ela caiu porque ele era muito magro.

Derrepente ele encontrou uma lampada magica e fais um pedido quero engordar e ele foi engordando, engordado que não conseguia se mecher de toã gorto pediu outro pedido quero emagrocer ele quase desaparece pediu seu ultimo pedido queria voltar a normal ele voutou e disse:

- Que porcaria de lampada não fez nada o que eu queria.

No outro dia estava frio e ele não pode ir para o quartel mas obrigaram ele a ir ele figou vermelho, azul, roxo, rosa e verde.

No dia seguinte ele não foi trabalhar por que estava doente mas ele foi forçado dinovo e la estava ficando roxo vermelho rosa...

No outro dia ele estava com febre e não podia ir, la foi ele dinovo por que tinha cido forçado ele estava vermelho, verde, amarelo...

Um dia ele estava quase morrendo então ele ficou dentro do exercito e ficou muito feliz

4.6.2 Descrição dos erros ortográficos encontrados nos textos do 6º informante:

Os erros classificados no quadro 4.6.1 foram extraídos dos seis textos que a aluna produziu da 1ª à 4ª série. A seguir, serão descritos os dados encontrados em cada um dos textos de acordo com o tipo de erro. Serão classificados na primeira coluna, os erros de motivação fonética, aqueles cuja grafia tem como referência a pronúncia do dialeto usado pelos falantes da região. Encontramos erros desse tipo em quase todos os textos, exceto no 4º texto, quando a menina cursava a 2ª série. Salientamos, como processos motivados foneticamente, levantamento das vogais pretônicas, monotongação de [ow] para [o], apagamento de ditongo, inserção de vogal com fricativa, ditongo nasalizado, alteração de coda // que passa para [w].

O processo de levantamento da vogal pretônica /e/ para [i], regra fonológica do dialeto falado, é observado nos exemplos: ‘infeitou’ (enfeitou), ‘invenenada’ (envenenada), ‘isprimentar’ (experimental), ‘disaparece’ (desaparece), ‘consequia’ (consequia) e ‘dinovo’ (de novo). Na escrita de ‘elavo’ (e lavou), o processo de monotongação, isto é, a redução do ditongo [ow] para [o] em flexão de verbo refere-se às formas orais dialetais. A inserção da vogal em ‘fais’ (faz) respeita a regra fonética: segundo Lemle (1987), toda vogal tônica na frente de um [s] final é pronunciada acrescida de um [i] fonético, já comentado em texto anterior. A redução do ditongo em ‘entero’ (inteiro) faz parte da regra fonológica que apaga os ditongos leves, já comentados anteriormente.

Observamos erros relacionados à tentativa de grafar ditongos nasais finais em ‘viverão’ (viveram) e ‘sejão’ (sejam) encontrados no 2º e 3º texto, produzidos no final da 1ª série e o outro na 2ª. Essa evidência diz respeito à alteração ligada às letras finais de palavras que terminam com ‘am’ e ‘ão’. Segundo Zorzi (1998), há uma tendência de substituição das letras finais ‘am’ pela terminação ‘ão’, como no exemplo do texto da menina, utilizando a fala como base para a grafia, uma vez que houve um ditongo nasal e o escreve com duas vogais. Observamos, nos textos seguintes, que a menina já produz, corretamente, em final de 2ª série, na 3ª e na 4ª com as palavras ‘viveram’, ‘passaram’ e ‘gostavam’. No caso da palavra ‘voutou’

(voltou), trata-se da semivocalização da líquida lateral //l/, segundo a qual palavras como ‘bolça’ e ‘colcha’ são pronunciadas como [ˈbɔwsa] e [ˈkɔwʂa]. Por influência dessa regra fonológica, a criança comumente troca ‘l’ por ‘u’.

Na grafia de ‘isprimentar’ (experimentar), vimos erro referente à alteração nas sílabas, ou seja, redução de CV.CV para CCV, para evitar a seqüência de quatro sílabas pretônicas, conforme comentado na descrição dos erros do 2º informante.

Na grafia ‘le’ para o pronome ‘lhe’, o falante produz [l] para /x/. Essa forma oral de redução do dígrafo ‘lh’ é responsável por erros ortográficos do tipo: ‘alio’ para ‘alho’, ‘piolio para ‘piolho’, ‘coelio’ para ‘coelho’.

Quanto aos erros que dizem respeito à motivação fonológica, relacionados ao segmento, detectamos dificuldades de discriminar valores de traços distintivos. Temos, nos exemplos, erros que envolvem os fonemas /f-v/, /p-b/, /t-d/, /Z-ʒ/ e /k-g/ como ‘elefanta’ (e levanta), ‘vesta’ (festa), ‘vicar’ (ficar), ‘surbresa’ (surpresa), ‘gorto’ (gordo), ‘corrento’ (correndo), ‘gifre’ (chifre), ‘quanpudo’ (guampudo), ‘figou’ (ficou). Esses exemplos envolvem os fonemas /f-v/, /p-b/ e /t-d/ cujas grafias ‘f’, ‘v’, ‘p’, ‘b’, e ‘t’, ‘d’ estabelecem uma relação biunívoca com o fonema. No caso de /Z-ʒ/ e /k-g/, embora não estejamos tratando de uma relação biunívoca no sistema ortográfico, ocorrem casos de alteração de fonemas que envolvem o traço [sonoro], relativo à vibração ou não das cordas vocais.

Encontramos, nos textos da aluna, erros resultantes de dificuldades com a representação de estruturas silábicas. Nas alterações destacadas na terceira coluna, observamos a dificuldade de grafar a coda nasal e fricativa em ‘niguen’ (ninguém), ‘algus’ (alguns) e ‘etou’ (estou). Na palavra ‘mero’ (melhor), apaga o dígrafo ‘lh’ e faz uma metátese de consoante /r/ final. O erro que salientamos na palavra ‘toa’ (tão) pode ter duas interpretações: primeiro, que a inversão de letras seja por desatenção; segundo, que a criança não tenha tomado consciência de que a ordenação linear é importante e elemento crucial, tanto na linguagem falada, como na escrita. Na palavra ‘emagrocer’ (emagrecer), no 5º texto, verificamos uma modificação na qualidade da vogal, podendo, também, ter ocorrido por fator de desatenção ou pela semelhança das letras.

A troca da vogal inicial ‘i’ por ‘e’, em ‘entero’ (inteiro), é indicativo de supergeneralização pelo entendimento da regra segundo a qual quando ouve ‘i’ deve grafar ‘e’.

Em relação aos erros relacionados à correspondência fonográfica do tipo contextual, podemos verificar que esses se referem ao som do [s] que pode ser representado por vários grafemas, modificando o valor sonoro a partir do contexto. Por exemplo, o 's' intervocálico assume o som [z]; assim temos, no primeiro texto, a escrita de 'esqueseu' para 'esqueceu', como evidência de que, no início da alfabetização, o aluno ainda não domina esse tipo de conhecimento. Os outros exemplos extraídos dos textos 2, 3 e 5 têm relação com o som [s] como 'dise' para 'disse', 'masas' para 'maças', 'feitiso' para 'feitiço', 'escrevese' para 'escrevesse', com evidência de dificuldades com o dígrafo 'ss' e com os grafemas 'c', 'ç'.

Os erros que se referem à troca entre letras concorrentes, que têm a ver com a arbitrariedade do sistema ortográfico, estão ligados aos fonemas /s/, /ʒ/, /z/, /ç/ e mais o caso do 'h' inicial, como os destacados na última coluna do quadro. Esse tipo de erro está presente em todos os textos da aluna, com um número elevado na maior parte das produções. Verificamos que a escolha do grafema para o som [s] foi 'c', 's', 'ç' e 'ss'; para representar [ʒ], usou o dígrafo 'ch' em vez de 'x' e 'x', em vez de 'ch'. Para a representação de [z], usou 'j' em vez de 'g' e para [z], usou 's' e 'z'.

Observamos os erros de acentuação e concordância de gênero, bem como a falta da vogal 'a' em 'qui' para 'aqui' os quais não foram considerados como falha ortográfica, mas como decorrentes de desatenção ou esquecimento.

No próximo capítulo estaremos comentando e analisando os dados encontrados nos textos dos alunos que fazem parte dessa pesquisa, do ponto de vista do sistema gráfico e ortográfico.

5 Análise e discussão dos dados

Nos textos das crianças que fazem parte desse estudo, os quais oferecem um quadro semi-longitudinal do processo de aquisição da ortografia, podemos detectar algumas tendências relativas ao tipo de erro cometido pelos estudantes ao longo das primeiras séries do ensino fundamental. Segundo Gak, (apud MOREIRA e PONTECORVO, 1996), durante a aquisição das formas escritas da língua, a criança expressa, desde muito cedo, suas idéias sobre as formas gráficas possíveis. Para o autor, ao se pensar sobre a escrita, é importante que se considerem o sistema gráfico e o sistema ortográfico. O sistema gráfico diz respeito aos meios de que uma língua dispõe para exprimir os sons produzidos pelos seus usuários, enquanto o sistema ortográfico tem relação com as regras que determinam o emprego das letras segundo as circunstâncias. Nesse sentido, o sistema gráfico determina as escolhas possíveis que o aprendiz pode fazer entre grafias diferentes para exprimir um mesmo som, enquanto o sistema ortográfico dá conta daqueles casos em que uma determinada grafia se impõe, impedindo a ocorrência de outras também possíveis, de acordo com o sistema de escrita da língua.

Considerando esses dois sistemas, estamos analisando os erros encontrados com base em duas grandes categorias. A primeira, que se relaciona ao sistema gráfico, engloba dois sub-tipos de erros: os decorrentes do estabelecimento de relações diretas entre letras e sons da fala, e os que revelam problemas representacionais relacionados a fonemas ou estruturas silábicas. A segunda, que se relaciona com o sistema ortográfico, é constituída por erros decorrentes da não observância de regras ortográficas específicas, os chamados erros contextuais e arbitrários. Enquadramos aí também os erros de supergeneralização, os quais consideramos como resultantes da aquisição de regras do sistema ortográfico que são aplicadas a contextos em que não poderiam sê-lo.

A seguir, os dados já descritos no capítulo anterior, serão analisados com base nas categorias propostas.

5.1 Erros relacionados ao sistema gráfico

5.1.1 Erros de motivação fonética

A discordância entre a língua falada e a língua escrita contribui para que o aprendiz produza erros motivados foneticamente. Esse tipo de erro tenderá a estar mais presente quanto maior for a diferença entre a forma lingüística falada pela criança e a língua escrita. Segundo Carraher (1986), tais erros deverão diminuir à medida que a criança descobrir as diferenças entre as formas falada e escrita da língua.

Os erros decorrentes de aspectos fonéticos referem-se às relações entre grafema-som. No quadro 5.1.1, podemos observar os casos de motivação fonética verificados nos dados estudados, bem como a sua incidência, isto é, a informação relativa às coletas em que tal tipo de erro foi encontrado.

Quadro 5.1.1 Erros de motivação fonética

Erros motivados foneticamente	Escola Particular			Escola Pública		
	Aluno 1 textos	Aluno 2 textos	Aluno 3 textos	Aluno 4 textos	Aluno 5 textos	Aluno 6 textos
vogais médias átonas	---	2	1,2,3,6,7,8	2, 5, 6, 7	3, 4, 5, 6	3, 5, 6
ditongo medial	1	5,8,9	7	---	6	5
ditongo final (morfológico)	---	1	1, 8	---	3, 4	---
coda lateral	6	8	2	---	---	6
inserção de 'i' antes de /S/	2	---	3, 8	---	---	6
coalescência	---	5	---	---	---	---
palatais /j/ e /x/	---	8	7	---	---	---
-r do infinitivo	---	2	2	---	4	---
ditongo nasal final	2, 3, 4, 6	1	1, 2,3,4,8	1	---	2, 3
-s do plural (verbos na 1ª pessoa)	---	---	---	---	5	---
Total de textos produzidos	6	9	8	7	6	6

Como podemos observar no quadro 5.1.1, foram encontrados 10 diferentes tipos de erros, os quais têm em comum o fato de refletirem a tentativa de a criança representar, através da sua grafia, a forma fonética das palavras.

5.1.1.1 A grafia das vogais médias átonas

Como mostra o quadro 5.1.1.1, encontramos em quase todos os textos, exceto nos do aluno 1, casos de grafia incorreta da vogal média. A elevação das vogais átonas /e/ para [i] e /o/ para [u] é um fenômeno característico da fonologia do Português, tanto na posição pretônica, como na postônica final (CÂMARA JR., 1970).

