

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA – SP.**

MARLENE APARECIDA VISCARDI

UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO

ARARAQUARA – SP

2007

MARLENE APARECIDA VISCARDI

UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO.

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – Júlio de Mesquita Filho – UNESP / Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Lingüística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa.Dra. Sílvia Dinucci Fernandes.

Co-orientador: Prof.Dr. Jean-Pierre Jaffré.

Bolsa: CAPES- PDEE.

ARARAQUARA

2007

MARLENE APARECIDA VISCARDI.

UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO.

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – Júlio de Mesquita Filho – UNESP / Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Bolsa: CAPES- PDEE.

Data de aprovação ____ / ____ / ____

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Sílvia Dinucci Fernandes. UNESP – Araraquara- SP.

1º. Membro titular: Prof. Dr. Ademar da Silva. UFSCAR – São Carlos- SP

2º. Membro titular: Prof. Dr. Jaime Luiz Zorzi – CEFAC – SP

3º. Membro titular: Profa. Dra. Maria Augusta Bastos Mattos – UNICAMP – Campinas – SP

4º. Membro titular: Prof. Dr. Ignácio Benedito Expedito – UNESP – Araraquara – SP.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara – SP.

*Para Vair,
irmão, sempre luz e serenidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, princípio e criador de todas as coisas, que ilumina todas as mentes e proporciona às pessoas a sabedoria humana e divina.

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todos que participaram e participam da minha vida e de forma particular:

à minha orientadora, Profa. Dra. Sílvia Dinucci Fernandes, pelo carinho, dedicação, responsabilidade, incentivo e a incansável leitura do meu texto, em todos os momentos;

ao co-orientador estrangeiro, Prof.Dr. Jean-Pierre Jaffré, pela atenção, sugestões, reflexões e incentivo que me foram proporcionados durante o ano de estágio junto ao laboratório LEAPLE- Sorbonne – Paris V;

a todos os colegas professores, direção, coordenação, pais e alunos da Escola Estadual, objeto de minha pesquisa, pelo carinho, apoio e compreensão, em especial, à profa. Maria Cristina da Silva pela amizade leal de sempre;

à CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Lingüística e Língua Portuguesa, que me proporcionaram o estágio em Paris durante o ano de 2005 junto à Université René Descartes – Sorbonne – Paris V, por meio da bolsa PDEE que permitiu ampliação dos horizontes e reflexão da parte teórica desta tese;

à minha mãe Antônia, minha irmã Lenice e ao meu querido irmão Vair (que não está mais presente entre nós) e a quem dedico esta tese. Aos meus sobrinhos que colaboraram nas atividades de impressão desta pesquisa. Sem a participação da família, alguns tópicos do trabalho não teriam sido realizados;

aos meus amigos: Luzmara, Carlos, Nilton e Cláudia da UNESP, Maria das Neves da USP de Ribeirão Preto e Carla da UFMG, que conviveram comigo durante o ano de 2005 em Paris e incentivaram-me nos momentos difíceis e compartilharam dos momentos felizes;

às minhas amigas, Profa. Dra. Odette Faustino da Silva, pelo incentivo e pela revisão gramatical do texto e Maria Zelinda C. Martins pela dedicação dispensada na revisão do meu texto;

aos professores e funcionários da Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, em especial do departamento de Lingüística e da Pós-Graduação da faculdade de Ciências e Letras, pela dedicação, disponibilidade e amor com que sempre atenderam;

aos professores: Dr. Ademar da Silva, Dr. Jaime Luiz Zorzi, Dra. Maria Augusta Mattos e Dr. Sebastião Expedito Ignácio por aceitarem, gentilmente, fazer parte da banca examinadora;

Agradeço, enfim, a Universidade Estadual Paulista e a CAPES que incentivou e incentiva pesquisadores de todas as áreas, proporcionando estudos reflexivos importantes para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

***“Ah, esse uso da palavra no tempo, que
desgasta seu gume e reduz
sua asperidade!”***

Michel Foucault.

RESUMO

A pesquisa realizada por meio deste estudo tem como objetivo refletir algumas teorias lingüísticas sobre o tema da aquisição do sistema ortográfico da língua portuguesa, por crianças de 3^{a.} e 4^{a.} série, aprofundar alguns aspectos que se ocupam desse tema, com a finalidade de contribuir para uma melhor compreensão dos mecanismos utilizados pelas crianças na apropriação do sistema ortográfico, bem como apresentar um estudo longitudinal, a fim de demonstrar o processo evolutivo. Procurou-se, também, verificar e analisar as zonas de fragilidade em que ocorrem as faltas ortográficas, sugerir atividades e processos de aprendizagem que auxiliem educadores e educandos na resolução das dificuldades encontradas durante essa fase de letramento. O exame do material coletado nos anos de 2003 e 2004, 3^{a.} e 4^{a.} série, respectivamente e o estudo longitudinal com as produções textuais de três crianças tem como finalidade demonstrar o processo evolutivo na apropriação do sistema ortográfico, pesquisando soluções para minimizar os desvios, garantindo assim a evolução da aprendizagem do educando. O tema « *ortografia* » permite reflexões nessa fase de letramento e a evolução nesse processo é perceptível quando conjugam-se esforços: educadores e educandos.

Palavras-chave: apropriação – letramento - zonas de fragilidade - sistema ortográfico - estudo longitudinal - produções de textos.

RÉSUMÉ

La recherche réalisée par cette étude a le but de réfléchir quelques théories linguistiques sur le thème d' acquisition du système orthographique de la langue portugaise chez les enfants qui sont en 3^e. (CM1) et 4^e. (CM2) année et approfondir quelques aspects qui concernent ce thème. En contribuant ainsi, à une meilleure compréhension des mécanismes utilisés par les enfants dans l'appropriation du système orthographique. Présenter aussi une étude longitudinale, afin de démontrer le processus évolutif des productions textuelles. Enfin, on souhaite aussi, vérifier et analyser les zones de fragilité où surviennent les alterations (fautes orthographiques) et suggérer des activités et processus d'apprentissage qui peuvent aider les enseignants et les apprenants dans la résolution des difficultés pendant cette phase d'alphabétisation. L'analyse du matériel collecté dans les années 2003/2004, CM1 et CM2 respectivement, et l'étude longitudinale avec les productions des textes de trois enfants ont l'intention de démontrer le processus évolutif de l'appropriation du système orthographique, en cherchant des solutions pour minimiser les altérations et en garantissant ainsi l'évolution d'apprentissage de l'apprenant. Le thème « *orthographe* » permet de réflexions dans la phase d'alphabétisation et l'évolution du processus est claire quand il y a des efforts communs entre les enseignants et les apprenants.

Mots-clés : appropriation – alphabétisation - zones de fragilité - système orthographique - étude longitudinale - productions des textes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a interferência da oralidade	127
Figura 2 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a falta de grafema	133
Figura 3 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a acréscimo de grafema	138
Figura 4 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a possibilidades de representações múltiplas dos sons: [s] e [z]	144
Figura 5 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a possibilidades de representações múltiplas dos sons: [x], [g] e [k]	150
Figura 6 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a segmentação de palavras	156
Figura 7 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a confusão entre letras parecidas	159
Figura 8 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a confusão entre terminações <i>-am</i> e <i>-ão</i>	162
Figura 9 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a uso de dígrafos e de sílaba	164
Figura 10 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a troca entre fonemas surdos e sonoros	170
Figura 11 - Gráfico com dados quantitativos e qualitativos dos desvios de E.F.C., nos anos de 2003 e 2004	180
Figura 12 - Gráfico com dados quantitativos e qualitativos dos desvios de W.M.C., nos anos de 2003 e 2004	183
Figura 13 - Gráfico com dados quantitativos e qualitativos dos desvios de F.S.C.G., nos anos de 2003 e 2004	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantificação de desvios segundo o tipo - troca de letras - e as séries cursadas	127
Tabela 2 - Quantificação de desvios segundo o tipo - falta de grafema - e as séries cursadas	134
Tabela 3 - Quantificação de desvios segundo o tipo - acréscimo de grafema – e as séries cursadas	139
Tabela 4 - Quantificação de desvios segundo o tipo - representações múltiplas – e as séries cursadas	145
.	
Tabela 5 - Quantificação de desvios segundo o tipo - representações múltiplas – e as séries cursadas	151
.	
Tabela 6 - Quantificação de desvios segundo o tipo - segmentação de palavras – e as séries cursadas	156
Tabela 7 - Quantificação de desvios segundo o tipo - confusão entre letras parecidas - e as séries cursadas	159
Tabela 8 - Quantificação de desvios segundo o tipo - confusão entre as terminações –am e –ão – e as séries cursadas	163
.	
Tabela 9 - Quantificação de desvios segundo o tipo - confusão entre o dígrafo lh e a sílaba li - e as séries cursadas	165
Tabela 10 - Quantificação de desvios segundo o tipo - troca entre fonemas surdos e sonoros - e as séries cursadas	171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ESCRITA	
1.1 Um pouco da História	17
1.2 Língua e linguagem	24
1.3 A escrita e sua gênese	27
1.4 A relação escrita-leitura: particularidades e aquisição	33
1.5 As escritas e a Lingüística	49
2 ORTOGRAFIA	
2.1 Conceitos históricos	67
2.2 Relações entre escrita e ortografia	77
2.3 Relações homem-ortografia	81
2.4 Modelos de processos ortográficos - apropriação da ortografia	84
3 LINGUA PORTUGUESA	103
4 METODOLOGIA	117
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	122
6 ESTUDO LONGITUDINAL	172
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS	202
ANEXOS	215
Anexo A Produção de textos de crianças - 1 ^a . e 2 ^a . Séries – Dissertação de Mestrado	216
Anexo B Sugestões de jogos	223
Anexo C Produção de textos das crianças - Análise e interpretação dos Dados - 3 ^a . e 4 ^a . Séries	230
Anexo D Produção de textos das crianças - Estudo longitudinal	331

INTRODUÇÃO

É patente a importância dos processos que envolvem a aquisição da língua escrita, no que tange à ortografia. O estudo dos aspectos lingüísticos envolvidos - como a influência do desenvolvimento lingüístico nos campos morfológico, fonológico e semiográfico¹ na busca do entendimento de regras ortográficas e de escrita formal - revela-se também importante, na medida em que pode auxiliar educadores e educandos na compreensão e no ensino-aprendizagem dessa fase do letramento.

O fato de esse assunto não ter sido suficientemente desenvolvido na área de ensino e aquisição da língua fez com que as atividades tradicionais permanecessem como os meios mais eficientes para melhorar e aperfeiçoar o aprendizado dos alunos. Há posicionamentos diferentes acerca de quais atividades devem ser propostas aos alunos e de como os professores as aplicam. Geralmente, estão presentes nessas atividades: o trabalho de cópia, a memorização e o ditado de palavras e de pequenos textos estudados em sala de aula, bem como outras atividades que envolvem o aprendizado de regras ortográficas. Lingüistas que consideram a Gramática Tradicionalista como a mais adequada assumem a posição de trabalhar tradicionalmente o ensino da ortografia; já os lingüistas que optam pelo ensino baseado na Gramática Funcionalista Cognitivista entendem que a melhor maneira para se trabalhar a ortografia seja a partir do texto, de uma forma mais assistemática. Uma das hipóteses propostas para a obtenção de resultados mais produtivos, que ultrapassem os aspectos formais, é a de que a ortografia deve estar inserida em um contexto significativo para o aluno, revelando-lhe aspectos lingüísticos que o auxiliem no êxito das atividades propostas.

A partir dessas proposições, fez-se necessário realizar um estudo empírico, em sala de aula, para acompanhar a escrita de 35 alunos, cujos textos foram analisados em seus aspectos fonológicos, morfológicos e semiográficos. O objetivo da pesquisa é analisar como o tipo de atividade e o conceito de algumas regras ortográficas podem direcionar e proporcionar o desenvolvimento da língua escrita em relação à ortografia. Deparou-se, desse modo, com um objeto

¹ Semiografia: escrita de signos (palavras escritas, morfemas escritos etc).

complexo, que envolve diferentes aspectos. Para se abordar, de forma consistente, todas essas relações, a metodologia utilizada baseou-se na coleta de dados durante o ano letivo de 2003, em uma sala de terceira série e, em 2004, em uma sala de quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de São Carlos-SP. As atividades propostas às crianças foram: produção de textos (reescrita de histórias, produção livre de textos curtos, poemas etc) e ditados de pequenos textos e palavras. Para a constituição do *corpus*, recorreu-se a uma amostragem de textos produzidos pelos alunos. Foram analisados aspectos de polivalência (sinais gráficos), segmentação de palavras (junção e separação), grafia com representações múltiplas (vários grafemas para simbolizar um fonema e vice-versa), troca de letras (*m* e *n*), ausência de letras (dígrafos *en*, *an*, *lh*, *nh*) etc. No *corpus*, os desvios² foram assinalados no próprio texto.

O objetivo desta pesquisa consiste, portanto, em analisar e interpretar dados relativos à produção escrita de crianças em processo de aquisição da escrita, mais especificamente nas fases de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental. Buscou-se verificar e analisar as zonas de fragilidade, nas quais constataram-se desvios ortográficos em palavras presentes nos textos produzidos pelas crianças. Além disso, procurou-se refletir em que medida a Lingüística e seus campos de atuação podem auxiliar educadores e educandos no ensino e na aquisição da ortografia, nessa etapa do letramento. É interessante refletir sobre a existência de uma retroalimentação, ou seja, o educador também aprende com o que o aluno apresenta na aula.

Nota-se que algumas crianças, nas fases de terceira e quarta séries, ainda não grafam as palavras de acordo com as normas ortográficas, o que pode ser explicado pelo fato de as crianças não terem fixado as regras e, ainda, apoiarem-se na oralidade (pronúncia da palavra). Pode também ocorrer que, eventualmente, os desvios ortográficos sejam decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, o que é uma característica muito presente na língua portuguesa, cujas normas prevêem que um fonema pode ser representado por várias letras e uma letra pode representar mais de um fonema. Nesse caso, a transcrição fonema-grafema torna-se complexa, pois pode-se, inclusive, alterar o

²desvios: termo utilizado para expressar alterações ortográficas, ou seja, palavra com grafia que não condiz com as normas ortográficas em vigor.

significado da palavra conforme ela seja grafada. Alguns exemplos: *seção* e *sessão* – homófonas, com sentidos e grafemas diferentes; *viajarão* (futuro) e *viajaram* (pretérito), indicando tempos verbais diferentes, e *viagem* (substantivo) e *viajem* (verbo), determinando classes gramaticais diferentes.

