

SOLANGE DE SOUZA GONÇALVES

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONÊMICA E A AQUISIÇÃO DO PRINCÍPIO
ALFABÉTICO**

ARARAQUARA

2006

SOLANGE DE SOUZA GONÇALVES

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONÊMICA E A AQUISIÇÃO DO PRINCÍPIO
ALFABÉTICO**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Letras apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara, (Área de Concentração: Linguística e Língua Portuguesa)

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sílvia Dinucci Fernandes

ARARAQUARA

2006

SOLANGE DE SOUZA GONÇALVES

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONÊMICA E A AQUISIÇÃO DO PRINCÍPIO
ALFABÉTICO**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Letras apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara, (Área de Concentração: Lingüística e Língua Portuguesa)

Araraquara, _____ de _____ de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sílvia Dinucci Fernandes
Departamento de Lingüística / FCLAr - UNESP

Prof. Dr. Ademar da Silva
Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar

Prof.^a Dr.^a Letícia Marcondes Rezende
Departamento de Didática / FCLAr - UNESP

Dedico este trabalho a Deus por nortear
minha vida.

Aos meus pais, aos meus irmãos e ao meu
noivo pelo exemplo, incentivo, amor e carinho.

Aos meus amigos pela convivência, apoio e
atenção nos momentos alegres e tristes.

AGRADECIMENTOS

Graças dou ao Senhor Majestoso, Deus do universo, que me beneficiou com a sua graça e me animou nos dias de angústia durante a elaboração deste trabalho.

À Prof. Dra. Sílvia Dinucci Fernandes, minha orientadora, por sua competência, pela confiança que depositou no meu desempenho, pelo incentivo mais que profissional: terno e humano;

Aos Professores Doutores Ademar da Silva e Letícia Marcondes Rezende, por aceitarem fazer parte da banca do Exame Geral de Qualificação, pelas sugestões enriquecedoras para o êxito da pesquisa;

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação e ao secretário do Departamento de Lingüística que sempre foram atenciosos, procurando nos ajudar com dedicação, e dispostos a esclarecer todas as nossas dúvidas;

Ao CENPE, unidade auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras, pela colaboração na realização da coleta de dados;

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela concessão da Bolsa Mestrado, por meio do Projeto Bolsa Mestrado que integra o Programa de Formação Continuada de Educadores da Secretaria da Educação, cuja finalidade é oferecer condições para o aprofundamento do conhecimento e o desenvolvimento de competências do educador pesquisador, visando à melhoria de sua atuação;

À minha família “especialíssima”, que acreditou, esperou e sofreu minhas crises e minhas vitórias.

RESUMO

A aprendizagem da escrita requer mais do que a simples transposição dos sons da fala em um outro plano. É preciso tornar-se consciente das estruturas fonológicas da linguagem e compreender o princípio alfabético. A condição para que a criança internalize procedimentos de um sistema alfabético implica a capacidade de lidar com fonemas, de chegar à noção de que as palavras são compostas por sons e que estes correspondem a letras que se empregam para escrever. Para se alcançar esse saber a respeito das relações estreitas e precisas entre letras e sons, a criança percorre um longo processo de construção de seus conhecimentos no mundo da escrita. Para um estudo mais objetivo e prático da consciência fonêmica, analisamos dados coletados de um jovem que manifesta dificuldades significativas em termos de domínio da escrita. Percebemos que sua consciência acerca dos fonemas evoluiu, no entanto, ele ainda não consegue perceber e representar unidades distintivas em final de sílabas complexas cuja estrutura é CVC.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Consciência fonêmica. Princípio alfabético.

ABSTRACT

Learning how to write requires more than the simple transposition of speech sounds into another plan. It is necessary to be aware of phonological structures of the language and to comprehend the alphabetical principle. The condition for child to grasp the mechanisms of an alphabetical system implies in the ability of dealing with phonemes, of noting that words are composed by sounds, which correspond to letters used to write. In order to reach that knowledge about the close and precise relationship between letters and sounds, a child goes through a long construction process of his/her knowledge into the world of writing. In order to perform a more practical and objective survey of the phonemics awareness, we analyzed data collected from a teenager who presented significant difficulties in the field of writing. The development of his conscience about the phonemes was noted, even though he was not able to note or represent distinctive units at the end of complex syllables endowed with the CVC structure.

Keywords: Literacy acquisition. Phonemics awareness. Alphabetical principle.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	08
INTRODUÇÃO.....	10
1 A ESCRITA E A CRIANÇA.....	13
2 A DUPLA ARTICULAÇÃO DA LINGUAGEM.....	27
2.1 Um sistema duplamente articulado.....	27
2.2 A importância das unidades mínimas distintivas.....	33
3 CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA.....	39
4 RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONÊMICA E PRINCÍPIO ALFABÉTICO...54	
5 METODOLOGIA.....	63
5.1 O sujeito da pesquisa.....	65
5.2 Atividades desenvolvidas.....	70
5.3 Análise e interpretação do <i>corpus</i>.....	72
5.4 Comentários gerais.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	97
ANEXOS.....	99

APRESENTAÇÃO

Este trabalho teve por objetivo discutir algumas questões referentes à aprendizagem da língua escrita, mais especificamente no que se refere à consciência fonêmica. O interesse por esse assunto surgiu da constatação de que muitas crianças fracassam ao aprender a escrita, sendo, portanto, de grande importância compreender como ocorre tal processo e quais são seus obstáculos. Para isso acompanhamos um jovem com dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo algumas atividades lingüísticas, com a finalidade de observar e entender a construção desse tipo de conhecimento. Esses encontros eram realizados junto ao CENPE (Centro de Estudos da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”, unidade auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – *Campus* de Araraquara). Por meio da observação desse caso, foi possível notar o quão difícil é entender a leitura e a escrita sem conhecer as especificidades de cada um desses sistemas. A leitura é um tema rico e intrigante, porém nosso estudo focaliza prioritariamente as atividades de escrita. Em alguns momentos abordamos certos aspectos da leitura que podem nos ajudar a compreender a escrita, pois esses dois sistemas, apesar de distintos, apresentam semelhanças e se influenciam.

Para realizar nosso estudo organizamos os assuntos em diversos capítulos da forma como segue abaixo.

Após uma breve Introdução, apresentamos o capítulo I em que discutimos sucintamente o panorama evolutivo do sistema de escrita desde os sistemas mais primitivos até os mais complexos, estes últimos dotados de grande possibilidade combinatória de caracteres a partir de um reduzido inventário de sinais simbólicos. Abordamos também o efeito que esse sistema de notação trouxe para a sociedade e como se deve apresentá-lo para

as crianças em fase de aprendizagem. Discorremos, ainda, sobre o desenvolvimento da língua escrita nas crianças.

O capítulo II aborda o caráter duplamente articulado da linguagem. Nesse capítulo, ressaltamos a especificidade da linguagem humana em relação a outros sistemas simbólicos, bem como a importância da dupla articulação da linguagem, particularmente no que se refere à constituição da primeira e da segunda articulações. Damos um enfoque especial às unidades mínimas distintivas da linguagem humana e traçamos um breve histórico do surgimento da Fonologia.

O capítulo III foi elaborado com o intuito de abordar a noção de consciência metalingüística e como ela se desenvolve durante o processo de aquisição da escrita. Apresentamos a divisão de Magnusson (1989), que indica cinco aspectos: alguns funcionam como pré-requisitos para a aquisição da escrita e outros são adquiridos durante esse processo.

No capítulo IV, estabelecemos um paralelo entre a consciência fonêmica, um dos aspectos da consciência metalingüística que é adquirido durante o processo de aprendizagem da escrita, e o princípio alfabético, segundo Morais (1996). Discutimos sobre a relação entre língua falada e língua escrita e a importância de se focalizar as estruturas formais da língua para se compreender a arbitrariedade do signo lingüístico.

A análise e interpretação dos dados compõem o capítulo V. Vale ressaltar que, para o estudo da relação entre consciência fonêmica e princípio alfabético, acompanhamos um jovem com dificuldades de aprendizagem, que freqüentava a sexta série do ensino fundamental. Por meio desse acompanhamento, fizemos uma atenta observação de seu percurso durante o processo de aquisição da escrita.

INTRODUÇÃO

Dada a importância conferida ao sistema de escrita em nossa sociedade, uma vez que seu domínio ou não pode servir como fator de inclusão ou exclusão social, salientamos a relevância de se estudar esse processo de aquisição, e suas especificidades, e a necessidade de pesquisas sobre novos conhecimentos que possam ser empregados no ensino-aprendizagem com a finalidade de tornar tal processo mais eficaz. Além do papel da escrita na inserção do indivíduo na sociedade, destacamos, também, a sua importância no desenvolvimento das capacidades lingüístico-cognitivas, diretamente ligadas à construção da visão de mundo do indivíduo.

Tendo em vista a classificação do sistema alfabético como um sistema segmental de escrita, e que tem como base as unidades fonológicas da língua, ou seja, os fonemas, enfatizamos a importância de se compreender a relação existente entre as unidades mínimas distintivas e o princípio alfabético, como também da aquisição da língua escrita em sua abrangência e complexidade para se ter uma visão global desse processo.

Acreditamos que a relação inicial da criança com a língua escrita deve ser permeada com atividades que contribuam para a reflexão sobre as características lingüísticas. Essa reflexão, sobre a atividade da escrita, conhecida na literatura especializada como consciência metalingüística, se faz necessária para que a criança perceba que a escrita não é a simples transposição dos sons da fala em um outro plano, e sim que ambos os códigos, oral e escrito, possuem procedimentos específicos.

Segundo Scliar-Cabral (1995), uma das dificuldades que a criança experimenta durante a aquisição da língua escrita reside no fato de que ela tem que, ao representar as palavras, reconstruir a forma de perceber a cadeia da fala para segmentar seu *continuum*.

Após uma primeira segmentação em palavras seguem-se outras até que se chegue ao nível do fonema que pode ser representado na escrita por uma ou mais letras. Isso apresenta uma grande dificuldade para a criança, pois ela precisa romper a sílaba e isolar elementos mais abstratos. A criança precisa aprender a segmentar a linguagem em unidades discretas e a manipular tais segmentos, ou seja, ela precisa tomar consciência das estruturas fonológicas da linguagem e compreender o princípio alfabético.

Estamos tão envolvidos com a escrita que nem nos damos conta do que acontece com uma pessoa que não lê e não escreve. Segundo De Lemos (1998, p. 19), “[...] não há nada no sinal da escrita que, em si mesmo, aponte para a materialidade sonora [...]”. Por essa razão, o desenvolvimento da habilidade de segmentação e a manipulação das unidades lingüísticas contribuem efetivamente para o sucesso da alfabetização, principalmente em crianças que manifestam dificuldades significativas durante a aprendizagem inicial.

A tomada de consciência do sistema da escrita pela criança, ou seja, a reflexão sobre a forma de representação da escrita, é muito importante para que ela perceba a especificidade desse código. Tendo em vista que o desenvolvimento da escrita, segundo Ferreiro (1989), não se resume simplesmente à reprodução, no nível individual, de uma realidade dada, a tarefa do pesquisador se define na busca das soluções que procurem explicar essa direcionalidade. A criança precisa ser inserida no movimento lingüístico discursivo da escrita para que ela não se sinta isolada do contexto de produção. Ela deve desempenhar papel ativo nesse movimento lingüístico, do contrário, ela se sentirá excluída, apenas fazendo reproduções automáticas do que “aprendeu”. É necessário, portanto, que a criança experimente a língua escrita por meio de seus erros e acertos. Somente por meio do conflito de hipóteses sobre o funcionamento desse sistema é que ela compreenderá a especificidade do código escrito.

Nosso enfoque sobre a consciência fonêmica e o princípio alfabético tem a finalidade de evidenciar que esses dois conhecimentos influenciam-se mutuamente e juntos contribuem

para o sucesso da aprendizagem da escrita e da leitura. Esse processo, de certa forma, envolve a descoberta das estruturas da linguagem, ou seja, a apreensão de aspectos da estrutura lingüística implícita. A criança percebe que o fluxo da fala pode ser articulado em constituintes representados por letras. Isso porque as letras em nosso alfabeto possuem a função específica de representar a linguagem pelos seus sons, assim, para se compreender algo registrado pela escrita é necessário decifrar esses sons que as letras representam. A aquisição da escrita implica uma abstração cada vez maior no nível das unidades de segmentação sendo que as crianças precisam articular a linearidade da fala em uma seqüência de segmentos de abstração cada vez maior, até chegar às unidades mínimas, necessárias para a compreensão do princípio alfabético.

Em vista disso, hoje, várias crianças manifestam dificuldades de aprendizagem da língua escrita. Não são apenas as crianças com problemas cognitivos, ou de outra natureza fisiológica, que enfrentam um longo e árduo processo de erros, descobertas e construções, em busca da compreensão da natureza da língua escrita. O alvo de nossa pesquisa não é o ensino da língua portuguesa, nem a discussão de métodos, mas sim, entender como ocorre o processo de alfabetização. Procuramos compreender qual a relação existente entre a consciência fonêmica e o princípio alfabético durante a aquisição da língua escrita. O jovem de nossa pesquisa, no início, era capaz de ler apenas sílabas isoladas, ainda não conseguia ler e escrever nenhuma palavra. Para nós, o mais importante era, portanto, observar e compreender como ocorre esse processo de alguém que passou a compreender um sistema simbólico que, antes, se lhe mostrava tão complicado.

Ao acompanhar o desenvolvimento de uma criança durante a aprendizagem da língua escrita, é possível compreender o percurso de tal processo e, em alguns casos, auxiliá-la em sua reflexão durante a interação com esse sistema.

1 A ESCRITA E A CRIANÇA

Historicamente, a escrita conheceu diferentes sistemas: pictográfico, ideográfico, logográfico, silábico e alfabético.

O sistema pictográfico é o mais primitivo e, diferentemente da escrita por desenhos, representa os objetos de maneira simplificada. Comporta um número relativamente fixo de signos formais, oficializados pela comunidade. Nesse sistema, o sol era representado, por exemplo, por um círculo com pequenos traços que se irradiam a partir dele.

Diferentemente dos pictogramas que representam um objeto pela sua imagem, os ideogramas assinalam uma idéia. Se tomarmos o pictograma que representa o sol e o utilizarmos para designar o calor ou a luz ele assume o valor de um ideograma. Os ideogramas, em sua evolução, deram origem às letras do nosso alfabeto. Com o passar do tempo, eles foram perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita. A escrita egípcia, assim como a escrita chinesa, é um exemplo desse tipo de escrita ideográfica. Pictogramas e ideogramas não representam a linguagem falada. Esses signos representam por meio de desenhos especiais aquilo que a linguagem falada transmite por meio de palavras e de frases.

Os sistemas logográfico, silábico e alfabético são sistemas de escrita que representam a linguagem falada. Segundo Morais (1996), cada um representa a linguagem falada em um nível diferente, respectivamente lexical (as palavras e os morfemas que constituem as palavras), silábico e fonêmico. Os silabários e os alfabetos, diferentemente dos logogramas, que se baseiam em unidades significativas¹, são escritas fonográficas, pois comportam

¹ Na nossa escrita podemos encontrar exemplos de logogramas representados pelos símbolos \$ (dólar) ou & (e). (MORAIS, 1996)

informação sobre a maneira como se devem pronunciar os caracteres que as constituem. Nos silabários deixou-se de lado a base significativa do sistema ideográfico e recorreu-se aos caracteres já existentes aproveitando somente a sua relação com os sons da fala. Assim, a palavra **soldado**, nesse sistema, seria representada pela junção dos ideogramas que representam o **sol** e o **dado**, logo **soldado**. Isso foi possível graças à perda do caráter ideográfico dos ideogramas, que passaram a assumir valores fonéticos distintos e puderam ser utilizados para transcrever os sons da fala. Nos sistemas fonográficos, a pronúncia das palavras pode ser obtida acrescentando ou fundindo progressivamente as pronúncias dos caracteres que as constituem.

A fase alfabética distingue-se pela escrita por meio de letras cuja origem remonta aos ideogramas, porém, sem o valor ideográfico destes. Exemplifica essa fase o sistema greco-latino que deu origem ao nosso alfabeto. O sistema alfabético greco-latino resultou de uma adaptação que os romanos fizeram à escrita grega. O alfabeto, composto de consoantes e vogais, foi criado pelos gregos ao acrescentarem as vogais ao sistema de escrita fenícia, composto por um inventário muito reduzido de caracteres cada qual escrevendo um som consonantal, que eles adaptaram. O sistema de escrita alfabética oferece uma grande possibilidade combinatória de caracteres na escrita a partir de um pequeno inventário de símbolos.

Cada um desses sistemas demanda competências de aprendizagem diferentes, ou seja, “as capacidades lingüísticas interpeladas pelos diferentes sistemas de escrita não são exatamente as mesmas.” (MORAIS, 1996, p. 50). Na aprendizagem do sistema alfabético, por exemplo,

[...] é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem no nível dos fonemas, de que capacidades nós precisamos para apreender essa relação, e como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas. (MORAIS, 1996, p. 50).

Para se compreender melhor a especificidade da escrita alfabética, de acordo com Morais (1996), é necessário colocá-la em contato com outros sistemas de escrita.

Os povos sempre utilizaram a escrita para representar a memória coletiva seja ela cultural, política, religiosa, mágica ou científica. Do domínio de poucas pessoas, a escrita passou para o domínio do público em geral. A invenção da imprensa e do livro são grandes marcos na história da humanidade e, graças a isso, hoje, livros, jornais e revistas são presenças comuns no cotidiano das pessoas. Surgiram outros meios de materialização da memória coletiva como a televisão, o rádio, o cinema e o computador que operam como uma verdadeira biblioteca, guardando os valores da sociedade.

Em nossa sociedade atual, o código escrito está difundido por toda parte. Para realizar, com sucesso, uma simples atividade como tomar um ônibus requer-se a habilidade de decifrar os sinais que contêm a informação. O domínio da leitura é algo necessário à vida cotidiana, pois as mais elementares tarefas exigem o recurso ao escrito, como, por exemplo, fazer compras em um supermercado, procurar uma rua na cidade, tomar um ônibus etc. Nas sociedades letradas, há uma imensa massa de material escrito circulando entre as pessoas. Praticamente toda a vida delas gira em torno do código escrito (as leis, as notícias jornalísticas, o conhecimento científico etc) cujo desconhecimento pode condenar à marginalização, à exploração e à pobreza, ou seja, à privação desse mundo letrado.

Com o surgimento da escrita, a sociedade passou a se estruturar de uma forma diferente daquela na qual estava organizada quando a cultura entre os povos era disseminada principalmente por meio da oralidade. Lopes (1976) cita que entre as pessoas alfabetizadas há uma tendência a superestimar o papel desempenhado pela escrita em nosso tipo de cultura. Ainda mais após a grande difusão da *mass media visual*, relativamente à expressão e conservação das conquistas das ciências e das artes. Mas, lembra Lopes (1976), que, em

relação à fala, a invenção da escrita é mais recente. Além de que, tanto a oralidade quanto a escrita, ambas possuem a sua importância como meios de comunicação social.

Olson (1995) observa que a utilização da escrita trouxe uma nova forma de organização social que implicou a existência de instituições usuárias dos textos escritos, como o governo, a Igreja e a família. Esses textos fixados e armazenados em suportes materiais requerem pessoas “treinadas” para decodificá-los. É devido a isso que na aprendizagem da escrita e da leitura necessita-se da mediação de profissionais que interajam com as crianças ou aprendizes durante esse processo.

Ao ensinar a escrita para as crianças, é necessário mostrar-lhes a linguagem escrita como tal e não apenas ensinar-lhes a desenhar letras e a construir palavras com elas. A aprendizagem da escrita requer uma preparação especial para poder se desenvolver e para que a criança perceba a língua escrita em sua essência, ou seja, como um sistema particular de símbolos e signos. A linguagem escrita constitui-se de um sistema de signos que designam os sons da linguagem falada que, por sua vez, são signos das entidades reais. A linguagem falada, portanto, constitui-se em um elo intermediário entre a linguagem escrita e as entidades reais. De acordo com Vygotsky (1991, p. 120), esse elo desaparece gradualmente e a escrita transforma-se em “[...] um sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.” É possível notar, então, que o domínio de um sistema de signos tão complexo como este não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa, sendo imposto pelas mãos do professor. Esse domínio precisa ser consciente, pois ele assinala o início de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Para Vygotsky (1991), a história do desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única direta, pelo contrário, ela oferece uma série de transformações de algumas formas particulares de linguagem escrita para outras. O seu desenvolvimento parece apresentar tanto evoluções quanto involuções, pois, ao mesmo tempo em que apresenta

processos de aparecimento e desenvolvimento de formas novas, é possível distinguir desenvolvimentos reversos e desaparecimento de velhas formas. Segundo Vygotsky (1991), essas mesmas descontinuidades são perceptíveis na história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. A sua linha de desenvolvimento, às vezes, parece desaparecer, surgindo em seu lugar uma nova linha que, aparentemente, não apresenta uma continuidade à linha anterior. Para compreender a verdadeira natureza desses processos, é preciso considerar que o desenvolvimento é um processo tanto evolutivo, com acúmulos graduais de pequenas mudanças, quanto involutivo, com processos de redução e desaparecimento de velhas formas. Vygotsky (1991), ao tentar compreender a história do desenvolvimento da escrita, estudou sua pré-história, procurando mostrar o que leva a criança a escrever. Ele também procurou destacar quais são os pontos importantes pelos quais passa o desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Embora existisse um grande número de estudos sobre o tema, Vygotsky (1991) acreditava que ainda não estava em condições de escrever uma história completa da linguagem escrita nas crianças. Em seus estudos, ele conseguiu distinguir quais os pontos importantes nesse desenvolvimento e discutir as suas grandes mudanças. Para o autor, é o aparecimento do gesto como um signo visual que marca o início dessa história. O gesto contém o germe da futura escrita.