Nos dados de escrita examinados, a maior parte dos erros envolve o fonema /e/ que passa a ser escrito pela criança com a letra 'i', a mesma vogal que se ouve nas produções orais, resultando na proporção de 50% a mais do que os casos de elevação de /o/, produzido como [u] e grafado com 'u'. Grafias encontradas, tais como 'istilista', 'campionato', 'pidiu', 'vesis', e 'infeitou', confirmam os estudos de Lemle (1982), sobre as relações entre sons da fala e letras do alfabeto que podem ser vistas, por exemplo, segundo a posição. Segundo a autora, o som da vogal [i], se estiver numa posição de sílaba acentuada (tônica), será transcrita, em nossa convenção ortográfica, pela letra 'i', como 'aqui', 'Rita' e 'viu'; mas se estiver numa sílaba átona final de palavra, corresponderá à letra 'e', como podemos observar nas palavras 'corre', 'dente' e 'cone', as quais são produzidas oralmente com vogal alta, 'corr[i]', 'dent[i] e 'con[i], ainda que sejam garfadas sempre com o 'e'. Exemplos de grafia incorreta em palavras desse tipo, vogal alta na posição átona final, foram encontrados em apenas duas situações, a saber, nas grafias 'tivi' e 'quasi'. O restante dos casos envolveu vogais pretônicas. Vale a pena mencionarmos que, nessa posição, não podemos determinar quando a vogal que é pronunciada como alta deve ser grafada como média ou como alta.

Embora com um número menor de ocorrências, encontramos, em quase todos os textos analisados, erros também na grafia da vogal /o/ que sofre elevação para [u]. Os exemplos 'empueirado', 'pessualmente', 'cubertas' e 'vuadora' são todos referentes às posições pretônicas, sendo somente encontrado um exemplo de levantamento da átona final, a grafia da palavra 'meiu'.

Podemos constatar, a partir desses casos que, embora a motivação para o erro seja fonética, a criança apresenta desempenhos diferentes em se comparando a posição pretônica com a posição postônica, o que pode ser explicado pelo funcionamento do sistema ortográfico. Temos, nesse caso, uma regra ortográfica categórica, segundo a qual as vogais pronunciadas como altas no final de palavra

devem ser grafadas como médias. O que os dados nos mostram é que, de maneira geral, as crianças parecem apreender essa regra a partir dos primeiros contatos com a escrita.

5.1.1.2 A grafia dos ditongos

Neste estudo, encontramos, nos textos de quase todos os informantes, grafias em que se verifica a redução de ditongos. Esse fenômeno, também conhecido como monotongação, caracteriza-se pelo fato de uma seqüência de vogais, como por exemplo, 'ei' e 'ou' passar para 'e' e 'o', respectivamente. Nos exemplos extraídos da escrita dos alunos do estudo, vimos o caso de redução de 'ei' para 'e' em palavras grafadas como 'dinhero', 'pandero' e 'dexou'. Essa dificuldade encontrada na escrita tem correspondência clara na linguagem oral, uma vez que, segundo Bisol (1989, p.113), os ditongos decrescentes do português podem ser de dois tipos: um em que a semivogal não poderá ser omitida sem causar prejuízo para o significado da palavra como, por exemplo, na palavra 'leite' e 'peito'; e outro em que a semivogal é sistematicamente omitida pelos falantes, como nas palavras 'peixe' e 'feira'. Para a autora, temos, nesses casos, respectivamente um ditongo verdadeiro, ou pesado, e um ditongo falso, ou leve. A esse último tipo, pertencem todos os erros encontrados.

Os erros de escrita relativos à grafia do ditongo /ow/ estão subdivididos em dois grupos, dependendo da posição da palavra. Na posição medial, estão os ditongos leves que apresentam variação com monotongos. Nos textos analisados, encontramos as grafias 'ropa' para 'roupa' e 'trose' para 'trouxe', por exemplo. Quando na posição final de verbos, a vogal alta do ditongo é morfema flexional que carrega uma informação, a saber, 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito. Tal morfema é, no entanto, omitido na oralidade e, conseqüentemente, nas grafias observadas, como nos exemplos 'fico' para 'ficou', 'medo' para 'mandou' e 'quebro' para 'quebrou'. Observando o quadro, vemos que esse tipo de grafia foi produzida nos textos de apenas três alunos.

Considerando que esse tipo de ditongo mencionado – o ditongo leve medial e o ditongo que se forma na 3ª do singular do pretérito perfeito – sofre, nas formas orais, a monotongação, podemos dizer que a criança só adquire tal forma ao entrar em contato com a escrita. Sendo assim, o que verificamos nas produções textuais é uma aquisição gradual, pois os apagamentos da semivogal na escrita aparecem desde os primeiros, até os últimos textos coletados.

5.1.1.3 A grafia das codas laterais

Outro caso de motivação fonética observado envolve, assim como no caso das vogais átonas, a relação entre letra e som de acordo com a posição, ou seja, as letras podem ter sons diferentes dependendo de onde estão. Temos, por exemplo, a letra 'l' que deve ser pronunciada com o som de consoante lateral, se estiver diante de uma vogal, como em 'luta', 'pula', mas que, em posição final de palavra, ou diante de uma consoante, no final de sílaba dentro de uma palavra, corresponde ao som da semivogal [w], como podemos observar em palavras como 'calça', 'volta' e 'sal', pronunciadas, na maioria dos dialetos falados no Brasil, como 'ca[w]ça', 'vo[w]ta', 'sa[w]'. Em nossa pesquisa, esse tipo de erro foi pouco encontrado, apesar de, na fala, sempre se ouvir [w] em vez de [l]. Os exemplos: 'vouta', 'rezouverão', 'voutou' e 'causa' (calça) são os únicos observados no conjunto de textos analisados. Observamos que ocorre uma aquisição precoce dessa regra, pelo menos é o que mostram os dados. Encontramos, nos dados, muitas grafias corretas exemplificadas pelas palavras 'soldado', 'Samuel', 'futebol', 'Brasil', 'faltava', 'papel', 'bolças', (bolsas), 'temporal', 'falço', 'calça' e 'quartel'.

5.1.1.4 A grafia dos ditongos nasais finais

Os ditongos nasais finais encontrados em verbos e nomes como ‘falam’ e ‘homem’, por exemplo, são grafados em Português, na maioria das vezes, com a letra ‘m’. O uso de vogais para representar ditongos nasais finais pode ocorrer em duas situações: nas formas de 3ª pessoa do plural do futuro do indicativo (‘irão’ e ‘serão’) ou em palavras derivadas com sufixos nominais –ção e –ão (‘integração’ e ‘homenzarrão’). Nestes casos, podemos observar que o ditongo está em sílaba acentuada enquanto nos outros, em sílabas átonas. São poucas as palavras da língua em que temos a seqüência –ão coincidindo com a posição átona (‘órgão’ e ‘órfão’) e mais raras e menos usuais ainda aquelas em que o ditongo nasal final é grafado com ‘n’ (‘sedan’).

Nos casos analisados, observamos que as crianças tendem a buscar na oralidade o subsídio para a grafia de palavras em que essa estrutura se manifesta. Assim, verificamos muitos casos de uso de ‘ão’, principalmente para a grafia de formas verbais. Encontramos representações gráficas do tipo ‘ficarão’ para ‘ficaram’, ‘roerão’ para ‘roeram’, ‘viverão’ para ‘viveram’ e ‘sejão’ para ‘sejam’. Além disso, observamos a grafia de ‘ficaro’ para ‘ficaram’, na qual nitidamente se observa a influência da pronúncia reduzida do ditongo nasal, característica de alguns dialetos. Esse tipo de fenômeno pode ser encontrado nos verbos e também nos nomes, visto que produções como [ku’meru] para ‘comeram’ e [‘omi] para ‘homem’ são facilmente observadas na fala.

Os alunos 1 e 3 apresentam erros desse tipo em boa parte de seus textos e podemos exemplificar, através de suas opções gráficas, a dificuldade encontrada para chegar à forma ortográfica desejada. Ambos optam, em um primeiro momento, pela grafia ‘ão’, exemplos que observamos no segundo texto coletado. Nos textos seguintes, passam a fazer outras tentativas. O informante 1, no texto 4, usa as formas ‘ficarom’ e ‘forão’ as quais revelam o desejo de demonstrar graficamente alteração da vogal através do uso do ‘o’ e do ‘a’ com um diacrítico que expressa nasalidade, o til.

5.1.1.5 As grafias com inserção de 'i'

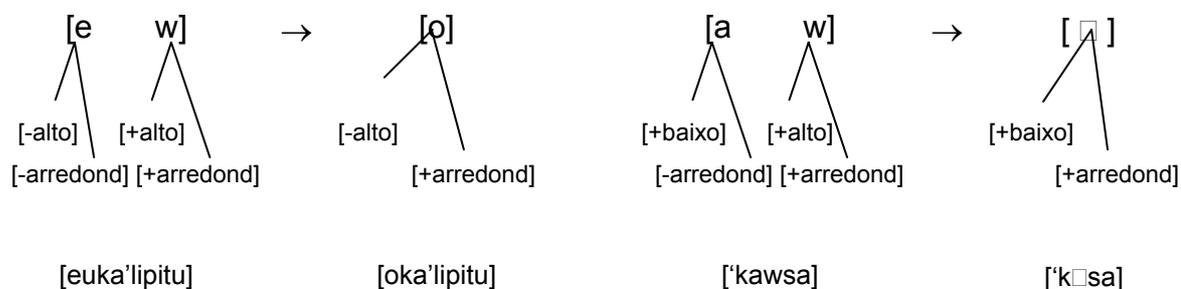
A inserção da vogal [i] em palavras que tenham a fricativa /S/ no final da sílaba ou da palavra é um fato freqüente na pronúncia de muitos dialetos brasileiros. Lemle (1982), referindo-se ao dialeto carioca, diz que toda vogal acentuada na frente de um /S/ final é pronunciada, automaticamente, acrescida de um [i] fonético nem sempre representado na escrita. Devemos considerar que, no caso desse dialeto, a pronúncia do 's' de final de sílaba é uma fricativa palato-alveolar [Σ] ou [Z] o que motiva a inserção automática de uma vogal [i] na forma fonética independentemente de a fala ser padrão ou não-padrão. Nos dialetos do sul, no entanto, esse fenômeno não é sempre verificado, pois a pronúncia do 's' de final de sílaba será [s] ou [z]. Então, o que se observa é que a inserção do [i] tende a ocorrer em alguns dialetos em pronúncias como [a'xojs] para 'arroz' e ['lujs] para 'luz'. Nos textos analisados, encontramos formas como 'fais' (faz) e 'feis' (fez). Exemplos desse tipo foram encontrados na produção de três dos seis alunos pesquisados.

5.1.1.6 As grafias com apagamento

Ao prestarmos atenção na pronúncia de verbos no infinitivo, principalmente nos dialetos falados no sul do Brasil, veremos que o morfema -r é apagado pela grande maioria dos usuários da língua. Em outras regiões brasileiras, essas formas podem sofrer outro tipo de processo fonético como, por exemplo, no dialeto carioca em que o /P/ passa para [x] ou [h]. Se no sul pronunciamos [fi'ka] para 'ficar', no Rio de Janeiro a pronúncia é [fi'kax] ou [fi'kah]. Em nosso estudo, encontramos poucos casos de /P/ → Ø, isto é, de apagamento de [P], exemplificado em produções como 'mora' para 'morar' e 'para' para 'parar'.

O apagamento do /s/ do morfema verbal -mos, outro tipo de apagamento encontrado nos dados, não tem a abrangência da eliminação do /P/ do infinitivo em nosso dialeto. Produções como [ku'memu] para 'comemos' e [sa'imu] para 'saímos' são características da fala não-padrão. Observamos, esse tipo de grafia, apenas na produção de um dos informantes.

Estamos considerando o caso de coalescência encontrado nos dados também como um tipo de grafia decorrente de apagamento que se manifesta no nível fonético. Esse fenômeno pode ser observado em dados de aquisição da linguagem e também nos de variação lingüística. Segundo Lamprecht (2004), a coalescência é o mecanismo através do qual dois segmentos são fundidos em um, cujas características são de ambos. Podemos observar casos desse tipo em produções como [oka'lipitu] para 'eucalipto' e ['kɔsa] para 'calça' em que [ew] passa para [o] e [aw], para [ɔ], respectivamente. A seguir, está ilustrado o fenômeno da coalescência, a partir da representação dos ditongos que sofreram a alteração nos exemplos mencionados.



Nos dados de escrita analisados, embora apareça somente um caso de coalescência, consideramos ser importante fazer referência a ele, uma vez que é comum observarmos sua presença durante a aquisição da fala, o que, portanto, indica que tal fenômeno pode aparecer também durante a aquisição da escrita. Na palavra que aparece no 5º texto do segundo informante, observamos a fusão de duas vogais, conforme vemos no segundo exemplo apresentado acima. A vogal [a] do núcleo e a semivogal [w] da palavra 'autógrafo' fundem-se e o resultado é a grafia 'otógrafo'.