O processo de aquisição da língua escrita não se refere somente à transcrição de sons da fala, ou seja, a um processo de codificação, mas sim à tomada de consciência das estruturas fonológicas da linguagem. Dessa forma, espera-se que a criança deva ser capaz de segmentar as palavras que conhece em unidades discretas.

Por que escrever corretamente? O que acontece com o indivíduo que apresenta desvios em sua escrita? Se for uma criança ou um adulto que está em processo de letramento, o desvio faz parte do aprendizado. Contudo, se a pessoa já teve acesso à escolarização, espera-se dela determinada competência. Na medida em que ela demonstra não ter conhecimentos mínimos da língua que fala e escreve, pode-se aventar que é uma pessoa que não lê, que não procura se informar, ou seja, alguém alheio ao seu entorno. Este é um tema árduo e o processo de letramento tem-se mostrado um desafio, tanto para crianças e adultos como para educadores. E, em função disso, há um elevado número de crianças, em escolas públicas e particulares, vivenciando fracasso escolar em razão das dificuldades apresentadas na leitura e na escrita.

A criança desenvolve capacidades cognitivas e lingüísticas quando utiliza seus conhecimentos e suas hipóteses a respeito da língua escrita, procurando apreender melhor os componentes sonoros até chegar à escrita alfabética. É preciso ressaltar, contudo, que esse processo pelo qual a criança passa é permeado pela convenção existente. Além desses aspectos, a apropriação da escrita pela criança conta com fatores não lingüísticos, culturais e políticos, que interferem em sua compreensão e aquisição. À medida que se compreende a constituição da língua escrita, faz-se necessário investigar a evolução e a apropriação do sistema ortográfico, pois a criança começa a perceber, por meio da interação com a língua, que a escrita apresenta natureza específica, ou seja, algumas peculiaridades que a diferenciam da linguagem oral.

A escrita representa um conjunto de unidades discretas, articuladas e arbitrárias, sendo que estas unidades variam com a história e com a estrutura da língua. No sistema da escrita, há conflitos entre unidades que representam som

contínuo e unidades voltadas para a representação de sentido. Essa dicotomia possibilita ao educador e ao educando responder interrogações feitas por eles, no momento da aprendizagem e da apropriação da ortografia.

A apropriação do sistema da escrita é um processo evolutivo que se realiza de maneira progressiva, na medida em que a criança tem oportunidades de interagir na produção e recepção de textos. A partir de tal interação, a criança vai construindo hipóteses ou idéias a respeito do que é a escrita. No início, ela nem sempre compreende as relações entre a língua falada e a língua escrita. Em uma segunda etapa, a criança consegue relacionar características sonoras da palavra falada com as várias possibilidades de representação gráfica. Os exemplos, em anexo (A), ilustram essas etapas de apropriação do sistema da escrita, ao mostrar a produção escrita³ de crianças de primeira série do Ensino Fundamental durante o ano de 2000 e sua produção no final da segunda série, no ano de 2001.

Nesse processo, a criança, de forma paulatina, compreende cada vez melhor a linguagem, a sua constituição e as suas características, adquirindo conhecimentos lingüísticos acerca da natureza alfabética da escrita, com sua convenção, seus usos e suas funções sociais. A noção de maior complexidade que se apresenta para a criança diz respeito às correspondências múltiplas, ou seja, à compreensão das relações variáveis entre letras e sons. A criança pode apresentar também dificuldades em termos de diferenciação entre critérios fonéticos e relações quantitativas entre letras e sons, e até mesmo dificuldade para discriminar o traçado das letras e a posição das mesmas no espaço gráfico. Esses tipos de dificuldade que a criança pode apresentar reforçam a idéia de que os elementos essenciais para o domínio da escrita são também de caráter lingüístico e não simplesmente perceptual.

A escrita não se restringe somente à transformação da fala em sinais gráficos. Trata-se de uma forma de representação da linguagem oral e escrever diz respeito também ao ato de significar, representar idéias e conceitos por meio de símbolos de ordem gráfica. Assim, a escrita apresenta características próprias que precisam ser compreendidas pela criança em processo de letramento, o que passa a contribuir para o melhor andamento do próprio processo.

³ Esse material integra a pesquisa realizada na Dissertação de Mestrado.

Atualmente, há um número considerável de crianças que vivenciam o fracasso escolar, apresentando dificuldades no processo de aquisição-apropriação leitura-escrita. O caminho para a solução desse verdadeiro entrave na vida escolar não se restringe, unicamente, à criação de métodos de ensino. É necessário pensar do ponto de vista de quem aprende, das hipóteses e dos conhecimentos que o aluno, de forma gradual, constrói a respeito da escrita, assim como é preciso que se levem em conta as capacidades cognitivas e lingüísticas envolvidas.

Apontadas todas essas características de constituição e aquisição da língua escrita por crianças no início da alfabetização, é importante investigar a evolução e a apropriação do sistema ortográfico, tomando como referência a perspectiva da criança, as noções que ela constrói e as habilidades que desenvolve em sua interação com a língua escrita, que se constitui como um sistema lingüístico diferenciado da oralidade. Por meio de um estudo longitudinal, que apresenta produções escritas de três crianças durante os anos de 2003 e 2004 (anexo D), foi possível a descrição da seqüência evolutiva da aprendizagem da escrita até a quarta-série. Revelou-se, nessa abordagem empírica, o processo de aquisição da língua escrita pela criança, cuja produção de textos mostra que há um domínio dos princípios básicos da ortografia, mesmo com a ocorrência de desvios.

No desenvolvimento dos capítulos deste trabalho, retomam-se questões importantes para o embasamento do estudo proposto, como: a aquisição da leitura-escrita; a escrita e sua gênese; as várias escritas e a Lingüística. No que tange à língua portuguesa, abordamos a história da língua, a gênese e o funcionamento da escrita da língua portuguesa, bem como algumas peculiaridades das ortografias, da apropriação da ortografia da língua portuguesa e de modelos de processos ortográficos, no ensino-aprendizagem da ortografia. Em seguida, especificou-se a metodologia aplicada na pesquisa, indicaram-se programas e sugestões de atividades visando à apropriação da ortografia pela criança, procedeu-se o levantamento do *corpus*, com a análise e a interpretação de dados coletados, e teceram-se as considerações finais.

1 A ESCRITA

1.1 Um pouco da história

Segundo Da Silva (1991), a escrita da humanidade utilizou-se, por um longo período, de símbolos, que evoluíram ao longo do tempo.

Para Cagliari (2003), a escrita apresenta três fases distintas: a fase pictórica, a fase ideográfica e a fase alfabética. A fase pictórica refere-se à escrita que utiliza desenhos ou pictogramas. Os pictogramas estão associados à imagem do que se quer representar.

Para o autor, a fase ideográfica é caracterizada pela escrita que emprega desenhos especiais, os chamados ideogramas. Esses desenhos foram perdendo alguns traços durante sua evolução e tornaram-se uma simples convenção de escrita, como é o caso das letras do alfabeto da língua portuguesa, por exemplo. As mais importantes escritas ideográficas são a egípcia (hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as escritas da região do mar Egeu (por exemplo, a cretense) e a chinesa (da qual provém a escrita japonesa). Os caracteres dos sistemas de escrita pictográficos e ideográficos podem se basear na representação semântica correspondente a unidades morfológicas e, mais raramente, a unidades maiores ou menores do que as palavras. Nos sistemas ideográficos, os caracteres podem ser usados para representar sílabas, adquirindo um caráter fonográfico.

Ao longo da história, estabeleceram-se diferentes sistemas de escrita, os quais se apresentam divididos em dois grupos: a escrita ideográfica e a fonográfica. A escrita ideográfica é aquela que transcreve os significados, na medida em que alinha uma série de imagens herdadas de uma escrita pictográfica, representando esquematicamente objetos do discurso. Nesse tipo de escrita, um signo gráfico tem o valor de uma unidade de sentido, caracterizando, portanto, uma biunivocidade entre os signos escritos e os significados. A língua chinesa constitui um ótimo exemplo de utilização de escrita ideográfica.

A escrita fonográfica transcreve as unidades de som da língua falada. Dessa maneira, escreve-se o significante, a escrita organiza-se em silabário ou em alfabeto e pode ser caracterizada como um sistema de representação. A

prioridade da escrita fonográfica é a representação das diferenças entre os significantes, como é o caso da língua portuguesa.

A fase alfabética é caracterizada pelo uso de letras. As letras tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o traço da biunivocidade e assumiram uma nova função de escrita: a representação fonográfica. Ou seja: o ideograma perdeu seu valor pictórico e semântico, passando a ser uma representação fonética. Dentre os sistemas com representação fonográfica, os mais importantes são: o semítico, o indiano e o greco-latino. O alfabeto passou, assim, por inúmeras transformações, como, primeiramente, o surgimento dos silabários.

Da Silva (1991) ressalta que o primeiro uso da escrita surgiu da exigência de se controlarem quantidades, de se atender a uma demanda quantitativa. Após esse período, houve a necessidade de se superarem as limitações próprias da intercomunicação oral e de transformar a comunicação, tornando-a duradoura no tempo e no espaço. Estes foram alguns dos fatores que levaram à invenção dos sistemas de escrita.

Na época em que os hebreus começavam a redigir os textos da Bíblia, o sistema da escrita silábica, incluindo trezentos sinais diferentes, tinha dado lugar ao alfabeto, que utiliza um número dez vezes menor de unidades. A simplificação trazida pela introdução desse sistema, na segunda metade do segundo milênio antes de Cristo, aumentou a possibilidade de difusão de leitura e escrita. Esta surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo e entrou no Ocidente por volta do ano 600 a.C. Na medida em que a introdução desse sistema de escrita no Ocidente se constitui como um fato histórico, sofreu-se a influência de vários fatores e interesses. Dessa forma, não houve uma uniformidade de objetivos e efeitos junto às populações então existentes.

O termo alfabeto designa, a princípio, somente a lista de um certo número de signos com variantes (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva etc) e uma ordem de recitação, excluindo-se a relação entre signo e som. As histórias de alfabeto colocam em evidência as relações que unem a expansão geográfica de um alfabeto e o desenvolvimento de um tipo de civilização.

A divulgação, no mundo então conhecido, de um tipo de alfabeto, nascido em alguma parte na Síria, há 3.500 anos, deve-se a alguns fatores essenciais, como: o deslocamento da civilização marítima fenícia; a helenização

do mundo antigo e medieval; o desenvolvimento do poder romano, e as expansões espanhola, portuguesa, francesa e inglesa, a partir do século XVI.

Vale ressaltar a importância das relações que se estabeleceram entre alfabeto e religião, ao se verificar como se deram a produção, a circulação e a recepção de textos sagrados. As características gráficas participam, por exemplo, da veneração que se faz da Bíblia ou do Corão. O alfabeto grego ficou confinado a Hellade, justamente porque ele não serviu à evangelização; contudo, ele foi empregado no Novo Testamento.

Trata-se, dessa forma, de fenômenos históricos de extensão e de regressão de um tipo de escrita, considerada naquilo que se tem de mais formal: o traço de características, o alfabeto, propriamente dito. Imposto a novas línguas, no curso desse processo, o alfabeto mostra-se submisso às modificações, ou seja, o alfabeto sofre alterações conforme se faça necessário.

Os fenícios utilizaram vários sinais da escrita egípcia, reduzindo-lhe os caracteres. Estes representavam, cada um, determinado som consonantal. As línguas semíticas – como o árabe e o hebraico – não consideravam importante a escrita de vogais, já que as palavras eram reconhecidas facilmente pelas consoantes. Os gregos adaptaram o sistema de escrita fenícia, na qual as vogais têm um papel lingüístico importante na formação e reconhecimento de palavras. Assim, os gregos criaram o sistema alfabético.

A escrita alfabética é a que apresenta um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita. Posteriormente, a escrita grega foi adaptada pelos romanos e essa forma modificada constituiu o sistema alfabético greco-latino, de onde deriva o nosso alfabeto, o alfabeto do francês, do italiano etc.

Há sistemas de escrita em que se escreve da direita para a esquerda, como o chinês e o japonês, e em colunas verticais. Os árabes também escrevem da direita para a esquerda, mas em linhas de cima para baixo.

Cagliari (2003) ressalta que a escrita mostra-se, ao longo do tempo, como uma das maneiras de se representar a memória coletiva, em seus aspectos religioso, mágico, científico, político, artístico e cultural. Posteriormente ao advento da escrita, ocorreu a invenção da imprensa e do livro, um marco importante da História da humanidade por ter possibilitado uma maior disseminação do saber. Assim, a escrita, que antes era privilégio de poucos,

atualmente é de domínio do público e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos. Os instrumentos de escrita também têm se transformado muito ao longo dos tempos, indo desde o pincel até as teclas das máquinas de escrever e computadores.

Conforme Cagliari (2003), nosso sistema de escrita não é totalmente alfabético e não possui uma única forma. Como mostra a História, a partir do momento em que um sistema alfabético é utilizado por um grande número de pessoas, em lugares e empregos diferentes, a forma das letras do alfabeto, antes única, passa a admitir variantes. O latim, por exemplo, não possuía letras minúsculas e a escrita cursiva apareceu somente na Idade Média, época em que o latim já era escrito com muitos tipos de letras.

Em relação aos sistemas de escrita, pode-se dividi-los em dois grandes grupos: sistemas de escrita baseados no significado (escrita ideográfica) e sistemas de escrita baseados no significante (escrita fonográfica). Os sistemas baseados no significado são motivados pelos significados que querem transmitir e dependem fortemente dos conhecimentos culturais em que operam. Sua leitura pode ser realizada em várias línguas, porque depende da habilidade lingüística do leitor, da sua capacidade de ler o que está escrito. Os sistemas baseados no significante dependem essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poderem ser lidos e decifrados. Esse tipo de escrita focaliza a ordem linear, que vem assinalada de uma maneira padronizada.

Todo sistema de escrita tem um compromisso direto ou indireto com os sons de uma língua. Historicamente, muitos sistemas ideográficos foram se reformulando e acabaram por incorporar muitos elementos de escrita fonográfica. O contrário também acontece, quando sistemas alfabéticos procuram representações escritas silábicas, morfológicas.

A variação lingüística histórica levou os sistemas ideográficos ao sistema alfabético e essa mesma variação sociolingüística influencia os sistemas alfabéticos, com o objetivo de torná-los mais ideográficos. Este é o caso da forma ortográfica do português, que mesmo possuindo relações complexas entre letra e som em vários pontos, possibilita que formas ortográficas sejam lidas de maneiras diferentes, tornando o sistema de escrita cada vez menos alfabético e mais ideográfico.