A ligação dos gestos com a origem dos signos escritos pode ser vista em dois domínios: o dos rabiscos e o dos jogos das crianças. Ao realizar experimentos, para estudar o ato de desenhar, Vygotsky (1991) pôde notar que as crianças preferem dramatizar, demonstrando por gestos aquilo que elas deveriam representar por meio dos desenhos. Segundo o autor, as crianças utilizam os traços, neste caso, apenas como suplemento à representação gestual. Os primeiros rabiscos e desenhos das crianças tendem a ser vistos mais como gestos do que como desenhos propriamente ditos. Quando se pede à criança para desenhar o ato de pular ou correr, por exemplo, ela começa por demonstrar os movimentos

com as mãos e os traços e pontos resultantes no papel são encarados como representações do correr ou do pular.

O outro domínio de atividades em que há união entre os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Em suas brincadeiras, alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. Ao utilizar objetos como brinquedos, não lhes importa o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. A chave da função simbólica dos brinquedos das crianças é a possibilidade de utilizar alguns objetos como brinquedos e de executar, com eles, um gesto representativo. Vygotsky (1991) exemplifica-nos esse fato ao relatar que uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira, em um jogo, podem representar um bebê, porque os mesmos gestos que são aplicáveis a uma criança, como segurar um bebê ou dar-lhe de mamar, podem ser aplicados a estes objetos. Na verdade, são os próprios gestos das crianças que dão significado ao objeto e lhe atribuem a função de signo. Podemos entender esse brinquedo simbólico como um complexo sistema de “fala” por meio de gestos que indicam e comunicam o significado dos objetos usados para brincar. Segundo Vygotsky (1991, p. 123), “é somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado [...]”. Aos poucos, as crianças mais velhas começam a descobrir, sob a influência dos gestos, que os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las. Os objetos começam a adquirir uma função de signo, ganhando uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, assim, independentes dos gestos das crianças. Isso caracteriza aquilo que Vygotsky (1991) denomina de um **simbolismo de segunda ordem** e, como ele se desenvolve no brinquedo, podemos considerar a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita.

No desenho, assim como no brinquedo, o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos

manuais e, como vimos, o gesto constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente dos gestos, a representação gráfica começa a designar algum objeto.

Hetzer (apud VYGOTSKY, 1991) realizou pesquisas experimentais com crianças de três a seis anos de idade com a finalidade de evidenciar como a representação simbólica dos objetos, importante no aprendizado da escrita, desenvolve-se nelas. Seus experimentos constituíram-se de quatro séries básicas. Na primeira, investigou a função dos símbolos no brincar das crianças. A atividade propunha que as crianças representassem, na brincadeira, um pai ou uma mãe fazendo o que eles costumam fazer diariamente. Acrescentou-se uma interpretação de faz-de-conta a alguns objetos, de modo a tornar possível para o pesquisador observar a função simbólica associada a objetos. A segunda série propôs a construção de alguma coisa utilizando blocos e outros materiais, e a terceira envolveu desenhos com lápis de cor. Nestas duas últimas séries prestou-se particular atenção ao momento em que era nomeado o significado apropriado. A quarta série de atividades propostas teve a função de investigar, em uma brincadeira de correio, até que ponto as crianças conseguiam perceber combinações puramente arbitrárias de signos. Nesse jogo, utilizava-se pedaços de papel de cores diferentes para significar as diversas formas de mensagens, como os telegramas, as cartas, os pacotes etc. Esses experimentos objetivavam também relacionar as diferentes formas de atividade ao desenvolvimento da linguagem escrita. O resultado da pesquisa evidenciou que o aumento da idade das crianças acarreta uma diminuição da porcentagem de ações gestuais na brincadeira, ao mesmo tempo em que a fala, gradualmente, passa a predominar. Na atividade de brincar, a diferença existente entre uma criança de três e outra de seis anos de idade está no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação, como a mímica, os movimentos gestuais e a fala. Isso indica que “[...] a representação simbólica no brincar é,

essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.” (VYGOTSKY, 1991, p. 126).

Para observar como o desenho das crianças se torna linguagem escrita real, Vygotsky (1991) e seu grupo de pesquisadores realizaram uma série de experimentos. Nesses experimentos, eles pediam às crianças para representar simbolicamente algumas frases de média complexidade. Constataram que as crianças em idade escolar têm tendência a mudar de uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, onde as relações e significados individuais são representados por meio de sinais simbólicos. Em um dos experimentos, uma criança, em idade escolar, deveria representar simbolicamente a frase: **Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali**. Ela escreveu cada palavra da frase em questão por meio de desenhos individuais, da seguinte forma: desenhou a figura de uma pessoa (**Eu**), em seguida, representou a mesma figura com os olhos cobertos (**não vejo**), depois colocou a figura de duas ovelhas (**as ovelhas**), por fim, desenhou um dedo indicador e várias árvores atrás das quais podiam-se ver as ovelhas (**mas elas estão ali**). Esse experimento revelou como a linguagem falada permeia o desenho das crianças, que acompanha obedientemente a frase. Nesse processo, freqüentemente, as crianças precisam fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação. Todo esse processo se revela decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança.

De acordo com Vygotsky (1991), Luria foi quem se responsabilizou pelo estudo sistemático do simbolismo na escrita. Para isso, ele utilizou experimentos em que colocava crianças que ainda não eram capazes de escrever diante da tarefa de elaborar algumas formas simples de notação gráfica. O experimentador ditava um certo número de frases para as crianças e lhes pedia para que as memorizassem. Quando as crianças percebessem que o número de frases excedia a sua capacidade de memória, elas deveriam tentar grafar ou representar, de alguma maneira, as palavras apresentadas. A pesquisa tinha por objetivo

observar o momento em que os rabiscos deixavam de ser simples brincadeiras e se tornavam símbolos auxiliares na lembrança das frases. Durante o experimento foi possível perceber que as notações gráficas em nada auxiliavam as crianças entre três e quatro anos no processo de lembrança. Elas nem sequer olhavam para o papel ao tentar lembrar as frases. Em meio a esse grupo de crianças havia outro que utilizava suas produções para recordar as frases, embora suas notações parecessem rabiscos não diferenciados e sem sentido. Para essas crianças, seus rabiscos eram traços mnemotécnicos: quando elas se reportavam a certos traços podiam indicar, corretamente, qual deles representava cada frase. Para auxiliar nesse processo mnemônico e facilitar a associação de um certo rabisco a uma determinada frase, algumas crianças colocavam traços particulares em lugares distintos da página.

Esse estágio mnemotécnico pode ser considerado o precursor da futura escrita. Aos poucos, os traços indiferenciados (como rabiscos simbolizadores e simples sinais indicativos) vão sendo transformados e substituídos por pequenas figuras e desenhos, que, por sua vez, serão substituídos pelos signos.

Para passar do simbolismo de primeira ordem, em que os sinais escritos denotam diretamente objetos ou ações, para o simbolismo de segunda ordem é necessária uma evolução que compreenda a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. A realização desse processo exige da criança a compreensão de que é possível desenhar, além de coisas, também a fala. Vygotsky (1991, p. 131) acredita ter sido essa descoberta, e apenas ela, “[...] que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal.”

O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. É difícil explicar detalhadamente como ocorre essa transição; isso demanda pesquisas adequadas. Sabemos, porém, que o segredo do ensino da língua escrita consiste em preparar e organizar adequadamente essa transição natural.

“Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método.” (Vygotsky, 1991, p. 131).

O brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita, embora as descontinuidades entre um tipo de atividade e outro sejam muito grandes para que as relações entre eles se tornem evidentes. O desenvolvimento da linguagem escrita pode parecer complexo, desconexo e confuso. No entanto, Vygotsky (1991) pôde comprovar por meio de vários experimentos que há uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita. Essa forma superior implica um retorno da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para novamente um estágio de primeira ordem, porém, agora em uma nova qualidade. Os signos escritos, enquanto símbolos de segunda ordem, funcionam como designações dos símbolos verbais. Compreendemos a linguagem escrita, primeiramente, por meio da linguagem falada. Aos poucos, essa via vai sendo reduzida e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. Dessa forma, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto e passa a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.

Assim como Vygotsky (1991), acreditamos que uma visão geral da história completa do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças pode levar-nos a três conclusões de caráter prático.

A primeira conclusão a que chegamos é que seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola. Os experimentos de Hetzer (apud VYGOTSKY, 1991) demonstraram que as crianças mais novas já são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, portanto o ensino da escrita deveria ser de responsabilidade da educação pré-escolar. As crianças aos três anos de idade já conseguem dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados. Ao alcançar a idade de seis anos, quase todas já são capazes de realizar essa operação. Deve-se

dar, no entanto, uma atenção especial a esse ensino de forma a tornar a leitura e a escrita necessárias às crianças. O ensino deve estar organizado de modo que as atividades não se tornem exercícios puramente mecânicos. A mecanicidade pode entediar as crianças e impedir que suas atividades se expressem em sua escrita e que suas personalidades se manifestem. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite e que sejam relevantes a sua vida.

O segundo ponto é, então, a necessidade de a escrita ter significado para as crianças. O ato de escrever precisa ser incorporado a uma tarefa necessária e relevante à vida delas, para poder se desenvolver como uma forma nova e complexa de linguagem e não como um simples hábito motor.

A terceira conclusão refere-se à necessidade de se ensinar naturalmente a escrita. É importante criar um ambiente agradável onde a criança se sinta à vontade para aprender a escrever.

O melhor método de ensino parece ser aquele em que as crianças descobrem a leitura e a escrita durante as situações de brinquedo. Fazer com que as letras se tornem elementos da vida das crianças colabora muito para esse aprendizado. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. Vygotsky (1991) acredita que desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro deve ser organizado pelos educadores. Cabe a eles ainda acompanhar todo esse processo por meio de seus momentos críticos, até o momento da descoberta de que se pode desenhar, além de objetos, também a fala. Vygotsky (1991, p. 134) sintetiza, muito bem, toda essa discussão sobre o ensino da escrita ao dizer que devemos “[...] ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.”

Esse é um ponto importante, pois, às vezes, não nos damos conta de como a criança encara esse sistema e de como funciona de fato esse mundo aparentemente tão complexo e

caótico que nos parece familiar e de uso fácil. Geralmente, as atividades de português na escola mostram-se mais preocupadas com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa. E, infelizmente, ainda encontramos alguns professores alfabetizadores ou de língua portuguesa que sabem muito pouco sobre a natureza da escrita, o seu funcionamento e como deve ser utilizada em diferentes situações.

Ensinar a escrever é um dos objetivos mais importantes da alfabetização. A atividade da escrita é algo novo para a criança e requer um tratamento especial durante a alfabetização. Durante o primeiro ano escolar, a ortografia pode ser relegada a um segundo plano. A preocupação maior é com a aprendizagem da escrita pela criança, já que se espera que ela saiba escrever ao final de um ano de alfabetização.

Em sua aprendizagem, a criança defronta-se também com o problema das diversas formas de representação gráfica das letras. Sabemos que a escrita cursiva, por exemplo, é diferente da escrita de forma, e a criança que vai aprender a escrever deve se sentir perplexa diante desse fato.

Historicamente, a forma das letras do alfabeto, que era única, passou a admitir variantes a partir do momento em que esse sistema alfabético começou a ser utilizado por um grande número de pessoas em lugares diferentes, e para usos diversos. É comum, hoje, encontrarmos, em uma única página da cartilha, a representação gráfica da primeira letra do alfabeto, por exemplo, de diferentes formas: em escrita cursiva ou de forma, em letras maiúsculas ou minúsculas.

Os adultos, que aprendem a ler todas essas formas, não consideram estranhas essas diferentes representações. Para eles, qualquer **b** será sempre **b**, seja ele escrito como for. A escola precisa ensinar a criança a escrever, e, além disso, precisa ensinar o que é escrever. É necessário informar à criança que as várias formas de representação gráfica de uma letra referem-se sempre a essa mesma letra. Sem essa informação, as crianças podem admirar-se

das coisas que os adultos fazem com as letras. Devemos informar-lhes ainda sobre a arbitrariedade dos símbolos, as relações variáveis entre letras e sons e a convencionalidade, que permite a decifração. Toda a complexidade da escrita deve ser colocada, não se esquecendo de abrir um espaço que possibilite a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança. Em um primeiro momento, o principal é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos. Aos poucos, cuidaremos das correções, como as ortográficas, sendo cautelosos para não amedrontar quem ainda não sabe escrever.

Nós adultos (alfabetizados) estamos tão acostumados com a leitura e a escrita que, muitas vezes, não percebemos que nem todos lêem e escrevem como nós. Para alguns grupos de classe social baixa, o ato de escrever restringe-se à redação de pequenas listas e recados curtos ou, simplesmente, à assinatura do próprio nome. As crianças que pertencem a esse grupo podem estranhar e, até mesmo, considerar inútil a proposta de escrita da escola. Na escola, muitas vezes, escrevemos sem motivo, e essas crianças podem não perceber que a escrita também é forma de passatempo e de expressão individual de arte. Para elas, a escrita é uma simples garantia de sobrevivência na sociedade. Crianças que já estão acostumadas a viver em um ambiente social em que os adultos escrevem com frequência e no qual há a presença de livros, jornais e revistas acham muito natural as atividades que a escola desenvolve.

A melhor forma de ensino parece ser aquela que se preocupa em saber o que a criança espera da escrita, qual julgam ser sua utilidade, quando e o que se deve escrever e como os adultos a usam. A partir dessas informações é possível programar as atividades adequadamente. Todas as informações e vivências dos alunos devem ser aproveitadas pelo professor para, juntamente com eles, refletir sobre as possibilidades de escrita e observar que o uso de marcas muito individuais restringe a possibilidade de leitura. Foi para facilitar a

comunicação entre as pessoas que se estabeleceu um código, convencionando um desenho para as letras.

2 A DUPLA ARTICULAÇÃO DA LINGUAGEM

2.1 Um sistema duplamente articulado

A linguagem humana distingue-se da linguagem dos animais, ou antes, das produções vocais dos animais, não somente por apresentar uma estrita disposição de seus sons. Sua originalidade não está somente na nitidez das sucessões fônicas, mas sim na sua comunicação por meio de enunciados articulados em palavras sucessivas que constituem um todo analisável. Segundo Martinet (1971), nossa linguagem não é somente articulada, mas duplamente articulada em dois planos, aquele em que os enunciados se articulam em palavras, e aquele em que as palavras se articulam em sons.

Durante muito tempo, os lingüistas não prestaram atenção a esse caráter da linguagem humana. Estavam preocupados em mostrar que certas línguas derivavam de uma mesma língua mais antiga, e precisar as modalidades do seu parentesco. Debruçavam-se sobre o problema do signo, investigando em quais condições e sob quais formas se identificam um certo conceito e uma certa imagem acústica na mente do sujeito falante. Anteriormente, os lingüistas realizavam uma observação da palavra muito mais introspectiva do que direta e tinham um interesse maior pelas relações que se podiam estabelecer entre os signos na mente, do que pelas relações existentes entre as unidades sucessivas dos enunciados. Concebiam de bom grado uma língua como um sistema de signos.

A língua propriamente dita, no entanto, é um sistema de signos que diferentemente de outros sistemas de signos, como a sinalização de trânsito, por exemplo, possui uma dupla articulação. Para compreender bem em que consiste essa classificação da língua como duplamente articulada é preciso convencer-se de que a função fundamental da linguagem

humana é permitir ao homem comunicar a seus semelhantes sua experiência pessoal, seja sentimental ou perceptual. Para Martinet (1971, p. 13), “é na medida em que uma língua permanece um bom instrumento de comunicação que ela pode nos servir em outros planos.”

A linguagem serve de suporte para o pensamento e, muitas vezes, nós a utilizamos para aclarar ou ordenar o nosso pensamento. Independentemente do uso que façamos da linguagem, seja para ordenar o nosso pensamento ou para nos exprimir no sentido próprio do termo, o nosso comportamento será sempre o de alguém que se preocupa em se fazer entender por outrem.

A comunicação lingüística se caracteriza por uma série de segmentos vocais determinados os quais podem ser utilizados para comunicar outras experiências totalmente diferentes. É esta análise em unidades que caracteriza a comunicação lingüística opondo-a às produções vocais não lingüísticas. Essas unidades apresentam-se umas após as outras numa ordem estritamente linear, pelo fato de sua natureza vocal, e recebem o nome de monemas². Os monemas são entidades mínimas que organizam a mensagem por meio de unidades que têm simultaneamente forma e sentido. Um monema é o menor segmento de discurso ao qual se pode atribuir um sentido. Não se deve confundi-lo com o conceito de palavra, pois em uma palavra, como, por exemplo, **dormem** podemos ter um ou mais monemas (**dorm-** e **-em**), todos portadores de sentido.

As articulações das línguas diferem entre si não apenas no modo pelo qual os monemas se combinam para formarem enunciados, mas também na gama de escolhas de que dispõem as pessoas a cada momento do discurso. Cada nação recorta a realidade de uma forma por meio de sua própria língua, sendo ainda por intermédio de sua língua que transmitem tradição cultural a seus descendentes. Diante das necessidades que o meio lhe impõe, o homem varia sua linguagem para melhor se adaptar.

² Utilizamos o termo **monema** de acordo com Martinet (1971) e Mounin (1968).

Os monemas caracterizam a primeira articulação da linguagem e, além desta, as mensagens das línguas naturais humanas apresentam uma segunda articulação na qual cada palavra, cada monema se encontra, no plano da forma, articulado numa série de unidades distintivas menores. Estas unidades dotadas de forma fônica, mas não de significado, constituem as unidades mínimas da segunda articulação da linguagem e são chamadas fonemas. No monema **boca** temos, por exemplo, a presença de quatro segmentos fônicos aos quais não se prende nenhum sentido. Apesar disso, a escolha e a ordem em que esses segmentos aparecem caracterizam plenamente o monema **boca**.

De acordo com Martinet (1971), essa segunda articulação viu-se negligenciada pelos lingüistas do passado que estavam preocupados sobretudo com a unidade do signo. Negligenciar a segunda articulação é permitir que vários traços fundamentais da comunicação humana permaneçam obscuros. A vantagem evidente da segunda articulação é de ordem econômica: combinando algumas dezenas de fonemas podemos formar todos os monemas de que precisamos. A primeira articulação também apresenta um caráter econômico, pois com o auxílio de alguns milhares de monemas, quantidade esta que está ao alcance de todas as memórias humanas, podemos formar uma infinidade de mensagens diferentes, porém, esse caráter econômico é menor diante das possibilidades da segunda articulação. Toda a nossa experiência do mundo pode ser expressa, portanto, por meio de alguns milhares de monemas que, por sua vez, são constituídos a partir de algumas dezenas de fonemas. Diante da imensa variedade de necessidades comunicativas da humanidade, é difícil conceber a linguagem humana sem a dupla articulação. Imagine se, tanto para nos fazer compreender como para compreender outrem, tivéssemos de distinguir milhares de grunhidos inarticulados, cada um deles correspondendo a um dos nossos monemas, fato que aconteceria se a segunda articulação nos fosse desconhecida. Seria praticamente impossível à humanidade ampliar o seu léxico, paralelamente à expansão das suas necessidades, sem a extraordinária economia

que permite levar a cabo a fragmentação em fonemas sucessivos do segmento de fala correspondente a cada monema e a cada palavra.