5.1.1.7 A grafia das palatais

A lateral /x/ e a nasal /j/, que são representadas na ortografia, respectivamente, por 'lh' e 'nh', podem ocupar, na fonologia do Português, somente a posição de início de sílaba dentro da palavra. São raras, na língua, as palavras que se iniciam por esses sons. Os vocábulos 'nhoque' e 'lhama', por exemplo, quando pronunciados, recebem, na maioria das vezes, um [i] epentético, ou, no caso do segundo exemplo, pode haver uma substituição de /x/ por [li]. A líquida palatal, quando dentro da palavra, é comumente produzida na oralidade também com a seqüência [li] ou com o segmento [l], como nas palavras ['alju] e [ko'leita] para 'alho' e 'colheita', respectivamente. No exemplo encontrado no 7º texto do terceiro informante, verificamos a grafia 'envelesi' para 'envelheci' e, no 8º texto do segundo informante, 'canpania' para 'companhia'. Esses dados são indícios da motivação fonética que atua ainda em textos produzidos na terceira e quarta séries.

5.1.1.8 Comentário sobre a categoria “erros de motivação fonética

Dos autores estudados, nem todos apresentam esta categoria. Lemle (1982) faz referência à transcrição fonética da fala, classificando-a como 'falhas de segunda e terceira ordem'. Para a autora, são falhas de segunda ordem os erros motivados foneticamente que tenham relação com regras utilizadas pelo dialeto padrão e não padrão, tais como o levantamento das vogais átonas. Já as falhas de terceira ordem têm a ver com erros decorrentes de regras utilizadas por dialetos não-padrão; o uso preferencial de encontros consonantais com 'r', como em 'craro' para 'claro' e 'frauta' para 'flauta', por exemplo.

Carraher (1986), para esse tipo de erro, utiliza a nomenclatura de transcrição de fala, afirmando que, provavelmente, os erros serão tanto mais freqüentes quanto maior for a diferença entre a variedade da forma lingüística falada pela criança e a língua escrita.

Cagliari (1992) considera a categoria transcrição fonética para a escrita segundo a fala e sugere que o professor alfabetizador ensine a escrever primeiro e, somente depois, se preocupe com os requintes da escrita, como por exemplo, com o tipo de letra. Segundo o autor, algumas crianças vão escrever observando a própria

fala, segmento por segmento, outras já vão reproduzindo formas ortográficas. Para Cagliari (1992), o professor deve promover os dois tipos de escrita, analisando com as crianças ambas as possibilidades. Por exemplo, podem aparecer, nos textos espontâneos, coisas como: 'póti', 'póte', 'pótchi' para a escrita ortográfica de 'pote', assim como 'craru', 'claru', 'craro' para a escrita ortográfica de 'claro'. Ao aprender a se expressar sabendo dessas maneiras de escrever conforme a fala, a criança aceitará com mais facilidade a explicação, segundo a qual se tem que escrever de certo modo e não de outro, porque todos devem escrever ortograficamente.

Dos outros autores estudados, Zorzi (1998) propõe uma classificação para esse tipo de erro como alteração ortográfica decorrente de apoio na oralidade. Agrupa, também, nessa categoria, erros de alteração de segmentação de palavras, como 'sinporta' para 'se importa'.

Morais (1995) considera, como regra contextual de aplicação parcial, quando acontece concorrência entre grafemas. Como exemplo desse tipo, segundo o autor, está a representação dos fonemas /i/ e /u/ em posição átona, já que a regra só define o uso dos grafemas 'e' e 'o' em posição átona final, sem estabelecer um princípio gerativo para a representação dos mesmos fonemas, quando são átonos em outras posições. Moraes (1995) cita os exemplos de 'seguro' – 'cigarro' e 'cobrir' – 'curar' em que as vogais pretônicas são grafadas com 'e'-'i' e 'o'-'u', respectivamente, ainda que sejam produzidas foneticamente como [i] e [u], como [si'guPu] – [si'gaxu] e [ku'bPi] – [ku'Pa].

A relevância dessa categoria de erro, de aspecto fonético-fonológico tem relação direta com erros do sistema gráfico, porquanto a criança inicia escrevendo como fala, para depois perceber que o som da letra poderá mudar, em função do contexto. A regra contextual auxilia a resolver o problema, grafando a partir de restrições da norma ortográfica. A regra contextual regular normatiza que, quando se ouve [i] e [u] no final de palavra, deve-se grafar com 'e' e 'o', respectivamente.

A intervenção do professor de séries iniciais deverá ser de explicitação da ortografia, conforme diz Cagliari (2002, p.351); por isso, explicar aos alunos o que é ortografia e que resolver as dúvidas constitui-se uma atividade imprescindível na aquisição da escrita. Para Moraes (1999), temos que seguir a 'norma', sob o risco de sermos discriminados – e penalizados – caso não ponhamos no papel as palavras como "devem ser". Entendemos que o professor deve intervir nesse tipo de erro, uma

vez que, quanto mais cedo a criança perceber que a escrita não é uma transcrição da fala, mas “um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”, vai poder escrever conforme as exigências do sistema ortográfico do Português Brasileiro. (MORAIS, p. 8, 1999).

Assim sendo, a criança, ao iniciar a escrever na concepção alfabética, tem a hipótese de que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra. Ao deparar-se com essas complicadas relações entre sons e letras, torna-se ambivalente em relação à escrita, e a equivalência entre letra e som perde a coerência. É relevante que o professor de séries iniciais leve em consideração que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. (LEMLE, 1982). Para a autora, esse tipo de erro classifica-se como falha de segunda ordem, quando a escrita é produzida como se fosse uma transcrição fonética da fala.

5.1.2 Erros de motivação fonológica

Os erros considerados decorrentes de motivação fonológica envolvem o segmento, ou seja, dizem respeito à relação fonema-grafema, ou ainda às estruturas silábicas, isto é, à grafia de sílabas mais complexas com estrutura CCV e CVC. Esse tipo de erro fere o que Gak (apud MOREIRA e PONTECORVO, 1996) caracteriza como sendo o sistema gráfico da língua, pois envolve uma grafia que altera o valor de fonemas e modifica estruturas silábicas. A seguir, está apresentado o quadro 5.1.2 com informações acerca do que mostraram os dados analisados:

Quadro 5.1.2 Erros motivados fonologicamente

Erros motivados fonologicamente	Escola Particular			Escola Pública		
	Aluno 1 textos	Aluno 2 textos	Aluno 3 textos	Aluno 4 textos	Aluno 5 textos	Aluno 6 textos
Alteração do traço [sonoro]	1, 3, 6	1, 2	2, 6, 7	2, 5	2, 4, 5	1, 3, 4, 5, 6
Alteração de outro traço	2	4, 6	---	---	---	---
Encontro consonantal - CCV	2	1, 7	---	---	---	---
Sílabas fechadas - CVC	--	1, 2, 4, 7, 9	3, 5, 7	---	---	2, 4, 5
Total de textos produzidos	6	9	8	7	6	6

Podemos observar que todos os alunos estudados apresentaram algum tipo de erro envolvendo a representação de segmento ou sílaba, havendo o predomínio de erros que alteram o traço [sonoro], verificados em textos de todas as crianças estudadas. Com relação à estrutura silábica, é possível perceber que a grafia de sílabas fechadas apresenta mais dificuldade do que a dos encontros consonantais.

5.1.2.1 As grafias com alteração de traço fonológico

Estudos sobre a aquisição da fonologia têm mostrado que a aquisição de fonemas respeita uma certa ordem. Clements (2001), estudando as línguas do mundo, mostra que o sistema de contrastes fonêmicos segue um padrão universal e, portanto, algumas oposições emergem precocemente. Por intermédio da Escala de Acessibilidade de Traços, proposta pelo autor, é possível explicar por que, durante o processo de aquisição da fonologia, as consoantes plosivas e as nasais tendem a ser adquiridas mais cedo, fatos estes atestados por estudos sobre a aquisição do Português Brasileiro (Lamprecht, 2004). Com relação ao traço [sonoro], aquele responsável pela distinção entre /p/-/b/ e /f/-/v/, por exemplo, o autor observa que tal contraste é adquirido mais tarde, sendo as [-sonoras] produzidas antes do que as [+sonoras]; isto é, as crianças primeiro produzem [p] para depois produzir [b]. Lamprecht (1990), estudou os processos de dessonorização e anteriorização encontrados na fala de crianças com idades entre 2:9 e 5:5 anos. Seus resultados mostraram, entre outros itens, que as vogais altas /i/ e /u/ tendem a preservar a sonoridade das plosivas e que as bilabiais resistem mais ao processo de dessonorização. Fronza (1998) verificou que a dessonorização e anteriorização são os processos mais freqüentemente relacionados às consoantes plosivas, especialmente as dorsais. Os estudos de Rangel (1998), mostram que as consoantes surdas foram adquiridas primeiro e que o contraste de sonoridade estabeleceu-se por último, nas consoantes dorsais /k/ e /g/.

Consideramos relevantes os fatos da aquisição oral para que possamos estabelecer relações e compreender alguns processos observados na escrita. Nos dados de escrita analisados, constatamos trocas entre os fonemas /p-b/, /t-d/ e /k-g/, o que caracteriza alteração no valor do traço [sonoro]. Esse tipo de erro foi

encontrado, em número elevado, somente nos dados de duas crianças: informantes 1 e 6. Nos dados dos outros, embora com um número reduzido de ocorrências, podemos verificar que tal processo também ocorre. Abaixo estão apresentados os dados relativos aos erros encontrados na grafia das crianças que fazem parte do estudo:

Troca	Dado	Informante	Texto
/p/ → /b/	'brima' (prima)	5	2
	'surbresa' (surpresa)	6	5
/t/ → /d/	'costuranto' (costurando)	1	1
	'rinto' (rindo)	1	1
	'tremento' (tremendo)	5	5
	'corrento' (correndo)	6	4
	'gorto' (gordo)	6	6
	'corde' (grande)	2	1
	/g/ → /k/	'pecou' (pegou)	1
'incredientes' (ingredientes)		1	3
'sequintes' (seguintes)		1	3
'cocequiu' (conseguiu)		2, 3	2, 2
'consequi' (consegui)		3	7
'cosequiram' (conseguiram)		2	9
'obricado' (obrigado)		3	6
'quanpudu' (guampudo)		6	4
/k/ → /g/	'figou' (ficou)	6	6
/v/ → /f/	'farinha' (varinha)	1	1
	'alefanta' (a levanta)	6	1
	'fosse' (você)	1	6
	'fouta' (volta)	1	6
/f/ → /v/	'vaser' (fazer)	4	2
	'valando' (falando)	4	5
	'vicando' (ficando)	4	5
	'vesta' (festa)	6	3
	'vicar' (ficar)	6	3
	'vram' (foram)	5	2
	'vrente' (frente)	5	4
/ʒ/ → /Z/	'gifre' (chifre)	1	2

Com relação ao ponto de articulação das plosivas, podemos verificar que, assim como na aquisição oral, as velares são mais suscetíveis às trocas, pois, dentre as crianças pesquisadas, quatro apresentam alterações na grafia de /k/ e /g/. Do mesmo modo, foi possível constatar que o ponto labial é o mais resistente às alterações, uma vez que apenas duas crianças cometeram erros desse tipo. Já, quando a falha incide sobre a grafia das fricativas, verificamos que o ponto de articulação envolvido é, preferencialmente, o labial.

Não foram encontradas ocorrências em que houvesse troca entre as fricativas coronais /s/ e /z/. Isto porque estamos considerando que, nos casos em que ocorre a alteração de /s/ para /z/ devido à grafia, o erro deriva, não de uma dificuldade representacional, como as que foram mencionadas, mas de uma dificuldade particular do sistema ortográfico, já que, como sabemos, o /s/ pode ser representado graficamente de oito formas diferentes.

Com relação à grafia das fricativas coronais /ʃ/ e /ʒ/, observamos apenas um caso que parece representar um exemplo de dessonorização: 'chifre' foi grafada como 'gifre'.

De maneira geral, o que podemos detectar é que a maioria dos casos de alteração do traço [sonoro] encontrada é exemplo de dessonorização, exceto na grafia de 'figou' para 'ficou' e nos dados do 4º informante, os quais apresentam somente sonorização, como em 'vaser' para 'fazer', 'vicando' para 'ficando' e 'valando' para 'falando', todos esses envolvendo fricativas labiais.

Com relação à influência das vogais altas para a preservação do valor do traço [sonoro], apontada por Lamprecht (1990), verificamos, nos dados de escrita, que esse não parece ser um contexto relevante. Como mostram os dados, na maioria das palavras, temos uma vogal alta fonética, como em 'sequintes' para 'seguintes' ou fonológica como em 'gorto' para 'gordo' palavra que tem a última vogal pronunciada como alta.

Os casos de grafias que corresponderiam a um processo de anteriorização são raros. Esse processo é facilmente observado na linguagem infantil quando [s] é produzido em lugar de /ʃ/ na palavra 'chave' (ʃave/ → ['savi]), por exemplo. Segundo Lamprecht (2004, p. 41), "a anteriorização implica a substituição de segmento que

tem articulação em região mais posteriorizada na cavidade bucal por segmentos cuja articulação se dá na região anterior da boca”.