O sistema de escrita do português não é totalmente alfabético porque, além das letras, ele possui outros caracteres de natureza ideográfica, como os sinais de pontuação e os números. As letras têm uso alfabético, mas podem perder a relação entre símbolo e som. Nesse processo, as letras deixam de ter um uso propriamente alfabético, no sentido segmental, e adquirem, eventualmente, um valor silábico. Decorre, portanto, uma relação entre letra e sílaba. O valor silábico não provém somente do nome das letras, na medida em que a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada. Esse entrave deve-se aos fatos de a escrita não ser o espelho da fala e de que é possível se ler o que está escrito de diversas maneiras.

Faz-se uso de recursos especiais da escrita para representar alguns sons da fala, como o caso da utilização de duas letras para representar um som, o dígrafo. São utilizadas também letras que não têm som nenhum na fala, mas que estão presentes na escrita, como exemplo, <h>⁴, na palavra *hoje*. Uma mesma letra pode estar relacionada a diferentes segmentos fonéticos, como <x>, em *próximo*, *exame*, *táxi*, e [m] em *mato*, *vem* e *tampa*. Um mesmo segmento fonético pode ser representado por diversas letras, como: [š] em *chá* e *caixa*, [k] em *casa* e *queijo*, e [s] em *cedo*, *sapo*, *passeio* e *máximo*.

Na medida em que existem fatos fonéticos da fala para os quais o sistema de escrita da língua portuguesa não dispõe de recursos de representação, faz-se necessário que tais aspectos sejam recuperados pelo leitor. Podem ser citados como fatos para os quais faltam recursos para a representação: a indicação para sílabas e, tampouco, a duração relativa de cada sílaba; a indicação acerca do ritmo da fala; as poucas especificações a respeito da entonação e da nasalidade, e a indicação acerca da velocidade da fala ou da qualidade de voz.

A escrita ideográfica não representa palavras, mas textos completos. A necessidade de se representarem unidades menores de linguagem deve ter levado à descoberta da escrita lexical, a qual deu origem à palavra, como uma unidade de escrita. A evolução do sistema ideográfico para fonográfico ocorreu a partir da constatação de que é possível representar as características sonoras da língua.

⁴ Foram utilizados os símbolos: < > para representar grafemas ou letras; // para representar fonemas; [] para representar unidades lingüísticas ou segmento fonético.

As variações decorrentes da escrita alfabética deram origem à instituição das convenções ortográficas, ou seja, à regulamentação imposta ao uso alfabético dos símbolos. A convenção ortográfica foi instituída para solucionar as dificuldades causadas por variações, adotando-se, então, uma forma fixa para cada palavra.

O sistema alfabético é regido pelas convenções ortográficas. Ao utilizar-se de símbolos que representam unidades menores que as sílabas - como [s], que é representado por <s>, <c>, <ç>, <x>, <ss>, <sc>, <xc>, e [z], representado por <x>, <z>, <s>, fica evidente que o uso de uma ortografia única faz-se necessário, para justamente buscar-se uma maior regularidade.

A escrita alfabética torna-se ideográfica na sua função (Cagliari, 1986), remetendo-se, assim, ao significado e não aos sons da fala. Esse uso ideográfico da escrita alfabética mostra que nenhum sistema é essencialmente ideográfico ou fonográfico. Um bom exemplo seria a forma com que se apresenta um soneto, além da sonoridade percebida em aliterações, rimas, etc; diz muito pela disposição dos versos.

É necessário falar sobre ortografia e fonética quando se aborda a historicidade das línguas. Em uma ortografia ideal, os fonemas - unidades distintivas, que na pronúncia de uma língua permitem opor as palavras entre si - deveriam ser representados por uma letra unicamente. Dessa forma, conhecendo-se a pronúncia de uma palavra, saber-se-ia imediatamente escrevê-la e, em um processo inverso, vendo-se uma palavra escrita, poder-se-ia imediatamente pronunciá-la. Contudo, esse ideal não se realiza totalmente.

Cagliari também faz uma crítica em relação ao sistema de ensino adotado pela escola, porque ela ensina a escrever, mas não ensina o que é escrever, ou seja, as regras do jogo não são ensinadas. Segundo o autor, a escrita em letras de fôrma (bastão) é muito mais fácil de se aprender e de se reproduzir, se comparada à escrita de forma cursiva. O sistema cursivo é o mais complicado dos sistemas de escrita que existem no mundo, porque varia muito. A forma cursiva, não obstante sua importância fundamental para o âmbito da cultura, não é a melhor maneira para se ensinar alguém a escrever.

O autor afirma também que outro equívoco da escola é o de não permitir que as crianças escrevam, usando a sua arte de traçar as letras. É necessário que a escola verifique o que a escrita representa para a criança, para quem o

trabalho sistemático de escrita e leitura, durante o processo de aprendizagem, coloca-se como algo muito novo, como um desafio.

Segundo Cagliari, é necessário falar acerca da complexidade da língua, sem camuflar as dificuldades que lhe são peculiares. Assim, dizer o que é a escrita, as maneiras possíveis de se escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade e as relações variáveis entre letras e sons, pode ser mais esclarecedor para os aprendizes.

O processo de aquisição da linguagem oral ocorre de maneira natural e a criança acaba por construir o seu sistema lingüístico de maneira adequada. Em relação à escrita, observa-se que há sempre a imposição de um modelo que, freqüentemente, se resume à cópia de vários traçados.

A escrita está intrinsecamente ligada ao dia-a-dia das pessoas, envolvendo-as de tal maneira que, muitas vezes, elas mal se dão conta disso. Dessa forma, atividades como ler notícias e propagandas, escrever bilhetes, entre tantas outras que são possíveis graças à língua escrita, passam a ser comezinhas. Por acontecerem de forma tão automática para aqueles que aprenderam a escrita, fica-lhes difícil imaginar como alguém que não lê e não escreve pode viver, já que a interação dessas pessoas com o entorno fica sobremaneira comprometida. Segundo o autor, o ensino da língua portuguesa tem sido fortemente dirigido mais para a aparência da escrita do que para o que ela faz e representa.

Na alfabetização, um dos objetivos mais importantes é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança e, portanto, requer um tratamento especial, nessa fase do letramento. No primeiro ano da alfabetização, a preocupação com a criança concentra-se no aprendizado da escrita, mesmo que essa preocupação não envolva a ortografia. Esse fato é deveras preocupante, pois se pode passar à criança a idéia de que não há regras a serem seguidas. É muito aconselhável que a criança entenda a ortografia como uma facilitadora para a produção e a compreensão dos textos e não como algo enfadonho, que se guia por um conjunto pré-estabelecido de regras e exceções. Ou seja, o português repousa sobre o princípio alfabético, que prevê a construção da dimensão fonogrâmica (transcrição de fonemas em fonogramas). Esse procedimento é fundamental para a aquisição da língua escrita. Tal aquisição, para algumas crianças, na fase do letramento, torna-se complexa e,

em função disso, faz-se necessário uma reflexão mais profunda sobre o tema, analisando alguns conceitos lingüísticos a respeito da língua e da linguagem.

1.2 Língua e linguagem

O desenvolvimento da inteligência ocorre quando o ser humano age ou pensa, conhece ou desconhece, e também quando ele apreende, ao estabelecer contato com a cultura acumulada e vivenciar relações sociais com os outros. Assim, quanto mais se conhece, mais se desenvolve a inteligência.

A linguagem faz parte da cultura acumulada e constitui-se como elemento essencial para seu desenvolvimento. A linguagem é uma atividade humana histórica e social. Por ter um caráter histórico, está sujeita a regras de construção da expressão, as quais dependem da interpretação de sistemas mais ou menos estáveis de representação. Em relação ao caráter social, ela torna-se dependente do contexto em que se realiza e do modo pelo qual os interlocutores são agentes do processo de construção.

A compreensão vai além do entendimento das circunstâncias, pois abarca também o modo pelo qual aprendemos. O aprendizado é, então, o resultado da compreensão que fazemos a respeito de algo, como, por exemplo, da língua escrita. O sistema de conhecimento apresenta uma estrutura que possui três componentes básicos, os quais são identificáveis na língua escrita: um conjunto de categorias, regras para a especificação de relações das categorias e uma rede de inter-relações entre as categorias.

No processo de interação com outras pessoas, o ser humano utiliza-se de vários signos universais de comunicação: o choro, o sorriso, o beijo e o abraço. Comunica-se, também, por meio de gestos e símbolos, e dentre estes, a palavra é o de uso mais freqüente. A interação humana é capaz de gerar infinitas mensagens, combinando um número reduzido de signos, letras ou fonemas, por meio da língua falada e da língua escrita.

A definição do vocábulo *língua*, constante no dicionário *mini Aurélio* (2000 - p. 427), é: “conjunto das palavras e expressões, faladas ou escritas, usadas por um povo, por uma nação e o conjunto de regras da sua gramática”. Ou seja, a língua pode ser vista de duas maneiras: 1) é um estado de fenômenos simultâneos e implica em ordem, organização e sistema, ou 2) é uma sucessão

de fenômenos sujeitos a modificações. Nota-se, assim, que o conceito de língua abrange noções do campo da Lingüística e da Teoria da Informação, pois é um sistema de símbolos com significação convencional, para representar e transmitir a organização de sinais em mensagens que circulam entre emissor e receptor.

A comunicação lingüística e o sistema de signos lingüísticos são usados pelos homens para transmitir pensamentos e sentimentos. Por meio da linguagem, o autoconhecimento, a percepção da realidade, a transmissão dos conhecimentos e o progresso humano são concretizados. Na vida cotidiana, são também utilizados pelas pessoas - estejam estas na função de emissores ou receptores - diversos signos não lingüísticos, como: o sorriso, o aperto de mãos, os cumprimentos, entre outros. Estes signos são denominados códigos assistemáticos. Há também os códigos sistematizados convencionais de representação gráfica, como mapas, sinais de trânsito e códigos numéricos, que auxiliam na organização e identificação de pessoas e coisas.

A língua pressupõe que existe um certo desenvolvimento por parte do indivíduo que a utiliza, possibilitando-lhe uma sua apropriação. Esse processo baseia-se em uma história entre o individual e o social, na qual ambos interagem para a sua transformação. Na história que vai se construindo, encontram-se os elementos que serão manipulados para a formação da mensagem.

Segundo Saussure (1970), a língua apresenta duas faces que estão correlacionadas, mas que não se equivalem. A língua não pode ser reduzida ao som, ao significante, pois este é apenas um instrumento do pensamento e não existe por si mesmo. A língua possui uma natureza concreta em que os signos lingüísticos são realidades, embora sejam essencialmente psíquicos.

Ainda segundo o autor, a língua é também classificada como um fato humano e se constitui como uma instituição social diferente de outras instituições. Outra consideração saussuriana é que a língua é um produto social da linguagem, um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício dessa faculdade no ser humano. Na medida em que é objeto heteróclito dos fatos da linguagem, é um todo em si e um princípio de classificação. A língua, ao constituir-se, ao mesmo tempo, como algo adquirido e convencional, promove a unidade da linguagem.

A língua é composta por um sistema e uma estrutura. O sistema é constituído por um conjunto de objetos que se aproximam por terem traços em

comum e se organizam para um resultado coerente. O que caracteriza o sistema é o “arranjo” de seus componentes e os princípios que determinam esse “arranjo”, o que pode ser chamado de estrutura.

A estrutura do código lingüístico é constituída por um conjunto de elementos (fonemas, grafemas, lexemas e palavras) e uma combinatória de regras (sintaxe). Os elementos são combinados entre si e orientam-se segundo regras convencionais, gerando a mensagem, seja pela fala, seja pela escrita. O número desses elementos de diferentes códigos lingüísticos é muito variado, de acordo com cada língua. O código lingüístico é um conjunto de sinais sonoros e significativos articulados com uma sintaxe combinatória. O caráter simbólico e convencional do código explica o porquê da diversificação dos códigos existentes no mundo e por que tal código é passível de permanentes mutações.

Segundo Martinet (1971), a primeira articulação da linguagem é constituída de unidades reais da mensagem, que se definem pelo modo como se isolam. Essas unidades são denominadas monemas e são consideradas organizadoras da mensagem, em forma e sentido. Na primeira articulação, realiza-se uma codificação incomparável e econômica em função da quantidade de unidades reutilizáveis, de mensagem para mensagem, pois os monemas são unidades significativas mínimas.

A segunda articulação é formada por fonemas, unidades distintivas dotadas de forma fônica e não de significado, que permite realizar uma codificação super econômica. Para o autor, o fato de a linguagem humana ser duplamente articulada a distingue da linguagem dos animais. Na primeira articulação, os enunciados articulam-se em palavras; na segunda, as palavras articulam-se em sons.

Para Martinet, ainda, o monema é considerado o menor segmento do discurso ao qual se pode atribuir um sentido. A partir de combinações várias dos monemas, é possível elaborar uma infinidade de mensagens diferentes. O fonema, por outro lado, constitui unidade distintiva de ordem econômica. O autor ressalta que, na forma escrita, se representa visualmente o que se entende por dupla articulação, uma vez que a frase articula-se em fragmentos separados por espaços em branco, em palavras que se articulam em letras sucessivas. A dupla articulação é uma consequência da evolução do ser humano e o fundamento necessário da sua atividade lingüística.

Martinet (1971) considera como elemento central de toda definição da linguagem a arbitrariedade do signo, em que a primeira articulação aparece como resultado da tendência à economia que caracteriza toda atividade humana. A segunda articulação é o signo lingüístico, analisável em uma série de unidades distintivas não significativas.

Há duas faces do signo: o significante e o significado. Apesar de serem faces da mesma realidade, no plano da expressão, segundo os fonólogos, encontram-se os fonemas, unidades significantes que formam enunciados e garantem a arbitrariedade do signo. No plano do conteúdo, estão os monemas. A arbitrariedade do signo é um fato social que, por si só, cria um sistema lingüístico em que o vínculo entre a idéia e o som não é marcado pela equivalência e seria uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito.

1.3 A escrita e sua gênese

Para se tentar mensurar as conseqüências da invenção, da difusão e do uso da língua escrita, é necessário conhecer os traços característicos das culturas orais primárias. A partir de uma análise comparativa, será possível, então, compreender que mudanças concorrem para a alfabetização, o que se ganha e o que se perde com esse processo.

A comunicação entre os homens sempre foi oral. Após séculos utilizando o instrumento da fala, os homens sentiram a necessidade de fixá-lo de maneira permanente. Surgiu, então, a representação gráfica da linguagem.