Como ressalta o autor, a importância da dupla articulação da linguagem não é apenas de ordem econômica. A articulação de uma palavra numa sucessão de fonemas impede que o sentido dessa palavra exerça qualquer influência sobre a sua forma, porque cada realização de um dado fonema, numa dada palavra, permanece solidária com as outras realizações do mesmo fonema em qualquer outra palavra. Como sabemos, isso ocorre porque os fonemas são segmentos especializados aos quais não se prende nenhum sentido. Haveria solidariedade completa entre forma vocal e sentido se a forma de cada monema fosse um grunhido não analisável. Nesse caso, a influência que o sentido exerceria sobre a forma seria direta exigindo que o falante adaptasse constantemente a sua pronúncia aos matizes particulares de sentido que desejasse transmitir ao seu interlocutor. Isso traria um perpétuo estado de instabilidade entre forma e sentido e conseqüentemente não mais haveria unidades de sentido perfeitamente identificáveis e bem distintas umas das outras, como são os monemas das nossas línguas, graças a sua forma estável e bem caracterizada.

Os fonemas apresentam características estáveis permanecendo sempre idênticos a si próprios, qualquer que seja o sentido do contexto no qual apareçam. Fonemas vizinhos podem sofrer alguns desvios em relação ao que se ouve quando se pronuncia um fonema isoladamente, mas o contexto semântico permanece sem efeito em circunstâncias normais. As mudanças fonéticas apresentam uma regularidade de modo que se um fonema sofrer alguma modificação num determinado contexto fônico, o mesmo acontecerá em todas as palavras da língua em que ele ocorre, qualquer que seja o seu sentido.

Nossa língua portuguesa, assim como as línguas européias, permite representar visualmente o que se deve entender por uma dupla articulação: a frase se articula em fragmentos separados por espaços em branco, as palavras; estas, por sua vez, articulam-se em

letras sucessivas. Nos textos, contamos palavras aos milhares, da mesma forma que os monemas do discurso, e o seu número numa determinada língua está constantemente sujeito à modificação. E as diferentes letras dos textos contam-se por dezenas, assim como os fonemas, e o seu número é estável. Apesar dessas particularidades é preciso notar que não há semelhança, como aponta Martinet (1971), entre um plano e outro, pois muitas palavras podem comportar vários monemas e um mesmo monema pode manifestar-se em diferentes palavras de um mesmo enunciado. No enunciado **As crianças cantam e dancam**, por exemplo, percebemos em cada uma das palavras destacadas, a presença de dois monemas **cant-/ -am** e **danç-/ -am**, sendo o segundo deles igual nas duas seqüências.

Algumas palavras ortograficamente reclamam um número maior de letras para representar os fonemas que as compõem, por exemplo, **assa** (quatro letras e três fonemas) e **erro** (quatro letras e três fonemas); o contrário também é verdadeiro e ocorre na língua, por exemplo, as palavras **táxi** e **tóxico** representam os cinco e sete fonemas de que se compõem por meio de quatro e seis letras, respectivamente.

Martinet (1971) ressalva que não devemos nos esquecer do caráter primordialmente vocal de nossa linguagem, pois as línguas são faladas antes de serem escritas e muitas pessoas sabem falar sem saber escrever.

É a essa característica vocal que se deve o caráter linear de nossas mensagens. Se a nossa comunicação se fizesse por meio de desenhos sobre superfícies planas não haveria necessidade de registrar os fatos uns após os outros como fazemos pelo fato de a língua ser falada. É o caráter vocal da linguagem, esse traço fundamental, que organiza nossa comunicação dessa forma.

O surgimento da escrita começa com a pintura e a gravura que são formas de mensagens independentes da linguagem e do discurso. Após uma sucessão de etapas chega-se

à grafia alfabética e, nesse estágio, a escrita implica uma perfeita conformidade com a dupla articulação lingüística.

A humanidade, tal como a vivemos hoje, seria inconcebível sem a dupla articulação da linguagem. Essa natureza duplamente articulatória, fundamento da atividade lingüística, é uma consequência da evolução que resulta no homem, animal social de atividades diferenciadas. O homem não consegue viver isolado de seus semelhantes, ele precisa comunicar-se e trocar experiências com outros de sua espécie. É nesse aspecto que podemos dizer que a atividade lingüística comanda todas as demais atividades humanas.

Nossa atividade mental é dirigida sem cessar pela língua. Não é um pensamento autônomo, por exemplo, que cria mitos que a língua se contentará em denominar; ao contrário, são os mitos que nascem da língua, mudando de forma ao acaso dos seus desenvolvimentos e conforme cada nação lingüística. Podemos citar pelo menos dois fatos que marcam a independência do fato lingüístico frente ao que não é língua: primeiramente, nada, no mundo extralingüístico, justifica a escolha de tal significante para tal significado; segundo, as unidades lingüísticas são valores, isto é, só existem pelo consenso de uma comunidade particular.

É esse caráter específico da linguagem e a complexidade do signo lingüístico que devem ser alvo de nossa reflexão, pois, como sabemos, não há nenhuma relação natural, nenhuma semelhança, entre uma **gata** que brinca no jardim e as vibrações que correspondem ao que transcrevemos [gata]. Não se pode, porém, chamar de **língua** qualquer sistema de signos arbitrários, como o sistema de luzes de cores diferentes que regulamentam o tráfego. Esse sistema nada tem a ver com a Lingüística, mas pode fazer parte de um programa de pesquisas semiológicas.

Os signos lingüísticos são arbitrários, mas, diferentemente de outros sistemas de signos arbitrários, apresentam-se como uma sucessão de elementos que se encontram, com

valor idêntico, em outros contextos e são semanticamente analisáveis. Se o sistema não estivesse organizado dessa forma, ele não poderia prestar os serviços que se esperam de uma língua. Se cada signo arbitrário correspondesse a um tipo particular de situação ou de experiência, a lista de signos se ampliaria até um grau incompatível com a capacidade de memória do homem. Aqui reside a importância da dupla articulação da linguagem, em unidades significativas (os monemas) e em unidades distintivas (os fonemas), que é o resultado inelutável da tendência à economia que caracteriza em grande parte, senão exclusivamente, toda atividade humana.

2.2 A importância das unidades mínimas distintivas

Sabemos que a comunicação humana pode ser feita tanto por um meio não-verbal, os gestos, quanto por meio de um sistema verbal, os signos lingüísticos. Estes dois sistemas de comunicação são usados pelo homem para transmitir seus pensamentos e sentimentos, embora a comunicação lingüística e o sistema de signos lingüísticos revelem-se mais eficientes por utilizar um número limitado de unidades distintivas que permitem uma produção infinita de mensagens.

O signo lingüístico possui natureza arbitrária e é uma entidade psíquica de duas faces que une um conceito e uma imagem acústica, ou seja, um significado e um significante. Estes dois elementos estão intimamente unidos de modo que ao ouvirmos um significante este evoca em nós o significado correspondente e o inverso também é verdadeiro, pois ao pensarmos no significado de algum objeto surge em nossa mente a estrutura fônica correspondente a ele. O signo lingüístico, portanto, possui duas propriedades básicas: uma

representativa, pois substitui o objeto apresentando-o ao sujeito, e outra artificial, por ser criado especialmente para a comunicação.

Como nos ensinou Saussure (2004), aquilo que nos interessa na palavra são as diferenças fônicas e não o som em si, pois são essas diferenças que permitem distinguir uma palavra das demais e também são elas que comportam a significação. Sabendo que a cadeia de sons surge como suporte de sentido, a tarefa é saber como é que os sons preenchem essa função. É por isso que muitos estudiosos se dedicaram e ainda se dedicam a um profundo estudo do suporte formal da fala. Para conhecer a funcionalidade dos sons é preciso isolar o menor elemento fônico carregado de valor distintivo. Jakobson (1977, p. 36) reforça essa idéia: “sem deixar de ter em conta a multiplicidade das funções lingüísticas, é da faculdade distintiva dos sons que nos devemos ocupar em primeiro lugar.” O que realmente importa, portanto, é essa função distintiva dos sons, é essa faculdade dos sons diferenciarem as significações das palavras.

A ciência da linguagem, percebendo a importância das diferenças fônicas, deu a esses sons munidos de um valor distintivo um nome especial: **fonemas**, ou seja, os sons que podem diferenciar as palavras. Ao se comparar duas línguas sob o aspecto fonético, percebe-se que os seus sons podem ser idênticos do ponto de vista acústico e motor, visto que a fonética tem por objetivo levantar o inventário dos sons enquanto fenômenos motores e acústicos. Se essa mesma comparação for feita sob um ponto de vista fonológico, percebe-se que os seus sons se encontram diferentemente agrupados em fonemas. A fonologia tem por objetivo estabelecer o sistema de sons enquanto elementos que servem para distinguir as significações das palavras. Em outras palavras, ela procura estabelecer os fonemas por meio do exame lingüístico dos sons. Na comparação entre as línguas sob o ponto de vista fonético e sob o ponto de vista fonológico, constata-se que os fonemas se encontram agrupados em um sistema coerente e coordenado.

De acordo com Jakobson (1977), Baudouin de Courtenay foi quem inaugurou a discussão da idéia do fonema na história da Lingüística, dando mais um passo no sentido da abstração psíquica. Esse grande lingüista abordou a idéia de som distintivo a partir de 1870, aos vinte e cinco anos, na sua conferência inaugural na Universidade de São Petersburgo. Baudouin já tinha percebido que o papel dos sons no funcionamento das palavras interessava efetivamente ao lingüista como também ao sujeito falante. Apesar de algumas contradições e incertezas contidas na doutrina de Baudouin, a idéia do valor distintivo dos fonemas acabou por encontrar acesso na Lingüística mundial.

Segundo Jakobson (1977), devemos a Baudouin e a sua escola a primeira noção do estudo funcional dos sons, ou seja, a noção de **fonema**; partindo do princípio doutrinário de que aquilo que realmente interessa no som vocal elementar é um pequeno número de traços e não todo o conjunto da emissão fônica. E a Saussure e sua escola, apesar de sua doutrina também conter algumas contradições, devemos a segunda noção essencial para o estudo funcional dos sons, a noção das relações entre os fonemas, numa palavra, a noção de **sistema fonológico**.

Vemos que estes dois lingüistas sugeriram o ponto de partida para o estudo da relação entre os sons e o sentido. Tratava-se de tirar dele todas as conseqüências e de elaborar realmente a nova disciplina que estudasse sistematicamente os sons da linguagem do ponto de vista dos seus usos lingüísticos. Esta disciplina, que nos habituamos a chamar **Fonologia**, foi inaugurada, por um lado por Edward Sapir e Leonard Bloomfield na América e, por outro lado, pelo Círculo de Praga de lingüistas russos e checoslovacos conhecidos sob o nome de Escola de Praga. (JAKOBSON, 1977)

Cada língua supõe um sistema fonológico, ou seja, uma coleção de representações de sons, sendo que aquilo que determina o fonema é o uso que ele cumpre na linguagem. O conjunto de fonemas assim como as regras da sua junção dão individualidade às línguas de

modo que, mesmo diante de uma palavra desconhecida, os seus fonemas permitem assegurar-lhe um lugar virtual na nossa língua e reconhecer a diferença das palavras, quer dizer, a diferença das suas significações.

O fonema ocupa um lugar particular entre todos os valores lingüísticos e no meio de todos os valores do mundo dos signos em geral. Ele difere de todos os demais valores lingüísticos pelo fato de não estar revestido de significação, ao passo que cada frase, cada palavra e cada morfema possui uma significação própria. A palavra, assim como o morfema, ocupa o lugar de um determinado conteúdo conceptual, tornando-se o seu representante. Qualquer fonema de qualquer língua, no entanto, possui apenas o poder de distinguir uma palavra de outra como, por exemplo, **fato, rato, pato, chato, bato, tato**. Segundo Jakobson (1977, p. 58, grifo do autor), “aquilo que corresponde à diferença de dois fonemas é apenas o *facto* de uma diferença de significações, enquanto que o *conteúdo* destas significações diferentes varia de palavra para palavra.”

Os fonemas possuem apenas esse valor diferencial enquanto os demais elementos lingüísticos possuem um conteúdo particular. Em face disso, pode-se dizer que os fonemas possuem um valor puramente negativo diante do valor positivo dos demais elementos. Esse caráter excepcional do fonema em relação a todas as demais partes integrantes do sistema lingüístico é conseqüência de sua natureza como um importante eixo desse sistema. Em virtude desse caráter excepcional não é de se estranhar que não se encontre qualquer entidade análoga ao fonema nos outros sistemas de signos. Jakobson (1977, p. 60, grifo do autor) nos explicita melhor isso ao afirmar que:

O único conteúdo lingüístico, ou em termos mais amplos, o único conteúdo semiótico do fonema é a sua dissimilitude em relação a todos os demais fonemas de um dado sistema. Um fonema significa uma coisa diferente do que outro fonema significa na mesma posição; é o seu único valor. Um francês pode não conhecer nem o calão *msk* (*mec*, “tipo”), nem a palavra especializada *mok* (*moque*, pedaço de madeira lenticular), mas ao ouvir estas palavras, supõe que significam duas coisas diferentes pois se distinguem por

um dos seus fonemas. É a este valor de alteridade, segundo a terminologia filosófica, que se reduz, no que diz respeito ao fonema, o *aliquo* da fórmula citada.

Assim, a língua propriamente dita distingue-se dos outros sistemas de signos pelo próprio princípio da sua constituição. A língua é o único sistema composto por elementos que são ao mesmo tempo significantes e vazios de significação. É portanto o fonema que é o elemento específico da língua.

A nossa língua propriamente dita, esta língua de base alfabética, é dentre os diversos sistemas de signos o mais importante e esta sua posição privilegiada talvez se deva ao caráter particular dos seus componentes.

Segundo Benveniste (1989), a língua é o único sistema que combina dois modos distintos de significância: um semiótico e outro semântico. O semiótico designa o modo de significação e, no caso do signo lingüístico, indica formas simbólicas para o conjunto dos membros de uma comunidade lingüística, para que seja possível o reconhecimento do significante e a evocação das mesmas associações e oposições. Já o modo semântico implica o conjunto de referentes e se insere no processo de enunciação e no universo do discurso. O critério de validade requerido por um e por outro modo deixa claro que se trata de duas ordens distintas de noções e de dois universos conceptuais:

o semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO; o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO. A diferença entre reconhecer e compreender envia a duas faculdades distintas do espírito: a de perceber a identidade entre o anterior e o atual, de uma parte, e a de perceber a significação de uma enunciação nova, de outra. (BENVENISTE, 1989, p. 66, grifo do autor).

Somente a língua comporta simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação e isso lhe confere o poder de tudo categorizar e interpretar, inclusive ela mesma. Segundo Benveniste (1989), é essa faculdade metalingüística que origina a relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas. “Nenhum outro sistema dispõe de uma ‘língua’ na qual possa se categorizar e se interpretar segundo

suas distinções semióticas [...]” (BENVENISTE, 1989, p. 62, grifo do autor). Isso é possível porque a língua é um sistema em que “[...] a significância é expressa pelos elementos primeiros em estado isolado, independentemente das ligações que eles possam contrair.” (p. 60). A significância é inerente aos próprios signos o que fundamenta a possibilidade de toda troca comunicativa e, também, de toda cultura.

Como vimos, o que distingue a comunicação lingüística das outras formas de comunicação é o fato de ela apresentar uma análise em unidades que podem ser reutilizadas para comunicar outras experiências. Essas unidades são articuladas em dois planos: a escolha e a ordem em que os elementos da segunda articulação aparecem caracterizam plenamente os segmentos da primeira articulação. Na prática, a dupla articulação é percebida quando se descobre que o contínuo da fala é segmentável: em um primeiro plano, quando os enunciados se articulam em palavras e, em um segundo plano, quando as palavras se articulam em fonemas ou grafemas. Sabemos, porém, que a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente. Como enfatiza Benveniste (1989, p. 65, grifo do autor), não se produz o sentido por meio de uma adição de signos, “[...] é, ao contrário, o sentido (‘o intencionado’), concebido globalmente, que se realiza e se divide em ‘signos’ particulares, que são as PALAVRAS.”

É esse caráter específico e segmentável da língua que precisa ser compreendido pela criança. E, para a compreensão da escrita, ela precisará abstrair, em seu processo de reflexão, em uma escala cada vez maior, até descobrir que há unidades formais menores do que a sílaba. Como veremos no próximo capítulo, podemos caracterizar esse processo de reflexão e dividi-lo em aspectos, de acordo com Magnusson (1989), para melhor compreender a evolução do pensamento da criança em relação à compreensão da natureza da escrita.

3 CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA

Educadores, lingüistas e psicolingüistas têm dedicado grande atenção à **consciência metalingüística**³, o que resultou em um grande volume de pesquisas sobre essa questão em crianças com aquisição normal da linguagem. Não se verifica acúmulo de dados e informações equivalentes sobre esse tema em crianças com distúrbios da linguagem. De acordo com Magnusson (1989), o acesso à maneira como as crianças refletem a respeito da linguagem pode contribuir para a compreensão dos desvios fonológicos⁴ e para uma melhoria das práticas educacionais.

O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita apresenta uma relação muito próxima a habilidades metalingüísticas e, conseqüentemente, um grande número de crianças com desvios fonológicos apresentam dificuldades para adquirir a linguagem na sua forma escrita. Esta dificuldade que se manifesta nos estágios iniciais da alfabetização pode perdurar em estágios posteriores, durante todos os anos escolares e na vida adulta. Os problemas enfrentados durante o início da aprendizagem são diferentes daqueles encontrados na vida adulta, pois eles vão tomando outras características de acordo com as exigências quanto às habilidades de ler e escrever. A maior parte das atividades escolares estão diretamente relacionadas à obtenção de informações de textos escritos. E, assim como na escola, a vida em qualquer sociedade alfabetizada requer muita habilidade de leitura e escrita. Crianças que possuem consciência metalingüística, preferencialmente antes de ingressarem na vida escolar, têm uma chance bem maior de obterem sucesso durante seu processo de aprendizagem.

Magnusson (1989) constatou que a consciência metalingüística varia muito em crianças normais, sendo essa variação ainda maior em crianças com desvios fonológicos.

³ De acordo com Magnusson (1989), é a capacidade do sujeito refletir sobre e manipular a estrutura formal da língua.

⁴ Magnusson (1989) pesquisou a consciência metalingüística em crianças com desvios fonológicos.

Todas as pesquisas para avaliar a capacidade metalingüística, realizadas com crianças com desvios fonológicos, apontam uma grande parte destas crianças como portadoras de um nível de consciência metalingüística inferior quando comparadas com crianças normais.

“As crianças com desvios que têm consciência metalingüística parecem ter maior chance de desenvolver tanto a linguagem oral como a escrita do que as que não têm consciência metalingüística.” (MAGNUSSON, 1989, p. 140). No caso dessas crianças, que não conseguem desconsiderar o conteúdo e fazer da linguagem e das estruturas lingüísticas um objeto de análise, é necessário elaborar um programa de reeducação cujo objetivo seja uma atividade diferente em relação à linguagem. Utilizando a terminologia de Cazden (apud GOMBERT, 1990), é preciso tornar a língua opaca, prestando atenção ao suporte formal que é utilizado para expressar significado.

Há uma discussão sobre o exercício da consciência metalingüística: alguns acreditam que ela pode ser exercitada, outros acreditam que não. Olofsson e Lundberg assim como Morais (apud MAGNUSSON, 1989) comprovaram com seus estudos que crianças normais melhoram o seu nível de consciência metalingüística após receberem orientação com tarefas envolvendo habilidades metalingüísticas. Para algumas crianças, no entanto, essa orientação parece não ter surtido efeito. Magnusson e Naucér (apud MAGNUSSON, 1989), pesquisando crianças com desvios fonológicos, puderam constatar por meio de estudo longitudinal, submetendo as crianças a programas fônicos como parte do ensino escolar de leitura, que sua consciência de fonemas aumentou de forma mais rápida com a terapia.

De acordo com Magnusson (1989), a relação entre consciência metalingüística e crianças com desvios fonológicos é de grande importância, pois grande parte dessas crianças, mesmo após terem normalizado sua fala antes de iniciar a escolarização, apresenta dificuldades no aprendizado da alfabetização. É evidente que as crianças com desvios

necessitam de auxílio para aprenderem a manipular formas e traços lingüísticos e para focalizarem a estrutura lingüística do enunciado.

Terapias que visam promover o desenvolvimento dessas crianças fazendo um uso sistemático da consciência metalingüística podem ser benéficas tanto para a normalização da linguagem oral como para a aquisição da leitura e da escrita. Principalmente se direcionam o trabalho especificamente para o desenvolvimento da consciência do sistema fonológico e de seu uso na comunicação. Já dissemos que as crianças com desvios, lingüisticamente conscientes, não apresentam muitos problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, ao passo que as crianças sem desenvolvimento da consciência metalingüística apresentam problemas consideráveis.