Encontramos nos dados duas grafias que podem indicar que houve troca com relação ao traço anterior: ‘cegou’ para ‘chegou’ e ‘trose’ para ‘trouxé’. Ambos os exemplos, porém, permitem outra interpretação. No primeiro, podemos pensar em uma simples falta de atenção para com a grafia do dígrafo, enquanto, no segundo, em uma monotongação seguida da não observância de uma regra contextual, ou seja, se o ditongo foi apagado, para representar /s/ seria necessário um dígrafo ou a letra ‘c’.

Os dois exemplos que podem ser caracterizados como anteriorização, ‘tando’ para ‘quando’ e ‘planevar’ para ‘planejar’, confirmam uma tendência observada na aquisição da fonologia, segundo a qual os pontos de articulação mais anteriores, labial e coronal, são adquiridos mais precocemente.

Lamprecht (2004) caracteriza desvio fonológico, como inadequação da fala que tem sua origem no nível da organização mental do sistema fonológico da língua e ocorre, no desenvolvimento da criança, como parte do processo de aquisição. Esse processo acompanha a escrita, uma vez que a criança procura a letra a partir do som que produz. Entretanto, existem indivíduos que mostram essas trocas de letras de conversor fonema-grafema somente na escrita, não demonstrando dificuldade na pronúncia desses sons. Essas trocas poderiam também constituir um erro de “falta de atenção”, segundo Carraher (1986), porque, por alguma razão, a atenção do sujeito está muito envolvida em outros aspectos da escrita, por isso, é possível que as discriminações mais sutis sejam ignoradas.

5.1.2.2 As grafias com alteração na estrutura silábica

No processo de alfabetização, são enfatizadas as sílabas que contêm uma consoante e uma vogal, ou seja, sílabas simples CV. A criança, ao iniciar a escrita tem dificuldade de produzir sílabas que não sejam do padrão CV. Dessa forma, as sílabas complexas, de estruturas diferentes, pela presença de duas consoantes antes da vogal, ou a vogal posterior à consoante, tendem a ser representadas com

mais erros ortográficos. Encontramos, como estratégia mais usada para resolver dificuldades na grafia dos encontros consonantais, o apagamento, a metátese e a epêntese. Com relação às sílabas CVC, verificamos principalmente dificuldades com as codas formadas por líquidas, fricativas e nasais.

5.1.2.2.1 As sílabas com encontro consonantal - CCV

A estratégia mais utilizada pelas crianças, durante a aquisição de estruturas silábicas do tipo CCV, é o apagamento da segunda consoante, o que cria uma estrutura CV. Os estudos sobre a aquisição oral mostram que é esta a última estrutura silábica a se estabilizar no sistema das crianças. Segundo Ribas (2002), a aquisição da estrutura CCV ocorre por volta dos 5 anos, um ano depois de toda a aquisição segmental e silábica ter acontecido.

Os encontros consonantais do Português podem ser constituídos por consoante plosiva (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/) mais consoante líquida (/l/ ou /r/) ou por consoante fricativa labial (/f/ e /v/) mais consoante líquida.

Nos dados estudados, verificamos que apenas dois alunos apresentam, na escrita, a alteração na estrutura da sílaba com encontro consonantal. A seguir, estão apresentados os erros de escritas que envolvem a estrutura CCV :

dado	informante	texto
'outa' (outra)	1	2
'asopou' (assoprou)	1	2
'corde' (grande)	2	1
'busa' (blusa)	2	1
'motaram' (mostraram)	2	2
'birgar' (brigar)	2	7
'cicratriz' (cicatriz)	2	9

Como podemos observar nos dados apresentados, as crianças reduzem o encontro e produzem uma estrutura CV. Os dados mostram que esse tipo de erro ocorre na primeira série (textos 1 e 2) e devemos salientar que esse tipo de grafia coexiste com grafias corretas dessa estrutura. Os dois dados encontrados, produzidos pelo informante 2 em seu 7º e 9º texto mostram o uso de outras

estratégias que não o apagamento: metátese e epêntese, respectivamente. Estratégias como essas são também verificadas nos dados de aquisição oral.

5.1.2.2.2 As sílabas fechadas, com coda - CVC

No Português, as consoantes que podem ocupar a posição de coda, isto é, fechar a sílaba, são as líquidas /l/ e /p/, as nasais /N/ e as fricativas alveolares /S/. Temos, então, na língua estruturas CVC como ‘sal’, ‘por’, ‘tam.pa’ e ‘mês’, por exemplo. Com relação à aquisição silábica, existe consenso quanto ao fato de ser a forma canônica CV a primeira a ser dominada pelas crianças. A estrutura CVC vem a seguir e, por último, estabiliza-se o padrão CCV. Matzenauer (1990), Rangel (1998) e Mezzomo (1999) concordam com relação à ordem de aquisição dos segmentos em coda. Para as autoras, primeiro, ainda aos dois anos, as crianças produzem codas com consoantes nasais e laterais, para depois, por volta dos três anos, produzirem codas com fricativas. A coda com ‘r’ somente será produzida depois que todas as outras tiverem estabilizado.

Nos dados de escrita estudados, encontramos erros relacionados com a representação gráfica das codas mediais em textos de três informantes. Vejamos os dados apresentados abaixo:

dado	Inform.	texto	dado	Inform.	texto
‘creto’ (certo)	2	1	‘cocequiu’ (conseguiu)	3	2
‘corde’ (grande)	2	1	‘miturado’ (misturado)	3	5
‘peso’ (penso)	2	1	‘farzer’	3	7
‘medo’ (mandou)	2	1	‘niguen’	6	2
‘fasedo’ (fazendo)	2	1	‘tangrade’	6	2
‘asutada’ (assustada)	2	1	‘mero’	6	2
‘imão’ (irmão)	2	2	‘etou’	6	4
‘motaram’ (mostraram)	2	2	‘algus’	6	5
‘des motou’ (desmontou)	2	2			
‘cocequiu’ (conseguiu)	2	2			
‘etava’ (estava)	2	4			
‘nito’ (nisto)	2	7			
‘jutaram’ (juntaram)	2	7			
‘bucar’ (buscar)	2	9			
‘cosequiram’ (conseguiram)	2	9			

Como podemos observar nos dados acima, o 2º informante apresenta muitos erros relativos à grafia das codas mediais, principalmente nos dois primeiros textos. De maneira geral, o que verificamos é uma dificuldade para com a grafia das codas nasais, as quais são sistematicamente apagadas pela criança. Há também omissões de ‘r’ e ‘s’, nessa posição. Observamos também o uso de outras estratégias: a metátese, em ‘creto’ para ‘certo’ e a modificação do segmento vocálico nos casos em que a coda nasal foi omitida, em ‘corde’ para ‘grande’ e ‘medo’ para ‘mandou’. A alteração da grafia da vogal parece derivar do fato de a pronúncia das palavras que têm coda nasal apresentarem uma nítida alteração na qualidade da vogal /a/, em decorrência da nasalização. A criança, na tentativa de registrar essa alteração, lança mão de outros grafemas vocálicos. Se pensarmos na ordem de aquisição dos segmentos nessa posição, veremos que exatamente o segmento de aquisição mais precoce é aquele que, na escrita, oferece mais dificuldade para a criança. Segundo Vygotsky (2001, p. 312), a escrita exige um alto grau de abstração, “é uma linguagem de pensamento, de representação, uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material”.

Antes de encerrar, é necessário analisar o caso da palavra ‘maligna’, que requer especial atenção. Sua grafia tem de ser aprendida porque as crianças, naturalmente, tendem a inserir-lhe algum grafema já que ouvem na pronúncia, ao invés de [lig], [li.gi]. Para representar graficamente essa seqüência, terão de levar em conta a regra contextual segundo a qual ‘g’ antes de ‘e’ e ‘i’ tem som de [Z]. O som [g] só será obtido se for escolhida a grafia com dígrafo ‘gu’ ou ainda se for criado um encontro consonantal, estratégia utilizada pelo informante que escrever ‘maliglina’

5.1.2.3 Comentário sobre a categoria “erros de motivação fonológica”

Cabe salientarmos que Lemle (1982) considera falhas de primeira ordem para o tipo de erro que não apresenta correspondência linear entre as seqüências dos sons e as seqüências das letras; Carraher (1986) classifica-os como erros nas sílabas complexas; e Cagliari (1992), para os erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras, utiliza o termo modificação da estrutura segmental das palavras, mesmo quando em sílabas simples, como em ‘voi’ para ‘foi’, ‘bida’ para ‘vida’. Para

autores como Moojen (1995, 2001) e Morais (1995), esse tipo de erro é classificado como conversor fonema-grafema e correspondência regular de tipo biunívoco, respectivamente. Tessari (2002) classifica-os como alterações ortográficas decorrentes de relações seqüenciais, considerando os desvios da líquida, da fricativa e da nasal em coda, como também os desvios por substituição, por omissão do núcleo silábico, pela epêntese, pela metátese, pelos falsos ditongos e, ainda, os relacionados às consoantes complexas /x/ e /j/ 'nh' e 'lh', respectivamente.

5.1.3 Erros de supergeneralização

A supergeneralização ocorre quando a criança, após compreender a distinção entre a língua falada e a língua escrita, começa a corrigir os erros da transcrição da fala, ocasionando a supercorreção. Tessari (2002) encontrou um número pequeno de casos desse tipo em seu estudo, apenas 5%. A autora inclui, nessa categoria, as palavras que apresentam alterações ortográficas em função de a criança escrever uma palavra com problema aplicando uma regra fonológica que já conhece como subjacente à grafia da língua. Por isso, esse tipo de erro pode ser considerado um híbrido entre o que classificamos como erros relacionados com o sistema gráfico e aqueles que têm a ver com o sistema ortográfico. Abaixo, está apresentado o quadro 5.1.3 com as informações relativas ao que foi encontrado nos textos estudados:

Quadro 5.1.3 Erros de supergeneralização

Supergeneralização	Escola Particular			Escola Pública		
	Aluno 1 textos	Aluno 2 textos	Aluno 3 textos	Aluno 4 textos	Aluno 5 textos	Aluno 6 textos
Morfemas verbais	---	---	---	5	---	---
Vogais pretônicas	3	1, 9	1	1, 4	---	5,6
Total de textos produzidos	6	9	8	7	6	6

Como podemos ver, a supergeneralização encontrada envolve dois tipos de fenômeno: alteração na grafia dos morfemas verbais e das vogais pretônicas. Os dados podem ser observados a seguir:

dado	Inform.	texto	dado	Inform.	texto
'encredeentes' (ingredientes)	1	3	'sentura' (cintura)	4	4
'enemigo' (inimigo)	2	9	'sobir' (subir)	4	1
'entero' (inteiro)	6	5	'caio' (caiu)	4	5
'empresionado' (impressionado)	4	4	'feco' (ficou)	2, 3	1, 1
'esquesito' (esquisito)	6	6	'Harre' (Harry)	2	9

Segundo Carraher (1986), a criança generaliza, quando descobre que [u] átono, no final da palavra é, freqüentemente, representado por 'o', assim como [i] é representado por 'e'; então, grafa 'viu' como 'vio', sem se dar conta de que o morfema de 3^a pessoa do singular, no pretérito perfeito, é convencionalmente grafado com 'u', como em 'comeu', 'bebeu' e 'andou', por exemplo. O que podemos observar, na grafia do nome próprio estrangeiro 'Harry', é a tentativa da criança de adequá-la ao sistema ortográfico do Português, seguindo a regra segundo a qual, em final de não-verbo [i], quando átono, escreve-se 'e'.

Todos os outros dados apresentados envolvem a grafia das vogais na posição pretônica. Nessa posição, as vogais, freqüentemente, apresentam alternância na pronúncia, isto é, nessa posição, ocorre, na língua, uma perda de distintividade entre vogais médias e vogais altas, o que torna possível alternâncias entre umas e outras, na pronúncia, como nas palavras 'boneca' e 'perigo', por exemplo, cujas vogais médias pretônicas podem ser pronunciadas como altas ou como médias. Isso faz com que a criança, na hora de decidir qual deve ser a vogal utilizada na grafia, opte pelo uso da vogal média, quando esta deveria usar uma vogal alta, conforme podemos observar nos dados apresentados.

Esse fenômeno também foi observado por Zorzi (1998), que, em seu estudo, mostrou ser a generalização de regras a responsável pela aplicação de certas regras a situações não apropriadas. Assim, 'cinema' pode passar a ser escrito 'cenema'. É comum observarmos esse tipo de generalização na fala. A criança diz 'faziu', quando percebe a flexão dos verbos para 'fugiu', 'abriu', por exemplo. A produção anterior a esta percepção da flexão verbal mostra evolução na aprendizagem lingüística.

5.2 Erros relacionados com o sistema ortográfico

5.2.1. Erros que ferem regras de correspondência contextual

Os erros relacionados a aspectos do sistema ortográfico, relativos à correspondência regular contextual e correspondência irregular arbitrária, serão analisados a seguir.