Dentro de uma perspectiva histórica, analisar as mudanças produzidas pela invenção, uso e generalização da escrita requer considerar grandes acontecimentos ocorridos na Humanidade, como a invenção da escrita, dos silabários, dos alfabetos vocálicos, da imprensa e da vídeo-escrita. Há que se ressaltar também as mudanças cognitivas, mentais e sociais, ocorridas em curto, médio e longo prazos. Cada invenção encerra características próprias, que as diferenciam e apontam para possibilidades peculiares. A percepção e a internalização dessas possibilidades permitiram fazer de cada invenção um instrumento de expressão e compreensão da realidade.

Tais possibilidades são óbvias em relação à linguagem escrita, embora algumas delas tenham sido utilizadas apenas recentemente. A língua escrita facilita: a) a análise; b) o distanciamento e a precisão; c) um certo tipo de abstração descontextualizada e de introspecção, e d) a classificação, fragmentação e reordenação da realidade e do saber, em um espaço bidimensional.

Além de possuir uma função icônica ou estética, a língua escrita permite: a) a análise metalingüística; b) a redução da fala a unidades mínimas visíveis e tangíveis, com sua localização em um espaço ordenado, e c) tornar possíveis modos de raciocinar e de pensar derivados de usos e modos determinados de escrever. A língua escrita, em suma, é uma ferramenta que produz e reestrutura o pensamento.

O sistema de signos que compõem a língua exprime idéias e a escrita pode fixá-las em imagens convencionais. Essa possibilidade permite estabelecer as palavras relativas à língua, que podem ser encontradas em um dicionário ou serem representadas fielmente em uma gramática. Nesse enfoque, a língua constitui-se como depósito das imagens acústicas - a fala - e a escrita, como forma tangível dessas imagens.

Os sons das palavras evocam letras e não deixam de despertar sentidos. No sistema mental, as representações semânticas, fonológicas e ortográficas das palavras comunicam-se de maneira interativa. Quando o estímulo inicial é uma palavra escrita, sua representação fonológica é ativada na própria análise da pronúncia. Dessa forma, as letras tendem a substituir os fonemas.

Segundo Jaffré (2004), a gênese da escrita mostra como os diversos sistemas, em sua forma e seu funcionamento, são edificados sobre princípios. A aquisição da escrita especifica o lugar que esses princípios ocupam na construção da competência ortográfica dos indivíduos. A didática da escrita trata das condições escolares do desenvolvimento, para que seja possível otimizar a competência ortográfica baseada em tais princípios.

O autor ainda afirma que a análise de processos de aquisição revela a presença de determinado número de fenômenos que fazem eco às descrições de sistemas de escrita. Esses processos caminham em conjunto com certa concepção de ortografia, segundo a qual fatos gráficos e dimensões lingüísticas

devem ser igualmente considerados. Na aquisição da escrita, existe uma face oculta que se pode analisar, em parte ao menos, por referência aos funcionamentos profundos dos sistemas de escrita. Um dos objetivos da didática da ortografia seria intervir nessa dimensão oculta, fazendo com que esta se torne aparente e permita a construção do conhecimento.

Jaffré (2004) propõe uma reflexão acerca da temática geral dessa intervenção, organizando-a em três partes que se sucedem: a) os sistemas da escrita são constituídos por um certo número de tendências gerais (gênese da escrita); b) tais tendências fazem da escrita objeto de um trabalho cognitivo, durante a aquisição (ontogênese gráfica), e c) o desenvolvimento desses fenômenos cognitivos passam por momentos didáticos apropriados.

Faz-se necessário, em primeiro lugar, esclarecer a diferença entre a noção de sistemas de escrita e a noção de ortografia, de maneira que tais conceitos não confundam os aspectos institucionais da escrita (a convenção) com os princípios lingüísticos e dinâmicos que se encontram subjacentes a essa convenção.

Quando se comparam sistemas de escrita, é muito importante detectar suas diferenças (tipos de caracteres, aspecto ou forma de palavras etc). Um exame mais geral dos sistemas de escrita mostra que existem entre estes pontos de convergência. Para evidenciar essas convergências, procura-se recorrer a uma teorização que é útil aos lingüistas da escrita, bem como a todos aqueles que se interessam por atividades mentais ou psicolingüísticas, na área da aquisição da escrita.

Algumas informações úteis são dadas pela gênese da escrita. Por exemplo: quando se observa como os sistemas de escrita nasceram e evoluíram, sejam quais forem as épocas e as sociedades em que aconteceram, pode-se afirmar que os criadores, ou os empréstimos realizados em outras escritas, propiciaram uma tendência em fornecer respostas diferentes e, em parte, comparáveis. Além dessas diferenças, que são reais, as escolhas que os homens fazem, no momento em que criam - ou recriam - uma escrita, apresentam semelhanças que podem ser reveladoras quanto ao tipo de resposta que o cérebro humano é capaz de fornecer em tais situações.

A primeira marca constante da escrita é a das significações, que se constitui como uma das primeiras funções da pictografia. Tudo se passa como se

os homens apostassem em uma cópia da realidade, adaptada a um novo espaço. Entretanto, à medida que necessidades de comunicação se fazem prementes - quantitativamente (um grande número de objetos e de conceitos que representa) e qualitativamente (conceitos abstratos) -, os homens encontram limites em uma notação icônica de significações.

Para atender a essas novas necessidades, os procedimentos que os homens desenvolveram aparecem muito rápido e revelam a marca de sons. A dimensão sonora das línguas adapta-se, mais facilmente, aos inventários finais e, em função disso, permite uma economia. Entretanto, essa vantagem é acompanhada de um inconveniente imediato. Para ganhar economia, a escrita perde de vista a relação direta com aquilo que representa e assume uma notação indireta, como se o resultado fizesse sombra ao sentido.

Entretanto, se a escrita faz esse desvio sonoro, é para transmitir um sentido maior e melhor, na medida em que não se pode afirmar que a notificação de sons substitui pura e simplesmente a notação de significações. Da representação icônica e inicial de uma realidade, a escrita passa, progressivamente, a representações mais dependentes da estrutura do léxico da língua e de sua morfologia. Os princípios de marcas mudam, mas a semiografia permanece: o espaço gráfico não escapa da potência evocadora de formas visuais, capazes de generalizar uma compreensão rápida e pouco ambígua.

A gênese da escrita permite analisar o que, neste estudo, é chamada de dupla lógica de sistemas de escrita, verdadeira fonte de conflito e de complexidade. Todo sistema de escrita partilha duas tendências, paralelamente: a) manutenção de uma relação direta entre aquilo que se escreve e o que representa, e b) necessidade de aumentar o potencial dessa representação. Todo sistema de escrita partilha um critério de eficácia (tendência semiográfica) e um critério de economia (tendência fonográfica).

Em outros sistemas de escrita - como, por exemplo, o da língua chinesa - constata-se que a tendência semiográfica manifesta-se de duas maneiras diferentes: por palavras e/ou por morfemas. As palavras escritas possuem formas discretas, graficamente marcadas por brancos gráficos e segmentação. Atualmente, a quase totalidade dos sistemas de escrita prevê a separação de palavras. Esse procedimento não é recente e a ausência de segmentação não significa ausência absoluta de palavras. É patente que, com o

desenvolvimento da escrita alfabética, surgiu a tendência da escrita em *continuum* (*scriptio*), na qual se tem mais rapidamente a reintegração da segmentação semiográfica.

De uma maneira geral, torna-se difícil definir a noção de palavra, pois, conforme a língua, os núcleos escritos de significação têm *status* diferentes. Uma das causas da dificuldade em se definir 'palavra' é a ausência de isomorfia entre palavras e morfemas. As unidades visíveis - palavras - coexistem com princípios menos visíveis, mas todos estes também conhecidos. Todo usuário sabe, pelo menos implicitamente, que uma mesma palavra pode reagrupar núcleos semiográficos de *status* diferentes. A relação entre morfema e palavra varia de um sistema de escrita para outro.

Uma análise semiográfica de sistemas de escrita permite a colocação tanto do visível - as palavras -, como também do menos visível - os morfemas. Essa dimensão semiográfica está presente em todos os sistemas de escrita, pois todo sistema de escrita dá conta da estrutura morfológica da língua que representa; a partir disso, o sistema reintegra parte da iconicidade da escrita pelo corte (pela separação) de brancos gráficos. Essa iconicidade não é mais pictográfica, mas pode ser considerada, apesar disso, uma mediação direta entre forma gráfica e significação.

Segundo Jaffré (2004), com a marca fonográfica, visa-se certa economia e, em função disso, tem-se um grau de abstração mais ou menos importante. Todos os sistemas de escrita obedecem, de uma maneira ou de outra, ao princípio fonográfico, mesmo que a natureza dessa fonografia tenha sofrido modificações, ao longo do tempo. De início, uma palavra comporta a sílaba - unidade acústica universal, mesmo que esta se manifeste de formas diferentes, conforme a língua.

Os primeiros sistemas de escrita - que buscaram um princípio de economia - caminharam em direção à sílaba. Nesse caminho, surgiram certos entraves, como: a) a notação silábica, que se complica, principalmente, em relação ao número de sílabas, e b) a estrutura da sílaba. Houve necessidade, em certos sistemas de escrita, de se demarcar a sílaba, para se encontrarem, justamente, princípios de economia fonográficos mais nítidos. As escritas hebraica e árabe, nas quais se notam essencialmente as consoantes, são bons

exemplos dessa demarcação. Análogo é o caso de todos os sistemas de escrita chamados alfabéticos, como o italiano e o francês.

Nos sistemas alfabéticos, o destino da tendência fonográfica parece depender das relações que essa tendência mantém com a tendência semiográfica. Quanto mais as palavras de uma língua são polissilábicas - como o japonês e o espanhol -, mais nítida fica a distinção entre os princípios. Em compensação, nas línguas que comportam numerosas palavras monossilábicas - como o chinês e, em menor proporção, o francês -, a sílaba não é somente uma unidade fonográfica (silabograma), mas é também o suporte de uma unidade semiográfica (morfograma). Essa característica não significa que a dimensão fonográfica desapareça, mas tão somente que se torna seriamente opaca.

Para Jaffré (2004), os sistemas de escrita são, dessa forma, transversais. Ou seja: existem dois tipos de princípios a nortearem os sistemas de escrita. Esses princípios apresentaram determinadas evoluções com o tempo e com as sociedades, coexistindo sempre, de maneira mais ou menos harmoniosa. Não se pode, assim, opor sistemas de escrita, afirmando que alguns seriam fonográficos e outros semiográficos ou morfológicos, pois essas duas tendências estão constantemente presentes e cada sistema funciona segundo dosagem adaptada à escrita de cada língua.

Segundo o autor, a escrita permite compreender melhor certos itinerários infantis no curso da aquisição. A criança deve ser considerada um ser humano que, ao detectar o funcionamento da escrita, desenvolve uma capacidade cognitiva desencadeada pelos princípios de base (semiográfico e fonográfico). Em relação à aquisição da ortografia, corre-se o risco de uma reflexão redutora, que leve em conta fatos visíveis e acabe por desconsiderar elementos essenciais e subjacentes. Uma concepção de memorização e de reprodução - sem cair em uma comparação ingênua entre o aluno e o itinerário histórico das sociedades que inventaram ou adaptaram a escrita - indica que as crianças, para apreender a ortografia, devem encontrar a seu redor as soluções que os homens buscaram, através das idades e das épocas. Assim, antes da ortografia, antes da reprodução do visível, encontra-se uma forma de inteligência que precede a produção de palavras para melhor conseguí-la.

Segundo Jaffré (2004), para se reverter a tendência que considera a aquisição, em primeiro lugar, uma imitação e, depois, uma análise, pode-se

recorrer a uma comparação entre as sociedades que criaram sua escrita e as crianças que a recriaram, pois as formas visíveis da escrita são, prioritariamente, fontes de referência, antes de serem um modelo a ser reproduzido por imitação. Contudo, é patente que a ilusão do modelo, para explicar os processos de aquisição da escrita, contribui para suas próprias representações, na medida em que tais processos estão instalados nas rotinas mentais. Os adultos, por sua vez, correm grande risco de provocar um impasse no que tange aos fundamentos essenciais da aquisição da leitura e da escrita.

1.4 A relação escrita-leitura: particularidades e aquisição.

Fayol & Gombert (1999) afirmam que a aprendizagem, tanto da leitura como da escrita, são habilidades complexas, que mobilizam vários componentes cognitivos diferentes, sendo alguns destes mais gerais e outros, mais específicos. Na leitura, são necessárias algumas habilidades cognitivas, como: percepção, atenção, memória e raciocínio. Essas habilidades, dentre outras, tornam possível a construção desse tipo de conhecimento. Na escrita, estão envolvidas, particularmente, as capacidades de identificar e produzir palavras.

Essa distinção entre as habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita é importante, na medida em que a atividade de leitura participa nos processos de conhecimento das palavras e, também, da compreensão, da concepção simples de leitura. Numerosos argumentos empíricos e teóricos são favoráveis a esse enfoque. O mesmo raciocínio pode ser mantido, ao menos provisoriamente, em relação à produção escrita, que mobiliza processos gerais de produção verbal - implicados tanto na escrita quanto no oral - e processos específicos, essencialmente relativos à escrita de palavras.

Nas fases iniciais da aprendizagem da leitura-escrita, o foco permanece sobre a questão do conhecimento de palavras. Essa escolha se justifica pelo caráter crucial dessas fases, em relação à aquisição e permanência da escrita. O domínio da leitura não é a redução desses conhecimentos, pois ela interage com a escrita, induzindo, às vezes, a mudanças cognitivas e provocando aquisições específicas notadamente lexicais. Nesse processo, pode, inclusive, ocorrer a modificação de conhecimentos e comportamentos de leitores competentes.

Para os autores, aprender a leitura e a escrita não se dá de maneira similar à aprendizagem da linguagem oral. De uma parte, as modalidades sensoriais implicadas variam: visual, na escrita, e essencialmente auditiva na oral. De outra parte, as atividades mobilizadas na escrita requerem um nível mais alto de abstração, de elaboração e de controle.

Assim, mesmo admitindo que os conhecimentos lexicais e sintáticos são pouco equivalentes na linguagem oral e escrita, é indispensável se ater às diferenças notáveis que afetam essas duas modalidades. Observa-se que, quando se vai além da fase inicial da aprendizagem, as formas lingüísticas variam tanto quanto as condições de seu conhecimento. Entretanto, a diferença essencial na aprendizagem da escrita, contrariamente ao desenvolvimento da linguagem oral, é que a escrita necessita de uma instrução explícita para seu aprendizado, ou seja, sua aquisição não pode se efetuar por um meio único, que se consista na exposição de um *corpus* sem intervenção formal.