Diferentes opiniões foram propostas sobre o desenvolvimento e funções da consciência metalingüística, sugerindo uma íntima relação entre aquisição da linguagem, desenvolvimento cognitivo e alfabetização. Os diversos pesquisadores procuram entender qual é a relação da consciência metalingüística e essas outras áreas: como e quando as crianças se tornam conscientes da linguagem e a implicação disso no desenvolvimento lingüístico e na habilidade de ler e escrever.

Entre os pesquisadores que acreditam no vínculo existente entre consciência metalingüística e aquisição da linguagem é possível observar diferentes opiniões sobre como se processa essa relação. As diferentes propostas originam-se do papel atribuído à cognição consciente na aquisição de uma nova habilidade. Para Clark (apud MAGNUSSON, 1989), o momento em que adquirimos uma habilidade é também o momento em que nos tornamos mais conscientes da mesma. De acordo com Magnusson (1989), Vygotsky acredita ser impossível tornarmos conscientes de uma habilidade antes que a mesma seja adquirida. Para este autor, portanto, as crianças não se tornam conscientes da linguagem antes de havê-la

adquirido, logo, a consciência metalingüística desenvolver-se-ia posteriormente às habilidades lingüísticas.

Uma outra corrente advoga uma íntima relação entre consciência metalingüística e desenvolvimento cognitivo postulando que a consciência metalingüística reflete a mudança observada na criança entre seus quatro e oito anos (SINCLAIR 1978, apud MAGNUSSON, 1989). De acordo com Magnusson (1989, p. 111), durante essa faixa etária, “a criança progride do estágio pré-operacional para o das operações concretas, conforme a terminologia piagetiana.” A mudança que se verifica no funcionamento cognitivo reflete tanto no desenvolvimento lingüístico posterior quanto na emergência da consciência metalingüística. A criança torna-se capaz de focalizar as características estruturais das palavras, refletindo sobre elas como algo além de um simples veículo de significado.

De acordo com outro modo de pensar, há uma correlação entre consciência metalingüística e aquisição da escrita. Estudos sobre consciência metalingüística e leitura demonstraram que são metalingüisticamente mais conscientes aqueles que apresentam bom desempenho em atividades de leitura e escrita, o que não ocorre com os maus leitores e escreventes. Da observação desses resultados nasceram três diferentes hipóteses sobre o tipo de relação existente entre consciência metalingüística e aprendizagem da leitura e da escrita. A primeira delas postula que o desenvolvimento da consciência metalingüística resulta do aprendizado da leitura e da escrita. Um outro grupo apresenta a consciência metalingüística como um pré-requisito para aprender a ler e a escrever. Já a terceira hipótese assume uma posição intermediária ao acreditar que alguns aspectos da consciência metalingüística atuam como pré-requisito para o aprendizado da leitura e da escrita, enquanto outros resultam da habilidade de ler e escrever.

Devido ao fato de nosso estudo enfocar a língua escrita, dentre as três correntes apresentadas, a que nos interessa mais diretamente é a última, ou seja, a que estabelece uma

forte correlação entre consciência metalingüística e aquisição da escrita. E das três hipóteses que surgem dentro dessa corrente, a terceira, ao postular que a consciência metalingüística, ao mesmo tempo, influencia e resulta do aprendizado da leitura e da escrita, possibilita identificar, de acordo com Magnusson (1989), quais aspectos da consciência metalingüística funcionam como pré-requisitos para a aquisição da escrita e quais resultam desse processo. Ressalta, também, a relação entre consciência metalingüística e princípio alfabético. Para isso, vejamos como os diversos autores definem consciência metalingüística e como ela emerge nas crianças.

Estudiosos divergem entre si quanto à idade em que aponta a consciência metalingüística: uns indicam a idade superior a 6-7 anos, quando as crianças tornam-se capazes de fazer a segmentação fonêmica, outros propõem que antes que as crianças completem dois anos de idade já existem evidências da emergência da consciência metalingüística. Os diversos pontos de vista surgem devido às diferentes características que os estudiosos aceitam como evidências da consciência da criança a respeito da linguagem e do modo como definem consciência metalingüística. Segundo Magnusson (1989), alguns pesquisadores aceitam, por exemplo, como sinais da emergência da consciência metalingüística as autocorreções espontâneas, a adequação da fala a diferentes ouvintes e situações sociais e as correções da fala de outros. Para Clark (apud MAGNUSSON, 1989), as autocorreções que a criança faz são uma evidência de sua consciência sobre a linguagem, pois ao reparar as falhas de sua comunicação a criança passa a refletir sobre as características e estruturas lingüísticas. Tunmer & Herriman (apud MAGNUSSON, 1989) não consideram as correções como uma evidência da consciência metalingüística, preferindo distinguir entre consciência da falha na comunicação e a consciência da estrutura lingüística. Segundo eles, a nova tentativa de veicular o significado realizada pelas crianças não significa necessariamente que elas tenham considerado a estrutura lingüística ou manipulado conscientemente formas

lingüísticas com o intuito de transmitir o seu significado. A nova tentativa realizada pela criança pode ser apenas uma consciência da falha ao veicular o significado pretendido, sem necessariamente prestar atenção sobre por que sua sentença estava inadequada.

De acordo com Magnusson (1989, p. 114),

somente quando existe uma nítida evidência de que as crianças desprezam o conteúdo e refletem a respeito, fazendo comentários explícitos sobre, ou manipulando conscientemente formas e características lingüísticas, é que estamos autorizados a afirmar que são metalingüisticamente conscientes.

Nesta abordagem, a consciência metalingüística é tida como um conhecimento discreto em que é possível distinguir sua ausência e sua presença. Outros autores, ao definirem consciência metalingüística, apresentam idéias semelhantes. Jakobson (apud GOMBERT, 1990), por exemplo, ao definir as funções da linguagem caracteriza a função metalingüística como uma atividade lingüística que toma a linguagem como objeto. Gombert (1990) adota uma postura semelhante ao considerar que a tomada de atitude reflexiva sobre os objetos lingüísticos e sua manipulação sejam reflexos da consciência metalingüística.

Para Danon-Boileau (1994), o prefixo **meta** dentro da perspectiva da aquisição da linguagem, seja oral ou escrita, remete a várias ordens de fatos bastante diferentes. Geralmente, este prefixo designa as capacidades que um sujeito dispõe para objetivar o processo de comunicação e tomá-lo como alvo do pensamento. Cazden (apud GOMBERT, 1990) enfatiza o desvio atencional do conteúdo para a forma que ocorre no domínio metalingüístico. É a capacidade de a pessoa tornar opacas as formas verbais da linguagem e de prestar atenção a elas, ou seja, desvia-se a atenção do significado para o suporte formal que é utilizado para expressar esse significado. Segundo Gombert (1990), para Benveniste a faculdade metalingüística remete à possibilidade que nós temos de nos colocarmos acima da língua, de nos abstrair nela, de a contemplar, utilizando nossos raciocínios e nossas observações.

Por todas essas definições perpassam as idéias do caráter reflexivo e a atenção às formas lingüísticas. É necessário, no entanto, ressaltar que não é qualquer atitude reflexiva acerca da linguagem aquilo que caracteriza o caráter metalingüístico. Apenas quando há uma tomada de consciência da linguagem na qualidade de objeto é que estamos autorizados a falar em **consciência metalingüística**. Ainda que essa expressão pareça um pouco redundante, é essa a terminologia corrente na literatura especializada em língua portuguesa, de acordo com Grande (2002).

É nesta perspectiva que Kolinsky (apud GOMBERT, 1990) define capacidade metalingüística como a tomada de consciência da linguagem na qualidade de objeto, uma vez que este objeto tem uma estrutura particular, precisão importante para tentar estudar a especificidade do funcionamento metalingüístico em relação a outras atividades reflexivas sobre outros produtos ou outros processos cognitivos.

Uma criança metalingüisticamente consciente, portanto, é aquela que reflete e manipula conscientemente formas lingüísticas. Essa reflexão consciente é o que a ajuda a compreender esse singular sistema em que se constitui a língua escrita.

Scliar-Cabral (1995) tem uma posição diferente, pois para ela a consciência metalingüística é um conhecimento que se desenvolve gradativamente. Sob esta óptica, a criança no início da alfabetização já possui consciência metalingüística, porém o seu conhecimento sobre a língua é ainda bastante limitado e intuitivo. Para dominar os conceitos necessários à aquisição da língua escrita há um longo percurso a percorrer como nos mostra a autora no seguinte trecho:

A consciência metalingüística não é um tipo de conhecimento discreto oposto a sua ausência: podemos traçar um *continuum* (o extremo oposto do qual é alcançado apenas por uma minoria) entre os primeiros passos da criança para reconhecer seus próprios esforços em direção a uma emissão almejada até a posição epistêmica científica atingida pelo lingüista. (SCLiar-CABRAL, 1995, p. 26, grifo do autor).

Assim como Grande (2002, p. 51), preferimos a conceitualização feita por Magnusson (1989) por ser “[...] mais coerente ao classificar como metalingüisticamente conscientes apenas as crianças que consideram a estrutura ou a forma lingüística [...]”; embora não se descarte a definição dada por Scliar-Cabral (1995), a qual vai ao encontro das idéias postuladas pela terceira hipótese da corrente que relaciona consciência metalingüística e aquisição da escrita.

Esses estudos apontam para a importância do desenvolvimento da consciência metalingüística para o processo de aquisição da escrita. Dessa forma, as crianças que já possuem um determinado nível de consciência metalingüística, referente às concepções que elas têm sobre a língua escrita, antes de iniciar os estudos formais, apresentam um melhor desempenho durante a alfabetização. Vale lembrar que alguns aspectos da consciência metalingüística são pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto outros resultam da aquisição dessa habilidade de ler e escrever; como postula a terceira hipótese que já discutimos. Com base nessas questões, e apoiados em Magnusson (1989), podemos apresentar quais são e como se relacionam esses aspectos que influenciam a consciência metalingüística e são por ela influenciados. De acordo com essa autora, a consciência metalingüística divide-se em cinco aspectos: consciência pragmática, consciência sintática, consciência da palavra, consciência da sílaba e consciência do fonema.

Alguns desses aspectos desenvolvem-se anteriormente aos demais e funcionam como pré-requisito da aquisição da escrita, como a consciência pragmática e a consciência sintática, enquanto outros são adquiridos durante esse processo; vejamos como isso acontece.

a) consciência pragmática:

Embora haja alguma controvérsia sobre o seu *status*, como aponta Van Kleeck (apud MAGNUSSON, 1989, p. 115) “[...] para a dificuldade de fazer uma distinção estrita entre

consciência metalingüística e pragmática [...]”, Magnusson (1989) a encara como um aspecto da consciência metalingüística assim como fizeram Pratt e Nesdale (apud MAGNUSSON, 1989), embora salientassem o fato que a consciência pragmática incorpora características extralingüísticas.

Esse aspecto da consciência metalingüística situa-se em um nível mais abrangente por vincular-se tanto às questões sociais da língua e da escrita quanto às condições de sua produção. É o único aspecto que pertence ao domínio social, os demais pertencem especificamente ao domínio lingüístico-cognitivo.

A criança desenvolve sua consciência pragmática pela observação do uso da escrita na prática. Ao observar a leitura e a escrita dos adultos, ela começa a se tornar consciente da finalidade dessas atividades. E dada a presença difusa da escrita em nossa sociedade, a criança tem acesso ao universo das letras desde muito pequena e passa a conhecê-las e a compreendê-las antes de receber instrução formal. Esse aspecto social é tão importante quanto os aspectos cognitivos na aquisição do código escrito. A consciência pragmática atua como fator que favorece o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da consciência metalingüística: à criança que já sabe um pouco sobre o uso e a função da escrita será mais fácil tomá-la como objeto de conhecimento.

Desenvolver esse aspecto da consciência metalingüística é importantíssimo para a criança perceber que a finalidade da escrita ultrapassa a simples promoção de série na vida escolar. A aprendizagem da leitura e da escrita integra o indivíduo no meio social e possibilita desenvolver seu senso crítico.

b) consciência sintática:

Relaciona-se ao conhecimento que permite ao indivíduo empregar as palavras na frase de acordo com a ordem gramatical de sua língua. Desenvolvendo esse aspecto da consciência

metalingüística o indivíduo passa a refletir sobre a estrutura sintática da língua e as noções de ordem e coesão.

Antes de iniciar o contato formal com a escrita, é importante que a criança desenvolva a consciência sintática, pois esta lhe dará noções sobre a seqüência das palavras na frase (por exemplo: **O menino comprou a bola** e não, **Bola comprou menino o**), assim como da substituição de alguns termos por outros pertencentes a uma mesma categoria.

Uma criança sem consciência sintática ainda está muito presa ao contínuo da fala de modo que uma frase sem segmentação entre as palavras não lhe causa estranhamento, como, por exemplo, a frase “Eugostodebala”. Se for pedido para que esta mesma criança realize a segmentação desta frase em palavras reconhecendo-as, ela, sem nenhum critério no qual apoiar-se, poderá apontar uma sílaba, a frase toda, uma letra ou uma palavra qualquer como resposta ao que lhe foi perguntado. Dominando o conhecimento sintático, antes de iniciar o contato formal com a escrita, a criança internalizará conceitos importantes que estão presentes também em outros aspectos da consciência metalingüística, como a seqüenciação e a comutação.

c) consciência da palavra:

Este aspecto da consciência metalingüística está relacionado ao conhecimento que torna possível distinguir entre forma lingüística e referente, ou seja, perceber que as palavras são entidades distintas daquilo a que se referem. É a capacidade de focalizar a atenção sobre a forma lingüística das palavras desprezando o seu conteúdo, mostrando, assim, uma consciência da linguagem como um código arbitrário e convencional.

A criança que desenvolveu esse aspecto da consciência metalingüística, conseguindo discriminar entre referente e forma lingüística, é capaz de perceber que uma palavra pode ser longa, mesmo que se refira a um objeto pequeno, e curta, ainda que faça referência a um

objeto grande. Elas conseguem julgar a extensão da palavra distintamente das características físicas do referente, percebendo que **boi** é uma palavra curta, enquanto **centopéia** é uma palavra longa, independentemente da dimensão do objeto que designam.

O desenvolvimento desse aspecto metalingüístico exige que a criança realize abstrações para perceber a arbitrariedade do signo lingüístico, ou seja, a relação indireta existente entre referente e signo lingüístico. Para isso é importantíssimo que ela concentre sua atenção no significante do signo lingüístico e não em seu significado.

Atividades que levem as crianças a refletir sobre esse caráter abstrato devem ser propostas para que as auxiliem a focalizar sua atenção na forma lingüística, considerando outro aspecto além do semântico. Atividades que trabalhem com o conceito de arbitrariedade do signo lingüístico ajudam nesse processo de abstração, como, por exemplo, a capacidade de julgar a dimensão da palavra distintamente das características físicas do referente. Também podem ser realizadas tarefas de segmentação em que as crianças tenham que dividir as frases em palavras.

d) consciência silábica:

Refere-se ao conhecimento que torna possível segmentar as palavras no nível de sílaba. Magnusson (1989), em seus estudos, constatou que é mais fácil para a criança segmentar palavras no nível de sílaba antes de conseguir fazer o mesmo no nível de fonema, pois as tarefas de segmentação fonêmica exigem uma análise em termos de unidades lingüísticas abstratas. Assim como a tarefa de segmentação silábica também se revela mais fácil de ser alcançada do que a segmentação de sentenças em palavras. Isto talvez se deva ao fato de a segmentação em sentenças envolver aspectos semânticos.

Essa habilidade metalingüística é mais facilmente alcançada pela criança devido ao fato de a sílaba possuir melhor delimitação acústica, manifestando-se como unidade discreta

na fala, do que a palavra e o fonema. Mesmo com a manifestação sonora mais evidente da sílaba, há casos de crianças que se prendem ao aspecto semântico, a uma relação mais direta com o referente. Atividades que trabalhem a forma lingüística ajudam as crianças a desenvolver sua consciência silábica.

e) consciência fonêmica:

Refere-se ao conhecimento que possibilita a identificação das unidades mínimas distintas, os fonemas. Essas unidades são menores que a sílaba e sua percepção é fundamental para a compreensão do princípio alfabético, visto que o nosso alfabeto tem por base as unidades fonológicas da língua, ou seja, os fonemas.

A segmentação fonêmica é mais difícil do que a segmentação silábica, pois as unidades fonêmicas não se manifestam discretamente na fala. A análise neste nível é feita em termos de unidades lingüísticas abstratas, uma vez que as tarefas de segmentação fonêmica não são auxiliadas por informações acústicas na fala.

As unidades mínimas distintas não possuem significado, elas têm apenas forma lingüística, ou seja, constituem o suporte formal do significado. Nas tarefas de segmentação fonêmica é necessário que as crianças transfiram sua atenção do significado das palavras para a forma estrutural que o veicula.

Para Magnusson (1989), a habilidade da criança de fazer rimas é uma atividade que permite verificar sua consciência fonêmica. Nessa tarefa a criança precisa transferir a atenção do significado para a forma estrutural das palavras, elaborar segmentações dentro da sílaba e categorizar as partes relevantes das palavras como idênticas ou não. Elas precisam ainda estar conscientes da possibilidade de segmentar palavras e sílabas em unidades menores, apesar de não serem necessárias segmentação completa e identificação de todos os segmentos na seqüência fonêmica.

A focalização sobre a estrutura formal da língua é o ponto chave que deve ser trabalhado para o desenvolvimento dos aspectos da consciência metalingüística necessários à aquisição da escrita. A criança precisa aprender a olhar para a forma lingüística para compreender a arbitrariedade do signo lingüístico. Algumas atividades podem ser propostas com o intuito de colaborar durante o processo de aprendizagem, principalmente no caso de crianças com dificuldade de aquisição da língua escrita. É importante que essas tarefas levem as crianças a pensar e a refletir sobre a estrutura e a especificidade da escrita. Atividades que proponham a identificação, seja oral ou escrita, de sílabas ou letras repetidas em uma seqüência de palavras, assim como a formação de novas palavras por meio da permutação de sílabas ou letras em atividades de leitura e escrita e, ainda, o enfoque sobre a forma escrita ou o som das palavras podem colaborar para esse processo de reflexão. Conhecendo a especificidade do sistema alfabético, sabemos que a criança precisa abstrair numa escala crescente até alcançar a consciência silábica. Neste estágio, ela já é capaz de perceber que uma frase pode ser composta, do ponto de vista formal, em unidades cada vez menores. De posse desse conhecimento, ela precisará estendê-lo para descobrir que existem unidades formais menores ainda que a sílaba. Somente assim, ela poderá desenvolver sua consciência fonêmica e compreender o princípio alfabético.

A natureza específica do sistema oral e do sistema escrito faz com que haja uma relação indireta entre suas unidades. A especificidade dessas unidades, associada ao fato de as crianças entrarem em contato com as unidades mínimas da escrita antes de conhecerem as unidades mínimas distintivas da fala, faz com que o processo crescente de abstração não seja tão simples.

Dependendo do aspecto da consciência metalingüística que a criança já tenha alcançado ela tentará associar as letras a diferentes unidades da fala, podendo usar uma letra

para representar uma sílaba ou uma palavra, ou até mesmo uma frase. Seguindo esse princípio, a criança emprega letras conhecidas segundo a hipótese que considera correta.

Esse uso aleatório que a criança faz das letras vai progressivamente sendo modificado de acordo com a evolução da concepção de escrita e da consciência metalingüística que possui. É uma mudança qualitativa que ocorre, e os sinais gráficos (antes aleatórios) dão lugar a grafemas. A criança começa a se preocupar com a representação dos fonemas, ou até das sílabas, embora, às vezes, ainda empregue as letras de maneira incorreta, mas com um valor sonoro, seja ele qualitativo ou quantitativo. O emprego de letras com valor quantitativo ocorre quando a criança emprega uma letra para representar cada sílaba de uma palavra, escrevendo **lobo** como **pt**. Já o emprego de letras com valor qualitativo ocorre quando a criança focaliza sua atenção na estrutura lingüística e percebe que as letras referem-se a elementos lingüísticos que funcionam como partes constitutivas da palavra. A criança que adquiriu esse conhecimento consegue perceber que, para escrever a palavra **bolo** a partir de **lobo**, basta inverter a seqüência das letras da palavra apresentada. A focalização da atenção da criança sobre as estruturas formais da língua é o ponto fundamental a ser trabalhado para o desenvolvimento dos aspectos da consciência metalingüística necessários à aquisição da escrita. Como já mencionado, esse trabalho de desenvolvimento da consciência metalingüística mostra-se ainda mais importante no caso das crianças que apresentam dificuldades de aquisição da língua escrita.