Quadro 5.2.1 Erros contextuais

Erros contextuais	Escola Paricular			Escola Pública		
	Aluno 1 textos	Aluno 2 textos	Aluno 3 textos	Aluno 4 textos	Aluno 5 textos	Aluno 6 textos
/s/ intervocálico	5, 6	1, 3, 5, 6, 9	3, 4, 6, 7, 8	2, 4, 5, 6, 7	3, 5	1, 2, 3, 5
/s/ pós-consonantal	---	4	---	3	---	---
coda nasal	2, 6	3,4,5,6, 8, 9	---	1	---	---
/x/ intervocálico	5	6	4, 8	---	5	---
-s morfológico (marca de plural)	---	---	---	6	---	---
Total de textos produzidos	6	9	8	7	6	6

Como podemos constatar no quadro 5.2.1, a análise dos textos mostrou que os tipos de erros resultantes da não observância de regras de correspondência contextual mais encontrados dizem respeito à grafia do [s] intervocálico. Todos os informantes pesquisados apresentaram erros desse tipo. Erros envolvendo o uso de ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’ e ‘n’ antes das outras consoantes estão presentes principalmente nos textos dos alunos 1 e 2. O não uso de dígrafos para representar o som de ‘r’ forte intervocálico causou erros em alguns textos de várias crianças. Observamos também um caso de substituição de ‘s’ por ‘z’ para representar o morfema de plural –s. Quanto ao uso dos dígrafos ‘qu’ e ‘gu’ para representar /k/ e /g/ antes das vogais ‘e’ e ‘i’, não foram verificados erros nos textos analisados.

5.2.1.1. A grafia do /s/ intervocálico e pós-consonantal

Para representar graficamente o fonema /s/, o aprendiz deverá perceber que existe uma regra contextual, segundo a qual o uso do grafema 's', na posição intervocálica, representa o fonema /z/. No entanto, perceber essa regra não é suficiente para que o problema da representação ortográfica do /s/ esteja resolvido, pois o sistema prevê o uso de outros grafemas ou dígrafos nessa posição. Tanto os dígrafos 'ss', 'sc', 'sç', como os grafemas 'c' ou 'ç', podem representar o /s/ intervocálico. Caso opte por uma dessas formas de representação do fonema, que não seja aquela escolhida pelo sistema ortográfico, o aprendiz estará desobedecendo à regra contextual.

Constatamos nos dados estudados, no entanto, que as crianças utilizam simplesmente o 's' como se houvesse uma relação biunívoca entre 's' e /s/. Essa escolha pode ser motivada pelo fato de /s/ ser representado pela letra 's' em início de palavras que lhes são comuns, como 'sapo' e 'sapato', por exemplo. O uso de palavras chave para desencadear o processo de alfabetização poderia estar influenciando para que o 's' seja o grafema escolhido, uma vez que o 's' é o [s] do 'sapo'. Observamos que ocorrem esses erros do primeiro ao nono texto, o que pode caracterizar o método adotado pelas escolas que fazem parte da pesquisa: o silábico com significação e contextualizado. Daí resulta que, toda vez que a criança desejar produzir [s], irá usar o /s/, não importando em que ambiente. Essa é uma das singularidades do sistema ortográfico, na qual é preciso levarmos em conta o contexto para formularmos a regra de correspondência entre as unidades grafêmicas e as unidades fonêmicas.

Ao observarmos os erros encontrados no conjunto de textos de cada aluno, vemos que as crianças se comportam diferentemente diante da tarefa de representar esse fonema. A seguir, será apresentado um breve resumo do que encontramos ao fazermos o levantamento das grafias que não obedecem à regra contextual de uso do dígrafo:

Aluno 1 – em suas produções só aparece contexto para uso do dígrafo no 5º e no 6º textos e a criança ora usa 'ss', ora usa 's';

Aluno 2 – mostra preferência pelo 's' antes de 'o', 'u' e 'a'; uso do 'c' antes de 'e' e 'i'. Parece haver uma evitação ao uso da cedilha. Não fosse pela omissão da

coda nasal em ‘cosequiram’ e da semivogal em ‘trose’, teríamos erros arbitrários e não contextuais;

Aluno 3 – apresenta muitos erros em todos os textos e demonstra claramente uma preferência pelo grafema ‘s’;

Aluno 4- usa dígrafo em ambientes inadequados, depois da coda, e, às vezes, intervocalicamente;

Aluno 5- prefere ‘s’ intervocálico, mas usa dígrafo antes de ‘a’, nas palavras ‘farsça’ para ‘farça’ e ‘prassa’ para ‘praça’.

Aluno 6 – apresenta alternâncias no texto 2, produzido na primeira série: ora escrevendo ‘dice’, ora ‘dise’ para ‘disse’; a ortografia correta dessa palavra surge a partir da segunda série. A criança, no entanto, não usa dígrafo em outros contextos.

Monteiro (1999) sugere que a aquisição das regras contextuais de uso do ‘s’- ‘ss’, ‘r’-‘rr’, ‘ge’-‘gi’, ‘gue’-‘gui’, ‘que’-‘qui’ ocorre a partir de três momentos distintos. Ao referir-se ao uso do ‘s’, a autora observou três comportamentos distintos os quais são apresentados a seguir:

- a) a criança admite apenas uma letra para cada som, usando exclusivamente a letra ‘z’ para representar o som [z] e a letra ‘s’ para representar o som [s];
- b) a criança desperta para a possibilidade do ‘s’ representar mais de um som e para a existência da grafia ‘ss’; ou, a criança admite a possibilidade de mais de um som para cada letra, usando a letra ‘s’ para representar os sons [s] e [z], em qualquer contexto; ou ainda, a criança começa a despertar para a relação entre o som, a forma de representação e o contexto, admitindo as grafias ‘s’, ‘ss’, ‘ç’, ‘c’ e ‘z’, para representar os sons [s] e [z];
- c) a criança apresenta desempenho adequado da regra, podendo eventualmente ocorrer erros, mas que não mais indicam generalizações inadequadas.

Encontramos dois casos em que as crianças utilizaram o dígrafo ‘ss’ para representar o /s/ que vem logo após uma sílaba fechada por consoante ou semivogal. O informante 2 escreveu ‘coissas’ e o informante 4, ‘penssou’. Esses parecem ser casos isolados, visto que, conforme observamos, há uma tendência em todos os textos examinados, ao uso do grafema e não do dígrafo. Moojen (1995-

2001), considera a troca de [s] por [z] como erro de conversor fonema-grafema, pela alteração na sonoridade implicada com a mudança de letra.

Para Morais (1995-2002), o caso do [s] intervocálico não está classificado nas correspondências fonográficas de tipo regular contextual, mas nas correspondências fonográficas de tipo irregular, como no caso de 'pisina' (piscina), 'cresa' (cresça). Segundo o autor, esse grupo de correspondências fonográficas de tipo irregular inclui todos os casos nos quais a norma fixa formas únicas autorizadas, sem prover nenhum princípio gerativo que permita ao usuário decidir qual será o grafema adequado entre duas ou mais possibilidades. No entanto, no caso do 's' intervocálico, o contexto normatiza para o som de [s] o uso de 'ss', 'ç', 'sc', 'sç', 'x'. Para Morais (1995), as correspondências fonográficas de tipo irregular, em Português, envolvem especialmente a grafia das consoantes fricativas /s/, /z/, /ʒ/, /ʒ/.

Lemle (1982) considera como falhas de terceira ordem o tipo de erro que envolve trocas entre letras concorrentes. A autora mostra, também, casos em que um som é representado por diferentes letras, segundo a posição. Tais casos, para Morais (1995) e Moojen (1985-2001), estão categorizados nos erros de tipo contextual. Para Lemle (1982), um som é representado por diferentes grafemas segundo a posição, como [k], a letra 'c' diante de 'a', 'o', 'u' em 'casa', 'come', 'curar'; 'qu', diante de 'e', 'i' em 'pequeno', 'esquina'. Som de [g] diante de 'a', 'o', 'u' em 'gato', 'gota', 'agudo'; letras 'gu', diante de 'e', 'i' em 'paguei', 'guitarra'. A autora inclui, para exemplificar as relações de concorrência, as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos. Por exemplo, o [z] intervocálico, letras 's', 'z', 'x', em 'casa', 'azar', 'exato'; o [s] intervocálico, diante de 'a', 'o', 'u', letras 'ss', 'ç', 'sç' em 'russo', 'poço', 'cresça'; intervocálico, diante de 'e', 'i', letras 'ss', 'c', 'sc', 'x', em 'posseiro', 'roceiro', 'piscina', 'auxiliar'. Diante de 'a', 'o', 'u', precedido por consoante, letras 's', 'ç' em 'balsa', 'alça'. Diante de 'e', 'i', precedido por consoante, letras 's', 'c' em 'persegue', 'percebe'.

5.2.1.2 Representação da coda nasal

Em menor número, nos dados analisados, detectamos casos de erros na grafia da coda nasal. Como podemos observar no quadro 5.2.1, o 2º informante destaca-se não só em relação ao número de erros, mas pelo fato desses estarem presentes em praticamente todas as suas produções. Já havíamos referido que essa criança apresentava grande dificuldade para com a grafia da coda nasal, que foi sistematicamente omitida nas primeiras produções escritas analisadas. Nos textos 1 e 2 desse informante, observamos grafias como ‘peso’ (penso), ‘medo’ (mandou), ‘esprimeto’ (experimentou) e ‘fasedo’ (fazendo), por exemplo. A partir do 3º texto, a criança passou a grafar a coda, preferencialmente com ‘m’, mesmo em contextos em que regra a contextual define o ‘n’. Vemos, então, grafias como ‘chegamdo’ para ‘chegando’, ‘cansados’ para ‘cansados’, ‘pamderista’ para ‘pandeirista’ e ‘encomtrou’ para ‘encontrou’.

5.2.1.3 A grafia do /x/ intervocálico

Os ‘r’s fraco e forte têm uma regra bem definida para a sua grafia. Usamos o dígrafo ‘rr’ para representar o ‘r’ forte intervocálico e nos demais casos, usamos ‘r’, seja para ‘r’-forte, no início de palavra e depois de sílaba fechada, seja para ‘r’ fraco, em todas as outras posições em que esse som aparece. Temos, aí, então, um caso de uso do dígrafo que não concorre com outras formas gráficas, diferentemente do que ocorre com o /s/ intervocálico.

Uma análise nos erros e acertos relativos à representação gráfica de ‘r’ forte intervocálico mostrou-nos que a criança, desde cedo, lança mão do dígrafo ‘rr’ para representar o ‘r’ forte intervocálico. Podemos observar, em todos os textos em que houve contexto para o dígrafo, o seu uso. Mesmo que tenhamos encontrado erros com relação a essa grafia, verificamos que, nessas situações, a grafia correta já está presente. Temos, por exemplo, no texto 4, do informante 3, grafias como ‘arrepender’ e ‘arepender’; e, no texto 5, do informante 2, uma vez a grafia ‘cachoro’ e onze vezes a grafia com dígrafo: ‘cachorro’.

Um caso de hipossegmentação, encontrado em textos do informante 6, pode ilustrar o fato de a criança já ter entendido o funcionamento do sistema com relação ao uso desse dígrafo. A locução adverbial ‘de repente’ sofre hipossegmentação e é grafada pela criança com dois ‘r’s: ‘derrepente’.

5.2.1.4 A grafia do morfema de plural

O sistema ortográfico é regido por regras contextuais que regulam o uso de dígrafos e o uso de determinados grafemas, dependendo do seu entorno, como é o caso do uso de ‘rr’, ‘ss’, ‘gu’, ‘qu’ e ‘m’ ou ‘n’, na coda da sílaba, por exemplo. Entretanto, podemos considerar também, como contextual, um outro tipo de regra ortográfica, a qual se relaciona com a morfologia. Assim, como vimos, na seção 5.1.1.6 que ocorrem erros envolvendo a grafia de morfemas flexionais verbais, vemos nos textos estudados um dado que envolve a grafia do morfema flexional nominal por influência da fonologia: é o caso de ‘belaz bolças’ do 4º aluno no sexto texto. Este exemplo poderia estar classificado como motivação fonética, se considerássemos todo o sintagma, pois, no Português, as fricativas de final de sílaba sofrem um processo assimilatório e incorporam o valor do traço sonoro da consoante seguinte, tanto dentro da palavra como entre palavras, fenômeno que pode ser observado nos exemplos a seguir:

[ˈfɛsta]	[ˈmɛzmu]	[uzˈgatus]	[asˈkazar]
↓	↓	↓	↓
[-sonoro]	[+sonoro]	[-sonoro]	[+sonoro]

Como vemos acima, sempre que a consoante seguinte for [+ sonora] a fricativa será pronunciada como [z] e, quando a consoante seguinte for [- sonora] a fricativa será pronunciada como [s]. Essa regra que faz parte do conhecimento fonológico de todos os usuários da língua, independentemente da idade e grupo social, ajuda-nos a interpretar o dado. Do mesmo modo, auxilia também na interpretação de outras categorias caracterizadas como relacionadas ao sistema gráfico. Não podemos esquecer, no entanto, que o tipo de erro mencionado envolve conhecimentos que relacionam o conhecimento morfológico e o reconhecimento das normas ortográficas.