Dessa forma, a aprendizagem da escrita necessita de ensino. Evidentemente, há interferências mútuas - oral e escrita - e vale ressaltar que uma vasta parte da linguagem oral já foi adquirida quando se inicia a aprendizagem da escrita. Todavia, as propriedades do oral não são indiferentes à aquisição da escrita. Note-se que as línguas orais diferem, às vezes, em determinados aspectos: a) quanto aos fonemas (sons elementares) de que necessitam; b) quanto à diversidade e à freqüência relativa das sílabas, e c) quanto à facilidade de encontrar as palavras. Assim, o domínio de sílabas do tipo consoante vogal (CV) em português, por exemplo, favorece a linguagem oral. Ora, o encontro de segmentos – fonemas, sílabas, palavras – é fundamental para a aprendizagem das línguas alfabéticas.

Todas as escritas constituem compromissos entre uma tendência semiográfica, que é o código do sentido, e uma tendência fonográfica⁵ que é o código dos sons. Essas tendências diferem segundo o peso que as escritas concedem a uma e a outra (Jaffré & Fayol, 1992). Diferem também quanto aos sons, pois algumas têm uma fonografia silábica (os kanas japoneses, por exemplo) e outras, uma fonografia fonêmica correspondente à solução

⁵ Procedimentos fonográficos: representam a escrita por signos lingüísticos, introduzem alguns aspectos da dimensão sonora de seu significado.

alfabética. O princípio alfabético restrito consiste em fazer a correspondência, de maneira biunívoca, entre um fonema e uma letra.

Em geral, os sons são denominados fonemas. Entretanto, é mais esclarecedora a sua definição como unidades discretas que preenchem uma função lingüística, ou seja, distintiva. Para Câmara (1974), fonema é o som vocal, considerado elementar no sentido lingüístico, ou seja, é o elemento vocal na fonação de uma língua. Os fonemas variam em número e pronúncia conforme as línguas orais consideradas, as regiões e os locutores.

Alguns lingüistas preferem a noção de grafema à de letra. A introdução da noção de grafema simplifica a descrição, mas não é suficiente para dar conta de sua complexidade. Com efeito, esta noção permite tratar séries de letras como unidades, como, por exemplo, na língua portuguesa: <an>, <en>, <on>, considerados dígrafos; <ou>, <au>, <ei>, considerados encontros vocálicos, podendo ser hiato, ditongo ou tritongo. Portanto, <lh> e <ch> possuem também dois grafemas, mas um só fonema, ou seja, são considerados dígrafos. Além disso, certos fonemas têm muitas realizações gráficas e alguns grafemas são pronunciados diferentemente (<x>, <k>, <z>, <s>), de acordo com o contexto em que aparecem. Quando uma língua se afasta da regularidade da correspondência fonema-grafema, seu tratamento torna-se mais complexo.

Essas considerações gerais são fundamentais para se compreender os procedimentos que as crianças devem realizar para adquirir o domínio de reconhecimento e produção de palavras. Assim, quando o sistema da escrita é alfabético, como na língua portuguesa, as crianças devem identificar as letras e os grafemas na escrita, encontrar os fonemas no oral, e colocá-los uns em correspondência com os outros.

Segundo Fayol & Gombert (1999), uma das características essenciais dos leitores e escritores *experts* é que eles são capazes de identificar e transcrever palavras já conhecidas e, também, de decifrar e escrever de uma maneira adequada. Ainda que atualmente exista essencialmente um interesse descritivo, a tese mais segura, freqüentemente, é aquela da dupla via, tanto na escrita como na leitura. Segundo essa concepção, os leitores e escritores *experts* privilegiam, em função dos itens e das situações, uma das seguintes modalidades de tratamento:

a) a leitura ou a escrita pela via lexical. Em leitura, essa via autoriza o reconhecimento direto das palavras por aparecer entre a forma visual escrita e uma representação abstrata, estocada em um hipotético léxico mental que contém as informações ortográficas, fonológicas e semânticas relativas às palavras. A via lexical se apóia, inicialmente, no estímulo visual, contendo um conjunto de itens lexicais potenciais, que mantém com o item-alvo relações de proximidade visual e/ou fonológica com “vizinhos”.

A via lexical se manifesta, por exemplo, pelo efeito de freqüência: o reconhecimento de uma palavra é mais rápido quando é utilizada com maior freqüência. A manifestação dessa via também depende, igualmente, do conjunto de palavras que apresentam semelhanças visuais ou fonológicas. Na escrita, a apresentação auditiva da palavra ditada ou a denominação de conceitos ativa no léxico mental as representações fonológicas (subditados) e/ou representações ortográficas. Estas últimas são necessárias à produção escrita, pois, em situação de ditado, a ativação do léxico mental com representações fonológicas torna-se indispensável. Essas ativações se efetuam em paralelo e supõem, portanto, o conhecimento da palavra e de suas características ortográficas. Similarmente, na leitura, os efeitos de freqüência se manifestam: as palavras que são transcritas de forma mais rápida apresentam freqüência significativa e possuem numerosos vizinhos ortográficos e fonológicos.

b) a leitura ou a escrita por junção. Ocorre pela identificação ou produção de itens raros ou até então desconhecidos (ainda não memorizados). Esse procedimento mobiliza a permanência na correspondência sistemática de fonemas e de grafemas por meio das regras de conversação, necessitando da intervenção de três operações: a) segmentação do estímulo inicial (fonologia em produção, grafêmica na leitura); b) conversão de segmentos fonológicos em grafemas (escrita) ou inversamente (leitura), e c) junção de segmentos assim obtidos. Trata-se de uma seqüência: a duração da utilização dos itens depende da dimensão de seu estoque (itens memorizados). Confrontada com itens complexos, a seqüência produz regularizações, tanto na leitura como na escrita.

Esse modelo que possui dupla via (leitura e escrita pela via lexical ou leitura e escrita por junção) é largamente inspirado na neuropsicolingüística e nas primeiras pesquisas acerca de leitura *expert*, não apresentando grande interesse histórico quando se aborda a leitura e a escrita em adultos.

Com efeito, os trabalhos realizados colocaram em evidência que mesmo a leitura e a escrita de não-palavras, jamais encontradas antes, mobilizam conhecimentos lexicais. Um consenso atual aponta que o tratamento das palavras já conhecidas ou novas se efetua não por acesso a um léxico mental em que se estocam unidades morfêmicas na memória, mas ativando e combinando as unidades infralexicais que a forma e a natureza ficam por definir, tanto na leitura como na escrita.

Nessa perspectiva, reconhecer uma palavra ativa séries de letras, configurações grafêmicas e infralexicais, em que a combinação é mais ou menos freqüente. Quanto maior for essa freqüência, maior será a probabilidade de reconhecimento da palavra ou a regularização da leitura em voz alta da não-palavra. O mesmo raciocínio acontece para a escrita (Fayol, 1997, p.55-58).

É possível ilustrar o modelo do tratamento de palavras escritas a partir de sínteses elaboradas por Adams (1990), Bosman & Van Orden (1997) e Seidenberg & McClelland (1989). Esse modelo inclui um processador ortográfico, um processador fonológico, um processador semântico e um processador contextual que operam, individualmente, sobre um tipo particular de representações.

Na leitura, o processador ortográfico intervém desde que o leitor *expert* fixe uma palavra. Cada letra ativa seu correspondente (grafema) na memória e as unidades ativadas desencadeiam, em seu estoque, um conjunto de itens possíveis, compatíveis com o tamanho das letras (os vizinhos). Paralelamente, a ativação dos componentes do processador ortográfico difunde o processador fonológico, de uma parte, e o processador semântico, de outra parte.

Nas línguas alfabéticas, as relações recíprocas entre fonemas e grafemas são extremamente regulares e freqüentes, mesmo nos sistemas mais complexos. Em compensação, os fonemas e os grafemas estão sistematicamente menos correlacionados com as dimensões semânticas. As ligações entre processadores fonológico e semântico são consideradas mais fortes do que aquelas que existem entre processadores ortográficos e semânticos, pelo fato de que a linguagem oral aparece antes da escrita e continua a dominar como forma de expressão da maioria dos adultos.

Segundo Seidenberg & McClelland (1989), o modelo apresentado permite, às vezes, explicar numerosas observações e emitir hipóteses em

relação a comportamentos ainda não estudados. Esse modelo prevê, por exemplo, que, na produção escrita, as unidades do processador semântico se ativarão mais rápido e mais intensamente do que aquelas do processador fonológico. A mensagem utilizada pela forma oral é sempre elaborada antes da forma escrita e esta última depende daquela, o que corrobora a tese que trata da mediação fonológica. Essa tese dá conta de ocorrências ortográficas específicas, mas não chega a integrar certos fatos como, por exemplo, os efeitos de iniciação ortográfica, na qual a recuperação da forma escrita de palavras parece ocorrer como se não se passasse antes pela sua forma fonológica.

Assim, uma série de pesquisas colocou em evidência a existência da interatividade entre processadores fonológico e ortográfico no desenvolvimento da leitura. O essencial é considerar que esse modelo constitui uma base realista e suficiente para sublinhar as questões relativas à aprendizagem da escrita.

Na aprendizagem da escrita, observam-se fases características ao longo desse processo.

a) na primeira fase, estão presentes os três processadores (contextual, semântico e fonológico) e suas inter-relações. Em compensação, não existe ainda o processador ortográfico e, como consequência, não há possibilidade nenhuma de ligação deste com o processador fonológico. Dessa forma, a aprendizagem vai consistir precisamente em estabelecer o processador ortográfico e os laços que associam seus constituintes aos outros processadores.

Nessa primeira fase, enquanto as crianças descobrem a escrita, as relações entre leitura e escrita são quase inexistentes e não se pode, inclusive, falar de leitura no sentido habitual dessa palavra. No curso desse período, certas crianças podem estabelecer relações entre configurações gráficas perceptivamente - ou emotivamente salientes (*Coca-cola*, *Pepsi*, *Kibon* etc) - e um sentido. Essas configurações são tratadas, contudo, não como palavras no curso da leitura adulta, mas como imagens (denominação de processador pictórico), cuja identificação necessita tanto da presença de elementos sob sua forma concreta, quanto dos índices ditos contextuais (cor, espaço em que se situa o logotipo etc). Aliás, a disponibilidade de todas as letras e sua ordem,

indispensável ao exercício da leitura, não é necessária no início dessa fase chamada logográfica⁶ (Frith, 1985).

A criança “adivinha” a palavra quando compara, por exemplo, a identificação de seu nome e do seu prenome. Isso ocorre porque ela se apóia em índices que já poderiam ser considerados pertinentes para a leitura, como, por exemplo, letras iniciais e finais, cor ou formato das letras. Em suma, nesse nível, a informação lingüística é tratada como uma imagem: ela não pode ser utilizada na identificação de outras palavras que são parecidas em sua forma.

Constitui-se, assim, um caso de pseudoleitura. Uma observação realizada durante a pesquisa de Mestrado desta pesquisadora ilustra, sobremaneira, esse processo: uma criança, no início de sua alfabetização, escreveu ‘BASF’ para representar a palavra ‘fita’, ou seja, em uma relação metonímica, sem consciência desse processo figurativo, troca-se a fita cassete em si pelo seu nome comercial. Para a criança, o que ela tinha escrito era ‘fita’, pois quando se solicitou que ela lesse a palavra, ela disse: “Fita.”, realizando uma pseudoleitura.

Essa etapa de reconhecimento pictórico de algumas palavras coloca em evidencia três fatos. Primeiro: a fase logográfica não aparece, talvez, em todos os sistemas alfabéticos ou em todos os sistemas escolares. No inglês, a fase logográfica foi comprovada, mas no alemão, não. O sistema ortográfico da língua alemã é mais simples, na medida, por exemplo, em que os transcódigos de letras em sons e o inverso são regulares.

Entretanto, nos sistemas chamados irregulares, para certas crianças, o léxico pictórico se estabelece e poderia atender cerca de 100 palavras. Em seguida - e esta informação é, sem dúvida, a mais essencial -, não é seguro afirmar que esses conhecimentos lexicais sejam utilizáveis da mesma maneira nas etapas posteriores da aprendizagem da leitura, uma vez que, notadamente, os procedimentos de reconhecimento dos itens mobilizados no curso dessa fase não permitem identificar palavras novas.

Na escrita, a evolução é muito diferente daquela verificada na fala. Segundo Ferreiro & Teberosky (1988), Freinet (1975), Gombert & Fayol (1991), em um primeiro momento, as crianças diferenciam as produções icônicas dentre

⁶ Procedimentos logográficos: colocam em relação uma seqüência de letras, aleatória ou não, com um ou vários signos lingüísticos.

todas as outras. A escrita encontra-se, assim, definida de maneira negativa: “Isso não é desenho”. Em um segundo momento, as crianças produzem marcas, ainda pouco sistemáticas, mas que apresentam algumas características de escrita. Por volta dos três anos e meio, aparecem seqüências de grafias ou de pseudoletas organizadas em unidades separadas por espaços. Nesse período, a extensão dessas seqüências depende da quantidade de informações a transmitir.

Por volta de quatro anos, as produções começam a incluir letras conhecidas, particularmente aquelas que são extraídas do nome e do prenome da criança. Paralelamente, inicia-se a compreensão entre configurações de sons e configurações de letras, segundo o critério de tempo de duração de produções. As crianças descobrem, mais ou menos por intuição e sendo estimulada a escrever, que a escrita transcreve a língua oral.

Em resumo: após um período em que a escrita é conhecida como um tipo de traços, entre outros, a compreensão se estabelece nas configurações escritas, o que corresponde às significações globais (*Coca-Cola*, *Pepsi*, *Kibon*, nome e prenome) e essas se efetuam, em um primeiro momento, pela via do sentido. Não existe ligação direta e sistemática entre os processadores, tanto da escrita-imagem quanto do oral. É precisamente essa ligação que vai progressivamente se estabelecendo no curso da fase seguinte.

b) na segunda fase, faz-se presente o princípio alfabético. Os sistemas alfabéticos repousam sobre uma relação sistemática entre configurações de sons e configurações gráficas. Essa correspondência pode, por exemplo, ser estabelecida no nível da sílaba, mas é necessário, para tal, um grande número de unidades (2000 ou 3000). Assim, a maioria dos sistemas se apóia sobre o princípio alfabético, o qual consiste em reunir letras ou grupos de letras (grafemas) a unidades sonoras abstratas (fonemas).