É por isso que, durante o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, é necessário explicitar ao aprendiz a natureza desse sistema. Muitas crianças apresentam grandes dificuldades nessa etapa, pois não sabem como funciona esse sistema, como ele se organiza e qual a sua relação com a língua falada. Sem esse conhecimento o processo de alfabetização torna-se muito mais difícil. O jovem de nossa pesquisa, por exemplo, compreendeu o sistema de escrita a partir do momento em que recebeu essas informações e

percebeu seu caráter representativo. A focalização de sua atenção sobre a estrutura formal foi um outro ponto importante para que pudesse compreender a arbitrariedade do sistema lingüístico. A partir do momento em que percebemos que a língua escrita é uma representação da língua oral em um outro plano, com as suas próprias regras, e que para escrever é preciso combinar unidades mínimas, destituídas de significado, para fazer brotar significados é que compreendemos a natureza desse sistema.

No próximo capítulo, discorreremos sobre essas pequenas unidades destituídas de significado, abordando a noção de consciência fonêmica: sua importância na aquisição da escrita e sua relação com o princípio alfabético.

4 RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONÊMICA E PRINCÍPIO ALFABÉTICO

Sabemos que a linguagem escrita constitui uma representação da linguagem falada e que a diferença entre os diversos sistemas de escrita é marcada pelo nível de estrutura (palavra, morfema, sílaba, fonema) da linguagem falada que eles representam. No caso dos sistemas alfabéticos, podemos dizer que eles são representações escritas da linguagem no nível do fonema. Ao aprendermos esse sistema de codificação fazemos a nossa primeira descoberta: a tomada de consciência dos fonemas. É difícil dominar um sistema de escrita como o nosso que representa unidades fonológicas, ou seja, unidades de expressão da linguagem falada. Essa tarefa demanda um grande esforço cognitivo.

Morais (1996) afirma que somente com a aprendizagem da leitura num sistema alfabético é que se constitui a noção de que a fala é uma combinação de pequenos sons elementares passíveis de análise. Segundo o autor,

o que importa, para ser capaz de analisar intencionalmente a fala em fonemas, não é, portanto, ser letrado, *mas aprender a ler num sistema alfabético*. Nós não representamos conscientemente os fonemas se não aprendemos o alfabeto. (MORAIS, 1996, p. 65, grifo do autor).

Olson (1996) também compartilha desta idéia e afirma que o avanço fundamental na leitura é a descoberta pelas crianças de que a sua própria corrente discursiva pode ser articulada em constituintes representados por letras. E embora essa descoberta seja central à leitura em um código alfabético, a natureza desse conhecimento é talvez mais claramente revelada nas primeiras tentativas da criança na escrita. Essa forma de representação ajuda a transformar palavras em objetos de contemplação ao proporcionar um modelo que implica um conjunto de categorias, por meio das quais os sons do discurso são representados. A escrita

requer a associação entre grafemas e diferenças fônicas percebidas na fala e, com isso, possibilita uma nova consciência da forma lingüística.

É tendência entre letrados cultos a idéia de que todos percebem a fala como uma combinação de sons. Eles acreditam que qualquer indivíduo é capaz de analisar palavras como **fel** e **mel** e notar que elas possuem cada uma três sons elementares e só diferem pelo primeiro deles. Essa análise, no entanto, exige muito mais, ela requer a aprendizagem em um sistema alfabético. Essa afirmação foi comprovada por Morais (1996) e seu grupo após a realização de um teste em que comparavam adultos portugueses iletrados, que nunca tinham aprendido a ler e a escrever, com adultos ex-iletrados, pessoas que aprenderam a ler e a escrever somente na idade adulta, em classes de alfabetização. Uma das tarefas propostas consistia na subtração do fonema inicial de uma expressão ou no acréscimo de um fonema no começo de outra. Os adultos iletrados mostraram-se incapazes de realizar essas manipulações, ao passo que a maioria dos ex-iletrados conseguiu realizá-las.

Um outro estudo, dessa vez realizado na China, empreendido por Read (apud MORAIS, 1996) e sua equipe confirmou a idéia de que é necessário aprender um sistema alfabético de escrita para analisar intencionalmente a fala em fonemas. O teste realizado com adultos chineses era uma versão chinesa daquele construído para os iletrados e ex-iletrados portugueses. A comparação foi feita entre dois grupos de adultos: um deles conhecia ainda que fracamente a escrita alfabética, além, é claro, de sua própria escrita logográfica, e o outro que era letrado analfabeto, pois não conhecia a escrita alfabética, a qual foi introduzida na escola primária um pouco depois que eles a freqüentaram. O resultado obtido nesse teste foi igual àquele obtido com os adultos portugueses: os letrados analfabetos chineses mostraram-se, da mesma forma que os iletrados portugueses, incapazes de manipular fonemas em testes de subtração e de adição de fonemas; enquanto os chineses fracamente alfabetizados revelaram-se tão hábeis quanto os ex-iletrados portugueses.

Esses dois testes realizados confirmam a necessidade de se conhecer um sistema alfabético para conseguir analisar intencionalmente a fala em fonemas. E evidencia o quão difícil é chegar a uma consciência clara das consoantes que permita representá-las separadas graficamente das vogais. De acordo com Morais (1996), o alfabeto é capaz de representar a língua independentemente da complexidade de suas estruturas fonológicas. A invenção do alfabeto e a descoberta da decomposição das sílabas tornou possível analisar a estrutura silábica em constituintes discretos, alguns dos quais impronunciáveis isoladamente, e a sintetizá-los para formar um som. O preço que advém desse fato, no entanto, é alto: “[...] a aprendizagem da escrita e da leitura alfabéticas exige capacidades de análise da língua em fonemas e de síntese dos fonemas que não são necessários para aprender outros sistemas de escrita.” (MORAIS, 1996, p. 70).

Quando falamos, realizamos um jogo muito complexo para articular as palavras: executamos movimentos simultâneos dos lábios, da mandíbula, da face, da língua, do palato e da laringe. São esses movimentos que permitem transformar o sopro do ar proveniente dos pulmões em sons de fala por meio das vibrações das cordas vocais. Pessoas letradas ao ouvirem qualquer fala têm a impressão de ouvir uma seqüência de sons elementares. O que ocorre, na verdade, é a percepção de uma corrente simultânea de sons, os quais o falante também articula simultaneamente. Ao nos questionarmos sobre a relação entre a percepção da fala e a aprendizagem do código alfabético nos surpreendemos com a grande distância que há entre elas. Ao aprender a ler, a criança geralmente não aprende a associar letras e sons; da mesma forma que ao falarmos não soletramos palavras. A aprendizagem da leitura e da escrita requer a associação de letras e representações conscientes de fonemas ao passo que a percepção da fala implica a referência a representações inconscientes de fonemas. Dessas considerações, podemos, todavia, extrair um elo entre esses sistemas: o fonema. A criança precisa perceber os fonemas para então descobrir como as palavras escritas alfabeticamente

correspondem a palavras faladas. Para que isso ocorra, é necessário que ela receba uma instrução sobre o código alfabético. Sem essa instrução e sem a consciência dos fonemas se torna difícil a aprendizagem da escrita e da leitura. Olson (1995) afirma que aquilo que nos possibilita refletir sobre a fala é a sua representação na escrita. De acordo com o autor, o conhecimento metalingüístico da língua é consequência, quer direta ou indireta, da escrita. Segundo Olson (1995), Read e sua equipe constataram que a percepção das consoantes, detectadas no discurso oral por um falante, depende da existência de estruturas marcadas na ortografia. Observamos, então, que a escrita é usada para representar a língua, possibilitando refletir sobre ela e tomar conhecimento dela. Ao lidarmos com a língua escrita, seja por meio da leitura ou da escrita, tomamos consciência de duas coisas ao mesmo tempo: da linguagem e do mundo. O discurso presente no ato da escrita trata tanto do mundo representado quanto da língua usada pra representá-lo.

Quem lê e quem escreve tem a possibilidade de refletir sobre esses dois aspectos e de revisar o segundo deles, criar concordância entre eles. Aquele que escreve pode refletir e optar pela escolha do substantivo, do verbo, do tempo, do aspecto, da oração absoluta ou da principal. Como propôs Herriman (1986), o processo de verificação é essencialmente metalingüístico. (OLSON, 1995, p. 282).

A criança aprende a falar e a compreender a fala sem que isso lhe exija um conhecimento sobre a sua estrutura segmental. Na aprendizagem da escrita, porém, a criança precisa tornar-se consciente de sua estrutura. O uso do código alfabético na escrita exige que se encontre os correspondentes fonêmicos das letras, o que requer uma análise consciente da fala em fonemas e uma habilidade de fusão dos fonemas sucessivos. É por isso que Morais (1996) se refere ao sistema alfabético de escrita como altamente analítico.

O fonema, isolado na audição, não se revela a nós. É por isso que uma criança pré-letrada ao ouvir a palavra **bar** [bar] distingue apenas um som, ao passo que um letrado

consegue distinguir três. É como se a aprendizagem do alfabeto oferecesse uma forma visível ao fonema, tornando-o imediatamente audível.

Nosso alfabeto é um código

[...] não só porque, dadas as convenções da ortografia, muitas palavras não correspondem de maneira biunívoca a fonemas, mas também e sobretudo porque o fonema não é um segmento de fala e precisa ser descoberto. A representação fonêmica como código da fala, e como classe de fones (independentemente do fato, por exemplo, de que os marseheses e os parisienses pronunciam o “R” de maneira diferente) só é descoberta no momento da aprendizagem do alfabeto. Aprender o alfabeto, portanto, é também aprender um código de fala. Segue-se necessariamente que, para aprender a ler, é crucial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o processo de conversão grafofonológica. (MORAIS, 1996, p. 163).

Ao perceber as palavras escritas como unidades sonoras representadas por letras, a criança também pode pensar a palavra falada como constituída daquelas mesmas unidades sonoras.

Para Morais (1996), o nível de leitura nos primeiros anos da escola primária está altamente relacionado à consciência fonêmica. O autor afirma que a consciência fonêmica nunca precede a aquisição de um conhecimento, ainda que parcial, do código alfabético. Ele comprovou esse fato, como vimos, após realizar um estudo sobre a consciência dos fonemas entre adultos iletrados. Na verdade, esses dois conhecimentos surgem simultaneamente, nenhum é causa do outro: a consciência fonêmica e o conhecimento do código alfabético se influenciam e se reforçam mutuamente e ambos contribuem para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Prova dessa relação são os programas de orientação que visam avaliar a evolução da performance em leitura e escrita. Diversos trabalhos⁵ compararam os efeitos desses diferentes programas de orientação na leitura e na escrita. O resultado evidenciou que aqueles que exercitavam apenas a habilidade de análise fonêmica intencional ou o conhecimento das correspondências entre as letras e os sons não permitem progressos

⁵ Ball e Blachman (1988); Bradley e Bryant (1983); Helfgott (1976); Lundberg, Frost e Petersen (1988); Williams (1980) apud Morais (1996).

significativamente tão importantes em leitura e em escrita quanto os programas que exercitavam ao mesmo tempo essas duas competências. Para obter importantes efeitos no nível da leitura e da escrita parece que

[...] o treinamento sobre correspondências é pouco eficaz se não fizermos aparecer explicitamente um dos termos – o fonema – dessas correspondências; e parece também que o treinamento para a análise da fala em fonemas é pouco eficaz se não tornarmos explícita sua relação com os signos escritos. É necessário que a criança receba uma informação explícita ao mesmo tempo sobre as correspondências e sobre a presença de fonemas na fala. (MORAIS, 1996, p. 176).

Na verdade, a orientação para a análise fonêmica e a aprendizagem de associações letra-fonema são as duas competências necessárias para se adquirir o princípio alfabético. “Quando se adquirem essas duas competências, adquire-se também a compreensão do princípio alfabético.” (MORAIS, 1996, p.183). Adquirido esse princípio resta tornar-se consciente de sua aplicação em outros casos, como, por exemplo, para discriminar palavras escritas. Após a descoberta da existência de alguns fonemas,

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

Constatamos, portanto, que não é necessário ter amplo domínio do alfabeto, conhecer todas as letras, para compreender o princípio alfabético. A criança que já conhece algumas letras pode, por meio de análises e reflexões, extrair a regra que coordena esse sistema e aplicá-la em seus próximos passos em busca do conhecimento. Mesmo tendo compreendido o

princípio alfabético, a criança ainda enfrentará alguns problemas, pois entre a compreensão e o domínio há uma certa distância como evidenciaram alguns autores. Segundo Morais (1996), Bruck e Treiman, assim como Ehri, por exemplo, destacaram o fato de que na escrita de grupos consonânticos iniciais do tipo **br-**, **pl-** etc, é comum os principiantes cometerem omissões da segunda letra. A explicação para isso parece ser a “[...] dificuldade de analisar exaustivamente em fonemas as expressões que contêm grupos consonânticos.” (MORAIS, 1996, p. 201). Outra explicação possível para essa dificuldade de análise é a freqüente omissão das vogais que podem ser assimiladas ao nome da consoante seguinte. Este último caso pode ser exemplificado com a palavra *farm*, em língua inglesa, que a criança pode escrever *frm*, utilizando seu conhecimento de que a letra **r** se lê /ar/. A análise fonêmica que a criança faz de *farm* a leva a separar /f/, /ar/ etc. Como ela encontra /ar/ no nome da letra **r** em inglês, ela escreve essa letra imediatamente depois de **f**. De acordo com Morais (1996), esse erro implica uma dificuldade de análise fonêmica e ocorre mais freqüentemente para **r** e **l** do que para **m**, **n**, **s** e **f**. O grau de co-articulação da consoante com a vogal precedente é mais importante no caso de uma líquida do que no caso de uma nasal ou de uma fricativa e é isso o que torna a análise fonêmica do nome de uma consoante líquida mais difícil de se fazer.

Para compreender a linguagem escrita é necessário desenvolver duas capacidades: conseguir compreender a linguagem falada e ser capaz de reconhecer as palavras escritas. Segundo Morais (1996), essas duas capacidades são as origens da compreensão da linguagem escrita. As diferenças individuais, e até mesmo as deficiências, na compreensão da escrita podem ser devidas a uma ou outra dessas capacidades, ou às duas. Morais (1996) propõe o seguinte esquema que ilustra o processo de compreensão da linguagem escrita.

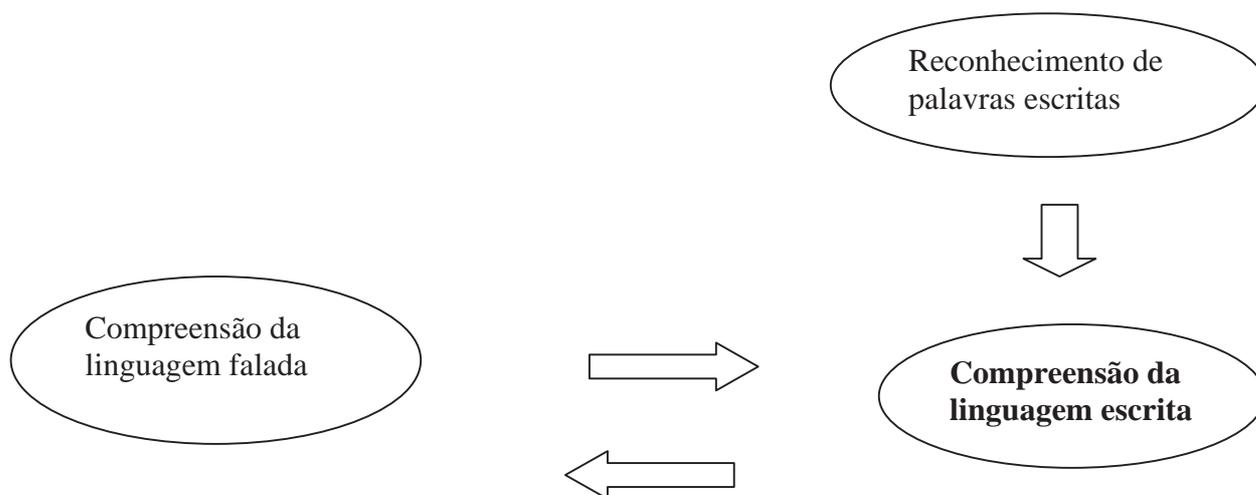


Fig. - Componentes da compreensão da linguagem escrita (p. 216).

É de grande importância para a compreensão da linguagem escrita a capacidade de reconhecer as palavras escritas, porém, em alguns casos, isso pode não ser suficiente. É o que ocorre com as crianças hiperlêxicas que são capazes de reconhecer bem as palavras, mas apresentam grandes deficiências na compreensão de textos.

É importante destacar que as crianças precisam receber instrução com base na aprendizagem do código alfabético concebida no quadro da leitura de palavras, ou seja, o ensino não deve ser feito apenas com base na explicitação do código, deve haver ênfase também na significação das palavras. As atividades lingüísticas a serem desenvolvidas com o aprendiz precisam dar importância ao contexto da atividade e, de início, procurar trabalhar com palavras que possuem ortografia regular e dependem de regras simples, introduzindo gradualmente as novas regras.

A questão de qual método adotar para melhor se ensinar não é assunto de nossa pesquisa. Pensamos, entretanto, como Morais (1996), que a melhor política educativa é aquela que não se limita à adoção de um único método para toda a classe, pois a heterogeneidade

entre os alunos é um fato real e é necessário encontrar meios para evitar a discriminação cultural que pode aprofundar diferenças individuais.

Uma boa preparação geral para a aprendizagem da escrita e da leitura é representada pelo ambiente em que as crianças estão imersas. Um rico ambiente cultural onde a criança possa ter contato produtivo com a língua e a literatura e ser motivada pelos pais na busca de conhecimentos enriquece muito o contexto de aprendizagem.

É preciso explicar às pessoas e, principalmente, aos pais e professores, o que podem fazer para favorecer as iniciativas de escrita, para preparar a criança para a leitura, inculcar-lhe o gosto pelas letras, fazê-la sentir o lado expressivo da língua. Morais (1996, p. 304) afirma que é necessário fazer com “[...] que pais e professores compreendam que o aprendizado do código é crucial, e que ele não pode ser abordado de qualquer maneira.”

Para termos uma idéia de como ocorre esse aprendizado do código, apresentamos, no capítulo seguinte, o caso do jovem que estudamos e a análise de sua produção gráfica, incluindo comentários sobre sua evolução em busca da compreensão de tal sistema.

5 METODOLOGIA

Com base no que apresentamos até agora, podemos perceber que o estudo do processo de aquisição da escrita, durante a alfabetização inicial, é um tema riquíssimo e constitui uma vasta fonte de dados. Esse estudo torna-se ainda mais interessante se realizarmos o acompanhamento de uma criança com dificuldades de aprendizagem da leitura e, principalmente, da escrita. Em função disso, selecionamos um jovem com dificuldades de aprendizagem, não solucionadas durante sua infância, para acompanhar o desenvolvimento da escrita, particularmente em relação à consciência fonêmica e à compreensão do princípio alfabético.

Ao coletar os dados presentes em nosso *corpus* privilegiamos um acompanhamento centrado na **interação** entre o jovem e seu interlocutor; neste caso, as autoras da presente pesquisa.

O termo interação aparece relacionado à teoria Interacionista que estuda a aquisição da linguagem com ênfase dirigida à função comunicativa, estudada no contexto de interação entre criança e adulto. De acordo com Morato (2004), o interacionismo no campo dos estudos lingüísticos aborda fenômenos que constituem a aquisição da linguagem em relação com o outro, com a própria língua e com o mundo social. Nessa perspectiva, a interação é vista como

[...] o espaço dialógico no qual as significações se constituem e se objetivam, no qual os sujeitos devem responder pelos sentidos provocados ou mobilizados pela linguagem. O fenômeno lingüístico ou a unidade de análise privilegiada é o diálogo, esse *lugar de inserção da criança na linguagem*. (MORATO, 2004, p. 342, grifo do autor).

Embora o estudo interacionista se concentre, principalmente, sobre a aquisição da língua falada, deve-se destacar que ele ofereceu grande contribuição aos estudos de aquisição da escrita. É durante a interação que a criança constrói suas hipóteses lingüísticas por

intermédio do conhecimento veiculado pelo adulto, sendo por meio “[...] dessa interação que a criança desenvolve sua consciência metalingüística e descobre também as funções, as utilidades e as especificidades da escrita.” (GRANDE, 2002, p. 42).

Nosso objetivo principal, ao acompanhar um jovem com dificuldades de aquisição da escrita, era observar, analisar e compreender o processo evolutivo de aprendizagem. Não pretendíamos interferir diretamente em seu processo de alfabetização, queríamos acompanhar o seu desenvolvimento durante o processo de aquisição da escrita.

Para deixar bem claro o que entendemos por **intervenção** e **interação**, vejamos a definição⁶ desses dois termos em um dicionário⁷, assim como dos verbos correspondentes a eles:

Intervenção. [Do lat. tard. interventione.] S.f. 1. Ato ou efeito de intervir; interferência.