Exemplos como esse são significativos, na medida em que apontam para a necessidade de explicitação, não só das relações entre a fonologia/fonética e ortografia, mas também de aspectos morfológicos que se relacionam com o sistema ortográfico. Ao dar-se conta de que o plural dos nomes é sempre grafado com 's', a criança não cometerá erros desse tipo. O mesmo acontecerá com a grafia que envolve o morfema flexional –u.

5.2.2. Erros que ferem regras de correspondência irregular

Para os casos dos erros de correspondência irregular, a análise faz referência aos fonemas /s/, /z/, /ʒ/ e /ʒ/, que foram os mais encontrados nos textos dos alunos, confirmando os achados de Morais (1995). Os erros considerados arbitrários são aqueles em que não é possível formularmos regra de relação entre unidades grafêmicas e unidades fonêmicas, uma vez que a história da língua contém mudanças em decorrência das quais, pela convenção ortográfica, há posições nas quais duas ou mais letras concorrem para representar o mesmo som da fala. Exemplo: 'ç' e 'ss' em 'roça' e 'fossa'; 'z' e 's' em 'mesa' e 'azul'.

A seguir, veremos o que mostraram os dados estudados sobre os erros arbitrários. Nesse grupo de erros, estão aqueles casos em que a definição de um ou outro grafema tem a ver com estipulações do sistema ortográfico, sem que seja possível que se chegue à regra de uso por inferência ou, ainda, por atuação de algum princípio que relacione a ortografia com a fonologia ou morfologia. Abaixo, está o quadro 5.2.2 referente ao tipo de erro arbitrário encontrado nos textos produzidos pelas crianças que compõem a amostra estudada.

Quadro 5.2.2 Erros arbitrários

Erros arbitrários	Escola Particular			Escola Pública		
	Aluno 1 textos	Aluno 2 textos	Aluno 3 textos	Aluno 4 textos	Aluno 5 textos	Aluno 6 textos
/s/ antes de 'e' e 'i' início de pal.	---	1, 2, 5	1,7,8	4	3,4,6	1,6
/s/ intervocálico	6	1, 3	---	2	5	2,4,5
/s/ pré e pós-consonantal	---	1	---	3,6	3,6	3,5,6
/s/ final de palavra	2	2	---	---	5	---
/z/ intervocálico	3	1,2,3	2,4,6	1,2,4	---	2,4,5
/ʒ/ com 'x' ou 'ch'	3	---	1, 4	2,3,5	2	3,4,5,8
/ʒ/ com 'j' ou 'g' antes de 'e' e 'i'	---	---	---	---	---	2
'h' início de palavra	---	9	6	---	4	4
Total de textos produzidos	6	9	8	7	6	6

Como podemos observar, a maior parte dos erros está relacionada com a grafia das fricativas, /s/, /z/, /ʒ/ e /ʒ/. A predominância desses casos confirma os achados de Morais (1995). Em nossa pesquisa, encontramos, na maior parte dos casos, trocas entre as consoantes fricativas, principalmente, em relação aos sons de [s] e [z].

5.2.2.1 A grafia do /s/ e do /z/

Começaremos apresentando um resumo das opções que a criança tem, de acordo com o contexto e com o sistema gráfico, para representar, na escrita, o /s/:

Contexto	Sistema ortográfico	Possíveis grafias
	/s/	
Início de palavra	silêncio -	'c'
	cimento	's'
intervocálico	excêntrico	'ss', 'c'
	nasça	'ss', 'ç'
	nasce	'ss', 'c'
	maça	'ss', 'sç'
	massa	'ç', 'sç'
	macio	'ss', 'sc'
	sintaxe*	'ss', 'c'
Posição de coda medial	experiência	's'
	mesmo	'x'
Depois de coda	pensar - pensei	'ç' ou 'c'
	onça - conceito	's'
Final de palavra	rês	'z'
	vez	's'

*sintaxe na forma oral pode ter duas formas: [sin'tase] e [sin'takse].

Conforme os dados acima, o aprendiz terá, nesses casos, no mínimo dois grafemas disponíveis no sistema gráfico e a decisão que deverá tomar independe de qualquer regra contextual.

Nos textos analisados, encontramos em quase todas as produções, erros desse tipo e observamos uma leve tendência ao uso do 'c' nas produções iniciais. O problema enfrentado pelo aprendiz decorre do fato de os grafemas 'c' e 's', em início de palavra antes de 'e' e 'i', disputarem a mesma posição, sem que possamos definir critérios para o uso de um ou outro. Por que se escreve 'sistema', 'semente' e 'seu' com 's' e 'cinema', 'cereja' e 'céu' com 'c'? Segundo Scliar-Cabral (2004, p. 207), há uma previsibilidade de codificação desses grafemas em contextos competitivos, desde que se conheça a origem da palavra, ou seja, é preciso saber qual a forma da

palavra na sua origem. Conhecer a etimologia das palavras, no entanto, é tarefa do etimologista. A decisão da criança, quanto à grafia dessas palavras, tenderá a ser aleatória até que o contato sistemático com suas formas escritas resolva o problema.

As palavras que apresentam erros quanto à representação do /s/ intervocálico, excetuando-se aqui aqueles casos de não uso do dígrafo, já discutidos nos erros contextuais, são todas relativamente comuns, como podemos ver a seguir:

Forma alvo	Produção da criança	aluno
você	fosse	1
nesse, disse	nece, dice	2
feitiços	feitissos	4
praça, passei	prassa, pacei	5
disse, apareceu, fizesse	dice, aparesseu, fizece	6

O volume de dados encontrado é bastante reduzido e não temos exemplos com contexto para uso de 'sç' e 'sc', provavelmente, pelas características da amostra³. Tais deslizos levam-nos a dizer que a grafia dessas palavras parece ser fruto de uma decisão fortuita da criança, pois não é possível definir um padrão.

A grafia do /s/ em posição de coda, ainda que na pronúncia varie - pois podemos ouvir [s] ou [z] em alguns dialetos e [ʒ] ou [Z] em outros -, é na maioria das palavras da língua, representada pela letra 's'. Em um número menor de palavras, o sistema define o uso de 'x', nessa posição. Segundo Moojen (1995), palavras que comecem com 'e' e tenham o significado de 'para fora' são grafadas com 'x', como podemos observar em 'exterior', 'externo', 'extrair' e 'extremo'. Nos textos estudados, encontramos apenas um erro de representação de /s/ no contexto de final de sílaba. O aluno 2, em sua primeira produção, escreveu 'esprimentou' para 'experimentou' ferindo, assim, a regra ortográfica.

São duas as grafias correspondentes ao /s/ pós-consonantal, 's' e 'c' ou 'ç'. Nesses casos, também são poucos os erros encontrados, provavelmente pela baixa frequência desse tipo de contexto no léxico da língua. Temos as grafias 'dansaram', para 'dançaram', 'farça' para 'farsa' e 'falço' para 'falso', todas elas nos textos do 5º

³ Estamos nos referindo ao fato de não termos controle do tipo de palavra grafada e, conseqüentemente, dos contextos, uma vez que os dados foram produzidos espontaneamente pela crianças.

informante. O primeiro exemplo foi extraído do 3º texto, da 2ª série, e os dois outros do 6º texto, da 3ª série. Podemos pensar que a cedilha não fazia parte do repertório do aluno na 2ª série e que passa a ser utilizada, pela criança, durante a 3ª série, em palavras nas quais não deveria estar.

No final das palavras, o /s/, não sendo o morfema flexional de plural, nem tampouco parte de um morfema formado de gentílicos, é, com mais frequência, grafado com 'z'. As crianças, por não terem conhecimento disso, grafam palavras desse tipo, preferencialmente, com 's', como vemos nas grafias 'felis' para 'feliz', 'ves' para 'vez', 'fes' para 'fez' e 'fis' para 'fiz'.

A seguir, está apresentado o resumo dos contextos e dos grafemas que são competitivos no sistema para representar o /z/:

Contexto	Sistema ortográfico	Possíveis grafias
	<i>/z/</i>	
intervocálico	mesa	'z'
	azar	's'
	exame	'z', 's'

Como podemos observar, o número de contextos, bem como de grafemas disponíveis é bem menor do que aqueles definidos para representar o /s/. Basicamente, reduzem-se ao contexto intervocálico e uma análise do léxico da língua irá mostrar que a letra 's' é muito mais utilizada do que 'z' e 'x' para representar esse fonema.

Para grafar o som [z], os textos das crianças analisadas escolhem, quando erram, na maior parte das vezes, a letra 's', confirmando a tendência do sistema ortográfico. Foram encontrados 14 exemplos de grafias com 's', em palavras como, 'fasedo' para 'fazendo', 'vesis' para 'vezes', 'naturesa' para 'natureza' e 'sosinho' para 'sozinho'; e 5 produções grafadas com 'z': 'aza' para 'asa', 'bluzau' para 'blusão', 'dezistiu' para 'desistiu', 'prezo' para 'preso' e 'rezouverão' para 'resolveram'.

5.2.2.2 A grafia do /Σ/ e do /Z/

De acordo com o sistema ortográfico do Português, o /Σ/ pode ser representado pelos grafemas 'x' e 'ch'. Ambos os grafemas disputam praticamente os mesmos ambientes, exceto pelo fato de haver uma previsibilidade de uso do 'x' em determinada posição. Segundo Carraher (1986) e Scliar-Cabral (2003), é possível formular uma regra para a representação gráfica do /Σ/ quando ele estiver dentro da palavra seguindo os ditongos [ej], [ow] e [aj], sendo apenas marginal a competitividade existente entre 'x' e 'ch', na sequência dos dois primeiros ditongos mencionados. Isto quer dizer que o uso de 'x' é previsível depois de [aj], [ej] e [ow], como podemos exemplificar com as palavras 'caixa', 'peixe', 'frouxo'; mas, em algumas palavras, todas muito pouco conhecidas, o 'ch' pode aparecer depois de [ej] e [ow]⁴. Segundo Moojen (1995) as regras são parciais para o uso do grafema /Σ/. Além dos ditongos referidos, usa-se 'x' após 'en' como em 'enxugar', 'enxame', 'enxada' com exceção de 'encharcar', 'encher' e 'enchova'.

O motivo de se considerar a grafia do /Σ/ como sendo arbitrária é que não há regras que abarquem todas as situações do uso do 'x' ou 'ch', como, por exemplo, nas palavras 'xarope', 'xerife', 'chão', 'cheio', para as quais é necessário recorrer à etimologia para saber como grafar.

Nos dados pesquisados, apenas dois erros foram encontrados na grafia de palavras desse tipo: 'apaichonou' para 'apaixonou', (texto 3, informante 4) e 'deiche' para 'deixe', (texto 4, informante 6).

Nos demais contextos, seja em início de palavra, seja no seu interior, 'x' e 'ch' competem quando se trata da grafia do som [Σ]. Os informantes analisados apresentaram grafias como 'brucha' para 'bruxa', 'meche' para 'mexe', 'axo' para 'acho' e 'bixo' para 'bicho'. Observamos que o dígrafo 'ch' foi grafado em maior número para representar [Σ], encontrando-se somente duas palavras grafadas com 'x', ambas recém mencionadas. Ao olharmos para o conjunto dos textos de cada informante exatamente para verificarmos o porquê de uma palavra como 'bruxa', a qual consideramos corriqueira no universo infantil, estar grafada com 'ch' no texto 3 do informante 1, observamos que, no primeiro texto, a palavra aparece com a grafia

⁴ Segundo o Aurélio Eletrônico Século XXI as palavras seriam: encouchar, mouchão, pachouchada e pachoucho, gleichênia, gleicheniácia, seicheles e reichiano.

correta. No terceiro, encontramos duas vezes a forma com 'ch' e, logo após, temos indício de dúvida do aprendiz, uma vez que a mesma palavra está grafada com 'x'. Esse fato parece demonstrar que a dúvida aparece quando a criança adquire o conhecimento acerca do possível uso do dígrafo 'ch', concorrendo com o 'x' para representar o som de [ʃ]. Caso como esse também foi observado nos textos do sexto informante, que grafa, no mesmo texto, a palavra 'bicho' com 'x' e com 'ch'.

A grafia do /Z/ vai depender da etimologia e poderá também ser definida por analogia com palavras derivadas cujas formas gráficas sejam conhecidas. Como vemos, não é diferente dos outros casos considerados arbitrários, no sistema ortográfico. Isso significa dizer que tais grafias dependem, principalmente, da exposição e da memorização. Nos textos analisados, encontramos apenas um erro desse tipo: uma palavra grafada com 'j' quando deveria ser 'g': 'fujiu' para 'fugiu'.