As línguas se aproximam mais ou menos do ideal da regularidade - um fonema para cada grafema e vice-versa -, sendo que nenhuma delas atinge verdadeiramente esse ideal. Por exemplo: o espanhol, o italiano e, sobretudo, o servo-croata são línguas em que a relação fonema/grafema é muito próxima, o que faz com que sejam classificadas como regulares (ou transparentes). Por outro lado, o inglês e o francês afastam-se desse ideal e são considerados irregulares (ou opacos). As irregularidades provêm dos grafemas que se pronunciam diferentemente, conforme os contextos em que estão inseridos, e de

certos fonemas que se realizam por grafemas diferentes. De maneira geral, a escrita (fonema→grafema) se revela mais irregular que a leitura (grafema→fonema).

A compreensão do princípio alfabético exige que o leitor ou o escritor seja capaz de segmentar duas categorias: a) a linguagem oral para encontrar os fonemas e sua sucessão, e b) as seqüências de letras para analisá-las em pares. Esses pares se estabelecem de maneira mais fácil quando os sistemas alfabéticos são regulares, fato que se confirma pelas comparações entre línguas, que mostram, claramente, que o espanhol, o italiano e o alemão são apreendidos mais cedo e mais rapidamente, tanto na leitura como na escrita.

A aprendizagem do princípio alfabético ocorre em um período mais ou menos longo, cuja duração e a própria evolução apresentada dependem de vários fatores: o desenvolvimento da criança, as diferenças interindividuais, as características do sistema a adquirir, as iniciações diretas (instrução) ou indiretas do entorno.

A segmentação da palavra implica em consciência fonológica: a linguagem é produzida ou ouvida e é tratada como um objeto que se pode observar, decompor, manipular. Vários níveis de segmentação existem, quais sejam: proposições, palavras, sílabas e fonemas. A estrutura dominante consoante-vogal (CV) provoca fenômenos de encadeamentos e ligações, dificultando a orientação de fronteiras de palavras no oral e na escrita. Entretanto, a sílaba se revela facilmente acessível, pois as crianças conseguem precocemente identificar, separar, juntar e manipular tal unidade.

Em compensação, os fonemas revelam-se difíceis de se isolar. As pesquisas mostraram que a consciência fonêmica se desenvolve em estreita interação com a aprendizagem da leitura. De uma parte, os níveis da sensibilidade fonológica precoce - por exemplo, a capacidade de encontrar rimas - constitui um bom indicador de êxito na aquisição da leitura e da escrita; de outra parte, a aprendizagem dessas duas habilidades provoca melhora significativa no que se refere à orientação das unidades fonêmicas.

É necessário acrescentar que a consciência fonológica aparece ainda mais estreitamente correlacionada com a produção ortográfica do que com a leitura e que a prática da escrita estimula a aprendizagem e a utilização do princípio alfabético. A escrita supõe que as palavras sejam separadas em

fonemas, os quais são aparelhados aos grafemas para serem transcritos. Assim, a escrita incita uma análise suficientemente fina para que a representação das palavras se encontre especificada letra a letra.

Uma série de trabalhos (Goswami, 1986, 1988, e Marsh, Friedman, Welsh & Deaberg, 1981) sugere que a passagem de uma segmentação silábica, precoce e facilmente acessível, para uma segmentação fonêmica, tardia e difícil, poderia se realizar por meio de uma etapa intermediária. Essa etapa repousaria na existência de uma decomposição possível da sílaba em dois constituintes: o radical e a rima. Exemplo: a sílaba *por* se decomporia em *p-* (radical) e *-or* (rima).

Essa segmentação revela-se mais precoce e mais facilmente mobilizável que a decomposição em fonemas, podendo, assim, constituir-se como um meio de compreensão entre configurações sonoras: as rimas e as configurações de letras, freqüente e regularmente associadas. Tal recurso pode contribuir para a compreensão das analogias fono-grafêmicas, intermediárias entre a sílaba e o fonema, permitindo estabelecer uma relação entre um primeiro léxico logográfico e o léxico ortográfico posterior.

Em suma, atualmente parece difícil concluir que a segmentação em radical-rima constitua um procedimento intermediário entre análise silábica e compreensão dos fonemas. Gombert, Bryant & Warrick (1997) defendem a idéia de que as analogias, precocemente feitas pelas crianças, seriam de um nível implícito, ou seja, sem que o aluno tenha consciência de estar efetuando aproximações entre palavras novas e aquelas já conhecidas.

A permanente relação entre configurações sonoras e configurações de letras desempenha importante papel na aquisição da leitura-escrita. Em algumas culturas, em expressivo número, crianças apreendem muito cedo o alfabeto e pronunciam letras e seus nomes; por isso, podem se apoiar nesse conhecimento para iniciar a aprendizagem da leitura e, sobretudo, da escrita. Segundo esse enfoque, os trabalhos colocam em evidência que, quando as crianças compreendem que a escrita transcreve o oral, aquelas que conhecem o alfabeto utilizam as mesmas letras para tentar escrever denominações evocadas no oral. É assim que podem transcrever *elefante* (LEA).

Treiman (1993, 1994), assim como Ferreiro & Teberosky (1982), revelou que, nesse período, as crianças tendem a fazer correspondências de

letras com sílabas. Essa associação é particularmente freqüente quando uma seqüência de fonemas se equipara a nomes de letras, como, por exemplos: *d* (*dle-dele*) e *q* (*qjo-queijo*). Assim, uma segmentação silábica pertinente à seqüência sonora pode conduzir à descoberta do princípio alfabético.

A descoberta do princípio alfabético conduz à compreensão da correspondência sistemática de letras e de sons: a mediação fonológica. Essa mediação reúne grande número de casos, que são observados quando as palavras são regulares, ou seja, quando se escrevem como se pronunciam. Esse efeito, chamado de regularidade, foi observado tanto na leitura em voz alta como na leitura silenciosa. O recurso à mediação fonológica constitui, portanto, uma etapa indispensável à aprendizagem da leitura.

O funcionamento do procedimento de mediação fonológica proporciona a compreensão da relação sistemática entre os segmentos levantados do processador fonológico e de outros segmentos equiparados aos procedimentos ortográficos. Essa relação se apóia, sempre, em: a) capacidades anteriores de segmentação em sílabas; b) conhecimentos prévios de letras e, eventualmente, de palavras, e c) conhecimento de funcionamento e construção de unidades de tratamento, similares aos fonemas e às ocorrências de regularização.

A leitura de palavras ou não-palavras necessita de um tempo maior que os itens que comportam as letras. Já a interpretação - ou a produção de palavras em relação ao processador semântico - transita mais freqüentemente pela mediação fonológica e é tão elevada que a compreensão ou a produção de escritas se situa em níveis inferiores, diferentes do que as crianças realizam no âmbito da linguagem oral.

O procedimento de mediação fonológica diz respeito ao impacto que se tem a longo tempo. Com efeito, pode-se pensar que sua influência se limitaria à fase inicial de aprendizagem do princípio alfabético e, se isso for constatado, afirmar-se-ia que se trata de resultado da mediação fonológica, forma que permite a auto-aprendizagem do léxico ortográfico.

Uma das diferenças fundamentais entre leitor iniciante e leitor *expert* reside no conhecimento dos itens freqüentemente disponíveis. O iniciante processa uma decodificação em relação ao tempo destinado à compreensão, o qual é proporcional à distância dos itens, e estimula, às vezes, as regularizações. O *expert* manifesta, sobre esses mesmos itens, um efeito de freqüência.

A frequência relativa de palavras é encontrada em crianças que apresentam maiores dificuldades metodológicas, porque há um controle mal feito sobre o *corpus* que é apresentado a elas. É, por isso, difícil de se determinar se as performances das crianças são sub ou super valorizadas, mesmo sabendo-se que basta uma breve prática para se ler mais rapidamente os itens já encontrados em relação àqueles que ainda não o foram.

Desde a segunda Série do Ensino Fundamental, existe um efeito de aproximação ortográfica na leitura. Os adultos e as crianças tendem a ler em voz alta os nomes das palavras, estabelecendo referências às palavras vizinhas freqüentes que eles conhecem. Esse efeito de aproximação possui maior intensidade de acordo com a irregularidade da língua. Esse resultado sugere que o léxico ortográfico se organiza em conjunto, seguindo os princípios colocados em evidência em cada adulto.

O léxico ortográfico se estabelece mais cedo, mesmo que o procedimento de mediação fonológica seja dominante e que a correspondência fonema-grafema esteja em via de constituição. Esse léxico se estabelece nas línguas regulares, nas quais o recurso à mediação fonológica pode se perpetuar e, também, parecer um conjunto organizado a partir de unidades de tratamento reveladas para cada adulto.

A utilização sistemática do procedimento de mediação fonológica parece ter várias conseqüências. Em primeiro lugar, esse procedimento estabelece associações sistemáticas entre configurações de sons e configurações de letras. Tanto uma como outra configuração comportam regularidades estáticas que são, atualmente, claramente identificáveis: algumas séries de sons (*versus* letras) são mais prováveis que outras.

O conhecimento dessas seqüências introduz outras associações probabilísticas, como: as freqüências relativas globais de transcrição de /ã/ em <an> ou <am> são, aproximadamente, equivalentes àquelas que privilegiam o <o> por ligação a <ou> (*touro, cenoura*) e <e> por ligação a <ei> (*leite, cadeira*). Segundo outros enfoques, essas freqüências de correspondência variam em função da posição nas palavras e dos elementos precedentes e posteriores. Por exemplo: o grafema <u> revela-se muito mais freqüente, na língua portuguesa, no meio das palavras de que em seu final.

Essas associações entre fonemas e grafemas, ponderadas pelos contextos, se revelam preservadas em alguns quadros de lesão cerebral, em que há comprometimento da via lexical. Esse fato sugere que essas associações se estabeleçam entre os processadores fonológico e ortográfico, sem necessariamente transitarem pelo processador semântico. Nas atividades de produção relacionadas a completar com palavras, a maioria das crianças, no fim da segunda ou terceira Série do Ensino Fundamental, revela-se sensível a essas regularidades estatísticas. É necessário, portanto, aguardar muito mais tempo para que os outros traços sejam levados em consideração.

Os dados revelados na pesquisa realizada por Alegria e Mousty (1997) sustentam a tese de que a memorização e a utilização dessas regularidades estão estreitamente ligadas ao nível da leitura. Os autores observaram que os leitores considerados “fracos” utilizam grafemas dominantes para transcrever um fonema, enquanto os leitores chamados *experts* tentam mais freqüente e regularmente levar em conta os contextos.

As relações entre os processadores fonológico e ortográfico não são as únicas a se estabelecerem. A prática da leitura exercita igualmente a constituição de associações, também probabilísticas, entre as configurações fonológico-ortográficas e o processador semântico. Essas associações correspondem freqüentemente, mas nem sempre, às marcas morfológicas.

As regularidades podem apresentar um aspecto sistemático quando as marcas morfológicas são associadas às distinções semânticas. Trata-se, geralmente - e separadamente - da morfologia derivacional e da morfologia flexional. As flexões marcam o gênero e o número de nomes, assim como os tempos verbais. Entre os afixos derivacionais, os prefixos não provocam a troca de categoria e os sufixos são freqüentemente associados a tais trocas. O empréstimo dessas marcas foi relativamente pouco estudado na compreensão e na produção de textos, constituindo-se, estas, uma interface entre o reconhecimento de palavras e a interpretação semântica.

Segundo Totereau, Thévenin & Fayol (1997), as raras pesquisas acerca desse tema mostraram que a aprendizagem da morfologia flexional é relativamente tardia e que ela se estende por um grande período do processo do letramento. A maioria dos trabalhos - como os de Rubin (1988) e Tyler & Nagy (1989) - a respeito da morfologia derivacional, com traços do inglês, focaliza

correlações entre capacidade de análise morfológica, aprendizagem da leitura e utilização de marcas na escrita. Várias dessas investigações baseiam-se na comparação entre crianças leitoras, com bom e mau desempenho. De modo geral, os resultados colocam em evidência a existência de uma relação significativa entre consciência morfológica e performance em compreensão e produção.

Vale ressaltar que algumas questões fazem referência aos traços de mecanismos de aprendizagem, às diferenças interindividuais que se estendem às dificuldades da leitura e ou da escrita e, por último, à compreensão.

A partir desses dados teóricos e da aplicação metodológica, esta pesquisa demonstra que a aprendizagem da leitura ou da escrita de uma língua alfabética apóia-se, primeiramente, em um procedimento de compreensão da relação sistemática entre sons e letras. Esse procedimento comporta etapas de forma ordenada, que se constituem a partir: a) da análise da língua oral, o que explica o papel importante da consciência fonológica precoce; b) da aprendizagem das letras e de suas combinações em grafemas, mais ou menos complexas, e c) da permanência de correspondência entre as unidades sonoras e gráficas assim construídas.

Inicialmente, na construção do conhecimento de algumas dessas dimensões, exigem-se esforço e tempo, podendo-se gerar desvios. A instrução orientada tem, então, um papel fundamental, porque é ela que intervém, por meio de exercícios que solicitam a consciência fonológica, e promove a escolha de progressão na introdução de fonogramas⁷ ou de grafonemas, assim como a seleção de palavras utilizadas nas atividades da leitura-escrita.

Nesse nível do aprendizado, segundo Fayol & Gombert (1999), as dificuldades maiores permanecem na compreensão do princípio alfabético. Esse fato parece estabelecer que a prática simultânea da escrita e da leitura facilita a aquisição desse princípio, na medida em que essas duas atividades repousam sobre os mesmos mecanismos de base. Dessa forma, a simultaneidade da prática da escrita e da leitura é possível e mesmo aconselhada, embora a transcrição de palavras exija uma percepção letra a letra da qual a leitura, em

⁷Fonograma: Signo gráfico representando um som ou uma seqüência de sons.

parte, pode se esquivar, já que a identificação de palavras pode se efetuar a partir de um apoio de informação parcial. Portanto, a prática da escrita favorece a aquisição da leitura e vice-versa, o que comprova a existência de correlações mais elevadas entre as performances medidas nessas duas atividades.

A prática da leitura e da escrita proporciona uma otimização do procedimento que utiliza a mediação fonológica, de modo a torná-la mais rápida. O esforço para empreender o processo requer a diminuição dos desvios. O procedimento produz um primeiro tipo de automatização, relativo à permanência de correspondências fonema-grafema. O encontro repetido de seqüências de fonemas, associado às séries de grafemas, leva ao estabelecimento de ligações ponderadas entre essas unidades de tratamento. Segundo Anderson (1983), essa constituição de associações estáveis é interpretada como conseqüência das reuniões e dos procedimentos. Esses procedimentos conduzem à aquisição de regularidades, sendo que algumas destas são semanticamente motivadas. Como exemplo, há o fato de algumas regularidades corresponderem às marcas morfológicas, refletindo também a simples freqüência de associações.