Intervir. [Do lat. intervenire.] V.t.i. 1. Tomar parte voluntariamente; meter-se de permeio, vir ou colocar-se entre, por iniciativa própria; ingerir-se . 2. Interpor a sua autoridade, ou os seus bons ofícios, ou a sua diligência. 3. Ser ou estar presente; assistir.

Interação. [De inter- + ação.] S.f. 1. Ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca.

Interagir. [De inter- + agir.] V.int. Agir mutuamente (dois ou mais objetos, duas ou mais coisas); interatuar, exercer interação.

Como podemos ver, o prefixo **inter-** refere-se à idéia de influência recíproca, já o termo **-ação** nos convida a pensar em algo compartilhado de forma reflexiva. Pensemos sumariamente, como propõe Morato (2004), a noção de interação no campo lingüístico como

⁶ Excluimos as acepções jurídicas e cirúrgicas.

⁷ FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário do Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Editor e coordenador Margarida dos Anjos e Maria Baird Ferreira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

comunicação, conversação ou troca de informações. É em contextos de interação social, por meio do contínuo intercâmbio de significados entre a criança e seu interlocutor, que ocorre a aquisição da língua materna.

Para nós, o mais importante não seria a delimitação do antes e do depois, mas, isso sim, a observação atenta de tal percurso. Esse acompanhamento realizava-se sob a forma de encontros em que ficávamos em contato direto com o jovem e propúnhamos certas atividades lingüísticas que o levassem a refletir a respeito da especificidade da língua escrita, principalmente no que se refere à relação fonema-grafema.

Não se trata, portanto, de intervenção no sentido de responsabilidade de resultados ou compromisso com aprendizagem, estávamos mais preocupados em auxiliar o jovem em sua reflexão durante o processo de interação com a escrita, embora saibamos que nosso contato com o jovem contribuía para a sua aprendizagem.

A análise do *corpus* consistiu em identificar as deficiências verificadas no uso do código lingüístico escrito, bem como as estratégias utilizadas pelo jovem, para que fosse possível estabelecer parâmetros para avaliar a evolução do processo de aquisição da escrita.

Para demonstrarmos como foi realizado esse estudo, primeiramente, apresentamos informações sobre o referido jovem e, em seguida, sobre as principais atividades desenvolvidas durante o acompanhamento que realizamos, e, por fim, apresentamos a análise e interpretação de sua produção escrita.

5.1 O sujeito da pesquisa

O jovem B. nasceu em 1990, filho de pais de classe média baixa. Seus pais possuem primeiro grau incompleto. A mãe cuida do lar e o pai é mecânico. O casal não vive muito

bem, há muitas brigas, discussões e separações. Além deste jovem, que é o caçula, o casal tem um outro filho que não apresenta problemas de aprendizagem.

Aos dois anos e quatro meses, B. teve uma crise neurológica e devido a isso faz tratamento até hoje com uso de medicamentos. Durante dois anos e meio fez tratamento com um psicólogo no Centro de Reabilitação de Araraquara. Para esse profissional, B. precisaria estudar em classe especial. Encaminharam-no para uma classe especial onde permaneceu apenas durante seis meses, pois sua mãe não aprovou o ambiente e o comportamento das outras crianças.

Diante da dificuldade de aprendizagem do filho, a mãe relatou que, em uma certa fase, agrediu-o fisicamente, rasgou seu caderno, ofereceu-lhe dinheiro e presentes para que melhorasse. Segundo ela, seu filho possui dificuldades significativas no que se refere à aprendizagem. Hoje, após se conscientizar desse fato, é paciente e atenciosa.

Em 2001, B. freqüentava a quarta série, no período matutino, na Escola Estadual “Professor Manoel Luciano de Freitas”, próxima a sua casa. À tarde, assistia a programas televisivos e fazia a tarefa de casa com a ajuda de sua mãe. Falava normalmente, dormia bem, tinha uma boa alimentação, mas era agitado e manifestava grande dificuldade para aprender. Segundo a diretora da escola onde estudava, era agressivo e tinha problemas emocionais.

Em 2002, quando freqüentava pela segunda vez a quarta série do ensino fundamental, foi encaminhado para o CENPE⁸. A escola queixou-se de seu comportamento, de sua dificuldade para aprender e de seu ritmo lento. Para escrever algo, por exemplo, era necessário que lhe soletrassem cada palavra. Reconhecia numerais de 1 a 10, mas não sabia a seqüência numérica. Realizava atividades diferenciadas da série em que se encontrava e não havia queixas quanto a sua linguagem oral, parecia expressar-se sem dificuldades.

⁸ Em 2002, chamava-se CEAO (Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite”), hoje CENPE (Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”).

Nos meses de maio e junho de 2002, passou por avaliação nas áreas da psicologia, pedagogia e fonoaudiologia no CENPE. Após a avaliação, a equipe técnica desse centro verificou que o jovem estava no início do processo de alfabetização: reconhecia algumas letras e sílabas simples, mas apresentava dificuldades em formar e/ou ler palavras. Também não foram observadas alterações em sua linguagem oral. Perceberam que o jovem era bastante comunicativo, expressava-se bem e tinha uma boa compreensão dos fatos.

Na avaliação psicológica apresentou uma leve defasagem entre idade cronológica e idade mental, não significativa para indicar déficit intelectual.

Em seguida, foi encaminhado para avaliação mais detalhada no setor de neurofonoaudiologia do Hospital da Universidade Estadual Paulista de Botucatu no dia vinte e quatro de outubro daquele corrente ano. Confirmou-se o diagnóstico de distúrbio de aprendizagem e, diante desse quadro, a fonoaudióloga sugeriu:

- atendimento fonoaudiológico ao paciente enfocando treino com atividades fonológicas (segmentação e manipulação para ensino de estratégias de generalização de segmentação silábica e fonêmica para a formação de novas palavras); treino com atividades de aliteração para acionamento de léxico mental e vocabulário; trabalho fonêmico com os traços distintivos para percepção das alterações na fala;
- atendimento psicopedagógico enfocando o desenvolvimento da textualidade quanto à coesão e coerência, para tanto era possível o trabalho interventivo com o uso de mapas mentais que, além do trabalho com o esquema textual, possibilitaria a organização textual por meio da contagem e recontagem de estória (memória de trabalho);
- atendimento psicológico, para o paciente e sua família, enfatizando questões relacionadas à ansiedade, auto-estima e conscientização da família quanto à necessidade de acompanhamento interdisciplinar da criança e como auxiliá-la no contexto escolar e em casa.

Foi sugerido também que, após a definição do planejamento terapêutico, o professor da classe regular que freqüentava deveria ser comunicado a respeito das estratégias que seriam utilizadas para realização de atividades em contexto de sala de aula.

Ainda durante o momento de avaliação feita pelo CENPE, foi feita uma entrevista com a professora que lecionava para o jovem naquele ano. Dessa entrevista foi possível perceber que ele possuía uma boa relação com ela, porém demonstrava ser agressivo e não aceitava ser repreendido. Havia dias em que ele estava calmo e falante, em outros brigava com os colegas antes de entrar para a sala de aula.

Por ser agressivo, poucas eram as vezes em que se relacionava bem com seus colegas. Estes o chamavam de analfabeto e, então, ele agredia o autor da ofensa.

Realizava lentamente as atividades propostas, pois era bastante distraído. Não copiava a matéria da lousa e recusava-se a fazer uma atividade quando a considerava difícil. Geralmente, durante a realização de qualquer atividade, demonstrava dificuldade e preguiça. Assim, de acordo com a sua professora, não havia nenhuma atividade em que se destacava: na Educação Física era muito violento e na Educação Artística não tinha paciência para realizar a atividade.

A professora procurava lidar com essa situação aplicando atividades diferenciadas, geralmente com conteúdo de primeira série. Como ele não conseguia copiar a matéria da lousa, ela passava atividades em seu caderno ou usava exercícios mimeografados. Procurava ser atenciosa e ajudá-lo, mas não sabia identificar e diferenciar quais seriam os graus de preguiça e de dificuldade. Como exercícios para casa, ela mantinha o conteúdo de primeira série, mas ele só os fazia porque sua mãe lhe ensinava e ele copiava.

Era bastante assíduo às aulas. Já sua família era um pouco ausente da escola, raramente participava das reuniões de pais.

Em agosto de 2002, iniciou o acompanhamento junto às profissionais do CENPE, após a fase de avaliações. O acompanhamento era feito em grupo, juntamente com outras três crianças, em sessões coordenadas por uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga. Não havia atendimento paralelo, com atividades específicas e individuais.

Diante desse quadro, a equipe teve por objetivos de trabalho:

- desenvolver a habilidade de leitura (interpretação) e escrita (reconhecer o alfabeto, sílabas, palavras);
- favorecer a comunicação e socialização;
- estimular a discriminação auditiva e a linguagem oral;
- desenvolver a percepção e memória visual e auditiva.

As atividades desenvolvidas para alcançar esses objetivos foram:

- apresentação e identificação das vogais no próprio nome (uso de crachás), em fichas com letras e palavras (como o nome de frutas e de objetos do dia-a-dia);
- apresentação do alfabeto (letras maiúsculas e minúsculas) por meio de tabelas;
- identificação das letras do nome na tabela do alfabeto;
- uso de música para a discriminação auditiva, separação silábica e famílias silábicas.

Além dessas atividades específicas, também utilizaram materiais lúdicos e atividades que estimulassem a expressão corporal e artística, tais como:

- jogo da memória, para associação visual e ortográfica;
- loto-leitura, para desenvolver a percepção auditiva e visual;
- bingo de sílabas, destacando as famílias silábicas das letras **f**, **v**, **b**, **p** e **d**;
- corrida das letras, para diferenciar letras e sílabas;
- lince de figuras e do alfabeto, para exercitar a percepção visual;
- argila e macaco tremelique, para desenvolver a coordenação motora e o equilíbrio;
- desenhos livres e dirigidos;

- memomímica, puxa-puxa batatinha, pic-nic formiguinha, para exercitar a comunicação, a integração, a socialização e a desinibição.

O acompanhamento ocorreu até dezembro daquele ano, totalizando dezesseis sessões. Durante o acompanhamento foi possível perceber que ele não lia nem sílabas nem palavras, tinha dificuldade em elaborar uma estória baseada em uma figura, assim como de interpretá-la. Quando era proposta uma atividade de leitura, escrita ou raciocínio, ele sempre resistia, fazia a atividade de modo desinteressado e, às vezes, tentava reproduzir a do colega do grupo. Nas atividades de ditado conseguia escrever algumas palavras simples, que parecia ter decorado a grafia, as demais não escrevia corretamente. Demonstrava bastante dificuldade em atividades que exigiam percepção visual, auditiva e memória.

Após quatro meses de acompanhamento e considerando os objetivos propostos, a equipe concluiu que o jovem evoluiu no sentido de reconhecer e diferenciar letras, sílabas e palavras e conseguir associar alguns fonemas aos grafemas. Existia ainda a necessidade de continuidade do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, que havia sido apenas estimulada. A equipe técnica decidiu que o atendimento deveria ser prorrogado por mais um ano.

5.2 Atividades desenvolvidas

Em 2003, B. passou a ser acompanhado por uma profissional da área da Linguística e uma estagiária do curso de Pedagogia, sem qualquer outro acompanhamento paralelo realizado pela equipe técnica do CENPE. O objetivo desse trabalho era acompanhar a evolução da escrita, levando o jovem a refletir sobre a especificidade desse sistema. Em 2004, quando assumimos o caso, continuamos a desenvolver atividades linguísticas com B. para

compreender melhor o processo de construção da escrita e a manifestação da consciência fonêmica.

Iniciamos o acompanhamento em março de 2004. Os encontros eram realizados semanalmente, com duração de cinquenta minutos, junto ao espaço físico do CENPE, em uma sala, com mesa e duas cadeiras, local onde desenvolvíamos as atividades de escrita.

O jovem freqüentava regularmente classe em escola pública da rede de ensino do município de Araraquara e não fazia nenhum outro atendimento paralelo ao nosso. Nossa intenção não era interferir em seu processo de alfabetização, apenas queríamos estudar e compreender a aquisição da escrita e a manifestação da consciência fonêmica. Sabemos que tais contatos com o jovem, durante os encontros, contribuíam indiretamente para seu processo de alfabetização, embora esse não fosse o nosso foco.

Para alcançar nossos objetivos desenvolvemos atividades como as que seguem:

- palavra-puxa-palavra: atividade de escrita que consiste em utilizar a sílaba final de uma palavra como sílaba inicial da próxima, funciona como se fosse um dominó. Exemplo: lata – tatu – tuca – calo – loja – jaca – caverna – nabo – boneca – cabide – dedo – doente – teto – touro – roda - dado.
- atividades de escrita livre: durante essas atividades o jovem tinha liberdade de escrever o que desejasse e de experimentar a escrita de palavras que faziam parte de seu cotidiano. Algumas vezes solicitávamos para que ele escrevesse pequenas frases e/ou pequenos textos, como bilhetes, ao invés de apenas listas de palavras. Essas atividades permitiam observar o desenvolvimento de sua consciência sintática e pragmática.
- leitura e reescrita de textos infanto-juvenis: em alguns encontros fazíamos a leitura de livrinhos de histórias, em sua maioria da coleção **Mico Maneco** de Ana Maria Machado, e, depois, pedíamos para que o jovem fizesse um resumo do texto que acabara de ler.

- montagem e remontagem de palavras: utilizando um alfabeto móvel propúnhamos a montagem de palavras e, a partir de uma nova disposição das letras, a formação de um novo vocábulo. Em seguida, solicitávamos a leitura e a escrita das palavras formadas. Exemplo: luva – vaca / boca – bota / pato – pasto – prato / pente – dente – gente / mato – gato – bato.

- ditado: é uma atividade mais direcionada que auxilia e proporciona segurança ao jovem. Por meio dessa atividade ele vai se desenvolvendo e criando hipóteses sobre a língua. Em alguns momentos ocorre o conflito e, graças a ele, o jovem tentará pensar e reeducar sua maneira de pensar.

Ao desenvolver essas atividades tínhamos como objetivo observar o grau de envolvimento do jovem com a escrita, o nível de desenvolvimento da consciência metalingüística – em especial da consciência fonêmica, a compreensão do princípio alfabético e sua reflexão acerca do suporte formal da escrita. As atividades de leitura tinham por objetivo a reflexão do jovem sobre a escrita. Muitas vezes, ao ler o que tinha escrito, ele mesmo percebia a existência de algum erro e passava a refletir sobre suas hipóteses.

5.3 Análise e interpretação do *corpus*

A trama da relação simbólica entre letra e fone⁹ é bastante complicada. A maior parte das letras representa um dado fone em um contexto, mas outro em um contexto diferente. Para tornar o processo de aprendizagem ainda mais complexo, há casos de letras que, no mesmo contexto, podem representar o mesmo elemento fônico, por exemplo, o caso das letras **s** e **z** intervocálicos. De acordo com Silva (1981), a relação entre essas duas unidades está ligada ao

⁹ Consideramos, como Silva (1981, p. 26), o fone como o menor elemento segmental fônico estabelecido “[...] por nossa percepção acústica de falante nativo para fins de comparação com a entidade gráfica.”

padrão silábico das palavras: quanto mais simples for o padrão silábico mais fácil será para o alfabetizando estabelecer as correspondências entre elas.

Para escrever, o alfabetizando precisará aprender regras ortográficas que, na escrita, substituem regras fonológicas utilizadas na fala. A ortografia é um sistema de escrita convencional de uma língua, entendida também como a grafia correta ou padrão de acordo com o uso estabelecido para uma dada língua.

No sistema de escrita alfabético, como é o nosso, não ocorre adequação entre os códigos oral e escrito. Se na modalidade oral temos os símbolos vocais, na escrita temos os símbolos gráficos, um novo sistema de sinais que o alfabetizando precisará adquirir para aprender a ler e a escrever.

Segundo Silva (1981), as soluções ortográficas mostram-se, muitas vezes, redundantes por se manterem fiéis ao sistema fonológico da língua em um estágio anterior ou por razões puramente etimológicas. Esse fato associado, entre outras coisas, às características próprias das palavras – a regularidade de sua estrutura e sua frequência de uso – é uma das causas do fracasso ou êxito na escrita correta.

Para termos uma idéia das relações que letras e fones mantêm entre si, vejamos os seguintes casos:

a) relações biunívocas entre letra e fone: é a relação mais simples e a ideal do ponto de vista pedagógico, pois a um único fone corresponde um único símbolo gráfico, que não tem nenhum outro valor. É o que ocorre, por exemplo, com as letras **p**, **b**, **f** e **v**. Exemplos: pata, bola, fogo, vela.

b) fones com múltipla representação: ocorre quando a um fone correspondem duas ou mais representações gráficas, como exemplo, podemos citar os seguintes casos:

- o som [j] em início de sílaba, diante de **e** ou **i**, pode ser representado por **j** ou **g**. Exemplos: jiló, jibóia, gelo.

- o som [z] em posição intervocálica ou em final de palavra pode ser representado por **s**, **x** ou **z**. Exemplos: casa, exame, azar.

- o som [x] em início de sílaba, antes de qualquer vogal, pode ser representado por **x** ou **ch**. Exemplos: xale, chácara.

Essa multiplicidade de símbolos gráficos para representar um único elemento fônico se deve, na maioria das vezes, a razões etimológicas. Naturalmente, o alfabetizando desconhece essas razões e isso o leva a empregar grande tempo de sua aprendizagem para fazer corresponder a um fone um número de símbolos maior que o requerido para a comunicação.

c) símbolos gráficos com valor fonológico múltiplo: neste grupo, um mesmo símbolo pode ser traduzido em diversos fones, como, por exemplo, no caso:

- **x** em início de sílaba, em posição intervocálica pode ser traduzido nos fones [x], [z], [s]¹⁰, [ks]. Exemplos: taxa, exato, máximo, fixo.

Tendo em vista esses três tipos de relações estabelecidas entre letras e fones, notamos que a dificuldade que se cria para o alfabetizando advém do fato de não haver, em alguns casos, correspondências entre os padrões fonológico e ortográfico. Para visualizar melhor essa situação basta observar as palavras **chave**, **assar**, **carro** cujo padrão ortográfico CCV (consoante-consoante-vogal) corresponde ao padrão fonológico CV (consoante-vogal), devido a uma não correspondência de padrão silábico nos dois sistemas. É por isso que muitos candidatos à alfabetização fracassam na escrita, pois procuram relacionar os símbolos gráficos às unidades fonológicas que percebem na fala.

A relação entre fonologia e ortografia, principalmente sobre a adequação da ortografia à realidade fonológica da língua, é uma questão que tem desafiado os especialistas, devido às aparentes irregularidades e inadequações do sistema ortográfico. Segundo Ignácio (2001), as

¹⁰ O grafema **x** não se realiza como [s] diante de **a**, **o**, **u**.

tentativas de simplificação ortográfica sempre esbarram em obstáculos de difícil transposição: ora o respeito à etimologia ora fatores extralingüísticos, tais como políticos e econômicos, impedem qualquer tentativa de se promover uma reforma. Outra causa que age no sentido de dificultar as reformas é o prestígio que adquire a língua escrita pelo fato de a imagem gráfica das palavras se apresentar “[...] como objeto sólido e permanente, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos.” (IGNÁCIO, 2001, p. 17).

A última reforma ortográfica realizada é de 1943 e foi inspirada na obra **Ortografia Nacional** de Gonçalves Viana, datada de 1904. De acordo com Ignácio (2001, p. 17),

[...] ainda que seja indiscutível a necessidade de se proceder a uma reforma de nossa ortografia, no sentido de torná-la mais próxima da realidade da língua oral, é preciso lembrar que, dado o caráter mais estático da língua escrita em oposição ao caráter mais dinâmico da língua falada, haverá sempre um distanciamento entre as duas. Se procedêssemos hoje a uma reforma radical da nossa ortografia, aproximando-a ao máximo da realidade da língua oral, daqui a algumas décadas já haveria, fatalmente, diferenças notáveis entre os dois sistemas.

Tendo em vista essa dificuldade que se cria em torno da língua escrita, é necessário considerar o seu progresso, mesmo que seja pequeno, e todas as hipóteses que o alfabetizando constrói no decorrer da aprendizagem. A aquisição da escrita, dessa forma, pode ser vista como um período particular dentro de um processo mais amplo: a aquisição da linguagem (SILVA, 1994). Geralmente, a criança entra em contato com a escrita quando ainda está em fase de elaboração de seu sistema lingüístico, um período em que ela ainda formula hipóteses sobre sua linguagem oral. A escrita se torna, nesse momento, “[...] um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem, contribuindo assim para a construção gradual de um sistema lingüístico, o qual reflete, algumas vezes, um processo de reestruturações de representações lingüísticas subjacentes.” (SILVA, 1994, p. 9).