5.2.2.3 O 'h' inicial

Segundo Luft (1986), essa letra em início de palavra não representa fonema. Para o autor, é mero símbolo gráfico, conservado em razão da etimologia e da tradição escrita do nosso idioma. Como poderíamos explicar para a criança que escrevemos 'hoje' com 'h' e 'ontem' sem?

A grafia dessas palavras também depende da exposição e da memorização para que o aluno saiba quando deve ou não usar o 'h' inicial. Nos nossos dados, encontramos palavras grafadas sem 'h' nos textos do 2º, 3º, 5º e 6º informantes e nenhuma em que o 'h' tenha sido acrescentado. Aparecem as grafias 'erdeiro', 'ora' (2 vezes) e 'avia' sem o 'h' inicial. Observamos também que o 6º informante grafa a palavra 'avia' para 'havia' e, no mesmo texto, a palavra homem, dando indícios de que já tem conhecimento de alguns itens lexicais grafados com 'h' inicial.

6 Considerações finais

Nosso estudo sugere que o rendimento ortográfico é influenciado não só pela oralidade e por aspectos relacionados à fonologia da língua, mas também pelo conjunto de normas que atuam sobre as grafias das palavras, normas estas determinadas por restrições do próprio sistema. Essas normas podem ser arbitrárias ou contextuais. Vimos, no entanto, que a aprendizagem da ortografia não é apenas uma mera tentativa de transcrever a fala ou de revelar aspectos mais complexos do conhecimento fonológico que vem sendo construído pela criança. Tal aprendizagem indica, também, que os pequenos estão se apropriando do sistema ortográfico, pois todos os estudantes pesquisados mostram, de maneira geral, nas suas produções, um certo conhecimento acerca das propriedades ou restrições do sistema alfabético, cujo funcionamento compreende letras, seqüências de letras, posições e quantidades de letras autorizadas.

Ao separarmos os erros, considerando a proposta de Gak (apud MOREIRA e PONTECORVO, 1996), segundo a qual há aqueles que dizem respeito ao sistema gráfico e outros ao sistema ortográfico, procuramos mostrar que, dada a complexidade da tarefa imposta ao aprendiz, no que diz respeito à aquisição ortográfica, esses dois tipos de erros têm lugar ao longo do processo.

A pesquisa mostrou que os erros gráficos, subdivididos em fonéticos e fonológicos, estão presentes em todos os textos de todos os informantes. Os erros considerados de motivação fonética não chegam, porém, a caracterizar uma escrita fonética. Eles mostram que a criança utiliza a pronúncia de sua comunidade para grafar algumas palavras e que os erros envolvem, principalmente, as vogais médias átonas, os ditongos leves e as codas nasais. Já os erros considerados puramente fonológicos comprovaram que as crianças ferem o sistema gráfico da língua, ao fazerem trocas entre grafemas que representam fonemas muito semelhantes, ou eliminarem constituintes silábicos, tais como a coda. Esses erros, no entanto, não têm relação com a pronúncia da criança ou da comunidade. Eles trazem à tona dificuldades representacionais vinculadas ao processo de aquisição fonológica. Tais indícios podem ajudar na discussão de questões teóricas relacionadas à fonologia do Português sobre as quais não há ainda consenso, como mostra Miranda (2004), ao discutir a representação das codas nasais no sistema da língua, a partir de evidências encontradas nos dados de aquisição da escrita.

Quanto aos erros relacionados ao sistema ortográfico, divididos em contextuais e arbitrários, verificamos que ambos aparecem ao longo de todas as séries analisadas. A análise dos erros que ferem regras contextuais mostrou, nos dados do informante 2, uma forte relação entre a grafia da coda nasal, verificada a partir do terceiro texto produzido, e a dificuldade demonstrada nos dois primeiros textos para com a representação gráfica dessa coda, sistematicamente apagada pela criança.

Com relação à grafia das vogais átonas finais, foram verificados erros classificados como decorrentes da motivação fonética. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que a escassez de erros desse tipo, ou seja, de grafias como 'penti' para 'pente' e 'sacu' para 'saco', revelou a ação de uma regra contextual rapidamente adquirida pela criança; provavelmente, graças à frequência com que ocorre nas palavras da língua.

A não utilização do dígrafo 'ss' foi a maior causa de erros contextuais. Constatamos que as crianças tendem a utilizar o 's' como o grafema correspondente ao fonema /s/, apesar de o contexto ser intervocálico. Pensamos que tais erros somente poderão ser solucionados se a criança tiver consciência da atuação da regra. No caso das vogais, por não serem tão complexas as relações entre fonemas e grafemas, o problema é logo resolvido, mas, no que diz respeito à grafia do fonema /s/, a criança tem a complexa tarefa de dar conta de uma relação múltipla, que envolve muitas informações sobre posição, ambiência e definições arbitrárias do sistema ortográfico. Acreditamos que práticas de metacognição – definida por Britt (1987) como a atividade metodológica de analisar e refletir sobre o processo cognitivo e a capacidade de pôr em prática conscientemente um raciocínio – por estarem envolvidas no processo da aprendizagem, deverão ser amplamente utilizadas pelo professor para auxiliar seu aluno a resolver problemas desse tipo.

Os erros provenientes da arbitrariedade do sistema, ao serem analisados, possibilitaram a identificação daqueles que são mais difíceis de serem resolvidos. Mais uma vez, foi a representação de fricativas que se mostrou problemática para o aprendiz. Os erros do tipo arbitrário, no entanto, não são aqueles que predominam dentre os erros encontrados. Isso é, de certo modo, surpreendente, uma vez que o tipo de dúvida quanto ao uso de letras concorrentes acompanha o indivíduo na escrita durante muito tempo, às vezes, até a idade adulta. Assim, esses achados

sugerem que a criança, durante a fase inicial de aquisição da escrita, tem de dar conta de toda a complexidade envolvida no processo (e são várias as relações que estão em jogo), pelo menos no que concerne à aquisição da ortografia; a saber, a relação entre a fonologia e a ortografia, entre a fonética e a ortografia e entre a ortografia e a ortografia.

O fenômeno da supergeneralização, observado em algumas produções das crianças, demonstra claramente que o processo de aquisição da regra ortográfica ocorre por meio da criação e testagem de hipóteses. Isto nos permite enxergar a aplicação de uma regra a contextos específicos, nos quais ela não deveria ser aplicada. O erro decorrente da supergeneralização é um dado valioso para o investigador, e também para o professor, graças à possibilidade que temos de observar diretamente o processo de aquisição de uma regra. Nos dados estudados, pudemos observar também que o erro decorrente da supergeneralização tem relação com o erro fonético, pois as crianças cometem esse tipo de deslize quando grafam vogais pretônicas, as quais têm sua grafia definida por convenção do sistema.

Acreditamos que a análise dos dados, realizada com base na organização proposta, permite-nos vislumbrar relações que ficaram obscurecidas nas propostas encontradas na literatura. Pudemos verificar, ainda, que a idéia subjacente ao texto de Lemle (1982), sobre as falhas de primeira, segunda e terceira ordens, as quais deveriam ser ordenadamente superadas para que o aprendiz avançasse na produção textual, não se confirmou. Tivemos exemplos de produções textuais extremamente criativas e estruturadas no aspecto textual que mostravam erros considerados, pela autora, como falhas de primeira ordem, tais como apagamentos de codas silábicas, ou ainda troca de letras que estabelecem relação biunívoca com fonemas. Isso confirma o que diz Morais (1989), sobre a independência entre textualidade e ortografia.

Quanto às hipóteses levantadas no início desta pesquisa, afirmamos que:

- o texto infantil, produzido de maneira espontânea, é um instrumento capaz de revelar os conhecimentos que a criança possui a respeito da ortografia de sua língua, bem como das relações entre esse conhecimento, que se encontra em fase de desenvolvimento, e seu conhecimento internalizado sobre a fonologia e a fonética de sua língua;

- as categorias por nós propostas mostraram-se mais adequadas do que aquelas encontradas no estudo de diferentes autores, porque são capazes de explicitar as relações que estão subjacentes nos erros analisados.

Os dados também mostraram que a variável “tipo de escola” não se mostrou relevante, porquanto encontramos os mesmos tipos de erros e o uso de estratégias semelhantes para resolução de dúvidas quanto à grafia em dados de crianças de ambas as escolas. Um fator que favorece a aprendizagem da escrita e da leitura nas primeiras séries é a frequência à pré-escola, dados aos quais não tivemos acesso, em relação às crianças da amostra. Entretanto, quando consultadas a respeito desse aspecto, as atuais coordenadoras das escolas informaram que, provavelmente, todas as crianças freqüentaram a pré-escola. Na análise da variável “série”, constatamos uma evolução na escrita das crianças do estudo, à medida que se apropriam do sistema ortográfico do Português. Dessa forma, verificamos que, com a experimentação da escrita, ou seja, conforme passam para as séries mais avançadas, tendem a adquirir formas mais elaboradas, tanto gráficas quanto ortograficamente. Essa análise da variável “série”, considerada em âmbito geral, é válida tanto para a escola pública, quanto para a escola particular.

Uma análise estimulante e alentadora do papel da escola, no processo da escrita, relaciona-se ao fenômeno da diferença inicial encontrada nos dados dos alunos das duas escolas começa a diminuir a partir da terceira série e, na quarta série, ela já é muito pequena, mostrando uma tendência em tornar-se cada vez menor.

Este estudo contribui para com a prática pedagógica uma vez que apresenta tendências encontradas nas grafias infantis. A partir disso, podemos pensar em sugestões didáticas que podem auxiliar o professor de séries iniciais no desenvolvimento de seu trabalho relativo ao ensino da ortografia.

Com relação aos erros motivados foneticamente, os quais não aparecem em grande quantidade, sugerimos que o trabalho nas séries iniciais priorize a explicitação das diferenças existentes entre o sistema da língua escrita e o da língua falada, não se esquecendo de trabalhar com as variedades dialetais. Os erros fonológicos encontrados, por seu turno, mostraram que as crianças podem ter dificuldade na discriminação de fonemas muito semelhantes como /p-b/, /t-d/ e /f-v/, por exemplo. Sugerimos que seja feito um trabalho com apenas um dos pares, por

vez, de preferência as fricativas devem ser as primeiras a serem trabalhadas. Em geral, conforme Moojen (2001), não é necessário investir no outro fonema, uma vez que o aprendiz adquira condições para discriminar a unidade fonológica em estudo. A autora sugere listar palavras, ler pseudopalavras, fazer frases usando somente palavras com o fonema estudado. Antes, deve perceber que o fonema tem característica própria que o diferencia de seu par, por exemplo, vibram as cordas vocais, observada essa vibração através do toque na garganta, por exemplo, através da estratégia adotada por Moojen, “técnica das vitaminas”, pela qual a criança sonoriza os grafemas sonoros e sensibiliza os grafemas surdos. Nesse estudo e programa de trabalho o uso de atividades de consciência fonológica é imprescindível para favorecer a discriminação entre os sons.

A intervenção que deve ser feita em relação às regras do tipo contextual é a que inclui a reflexão ortográfica, a descoberta e a experimentação sobre a escrita. Segundo Morais (1995), é escrevendo e transgredindo que o aluno vai fixar a norma ortográfica. O autor tem uma série de sugestões para o ensino da ortografia com o argumento de que, sem metas que definam e promovam essa aprendizagem, ela continuará sendo mais um objeto de avaliação do que de ensino. Por exemplo, a “disputa” entre o ‘r’ e o ‘rr’, em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos sempre gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Sugerimos, a partir de um texto conhecido, dar uma ficha com várias palavras em que ‘r’ e ‘rr’ apareçam em diferentes contextos, como: ‘risada’, ‘trabalho’, ‘formiga’, ‘verão’, ‘cigarra’ e ‘honra’. As crianças deverão procurar em revistas outras palavras que tenham ‘r’ e ‘rr’ e que possam ficar em cada coluna da ficha, abaixo de ‘risada’, ‘trabalho’, etc. A tarefa envolve uma reflexão específica sobre o emprego do ‘r’ e do ‘rr’ e leva os alunos a “organizar” os diferentes contextos de aparição dessas letras. Dessa forma, sentimos que o aluno se apropria do contexto e do uso do grafema ou do dígrafo, podendo concluir na medida que classifica, ordenando-as dentro da coluna. O professor deve investir para que as crianças expressem a seu modo os princípios gerativos que observaram, verbalizando e formulando regras, como: no começo das palavras não se escreve com ‘rr’. Para cada dificuldade ortográfica, deve ser realizada uma estratégia de ensino, podendo em outra seqüência ser organizado pelos alunos o fichamento da correspondência ortográfica do tipo contextual, como ‘ss’, ‘g’ e ‘gu’, ‘c’ e ‘qu’, ‘j’, ‘g’. O professor deve investir no ensino

da ortografia, promovendo a discussão sobre as dúvidas, com a finalidade de elucidar e criar estratégias de aprendizagem. Uma prática muito usada em sala de aula é o ditado, que, tradicionalmente, cumpre, em geral, apenas o papel de verificar os conhecimentos ortográficos. Este poderá receber novo enfoque, de maneira que sirva para ensinar a escrita, dentro do sistema ortográfico. Assim, poderá ser usado como fixação depois da aprendizagem de algumas dificuldades, como, por exemplo, ditado do 'x' com som de [Σ]. É preciso que o professor perceba que aqueles exercícios entre letras concorrentes 'coloque 'ss' ou 'ç', por exemplo, servem para confundir o aprendiz, uma vez que é arbitrário o uso de um ou de outro. Os livros didáticos estão repletos desse tipo de exercício; nem por isso passam a ser corretos e pedagógicos.