Enquanto a utilização do processo se automatiza, uma outra automatização ocorre: a que consiste em uma estocagem e uma recuperação direta de palavras ou morfemas que não estão mais sendo utilizadas pelo processo de mediação fonológica. Em síntese, a repetição do encontro com os itens induz a passagem de um processo para uma recuperação de itens, recuperação que se deve a uma sensível freqüência de utilização e que diminui o custo de tratamentos.

A recuperação direta na memória tem várias vantagens, uma vez que é rápida e, geralmente, confiável. Ela se manifesta, entre outros aspectos, pelo seu caráter irrepreensível: uma palavra se superpõe à outra e efetua-se em um léxico ortográfico em que são estocados os itens. Esses itens são formados e ligados entre si a partir de unidades. As ligações entre segmentos têm várias conseqüências, sendo algumas favoráveis e outras não. Por exemplo: as palavras que têm uma visão ortográfica freqüente são mais rapidamente denominadas que as outras; por contraste, uma palavra nova pode ser erroneamente pronunciada por analogia. Esses efeitos clássicos são conseqüências da organização de conhecimentos e/ou de mecanismos de sua recuperação.

Por um lado, os homófonos⁸ ocorrem em diferentes categorias gramaticais, possibilitando a ocorrência de desvios mesmo em escritos dos que dominam a língua escrita. Pode-se mostrar que esses desvios dependem de frequências de associações entre uma raiz e um morfema gramatical. Dessa forma, se essas associações são fortes, a probabilidade de desvios aumenta. Por outro lado, a aprendizagem sistemática da forma ortográfica de certas palavras não melhora sempre a escrita.

Assim, Bosman & Van Orden (1997) consideram exercícios de cópia ou leitura de palavras irregulares como não aperfeiçoadores, em relação às performances em ortografia. Os autores enfatizam, ainda, que os *experts* (no caso, professores, estudiosos) verificam a frequência de numerosos desvios cometidos pelos alunos, como se esses exercícios – que teriam o propósito de melhorar a ortografia – contribuíssem, contrariamente, para um desgaste da consciência ortográfica de algumas palavras. Tudo ocorre como se a organização do léxico ortográfico (na memória) guardasse as zonas de fragilidade que dizem respeito à existência de interferências entre itens. Essas interferências seriam apresentadas desde a aquisição dos itens em competição e subsistiriam nos *experts*.

Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita proporciona uma dupla automatização: a) do procedimento de mediação fonológica, e b) de estocagem e de recuperação em memória de itens religados entre si em um léxico ortográfico. Tanto uma como outra automatização são verdadeiramente mobilizadas, simultaneamente. É possível que estas dêem lugar a escolhas estratégicas e que possam corresponder a preferências individuais, tanto quanto a determinações pelas características do estímulo.

Verificou-se, ao longo da pesquisa, que em relação às diferenças interindividuais, a capacidade de ler e de produzir palavras escritas origina-se no processo interativo entre os conhecimentos fonológicos, semânticos e ortográficos. Alguns leitores privilegiam a permanência da correspondência ortografia - fonologia; outros se apóiam essencialmente em um funcionamento direto entre configurações ortográficas e significações.

⁸ Homófono: palavras que têm o mesmo som.

Em relação à identificação de palavras e à compreensão de textos, fica evidente que a identificação de palavras escritas por si só não é suficiente para explicar a compreensão de textos e que a escrita correta de palavras não explica as performances na produção escrita. Assim, outras dimensões, outros conhecimentos, outros processos intervêm. Por exemplo: a sintaxe tem incontestavelmente um papel, mesmo que os dados disponíveis não possibilitem defini-lo e nem mesmo avaliar precisamente sua importância. A interpretação de frases exige que, ao menos em um certo número de casos, a estrutura sintática do enunciado seja levada em consideração. Entretanto, não será abordada tal discussão nesta pesquisa.

Por isso, pode-se atestar que a aquisição rápida e correta de palavras escritas constitui um fator crucial na compreensão e na produção de textos escritos. Entretanto, é difícil concluir se a ligação entre o conhecimento de palavras e compreensão ou produção - é unidirecional. As correlações elevadas entre conhecimentos do léxico e compreensão da leitura demonstram uma relação mais direcionada para um sentido que no outro: aquele que dispõe de um importante estoque lexical, lê mais rápido e compreende melhor, aumentando sua rapidez em relação aos seus conhecimentos lexicais.

Vale ressaltar que seria falso considerar que a leitura, compreensão de uma parte, e a produção escrita, de outra, repousam somente sobre a aquisição eficiente de palavras escritas. Outras dimensões podem intervir: aquelas que indicam conhecimentos prévios, mecanismos de inferências e, particularmente, capacidades de leitores e de autores de textos para controlar, avaliar e regular suas próprias habilidades de tratamento.

Os dados relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem dizem respeito a dimensões mais complexas do que aquelas que tratam da identificação e da produção de palavras. Faz-se necessário conhecer a origem, um pouco da história e do sistema das escritas, para se compreender e entender como se realizam a aprendizagem e apropriação da ortografia da língua.

1.5. As escritas e a Lingüística

Segundo Jaffré (1997), a escrita é, ainda nos dias atuais, considerada a parente pobre da Lingüística. E quando se conhece o lugar que ela ocupa nos outros campos de pesquisa - em aquisição e em didática, por exemplo -, tal constatação pode provocar algum medo paradoxal.

Sabe-se que a Idade de Ouro da Lingüística coincidiu, em muitos países, com a ascensão do Estruturalismo. Essa corrente de pensamento foi fiel à ortodoxia saussuriana, que relegou a escrita a um segundo plano, por preferir a fala. A posição de Saussure é bem conhecida: *“O objeto lingüístico não é definido pela combinação da palavra escrita e da palavra falada, esta última constitui sozinha este objeto”* (1985, p.45). Bloomfield (1970) afirma que a escrita não é língua, é simplesmente um meio que se utiliza para registrar a língua com signos visíveis.

Na lingüística da escrita, a tradição saussuriana e sua dicotomia entre sincronia e diacronia foram úteis por separar o oral do escrito e por clarificar uma situação que a filologia tinha mantido em confusão. Colocou-se a teoria fonológica no centro da lingüística e, em seu nome, pronunciaram-se numerosas exclusões, como, por exemplo, considerar que a única escrita possível deveria ser fonológica. Conhecem-se, aliás, derivados ideológicos dessa posição, nos anos 60, que Harris (1986) chamou de “tirania do alfabeto”.

Segundo Jaffré (1997), a escrita jamais ficou ausente de certas escolas lingüísticas. A lingüística da escrita existe ainda, atualmente, sobre as bases construídas por alguns precursores, que se esforçaram em dar à escrita um estatuto comparável ao oral. Para os glossemáticos, oral e escrito coexistem e experimentam a mesma língua. Hjelmslev (1966) explica que tanto o oral como a escrita - e outros sistemas de signos - relevam uma função semiótica, reiterando essa posição ao colocar, no mesmo plano, a análise de fonemas e a análise de grafemas.

Uldall (1944) discorda dessa posição e considera que oral e escrita são assimétricos. Vachek (1973), por sua vez, reconhece a complementaridade entre a norma do oral e a norma do escrito. A importância desses trabalhos se traduz nas tendências que mesmo sendo distintas, se completam. Nos conceitos de norma oral e de norma escrita, estão as bases de uma escrita autônoma. Outros estudiosos preferem uma interpretação menos radical (Jaffré, 1993). Vachek

(1987) não explica se a norma escrita implica certa quantidade de autonomia funcional ou se, nesse caso, trata-se de uma autonomia absoluta. Essa autonomia reúne, por razões práticas, correspondências entre norma oral e norma escrita que são indispensáveis.

Jaffré (1997) ressalta que, mesmo não se tratando de uma posição unânime, numerosos lingüistas reconhecem a legitimidade de uma lingüística da escrita e admitem que oral e escrita constituem dois tipos distintos de expressão. Há lingüistas, por outro lado, que consideram oral e escrita iguais, não se distinguindo entre si. A natureza das relações entre essas duas modalidades lingüísticas mostra-se, dessa forma, problemática, e a noção de assimetria à qual se remete geralmente está longe de trazer uma resposta clara a esse impasse.

De maneira um pouco obscura, Vachek (1987) considera que norma escrita funciona como superestrutura, por meio de ligações em contra-partida com o oral. Ressalte-se que o autor nomeia “norma” o que Robins (1973) nomeia de “sistemas” e Lyons (1979), de “línguas”.

Nesse sentido, é necessário lembrar como a escrita adquire *status* lingüístico, sem que se tenha feito, entretanto, qualquer referência ao seu funcionamento. Acerca dessa questão, existem, atualmente, diversos estudos que colocam em evidência a mistura da escrita. A partir desse ponto de vista, Champollion (1822) pode ser considerado um precursor, quando diz que a escrita fonética existiu no Egito em uma época de recolhimento, considerando-a como parte necessária da escrita ideográfica. Este reconhecimento da coexistência de princípios diferentes, referentes à mesma escrita, trata-se de uma idéia moderna, que, para se impor, é necessário tempo. Apenas recentemente, tem-se assimilado uma escrita dada a um princípio dado (Gelb, 1973; Sampson, 1985). Para Robins (1973), todos os sistemas de escrita são sistemas mistos, longe de serem sistemas puros.

A noção de mistura nasce do equívoco de alguns lingüistas que insistem em descrever a escrita como se descreve o oral. Pode-se afirmar que sistemas biunívocos são raros, quase inexistentes, e as soluções propostas não são muito numerosas: ou se resolve dizer que a escrita não é um acidente da história, um sistema secundário que “escorregou”, ou se limita ao papel da relação

fonográfica, englobando uma teoria mais ampla de escrita de outros princípios, de outras unidades lingüísticas, em relação à morfologia e ao léxico.

Toda reflexão teórica acerca da escrita deve definir o objeto com o qual se vai trabalhar. Assim, a noção de escrita trata de realidades diversas, principalmente em relação aos conceitos de escrita e de ortografia. Quando a escola tornou-se obrigatória, gratuita e leiga, iniciou-se a democratização do saber, que compreende, entre outros domínios, o domínio da língua portuguesa escrita. Dessa forma, mesmo se todos os alunos da escola elementar não sabem ler e escrever ainda, o número dos que aprendem começa a aumentar, reduzindo, assim, o iletrismo.

Atualmente, constata-se que a escrita está em todo lugar. Basta olhar ao redor para se dar conta de que palavras estão em objetos que não são livros, como, por exemplo, o letreiro de loja. Pode-se pensar que esse recurso de divulgação seja, historicamente, recente, mas essa prática surgiu com os letreiros da Idade Média, que reproduziram livros de histórias, totalmente icônicos. A evolução dessa prática levou ao desenvolvimento de marcas comerciais, com produtos fabricados que contêm informação escrita. Observam-se, atualmente, diversificadas formas de se veicular a informação escrita, como nomes de ruas, promoções de lojas, as próprias placas de trânsito indicativas de lugares, placas indicando perigo etc. Essa proliferação da escrita nas cidades é permitida, desde que não haja exageros a ponto de se comprometer a visualização de, por exemplo, avisos importantes para o público ou mesmo de chegar a ser considerada poluição visual. A escrita encontrada na cidade pode ser utilizada no ensino da leitura na escola, tornando-se importante recurso. Quando esse processo ensino-aprendizagem apresenta um nível mais avançado, pode ser interessante mostrar aos alunos os desvios encontrados em propaganda, oferecimento de serviços etc, com o devido cuidado ético do anonimato. A discussão de como se apresenta escrita a palavra e da forma correta de se escrevê-la pode ser profícua.

As definições que os lingüistas dão à escrita fazem referência à linguagem ou à língua, não se levando em conta que estas comportam diferenças notáveis, que se traduzem na diversidade de concepções teóricas adotadas.

Nas concepções teóricas de escrita que fazem referência à linguagem, não se designa o oral ou um conceito mais abstrato. Segundo Cohen (1958), a escrita representa visual e duravelmente a linguagem, deixando-a transportável e conservável. Février (1959) diz que a escrita é um procedimento que serve para imobilizar, para fixar a linguagem articulada, fugindo de sua própria essência.

A concepção de escrita - no singular -, definida segundo uma característica mais geral, contrasta com aquela de Vachek (1939), que distingue a escrita da língua escrita. Se a primeira é considerada uma lista de signos gráficos que pode ser empregada pelas notações de manifestações escritas, a segunda é tida como sistema de meios gráficos, reconhecido como norma dentro de uma comunidade. A conceituação geral da escrita distingue-se, assim, pelo uso que uma sociedade pode fazer dela.

Uma outra definição de escrita interessante diz respeito à estrutura interna e à função dos vocábulos 'escrita' e 'escritas', que não obstante parecer um detalhe, revela uma importância considerável. Catach (1988) nomeia as escritas de conjuntos de signos discretos, articulados e arbitrários, que permitem a comunicação, independente da mensagem construída e sem, necessariamente, passar pela via natural.

A escrita define-se por sua capacidade de representar unidades lingüísticas (fonemas, sílabas, palavras etc) e é sobre essa base que funcionam as tipologias. Assim, fala-se de escrita logográfica, de escrita silábica, de escrita alfabética ou ainda de escrita morfêmica e fonêmica. Uma escrita se define pela relação privilegiada que mantém com as unidades significativas de uma língua e, notadamente, com sua morfologia, podendo-se, ainda, chamar de mistura o fato de uma escrita ser logográfica ou fonográfica.

O conceito de mistura permite considerar que toda escrita faz coexistirem unidades lingüísticas não significativas e significativas. Por definição, toda escrita é, por isso, considerada mista. Essa hipótese leva, às vezes, a formas diferentes de se entender a noção de mistura. DeFrancis (1989) distingue, assim, duas maneiras de veicular o sentido: pelos símbolos que representam sons e funcionam como substitutos do oral, ou por símbolos que juntam uma informação não fonêmica. O autor insiste no fato de que toda escrita é, finalmente, combinação de duas tendências - a fonêmica e a não fonêmica -, segundo proporções diferentes, e nomeia esse fenômeno como princípio de

dualidade. Dessa forma, quando um sistema é pobre (fraco) no plano fonêmico, deve haver uma compensação no plano não fonêmico; assim, se introduz uma dicotomia entre sistemas puros e sistemas mistos.