A atuação da criança sobre o objeto lingüístico é importantíssima para o seu crescimento cognitivo. Os desvios às regras que elas “cometem” são formas relevantes e

fundamentais de transição em seu processo de aprendizagem, e não, simplesmente, erros cometidos por desatenção ou incapacidade. É um momento de construção e de elaboração de hipóteses sobre a linguagem. “A própria situação de interação da criança com a escrita (em casa ou na escola através de observação espontânea ou treinamento) exerce um papel fundamental nesse processo de formulação de hipóteses.” (SILVA, 1994, p. 11).

É essa atuação da criança sobre a escrita que foi alvo de nossa pesquisa. Os dados que compõem o nosso *corpus* foram coletados durante o acompanhamento de um jovem que apresentava dificuldades de aprendizagem. Os encontros eram realizados semanalmente, com duração de cinquenta minutos, junto ao CENPE (Centro de Estudos da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”), onde ele recebia também outros tipos de acompanhamento: psicopedagógico, fonoaudiológico, psicológico e/ou de assistência social. Esse jovem freqüentava regularmente classe em escola pública da rede de ensino do município de Araraquara.

O trabalho teve início em março do ano de 2004. Para analisar os dados presentes em nosso *corpus*, selecionamos exemplos e agrupamos em categorias e subcategorias, inserindo-os em dois grandes períodos: o primeiro abrange os meses de março a outubro de 2004; e o segundo abrange os meses de novembro de 2004 a junho de 2005. Os dados presentes em cada um dos períodos correspondem a uma freqüência maior do tipo de ocorrência. Isso significa que alguns dados semelhantes aos presentes no segundo período, por exemplo, também ocorreram no primeiro período, porém com menor freqüência.

Seguem a apresentação e análise dos dados.

1 - estrutura segmental modificada

Algumas das incorreções deste tipo não encontram apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita e geralmente são erros de troca, supressão, acréscimo e inversão

de letras. De acordo com Cagliari (1994, p. 142, grifo do autor), a criança enfrenta esses problemas porque “[...] ainda não domina bem o uso de certas letras, como a distribuição de *m* e *n*, *v* e *f* nas palavras.”

Em nosso *corpus* a maior parte das ocorrências representa casos de omissões. Encontramos omissões de letras isoladas como **ricou**¹¹ (riscou), na qual o *s* em final de sílaba foi omitido. A ausência de letras pode significar o não domínio de algumas letras necessárias para a representação da palavra na escrita. Em alguns casos, pode representar confusão com o som da própria letra como **pgar** (pegar), escrita sem a vogal *e*, pois, para a criança, a letra **p** já contém o *e*, em razão de seu próprio nome: **pê**.

Ocorrem, também, omissões de encontros vocálicos como **feta** (feita). Percebemos que as omissões acontecem predominantemente em sílabas que podem ser consideradas como possuindo uma estrutura mais complexa, com combinações do tipo consoante-vogal-consoante (CVC), consoante-consoante-vogal (CCV) ou consoante-vogal-vogal (CVV). Escrever sílabas com composição consoante-vogal (CV) é mais simples do que escrever sílabas com estruturas complexas, porque quanto mais distante do elemento nuclear da sílaba, que é a vogal, menor é o grau de sonoridade.

Para tentar compreender as condições que determinam a ausência de letras nas palavras podemos recorrer às relações entre letras e sons, ou seja, às características fundamentais da escrita alfabética.

Segundo Zorzi (2003, p. 85),

a ausência de uma ou mais letras nas palavras pode ter como causa um processo ainda não suficientemente desenvolvido de segmentação fonêmica, de modo que a criança pode não estar conseguindo detectar todos os sons componentes das palavras que escreve, o que resultaria na omissão das letras que a eles poderiam corresponder.

¹¹ Alguns exemplos citados durante os comentários fazem parte da produção menos freqüente daquele período.

Para trabalhar com tais alterações, algumas noções são gerais e de fundamental importância para todos os aspectos da escrita, como: o que é som; o que é letra; as letras representam sons e os sons podem ser transformados em letras.

Em nosso *corpus* pudemos encontrar os seguintes exemplos que tiveram sua estrutura segmental modificada:

1º Período: Março a Outubro de 2004

1.1 – ausência de semivogal

- feta (feita)
- queijo (queijo)
- toro (touro)
- ropo (roupa)
- tesoro (tesouro)
- rosera (roseira)
- topera (toupeira)
- neia-**note** (meia-noite)
- seta**fera** (sexta-feira)

1.2 – nome de consoante foneticamente semelhante à sílaba

- futebol (futebol)
- bira (beira)

1.3 – ausência do núcleo da sílaba

- cachro (cachorro)
- galinh (galinha)
- chto (chato)

1.4 – troca de letras (semelhança gráfica)

- fone (fome)
- irnãõ (irmão)

- caninho (caminho)
- coneu (comeu)/ cone (come)
- **neia**-note (meia-noite)

2º Período: Novembro de 2004 a Junho de 2005

1.5 – omissão de consoante

- pecar (pescar)
- péto (perto)
- vemelho (vermelho)
- vetido (vestido)
- etudar (estudar)
- quata (quarta)
- ecola (escola)

1.6 – omissão de consoante – tentativas de acerto

- joar/ jogr/joagr/ jogar (jogar)

Os exemplos característicos do segundo período demonstram que esse jovem precisa desenvolver mais sua consciência fonêmica para distinguir e representar a unidade mínima (consoante não acompanhada de vogal, com valor fonológico).

No caso dos exemplos do item 1.1, algumas palavras como **feita** e **noite**, ao serem representadas como **feta** e **note**, também denotam consciência fonêmica pouco desenvolvida, visto que ao procedermos à leitura teremos outras palavras e não as anteriormente apresentadas. Já outras palavras como **touro**, **roupa** e **toupeira** foram representadas da maneira como são pronunciadas. A modificação que ocorre na estrutura segmental dessas palavras se deve a uma ocorrência da fala que aparece refletida na escrita.

Os três tipos de ocorrência indicados no primeiro período reduziram significativamente, à medida que o jovem avançava em seu processo de aprendizagem. Dificuldades para diferenciar o som representado pela letra do nome da letra, confusão quanto

ao traçado e à distribuição de certas letras e ausência do núcleo da sílaba foram insignificantes no segundo período.

2 - segmentação inadequada de palavras

Quando a criança comete inadequações desta natureza podemos afirmar que ela ainda não desenvolveu totalmente sua consciência de palavra. Os critérios para a segmentação, ou seja, para a colocação dos espaços em branco na escrita alfabética, baseiam-se no conhecimento da própria palavra escrita convencionalmente. Assim, como acontece com outras crianças que estão aprendendo a escrever, o jovem de nossa pesquisa também apresenta dúvidas quanto à segmentação vocabular, sendo que, em alguns momentos, divide uma mesma palavra como se fossem duas, em outras situações, procede de modo inverso, juntando palavras.

A criança desconhece, nesta fase, os critérios ortográficos de segmentação. Graças à influência de padrões da oralidade, que têm como uma de suas características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras, é difícil para a criança perceber os limites entre o término de uma palavra e o início de outra. Assim, ela tende inicialmente a escrever as palavras ligadas umas às outras, como se fossem blocos sonoros. À medida que ela começa a perceber que aquilo que se apresenta interligado na fala precisa ser segmentado na escrita, inicia-se um processo mais evidente de segmentação. Esse novo processo pode levar até mesmo a um excesso de segmentação, ou seja, uma mesma palavra aparece dividida em duas.

Os exemplos característicos desse estágio, presentes em nosso *corpus*, foram organizados em dois grupos que chamamos de Casos de Hipo-Segmentação e Casos de Hipersegmentação, de acordo com a denominação dada por Silva (1994). No primeiro caso, estão agrupadas as produções escritas que apresentam junções de duas ou mais palavras,

como nos exemplos: **mutobom** (muito bom), **afoca** (a foca), **tododia** (todo dia), **nalaja** (na loja) e **topreji / topreguiçoso** (estou preguiçoso). Ao passo que, no segundo caso, estão agrupadas aquelas produções que possuem separações além das previstas pela ortografia, como assinalam os exemplos: **a nigos** (amigos), **em bora** (embora) e **de mas** (demais).

Segundo Silva (1994), ocorrem mais freqüentemente casos de hipo-segmentação do que casos de hipersegmentação. Os aprendizes parecem não estranhar os enunciados escritos sem a presença de espaços em branco, principalmente quando a grafia utilizada é a cursiva. Ainda há de se considerar que, algumas vezes, as representações ortográficas que eles realizam tendem a refletir unidades conforme a segmentação do seu discurso oral.

Pela análise das hipersegmentações, pudemos notar que o jovem tende a segmentar uma sílaba de um vocábulo, como ocorre em **a nigos** (amigos), **em bora** (embora), **de mas** (demais). As sílabas, neste caso, assemelham-se bastante às preposições e artigos, unidades autônomas da língua. Essas marcas presentes durante o processo de representação da linguagem mostram o papel importante da contemplação da escrita pelo jovem.

Já ao hipo-segmentar ele geralmente tende a juntar grupos de dois ou mais vocábulos, como **mutobon** (muito bom), **tododia** (todo dia) e **topreguiçoso** (estou preguiçoso). Neste caso, ocorrem também junções de monossílabos átonos às palavras que os seguem ou precedem, como em **afoca** (a foca) e **nalaja** (na loja).

Ao lado destas segmentações inadequadas aparecem segmentações gramaticalmente corretas. Nesse processo de construção da escrita, segundo Silva (1994, p. 36), “a criança, não só incorpora solução de segmentação que já observou na própria escrita, como também propõe soluções pessoais para cada caso.”

A criança já tem consciência dos espaços em branco na escrita, no entanto, o que ela ainda “[...] desconhece são os critérios de escolha de possibilidades alternativas de colocação desses espaços, propondo, assim, formas gráficas variáveis, que refletem diferentes hipóteses

locais para solucionar um problema específico que a escrita lhe apresenta.” (SILVA, 1994, p. 38).

1º Período: Março a Outubro de 2004

2.1 – Hipo-segmentação

- nalaja (na loja)
- topreji/ topreguiçoso (estou preguiçoso)
- mutobon (muito bom)
- afoca (a foca)
- tododia (todo dia)

2º Período: Novembro de 2004 a Junho de 2005

2.2 - Hipersegmentação

- de mas (demais)
- dor mimos (dormimos)
- a te (até)

Podemos notar que os casos de hipo-segmentação são mais frequentes no primeiro período, indicando que o jovem se conscientizou da necessidade de segmentar as palavras na representação escrita. Entretanto, deve tornar-se capaz de compreender a variação de categorias de palavras: **a** (preposição), **e** (conjunção), **o** (artigo), **lata** (substantivo), **tartaruga** (substantivo) e identificá-las no fluxo das sentenças, a fim de representá-las adequadamente, separadas por espaços.

3 - representações múltiplas

Os sistemas alfabéticos configuram-se por uma correspondência entre sons e letras, mas sabemos que nem sempre a um determinado som corresponde somente uma única letra.

Algumas correspondências são estáveis como é o caso dos sons /d/ e /p/ que sempre são escritos com letras **d** e **p**, respectivamente. Contudo, essa fidelidade entre sons e letras nem sempre se mantém. Na escrita do português, por exemplo, podemos encontrar situações em que um som pode ser representado por várias letras¹² e casos em que uma letra pode representar mais de um som¹³. É essa multiplicidade de correspondências que foi denominada **representações múltiplas**: podemos representar um som por diferentes letras e, inversamente, uma mesma letra pode escrever vários sons.

Durante a aprendizagem do sistema alfabético, as crianças tendem, muitas vezes, a representar os sons da fala em decorrência do desconhecimento das convenções ortográficas que regulamentam o uso da representação gráfica da língua.

Nesse momento de interação com a escrita, elas se apegam a regras que revelam usos possíveis dentro do sistema. Extraem essas regras dos usos ortográficos que o próprio sistema oferece ou de realidades fonéticas, manifestando certo esforço para aplicar uma relação entre letra e som, que, na maioria das vezes, não é previsível nem unívoca, mas que também não é aleatória.

É dentro desse contexto que vemos produções como **cabesa** (cabeça), **pasava** (passava), **oso** (osso), **dise** (disse), **cemana** (semana), **pesigo** (pêssego) ocorrências presentes em nosso *corpus*. O jovem representa dessa maneira porque, segundo o sistema de escrita da língua portuguesa, há inúmeras formas ortográficas para representar o som [s], como em **caça**, **pássaro**, **cebola**, **sábado**, **excelente**, **capaz**, **crescer**.

Outra representação que o jovem fez de acordo com as possibilidades de uso do sistema de escrita foi o emprego de **x** para representar o som [ʃ], como em **xato** (chato) e **bixo** (bicho); entretanto, efetuou uma escolha inadequada do ponto de vista ortográfico. Neste caso, o som [ʃ] deve ser representado por **ch** como em **chapéu**, **chifre**.

¹² Esse é o caso do som /s/ que pode ser representado pelas letras **s** (semana), **sc** (nacer), **ss** (passado), **sç** (cresça), **ç** (maçã), **c** (cebola), **xc** (exceto), **x** (experimento), **z** (felizmente).

¹³ Por exemplo, a letra **x** pode representar os sons /ʃ/ (xícara), /s/ (exportar), /z/ (exame).

Inúmeras formas ortográficas para representar:**1º Período: Março a Outubro de 2004****3.1 - som [i]**

- bixo (bicho)
- xato (chato)

3.2 - som [w]

- aneo (anel)

3.3 - som [z]

- tezoura (tesoura)

2º Período: Novembro de 2004 a Junho de 2005**3.4. – som [s]**

- cemana (semana)
- lisois (lições)
- abosa (abraço)
- clase (classe)
- profesora (professora)
- almoso (almoço)

3.5 - som [j]

- beigo (beijo)
- gogar (jogar)

Os erros por representações múltiplas são os mais presentes durante todo o processo de aprendizagem da escrita. A apreensão desses conhecimentos não se dá de forma imediata, mas sim de forma progressiva e contínua ocorrendo praticamente por toda vida. Quanto mais

um sujeito escreve, mais ele se dá conta de características e propriedades da escrita. Dessa forma, ao acompanhar alguma criança que está aprendendo a escrever devemos considerar como progresso no aprendizado toda e qualquer descoberta que ela faz nesse sentido, embora possa ainda estar escrevendo errado. Nesse momento, é importante planejar atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência metalingüística, com ênfase na questão das possíveis relações entre letras e sons e na segmentação das palavras.

4 - supressão de nasal

As omissões presentes neste grupo referem-se à falta das letras **m** e **n** em posição final de sílaba quando representam a nasalização das vogais nasais como em **tépo** (tempo).

Em alguns casos, o jovem utilizou somente vogais para indicar a nasalização. Isso pode ter acontecido pelo fato de não dominar a exigência ortográfica de se representar pelas letras **m** ou **n** a qualidade nasal da vogal em final de sílaba. Como exemplos dessa produção temos **lapada** (lâmpada), **tépo** (tempo), **elefete** (elefante), **copou / capou** (comprou). Nos casos em que tentou representar a nasalização, utilizou o grafema **i**, como em **peite** (pente) e **deite** (dente) e **u** em **lougi** (longe). Podemos retomar aqui a questão da complexidade da sílaba já vista anteriormente no caso da **estrutura segmental modificada**: trata-se de um importante fator responsável pelas omissões. Isso ocorre na representação de sílabas terminadas em **m** e **n**. Nesse caso, temos uma vogal nasal que é representada por duas letras, em que o **m** e o **n** servem para marcar a nasalidade da vogal e não para escrever uma consoante. Assim, enquanto na sílaba falada detectam-se dois sons, são necessárias três letras para escrevê-los.

1º Período: Março a Outubro de 2004

4.1 – “substituição” do grafema nasal

- peite (pente)

- deite (dente)
- lougi (longe)

2º Período: Novembro de 2004 a Junho de 2005

4.2 – ausência do grafema nasal

- apredemos (aprendemos)
- jutos (juntos)
- ecotri / econtrei (encontrei)
- juta (junto)
- etra (entrar)
- bastati (bastante)
- adu (ando)
- berigela (berinjela)
- preseste/ presnte/ presnete/ presente (presente)

Nos exemplos do primeiro período, o jovem procurou solucionar o problema da nasalidade inserindo as semivogais **i** e **u**. Essa solução manifestada não é aleatória, visto ser possível encontrar essa pronúncia em algumas comunidades. É por isso que utilizamos o termo substituição entre aspas, já que é possível ocorrer essas vogais nasalizadas na fala.

Esses exemplos, principalmente os do segundo período, revelam-nos que o jovem não soube registrar na escrita a qualidade nasal das vogais presentes nos exemplos citados. Quando pronunciamos essas palavras dizemos [ãdu], por exemplo - e não [ãndu] -, nasalizando a vogal à esquerda. A presença da consoante **n** para marcar a nasalidade da vogal é uma exigência ortográfica e este jovem ainda desconhece essa regra.

5 - influência da oralidade na escrita

Esse tipo de alteração corresponde a uma tendência de se escrever as palavras do modo como elas são pronunciadas, como uma espécie de transcrição fonética. É por essa razão que palavras como **macaco**, **prato** e **ando** se transformam em **macacu**, **pratu** e **adu**, enquanto **escola** e **bastante** são grafadas com **i** no lugar de **e**: **iscola**, **bastati**.

Sob essa categoria (**influência da oralidade**) enquadramos casos de substituições e omissões de letras, pois se referem a alterações derivadas da influência da oralidade na escrita. Percebemos que a forma de grafar essas palavras está sendo determinada pelo padrão de fala.

Sabemos que a oralidade por si só não determina a grafia das palavras. Em certas situações, há uma relação direta entre fala e escrita, como em palavras como **bola**, **gata**, **foca**. Tudo se passa como se, realmente, os sons encontrados na fala devessem ser diretamente transcritos para a escrita por meio das letras correspondentes. Acontece, porém, que essa não é a regra geral. Há regras ortográficas que determinam modos de escrever que nem sempre coincidem com aquilo que se fala.

Como sabemos, há um processo de segmentação das palavras em unidades fonêmicas que permite a correlação entre letras e sons. A influência da oralidade na escrita nada mais faz do que confirmar a existência desse processo e da forte influência que os mecanismos da oralidade exercem sobre a escrita, principalmente nas etapas iniciais de aprendizagem.

A influência dos padrões da oralidade diminui à medida que a criança começa a compreender que a escrita alfabética não significa uma escrita do modo como se fala. Ela precisa compreender que pode haver diferenças ou variações entre o modo de falar e o de escrever, apesar das relações entre tais modalidades de linguagem. Cabe ao adulto, que interage junto à criança, criar condições para que ela compreenda o que é falar e o que é escrever e que a pista acústico-articulatória nem sempre é suficiente para definir a escrita das palavras. O adulto deve propiciar situações nas quais a criança possa confrontar o que é fala e

o que é escrita, e mostrar que determinadas palavras são escritas da maneira como são faladas, mas que, muitas delas, embora sejam pronunciadas de uma certa maneira, são escritas de outra.

A oralidade desempenha um papel muito importante no decorrer da aprendizagem da língua escrita. Durante o processo de alfabetização a criança, ao vivenciar situações de interação com a escrita, recorre a conhecimentos de natureza lingüística, que permitem descobrir a grafia correta.

Foi assim que encontramos ocorrências como **meleorei** (melhorei), **familiha/familha** (família), **galiu** (galho) em que o jovem, na maioria das vezes, escreve **l** em vez de **lh**, talvez por pronunciar [li] e não [lɣ], como também por desconhecimento da regra ortográfica.

2º Período: Novembro de 2004 a Junho de 2005

5.1 – grafia l em vez de lh

- familiha / familia (família)
- meleorei (melhorei)

5.2 – modificação de sons vocálicos

- pratu (prato)
- iscola (escola)
- au (ao)
- bastati (bastante)
- adu (ando)

5.3 – omissões de letras

- mulhe (mulher)
- chega (chegar)
- mue (mulher)
- que (quer)

As falhas que o jovem comete ao grafar essas palavras não se devem a um erro de distração. O que ele faz é transportar para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Ao escrever a palavra segundo o modo como a pronuncia, e não segundo sua forma ortográfica, revela a consciência que tem do modo como fala. Essa relação entre fala e escrita ortográfica é feita a todo instante pelas crianças em início de alfabetização. Elas ainda não sabem que a escrita ortográfica é uma convenção que já se afastou muito da relação biunívoca letra/som.