Para o ensino das regras arbitrárias, as quais são frutos de convenções, devemos buscar estratégias mnemônicas e lúdicas para a formação de um léxico mental. Segundo Moojen (2005 no prelo) os princípios gerais que devem nortear esse ensino são usar as palavras mais freqüentes na língua; quando dois grafemas competem com um fonema (ex: 'x'/'ch' para /Σ/ e 'j'/'g' para /Z/) escolher o grafema que aparece menos na língua, para que a criança consiga memorizar e aprender o uso desse grafema; usar uma técnica específica e única para cada correspondência fonográfica. Por exemplo, para o 'h' a autora sugere recortar uma folha grossa sob a forma de H para que o aluno desenhe o significado das palavras iniciadas com 'h' no grafema 'H'. Para 'j'/'g' antes de 'e', 'i' não há regra que auxilie a descobrir qual grafema usar. Como na língua portuguesa há menos palavras com 'je' e 'ji', o professor seleciona um universo destas palavras e pede aos alunos para fazer uma história. Para 'x'/'ch', como há menos palavras com 'x' do que com 'ch', o aluno deverá desenhar no 'X' o significado da palavra. Ex. pei e, deverá fazer o 'x' com peixinhos e assim com as outras palavras. Trabalhando somente com o 'x', para as demais palavras a opção provável é o 'ch'. Há uma regra parcial para o uso do 'x' em oposição ao 'ch'. Após ditongo use 'x'. Ex: deixar, abaixar, caixa, queixo, entre outras. Dessa forma, Moojen (2005 no prelo) baseando seu trabalho em Scartoon (1975) tem uma técnica específica para ensinar a arbitrariedade do sistema, levando em consideração que este deve ser precedido de uma discussão sobre a origem da língua, a convenção ortográfica e a necessidade de domínio da mesma.

A criança necessita conviver com a norma ortográfica, por meio de contatos constantes com materiais impressos, tais como livros, jornais, revistas e outros suportes de textos. O professor, ao promover situações de ensino-aprendizagem, leva as crianças ao entendimento de diferentes aspectos da ortografia, assumindo a tarefa de “semear a dúvida” entre os alunos e, dessa maneira, facilitar a tomada de consciência sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica. A transgressão intencional, durante as situações de leitura e escrita, é um tipo de estratégia com finalidade de ‘semear a dúvida’ como, por exemplo, pedir que as crianças pensem e escrevam “como escreveria errado alguém que não sabe escrever a palavra ‘chuveiro’”. A intenção dessas transgressões é facilitar a tomada de consciência, ou a metacognição.

“A transgressão intencional leva a criança a assumir uma atitude de reflexão ortográfica numa situação especial para seu aprendizado, porque ressalta a antecipação de quais são os grafemas alternativos (no sistema alfabético de nossa língua) que poderiam levar à dúvida ou ao erro”. (MORAIS 2002, p. 65).

O professor, na proposta de entender sem temer o ‘erro’, leva consigo a meta de elevá-lo à condição de objeto de reflexão, um bom momento de fomentar a dúvida ortográfica e de incentivar o uso autônomo do dicionário, assumindo uma atitude de revisão dos seus escritos.

Cabe, também, ao professor, discutir com o aluno acerca de certas regularidades do sistema para que esse possa utilizar as regras com segurança e propriedade de quem sabe os ‘porquês’ do uso, por exemplo, o ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’. O aluno, informado da influência da fonética na ortografia, vai entender que o ponto de articulação dessas consoantes é bilabial; portanto, irá colocar ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’ não só porque lhe disseram que era para usar, mas porque sabe a razão desse uso. Dessa forma, irá entender tanto a influência da língua sobre a escrita, quanto a diferença entre o que falamos e o que escrevemos. Assim, o professor de séries iniciais, que tem um conhecimento básico do funcionamento da língua, é capaz de fazer da sua sala de aula um ambiente propício à produção de conhecimento.

Enfatizamos, ao concluir este trabalho, ser de extrema importância o alfabetizador ter presente o fator de dificuldade quanto às letras que mais estão sujeitas a erro, uma vez que pode investir nesse tipo de ensino. Por fim, sugerimos que essa tarefa seja embasada na língua culta, mas que a linguagem da criança seja

respeitada e não desprezada. Se assim não for, corremos o risco de tolher a criatividade e a competência lingüística dos pequenos aprendizes.

É de nossa opinião que o professor tem que sentir prazer em escrever bem e ensinar a técnica da escrita como “o grande trunfo” da aprendizagem, o diferencial que dá ao aprendiz a chance de poder expressar através da escrita seus sentimentos, emoções, sonhos, fantasias e desejos que, muitas vezes, é o único canal permitido de extravasar e compartilhar com o outro. O mestre, tendo esse canal de manifestação, transbordará e, possivelmente, irá contagiar seus alunos com o prazer da escrita, criando com eles uma comunicação mais cuidadosa e duradoura, uma vez que, a palavra oral poderá se perder, mas a escrita permanece.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. A **Dislexia Em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1984.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez. 2001.

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARIM, Mabel. **Leitura, Teoria, Avaliação e Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta. 1964.

BELTRÁN, José Maria Martinez. **Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimento Instrumental de Reuven Feuerstein**. Madrid: Instituto Superior S. Pio X. 1995.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BRITT, Mari Barth. **L'apprentissage de L' Abstraction**. Paris: Éditions Retz, 1987.

CABRAL, Leonor,S. **Guia Prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto. 2003.

_____ **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**.São Paulo:Contexto. 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Ed. Scipione. 1992.

_____ **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione. 1999.

CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras. A Escrita e Alfabetização**
São Paulo: FAPESP, 1999. 151

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua portuguesa**. Petrólis: Vozes, 1970. [1983]

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do Português. Isto Se Aprende Com O Ciclo Básico.** Projeto IPÊ. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1986.

_____ **Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento.** in: ALENCAR, Eunice Soriano de. *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem.* p. 15 a 48. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe.** 2ª ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CONDEMARIM, Mabel e CHADWICH, Mariana. **A Escrita Criativa e Formal.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

COSTA, Maria Luiza A. da **Piaget e a Intervenção Psicopedagógica.** São Paulo: Olho d'água. 2002.

CUNHA, Celso Ferreira. **Gramática da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: FAE, 1983.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia.** Pelotas, 2004. Dissertação de Mestrado. UFPEL, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2001.

152

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. PALACIO, Margarida G. **Os processos de Leitura e Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E. PONTECORVO, C. MOREIRA, N. HIDALGO I. G. **Chapeuzinho Vermelho Aprende a Escrever**. São Paulo: Ática. 1996.

FIGUEIRA, R. **A Erro e enigma na aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Letras Hoje. 1995.

FLAVELL, John H. **A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira Editora, 1988.

FLETCHER, Paul e MACWHINNEY. **O Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FONSECA, VÍTOR da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FRONZA, C. A. **O nó laríngeo e o nó ponto de C no processo de aquisição normal e com desvios do português brasileiro – a existência de uma tipologia**. 1998. Tese (Doutorado em Letras)- Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

GOULART, Íris Barbosa. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

INHELDER, B. **The Diagnosis of Reasoning in the Mentally Retarded**. Nova York: John Day, 1968.

_____ **Developmental Theory and Diagnostic Procedures**, in Measurement and Piaget, compilado por P. Green, M. Ford e G. Flamer. N. York: Mc-Graw- Hill, 1971.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita. Uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da Leitura. **Uma Perspectiva Psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.

LUFT, Celso Pedro. **Novo Guia Ortográfico**. Porto Alegre: Globo, 1986.

MACKEN, M. A. **Developmental reorganization of phonology: a hierarchy of basic units of acquisition**. *Lingua*, n. 49, p. 11-49, 1979.

MATEUS, Maria Helena M. **Aspectos da Fonologia do Português**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1975.

MENN, L. & STOEL-GAMMON, C. in: **O Compêndio da Linguagem da Criança**, FLETCHER, Paul e MACWHINNEY. p. 277 a 295. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEZZOMO, C. **Aquisição dos fonemas na posição de coda medial do português brasileiro em crianças com desenvolvimento fonológico normal**. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

MIRANDA, Ana Ruth M. **A aquisição do ‘r’: uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico**. Dissertação de Mestrado, PUC. Porto Alegre. 1996.

_____”**O conhecimento subjacente aos dados de aquisição da escrita**”. Trabalho apresentado no XIX Encontro Nacional da ANPOLL. Maceió, Maceió, 2004. ms

_____.; SILVA, Michele; Medina, Sabrina. **A representação das codas do Português e os dados de aquisição da escrita**: Trabalho apresentado no 6º ENAL. 2003.

_____ et al. **Aquisição da escrita: Ortografia**. Anais do 3º SENALE. Tela 2. Pelotas: Educat, 2003.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. **“Sebra-ssono-pessado-asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende**. in Moraes, Artur: O aprendizado da ortografia. p.43. Belo Horizonte. 2000.

MOOJEN, Sônia. **Identificação de crianças disortográficas em sala de aula**. Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. Nº 7, abril 1985, p. 30 .

_____ **Laboratório de Ortografia**. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Nº 12, dezembro 1986, p.19-26

MORAIS, Artur G. **Representaciones Infantiles sobre la Ortografía del Portugués**. Dissertação de Doutorado. Universidade de Barcelona. Espanha. 1995.

_____ **“Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia”** IX ENDIPE, Águas de Lindóia. S. Paulo. 1998.

_____ **O Aprendizado da Ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2002.

MOREIRA, Nadja. **O nome próprio na aquisição da escrita: construção da nasal pré-consonantal.** São Paulo: 1991. Tese de doutorado. PUC – SP, 1991.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUNICIO, Juan I. Pozo. **Aprendices y Maestros.** Madrid: Alianza Editorial. 1996.

MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Cristina. **Introdução à Lingüística.** São Paulo: Corte, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1958.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança.** Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1959.

_____ **Psicologia e Pedagogia.** São Paulo: Forense, 1970.

_____ **Seis Estudos de Psicologia.** São Paulo: Forense, 1971.

_____ **A Epistemologia Genética.** Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

_____ **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____ e CHOMSKY, N. **Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem**. Lisboa: Edições Setenta. 1978.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e Escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1996.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RANGEL, Gilsenira. **Os diferentes caminhos percorridos na aquisição da fonologia do português**. Letras de hoje. Porto Alegre, v.33, n.2., 133-140, junho, 1998a.

RIBAS, L. P. **Sobre a Aquisição do Onset Complexo**. Capítulo 9. In Lamprecht (Org). **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. 16ª ed. São Paulo: Cutrix, 1992.

SCARPA, Éster. **Aquisição da Linguagem**. In: MUSSALIN, Fernanda e BENITES, Anna Cristina. **Introdução à Lingüística**, p. 203 a 232. São Paulo: Corte, 2001.

SCARTON, Gilberto; CUNHA, Regina F. **Comunicação Oral e Escrita em Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Saraiva. 1981.

_____ **Ortografia no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: PUC-EMMA. 1975.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia Prático de Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SLOBIN I. **Psicolingüística**. São Paulo: Editora Nacional. São Paulo, 1980.

STAMPE, D. **A dissertation on Natural Phonology**. Tese de doutorado. Chicago: University of Chicago, 1973.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sócio-Lingüística**. São Paulo: Ática, 2002.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural. 1990.

_____ e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TESSARI, E. B. **Operações Fonológicas nas alterações Ortográficas-A presença da Fonologia na Ortografia**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL. 2002

VAL, Maria da Graça C. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VARELLA, Noely Klein. **Leitura & Escrita: Temas para Reflexão**. Porto Alegre: Premier, 2004.

VEER, René V. D. & Valsiner J. **Vygotsky - uma Síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

YVOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WETZELS, W. L. **Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, n.23, 1992.

YAVAS, M. **Padrões na aquisição da fonologia do português**. Letras de hoje. Porto Alegre: EDIPUCRS. V., n. 3, p. 7-30, 1988.

YAVAS, M. HERNANDORENA, Carmem L. M. LAMPRECHT, Regina R. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZORZI, Jaime L. Aprender e Escrever. A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