5.4 Comentários gerais

Este jovem (B. A. Z.), 14 anos, quando iniciou o acompanhamento junto ao CENPE, apenas reconhecia algumas letras e sílabas. Conseguia ler algumas sílabas e escrevia somente se alguém lhe soletrasse. Por não saber ler e escrever, muitas vezes, negava-se a fazer as atividades propostas e ficava ansioso. Por apresentar dificuldades de aprendizagem, seus colegas o chamavam de analfabeto, reforçando ainda mais sua baixa auto-estima.

Atualmente, ele está alfabetizado: conhece todas as letras do alfabeto, escreve algumas frases sem nenhum erro, reconhece quando faltam letras ao pedirmos para que reveja o que acabou de escrever. Ainda apresenta dificuldades com sílabas complexas e ao narrar e produzir textos. Já distingue as vogais **a** e **o**, mas podemos perceber que se confunde quando essas vogais aparecem no final da palavra. Ainda não distinguiu bem que a fala é contínua ao passo que a escrita é registrada escrevendo-se com espaços em branco entre as palavras. Escreve de sílaba em sílaba, às vezes com ajuda, e coloca no papel o que lhe foi pedido. Frequentemente pergunta sobre qual letra deve usar, se há espaços entre as palavras ou se deve representá-las unidas umas às outras.

No momento, está bastante motivado para corrigir os próprios erros, manifestando consciência de que é preciso rever o que se escreve para fazer as correções necessárias. Além de apresentar dificuldades com sílabas complexas, como as que estão presentes nos encontros consonantais, também não consegue representar a consoante presente em sílabas do tipo **consoante + vogal + consoante** em palavras como **pe_{nt}e**, **ro_{sn}a**, **pe_{rt}o** etc.

As atividades que realizamos durante os encontros de acompanhamento foram escrita livre, produção de pequenos bilhetes, leitura de livros infanto-juvenis, ditados, dominó (palavra-puxa-palavra) e jogos pedagógicos.

Ao trabalhar a construção de pequenos relatos e bilhetes foi possível notar que ele não consegue narrar fatos ordenados, nem oralmente nem na escrita. Acreditamos que a causa disso seja uma questão mais abrangente que envolva problemas em sua capacidade cognitiva e percepção de mundo.

Quando se acompanha um jovem com dificuldades de aprendizagem, como é este caso, devemos oferecer-lhe ajuda para resolver e compreender a língua escrita e seus mecanismos. No início do procedimento de acompanhamento essa ajuda deve ser mais intensa. Aos poucos, é preciso diminuir esse auxílio para que ele comece a descobrir e a propor hipóteses por si mesmo. Sabemos que há uma grande diferença entre o adulto dar as regras já prontas, para que a criança as memorize e faça exercícios de fixação, e situações em que o adulto auxilia a criança em seu raciocínio de análise das propriedades lingüísticas, de modo a facilitar a inferência de regras por parte da própria criança.

É importante sempre lembrar de que não se aprende tudo em um dia ou em um mês. A aprendizagem é um processo que requer tempo e paciência, tanto por parte do profissional quanto por parte do jovem, que precisa acreditar em si mesmo e estar disposto a enfrentar a batalha que irá travar com as letras.

É preciso criar um ambiente agradável em que o aprendiz se sinta à vontade para interagir com o profissional que o acompanha. Deve-se mostrar a ele que a ocorrência de erros constitui um fato natural que faz parte da construção do conhecimento. E, no momento em que ele descobre o princípio que rege o sistema de escrita, compreende todas as relações entre as letras.

Assim, levando em conta a natureza dos erros cometidos pelo jovem desta pesquisa, e considerando a etapa em que ele se encontra no processo de aquisição da escrita, podemos chegar às seguintes conclusões:

- nas categorias 1 (exceto as subcategorias 1.5 e 1.6), 2¹⁴, 3, 4 e 5 as falhas se resumem em repetições, omissões e inversões de letras; confusão de traçados semelhantes; falta de biunivocidade entre som/letra e influência da oralidade na grafia das palavras. Essas inadequações não são tão graves, pois, em sua maioria, são erros ortográficos, e o jovem já está praticamente alfabetizado.

- nas subcategorias 1.5 e 1.6 as falhas são qualitativamente diferentes das anteriores, pois não se trata de uma simples falta de atenção ou esquecimento de uma letra. Nesses exemplos, o jovem ainda não tem a capacidade de percepção e representação de um importante som distintivo.

Retomando a discussão sobre ortografia com que iniciamos o capítulo sobre a análise dos dados, podemos perceber que as dificuldades que o jovem atualmente enfrenta dizem respeito a aspectos ortográficos. Se, no início, ele reconhecia apenas algumas letras e sílabas simples, apresentando dificuldades para ler e/ou formar palavras, hoje ele consegue representar grande parte das palavras, porém sua grafia não está correta sob o ponto de vista ortográfico. Um importante aspecto relacionado à consciência fonêmica diz respeito à percepção da unidade distintiva em final de sílaba cuja estrutura é CVC. O jovem ainda não

¹⁴ Nesse caso ainda há uma consciência de palavra pouco desenvolvida.

consegue perceber essa unidade, revelando, assim, que sua consciência fonêmica não está completamente desenvolvida. Ele precisa aperfeiçoar esse conhecimento para atingir um completo domínio da escrita e, posteriormente, domínio também das normas gramaticais de ortografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos ter em mente, e com bastante clareza, que “[...] aprender a escrever corresponde a um processo de apreensão, o que significa conceituar conhecimentos e criar hipóteses que dirigirão o ato de escrever.” (ZORZI, 2003, p. 104). Tal apropriação demanda um longo período (não ocorre de imediato e nem se reduz às séries iniciais), visto que sempre temos algo a mais a aprender sobre a língua.

Como foi possível notar durante a exposição deste estudo, a consciência metalingüística é um ponto importante que deve ser trabalhado durante a aprendizagem da escrita.

Ao se falar em consciência fonêmica e princípio alfabético é preciso, antes de tudo, abordar a questão das unidades mínimas distintivas presentes na fala e na escrita. Sem a dupla articulação lingüística, a comunicação entre os homens não apresentaria o caráter econômico e o grau de funcionalidade que tem hoje. Talvez não teria também o grau de complexidade que possui.

A criança enfrenta dificuldades ao aprender nosso sistema de escrita alfabética. Daí a importância de se desenvolver atividades metalingüísticas para ajudá-la a propor hipóteses e a encontrar soluções para os problemas que aparecem, refletindo conscientemente sobre a língua.

Apresentamos os cinco aspectos da consciência metalingüística para explicar como a escrita pode se relacionar com o princípio alfabético. Dos aspectos apresentados, escolhemos o último deles, a saber, a consciência fonêmica, por ser fundamental à percepção das unidades distintivas e à compreensão do princípio alfabético. Não se deve esquecer, porém, da importância dos demais aspectos no processo de aprendizagem. Sabemos que, ao desenvolver sua consciência pragmática, a criança toma conhecimento da funcionalidade da escrita em seu meio, ao passo que a consciência sintática lhe informará sobre a estrutura lingüística frasal. No nível da palavra, a criança já começa a perceber a arbitrariedade do signo lingüístico. Ao

alcançar a consciência silábica, realiza um trabalho mais cuidadoso com a estrutura formal da língua. Aliás, como abordamos, o ponto principal a ser trabalhado, para o desenvolvimento dos aspectos da consciência metalingüística necessários à aquisição da escrita, é o foco na estrutura formal da língua. A criança precisa aprender a olhar e a compreender o suporte formal da escrita para, então, compreender a relação existente entre esta e as unidades fonêmicas presentes na emissão vocal humana. Com base na idéia de princípio alfabético de Morais (1996), a partir do conhecimento e compreensão da correspondência entre algumas letras e fonemas, ela já é capaz de extrair uma regra de análise e combinação. Ao adquirir tal princípio abstrato, realmente compreende a relação presente entre as letras e os fonemas.

É importante acompanhar o processo de aprendizagem das crianças para obtermos novas informações sobre como esse processo se efetiva, assim como para encontrarmos novas maneiras de tornar o ensino-aprendizagem cada vez mais eficaz. Como vimos, é possível recuperar um jovem “fracassado” mostrando-lhe que o acesso ao saber é possível, no entanto, faz-se necessário um atendimento paralelo com profissionais habilitados que o auxiliem durante essa aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua. In: _____. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989. p. 43-67.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Ática, 1994.

DANON-BOILEAU, Laurent. Le méta comme faculté de détour. **CAIap**, Paris, n. 12, p. 71-77, 1994.

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

FERREIRO, Emilia. Os problemas cognitivos envolvidos na construção da representação escrita da linguagem. In: _____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 09-20.

GOMBERT, Jean E. Considérations générales. In: _____. **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF, p. 11-28, 1990.

GRANDE, Érica M. T. **O desenvolvimento da consciência metalingüística e o processo de aquisição da escrita**. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) - UNESP/Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2002.

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

JAKOBSON, Roman. **Seis lições sobre o som e o sentido**. Lisboa: Moraes Editores, 1977. p. 33-60.

LOPES, Edward. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1976.

MAGNUSSON, Eva. Consciência metalingüística em crianças com desvios fonológicos . In: Yavas, M. S. (Org.). **Desvios fonológicos em crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 110-148.

MARTINET, André. A dupla articulação da linguagem. In: _____. **A Lingüística sincrônica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971. p. 11-35.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

MORATO, Edwiges. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.

OLSON, David R. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, O. R.; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p. 267-286.

_____. Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. **Cognition**, Canadá, n.60, p. 83-104, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução José Paulo Paes et al. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, 1995.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização: a escrita espontânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Repensando a língua portuguesa)

SILVA, Myrian B. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981. (Ensaio; 75)

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, Jaime L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BIBLIOGRAFIA

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças em alfabetização. In: Rojo, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

_____. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARA JR, Joaquim M. **Estrutura da língua portuguesa**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CATACH, Nina. A escrita enquanto plurissistema, ou teoria de L' (L linha). In: _____. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. p. 244-261.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, 1985. (Revista de Estudos e Pesquisas em Educação 52).

_____. A escrita...antes das letras. In: Sinclair, H. (Org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 19-70.

GOMBERT, Jean Émile. Développement métalinguistique et langage écrite. In: _____. **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF, 1990. p. 197-225.

_____. Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. **Repères** (3). INRP. Paris, 1991.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. Grafemas e fonemas: abordagem psicolinguística da noção de grafema. In: CATACH, N. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. p. 93-102.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1993.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

MOUNIN, Georges. A característica específica das línguas naturais humanas. In: _____. **Introdução à lingüística**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1968. p. 46-60.

OLSON, David R. A escrita sem mitos. In: _____. **O mundo no papel**. São Paulo: Ática, 1997. p. 17-36.

TOLCHINSKY, Liliana. Aprender sons ou escrever palavras. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1996. p. 37-59.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-118.

01/03/04
100

fita futebol
bola fita futebol

Bruno dos nos dente. dente

Bruno esta com dos nos dente
dos de dente

futebol

1) leite meu sal fácil
dente limpa futebol

2) prato parto prato pano

3) jolha telha
rinha nogue
çai

4) gata quena era
quena de loque loque

05/04/04

Bruno

quijo

fofo

fofo

quati

água

com tapioca
 Mico marmeco
 fone

mico mto fone

UMICO ESTAVA O Com fone

ELE foi nalaja

fofo j

Ele copou canica

copo
 com fone

mato

M

Esses comu fole de nata, pipoca,
 Bife, Batata, feijão, melancia
 Tapioca, le Be Be U Água gelada
 tudo it

isto que ele n come e tá
 muito Bom

Bruno 05/04/04

topregi

TOPREMIOSO

Estare pagufo

05/04/04

Bruno

10/04/09

103

NÃO
→ NEM

FUGA
FUGUI
FUGIU

a
Robô e

polvo

queijo

Bilo

queijo
QUE

BICHO

NINHO

União

MO

Basquete

AVIÃO

AVIÃO

polvo

Bruno 3/5/5/

08-05/04

gesto	Bolo	luna
	casa	vaca
	casa	cora cora para
dado	roda	folo sapo
gato	folo	
lata	oro	
brota	oro	
lucro		papel
curra	tatu	Rafael
P	kula	anel / anel /
Rato	mala	bule / buli /
Bato	anel	oro / ossul
Bato	anel	
lixo	pena	mala
Mala		navio

H G

Bala
folo
gato
dado
figa

105

Bom.

19/05/09

Sexta-feira foi dia de aniversário
 do meu irmão que se chama
 WILLIAN. VARIAS PESSOAS
 foram visitar a minha família
 Elisna, minha mãe,
 fez bolo de aniversário que estava
 muito bom.
 parabéns

parabéns

muito

Bom

Sexta-feira aniversário

19/05/04

POLA
B=MMIA
MINA
MINHA

LATA - TATU - TUCO - CARA - SAPATO
 TORO - RAPA - PINELO - BRANJA
 JACO - CAMINHA - MSAQUE
 QUEJA

QUEJA
 CAMINHA
 FOURA

FOURA

Bruno (tonis zenatti 12.6/09/04)

Boladas e Amigos

O macaco jogava bola o gato,

A gaviota é amigo

com amigo

e

A rinha perdeu
perdeu

Amigo's

conigo

A foca foi em Bola.

O gato ficou Amigo do macaco

O gato é Amigo da foca.

O gato levou uma Bolada.

O gaviota não sabe jogar bola.

108 2/6/2004 Bruno		
ditado	classe	
Barica	peixe	alentejo
Rato	leite	laranja
fala	chocolate	sol
Boto	puto	formal
lata	filo	dente
Bala	amido	amido
fala	caldo	quente
fala	rua	elefante
fala	carro	pente
fala		
fala		
Barita		
fala		
fala		
//		
ditado		
O menino pegou Bola		
A Bola é doce		
A Bola é Barita		

Escreva o nome das figuras:

02/06/04

02/06/04

109



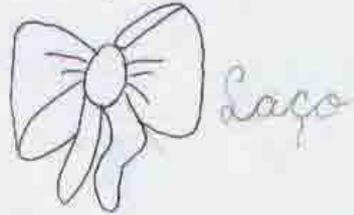
Uva



gato



Avião



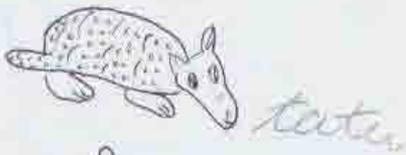
Lazo



pato



Sapato



tartaruga



vaca
cachaço
cochorra



macaco



galinha



lua

Bruno 23106104
domingo

cameta tatu ~~muca~~ nata
tapete ~~tupe~~ neta tora Poto
toco ~~corro~~ VOLANTE

gato galo galinha

gata ~~gem~~ galin galinhota
galho

O que o qui é

29/06/04

111

Numero 23106109

FO GUE
FO GE

ditado

buraco

peruca

taco

urubu

coruja

figura

cabra

Amarelo

coruja

foje

periquete

ARARA

VARETA

MELÃO

pulo

vado

furiosa

sala

Mato

porta

bate

Rabo

REVIRA

112

16-08-09

Bitacha	Abacia	
Coisa	Ricote	(RICOTE)
Papira	Luquero	
Trona / TESOURO	pirado	
paraça / MASSAVA	Era	
chilora	tufolo	
desapareu	betulo	
Vou	paredo	
Vouu	janeta	
Risada	bonito	(BOSEIRA)
dupe / DISSE	carra	
botelo	Bita	(BEIRA)
polisau	bita	
mapa	kiolito	

LÁ na mata.
VIVE O MEMEIRO POTI

Brauna 30/108

Poti pega O Macaco

para chidant porque ele
estava machudo.

O macaco comeu toda banana
namica que estava na canoa
de Poti. E assim acabou
a história.

A n a

R

Bateria

15-09-04

114

2) DOMÍNIO

carala cada domimo novela

lata tatu Tusa cada "zaro"

Rodrigo hoto Rosângela lanera

xato topuca Rato toca Camila

Lâmpada Ilustrada Tapete tezuera

REESCREVER AS PALAVRAS

DOMÍNIO-RODRIGO-GORRO

ROSÂNGELA-LARANJA

XATO-CHATO-TOPEIRO-TOCA

LÂ LÂMPADA TEZUERA

||

PATO

BATO

TATO

BATO

CATO

MATO

DATO

FATO

GATO

JATO

PASTO

23/09/04

Bruno da TA 22.109

pato parto prato

partil parto

tipo tempo templo

caco cacoo

cato cato cato

Leitura do livro:

Uma garça de madeira

A menina teclada e menina

tamara cari. Ela tá buxo
lugar a sua um dia ela enco-

trou uma Bala de gude

no mato. Pegou a Bala e levou

pra casa e colocou a Bala

na gaveta.

Branco

29-09-04

	dente	dente
		pernita
pasto		temte
barato		Gente
		rente
		Sente
		Mente
		quente
		Pente
		P

com ela

tinha
unha
sunha
minha

DOMINGO

macaco solo coberto tato
Lorre Rede deolo domingo
gosto tomate
damino' tecido
novela lata

macaco	garfo	6/10/04	6/10/4
martelo		6/10/04	117
noel	bolsa		Bruno
olho - olho			
rosquete			
ovo			
dado			
lolo			
gato			
rino			
pato			
porco			
Bruno			
salange			
casa			
apito			
carrão			
coruja			
escada			
cadeira			
estrela			
sapato			
telefone			

03/11/01. família DE palavras 118

família

nta

família

x foliar

foliar

flor floricultura florista

floricultor

Burner

03 - 11 - 2001

Bruno

03-11-2004

119

{	pató	Karó
	posito	Karó
	prato	
		<hr/>
{	brato	craro
		caró
{	lato	coco
		croquete
	prato	carar
{	peto	crarar
	perato	

Bruno
30-11-04

120

→ APARECE
APARECEU

MESMO
PESCADOR

PALHAÇO

GOSTOSO

AR PÃO

PEIXINHO

GENTE

MOLHADO

meu

meu

NA

NA

churrasco
festa

Molli final
de semana

Eu fui numa festa no SABADO.
Eu fui eu sou de casa
as duas horas e fiquei até
a meia-noite

a meia-noite

15/12/04

121

Bruno

melhor de detido

Escreve de muito Bem de mais

Bem Sábado é domingo

Eu, meu tio, minha tia

É meus primos

Irmãos

pecar

~~silvia~~ silvia

27/04/05
122

Vamos estudar juntos
a te quato febra

até

Um abraço

Bruna

estudar
juntos
quarto

ditado sem ajuda

Bruno Antonio Zenatti

27/04/05
123

O gato Bebe leite - O

O macaco gos de banana
gosta

A menina foi au cinema - as

a casa é amarela

Ou tem, eu ecotri meu amigo

Ontem, encontrei meu amigo.

A mue galou um presete

A mulher ganhou encontrei presente

permite

presente C

x eu gosto de joar Bola com meu amigo

joar

joar

joar

Letras sem acento

AJUDA em letras minúsculas palavras.
Indicar a frequência

mãe, vou#

Bruno 11/25/2005
124

vou chega / chegar

mais

tarda, / tarde

vou

~~estudo~~

estudar

na casa

do pai.

Beijo / Bejo / Beja

~~Beijo~~

Bruno

11/05/2005
125

- O prato i vermelha
prato vermelho
- Aquela mulher tem um vestido maravilhoso
aquela mulher vestido
- na escola, aprendemos muitas coisas
escola aprendemos lições

prato
i
(u)pente
e
(i)menino
(u)escola
(i)escova
(i)Aquela
e
que qualições
õ
õ

ditado para a professora.

BRUNO - 18/05/05

126

le
 Le esta perto da escola.
 EE escola
 ELE
 espera sel amiga
 sel

que etra quer entrar no clube junto com o colega
 clube junto colega

alto ("auto") modo pastel ("partem") (modo)
 meu seu sol ("sou") (modo)

• meu pai gosta de ~~go~~ futebol bol fim
 de semana. jogar bol no final
 de semana. jogar
 • gota

• ~~meu~~ minha casa fica longe da ~~escola~~
 escola, eu ado Bartate longe
Bartonte
 ando

BRUNO 01/06/05 127

• O gato pego rato = o (ele percebeu)
 O gato pegou o rato.

Escrito leve.
 Sem ajuda em
 um primeiro
 momento.

• O Rato come queijo
 queijo C

• O Bruno Antonio zenatti

Usta de milho e beringela
 gosta beringela (com ajuda)
 (percebeu)

penite

• Marcia bedim
 é professora de matemática.
 Professora C

(indiquei o
 uso de 2 s)

Bruno 01/06/05
128

1)

Um dia eu fui ao sítio.

Eu e meu avô tiramos leite da vaca.

coei o leite, coloquei no copo e tomei,

estava morno e gostoso,
(com ajuda)

no almoço, comemos carne de capivara
almoço carne
carne

dormimos

dormimos no sítio