Catach (1988) cita quatro soluções que otimizam a noção de mistura, ao fazer referência a uma escrita protegida. A autora propõe uma categorização: a) a coexistência entre unidades não significativas e unidades significativas; b) a quase biunivocidade (finlandês, servo-croata); c) o quase bilingüismo (chinês), e d) as soluções intermediárias, que procuram dar conta dos pesos das unidades lingüísticas respectivas. A relação fonogrâmica pode ser, assim, bastante regular (italiano, alemão) ou, ao contrário, irregular, conferindo um lugar mais importante à morfologia (francês, inglês, português etc).

A escrita, em seu plano mais abstrato, mais conceptual, combina dois princípios: um princípio fonográfico e um princípio que se pode chamar de semiográfico. O princípio fonográfico designa o conjunto de correspondências entre unidades não significativas do oral (fonemas ou sílabas) e unidades não significativas da escrita (fonogramas, silabogramas). O princípio semiográfico reagrupa unidades e funcionamentos que contribuem para a formação do signo lingüístico escrito.

Na medida em que a notação fonográfica é consubstancial à escrita, faz-se necessária uma análise lingüística dela. Então, podem ser discutidas modalidades de presença e se defender a hipótese de uma gênese de unidades fonográficas, que procederiam de uma presença aleatória para uma presença mais sistemática. Neste domínio, o mais freqüente permanece sobre uma presença precoce e uma notação fonográfica, mas acaba ficando em segundo plano, como acidental.

Tal concepção subentende, às vezes, uma hipótese evolucionista da escrita, segundo a qual, a história da escrita seria uma evolução, em contraponto com uma notação fonográfica, acabada e coroada pelo alfabeto grego. Essa posição foi, com razão, muito criticada. Deve-se concluir, portanto, que as escritas são comparáveis e constituídas tanto quanto os sistemas.

Esse posicionamento ganhou terreno na reação à posição evolucionista. Michalowski (1994) afirma que a escrita é rotulada como um sistema em que os princípios não evoluirão quase nada. Se o sistema está constituído, sua forma fica muito específica - sem dúvida, convém evitar qualificá-lo de primitivo, que

pareceria pejorativo -, como é função da dimensão fonográfica. As escritas mesopotâmicas, ainda segundo Michalowski, englobariam elementos fônicos, fato que impediria finalizar um desenvolvimento ulterior.

A escrita refere-se a notações fonográficas para se dotar de procedimento notacional prático e não para notar sons. A escrita não tem finalidade fonográfica e não vale pelas mensagens às quais dá forma, sem prejudicar qualquer grau de acessibilidade a essa forma. Trata-se, de fato, de se encontrar um meio convencional para representar o conteúdo lingüístico. É por esse fato que toda notação fonográfica serve, antes, de infraestrutura recorrente e deve, por isso, apresentar uma certa economia.

Em Lingüística, a noção de economia tem acepções diferentes. Uma delas é denominada estrutural e designa um inventário de unidades limitado. A economia estrutural não se confunde com a economia lingüística, que diz respeito à distribuição de elementos constitutivos de um sistema. Na ocorrência, a economia estrutural não é indicador confiável do grau de eficiência de economia lingüística, porque a funcionalidade de uma escrita não se mede pelo número de unidades não significativas que formam sua base estrutural. Essas unidades têm outro papel, na medida em que possibilitam ponte com o oral e, dessa forma, colocam-se no lugar de uma espécie de processo de clonagem, testemunhando trabalhos acerca da aquisição da leitura.

O domínio deste processo não representa condição bastante e necessária para aquisição de escrita, igualando-se a uma dimensão infraestrutural, com os fonogramas ou os silabogramas, que se integram a uma realidade mais ampla. O processo em si contribui para a constituição de unidades lingüísticas em níveis superiores, com função lexical ou gramatical.

A dimensão fonográfica faz-se presente em toda escrita, mas ela não é suficiente para dar conta de todos os aspectos, porque, conforme o princípio de mistura se apresenta mais alto, as unidades que dependem dessa dimensão são condicionadas por unidades lingüísticas de nível superior. DeFrancis (1989) faz uma diferenciação entre sistemas puros e sistemas sem mais som, exemplificando os sistemas puros com o finês (escrita alfabética) ou os kanas japoneses (escrita silábica), e os sistemas sem mais som, com o inglês (escrita alfabética) ou o chinês (escrita silábica).

Uma idéia similar pode ser encontrada nas quatro soluções que Catach (1988) propõe. Para distinguir o grau de acessibilidade, de transparência e de opção fonográfica, os psicólogos da linguagem emprestam, por vezes, expressões, como ortografia de superfície e ortografia profunda. Segundo a autora, eles nomeiam ortografia de língua *bonita* e, embora a diferença entre o número de fonemas e de fonogramas dependa do grau de polivalência de unidades fonográficas, essa relação se mostra próxima da biunivocidade. Em compensação, quando o número de fonemas e de fonogramas difere de maneira importante, a relação fonográfica se complica e seu acesso pela única via fonográfica torna-se difícil.

Jaffré (1997) afirma que o termo semiográfico designa um princípio que, na escrita, caracteriza-se por uma heterogeneidade ainda mais importante que aquela do princípio fonográfico. As tipologias, antigas ou recentes, utilizam mais freqüentemente o termo logografia, que substituiu termos como pictografia ou ideografia, com inaptações. O termo logografia ou escrita de palavras não dá conta da complexidade lingüística de formas gráficas que reagrupam mais freqüentemente diversas unidades significativas, ou seja, os morfemas.

Toda escrita é condicionada por sua razão de ser, é a mediatização de um sentido lingüístico. Em nome da finalidade semiológica, a escrita dispõe signos lingüísticos que adquirem certa autonomia fonográfica. Deve-se enfatizar que colocar todos esses aspectos - de ordem lingüística, semiológica, fonográfica - na forma gráfica da língua depende de fatores internos.

As escritas mais antigas podem exceder a simples notações de conceitos, muito limitativos e rígidos, e necessitar da criação de notação mais flexível, capaz de se constituir em verdadeira norma escrita. Essa flexibilidade implica em análise do nascimento da língua. Em sua diversidade de objetivos, a escrita pode não atingir - e provavelmente não atingirá - todos os interlocutores que partilham uma certa conveniência lingüística. Essa restrição pode ser explicada pela forma como se origina e o que procura atender a escrita: trata-se de uma mediatização lingüística criada pelas necessidades de uma sociedade em função de um potencial cultural e em conformidade com uma semiologia geral da própria escrita.

A noção de brancos gráficos faz parte de nosso ambiente cotidiano, constituindo-se, estes, um meio de demarcação aparentemente incontestável; o

peso ortográfico é tal que o branco gráfico contribui, por vezes, para criar uma ilusão de estabilidade. O branco gráfico revela, profundamente, a dimensão semiográfica, pois chama o ponto em que essa dimensão se mostrava inerente à escrita.

Uma recapitulação rápida acerca das marcas utilizadas em diferentes épocas indica que o branco gráfico não é uma das manifestações semiográficas possíveis, mas sim uma espécie de marca negativa. Outras marcas são bastante positivas, como é o caso do ponto médio que os romanos colocam no meio de partes superiores e inferiores das letras ou do canto transversal típico do antigo persa. Esses exemplos confirmam a presença de um processo inerente à escrita e um exame mais atento revelaria que tal processo não é sistemático.

Os segmentos significativos demarcados oscilam entre signos lingüísticos e conjuntos mais amplos, constituídos de vários morfemas. A demarcação pode fixar formas mais sutis, que se mantêm no funcionamento interno da escrita. O japonês é um dos exemplos mais marcantes, entre as línguas contemporâneas: a tendência geral faz-se alternar unidades lingüísticas à função lexical, notadas pelo Kanji, e unidades lingüísticas à função gramatical, notadas pelo Kana. Segundo Coulmas (1989), a identificação de unidades significativas é ritmada por associações objetivas, nas quais o estatuto funcional transparece, em parte ao menos, na escrita.

Nas escritas antigas, antes determinativas, tem-se esse papel. No sistema cuneiforme da Mesopotâmia, a polivalência de signos gráficos provoca a utilização de determinativos de classificação, marcados no começo ou no final das palavras. Estes signos, não obstante não serem pronunciados, precisam a categoria à qual pertence o conceito expresso, seja de lugar, de gênero, de espécie animal etc (André-Leickman, 1982). Nos aerogrifos egípcios, nota-se a presença de um fenômeno parecido. Certos signos, acompanhados de outros, indicam a categoria à qual pertencem, seja de mulher, de homem, de edifício etc. Estes determinativos revelam, assim, mesmo que de maneira indireta e irregular, o papel dos pontos no encontro semiográfico.

A forma do princípio semiográfico troca, por isso, com as escritas, as estruturas lingüísticas e, geralmente, os usos da escrita constroem-se progressivamente. Não importa se um procedimento é melhor que outro, porque o julgamento que se pode fazer acerca de uma escrita deve sempre levar em

conta o contexto em que essa escrita ocorreu e a quais imperiosidades ela atendeu.

O estudo da morfogênese não permite observar uma emergência regular e progressiva de brancos gráficos. Alguns estudos sobre escritas semíticas revelam que, em meados do século VII a.C., uma dentre estas desenvolveu seu próprio método. Assim, a escrita hebraica, a mais conservadora, tem tendência de separar palavras com ajuda de pontos e a escrita aramesa introduz, com mais freqüência, brancos gráficos; quanto à escrita fenicense, prefere-se a escrita contínua, que se pode encontrar no grego.

Nas escritas contemporâneas, a segmentação de palavras constitui-se como a marca mais aparente do funcionamento semiográfico. O vocábulo gráfico, nesse sentido, tem a noção partilhada pela comunidade lingüística e, ao mesmo tempo, é o mais difícil de se definir em termos lingüísticos. Entretanto, a semiografia recobre fenômenos morfológicos que obedecem a leis diferentes.

A Lingüística considerou por muito tempo que a estrutura das línguas depende de alguns princípios tipológicos fortes. Assim, a tipologia morfológica iniciada no século XIX pelos irmãos Schlegel e desenvolvida por Von Humboldt norteou-se segundo uma categorização dos tipos lingüísticos: isolante, aglutinante, flexional e polissintético. Essa tipologia foi objeto de diversas críticas, sendo as mais importantes àquelas alusivas à sua característica morfológica e à classificação exclusiva das línguas, segundo a qual uma língua seria, então, isolante, aglutinante ou flexional.

Os trabalhos realizados que abordam essa questão consideram traços diversificados e, notadamente, funções lingüísticas, ao proporem uma classificação das línguas. Considera-se, assim, que uma língua é combinação de estruturas e de funções e pode ser descrita em termos de dominantes.

Do ponto de vista morfológico, segundo Hagège (1985), uma língua pode ser classificada como bastante isolante, bastante aglutinante etc. Assim, uma tipologia lingüística com base morfológica pode se mostrar útil para se compreender a natureza das relações entre línguas e escritas. Dessa forma, DeFrancis (1984) afirma que uma língua bastante isolante, como a chinesa, favorece representações gráficas isoladas e esse fato explica e qualifica, às vezes, sua escrita morfossilábica. Segundo Çapan (1989), em uma língua aglutinante, como a turca, com acentuada dependência de unidades

significativas, ocorre o inverso, e se espera que o princípio semiográfico permaneça sobre unidades significativas mais complexas.

As palavras, seqüências gráficas - inclusive uma entre dois brancos gráficos - são formas significativas da geometria variável, que se estruturam sobre uma base morfológica. Jaffré (1997) ressalta que, para descrever essas variações, pode-se inspirar nas tipologias lingüísticas e pode-se, também, identificar duas opções semiográficas, nomeadas morfografia e logografia. A opção morfográfica se manifesta cada vez que as unidades gráficas correspondem a um único signo lingüístico.

Segundo Jaffré (1997), os tipos flexional ou aglutinante favorecem uma opção diferente, que tende a associar os morfemas ao centro de uma mesma seqüência gráfica. Um exemplo seria o turco, língua em que as palavras escritas podem reagrupar múltiplas unidades significativas e permanecer relativamente longas. De maneira esquemática, pode-se dizer que esses tipos repousam sobre um agenciamento de posições sufixais, empregadas à direita de uma raiz segundo uma ordem previsível. Essas posições podem ser, conforme os casos, realizáveis ou não.

A escrita do japonês e do chinês justapõe os morfemas, mas emprega simultâneas características diferentes (Kanji versus Kana) e permite agregados logográficos. O tipo flexional gera uma variante de opção logográfica que parece, *a priori* ao menos, mais complexa, porque modifica a forma das unidades significativas. A opção logográfica repousa, no tipo aglutinante, sobre a associação efetiva de uma raiz e de afixos, mas rompe com a distribuição relativamente regular que se encontra no japonês e no turco. Há exemplos freqüentes e sistemáticos desse tipo de distribuição nas escritas semíticas (hebraico e árabe), nas quais a parte lexical de palavras (raiz) e sua parte gramatical (esquema) formam um amálgama.

Em geral, as lógicas da escrita são relativamente simples também no que tange ao tempo que resta no nível dos princípios. Na medida em que esses princípios contam com múltiplos fatores que complicam singularmente a situação, fica não somente possível mas também desejável propor uma aproximação sistemática de escrita. Deve-se acrescentar que as escritas não

são jamais notações matemáticas e previsíveis, pois trazem traços de uma gênese feita de acidentes e de casos específicos.

Freqüentemente, as escritas são emprestadas às sociedades vizinhas e influentes, o que favorece a importação de traços lingüísticos estrangeiros. A história das escritas mostra que criações, empréstimos, adaptações e conflitos aparentemente anárquicos resultam em objetos caóticos. As análises lingüísticas revelam a presença de uma espécie de equilíbrio estrutural, por meio do qual se propaga a dupla lógica da escrita. Uma análise tipológica tende a provar que no material, as possibilidades não são infinitas, mas oscilam entre sílabas e fonemas, de uma parte, e entre morfemas e lexemas, de outra. Além das diferenças numerosas que caracterizam as escritas, tudo parece se passar como se estas residissem, apesar de tudo, no reflexo de uma atividade humana arquetípica.

Para Veltman (1992), a escrita não é uma ciência exata, mas sim o traço visível do conhecimento humano que traduz, em uma certa medida, a capacidade que o homem tem de teorizar sua língua. A partir dessa definição, pode-se tentar alcançar os aspectos de recorrência e de sistema, ressaltando-se que essa aproximação não comporta somente uma parte de especulação, de virtualidade. As formas pelas quais as escritas excedem a parte do sistema, em razão de sua inscrição no tempo e no espaço, fazem-na objeto institucional e social. Desse ponto de vista, toda escrita é uma ortografia potencial, condicionada por fatores não lingüísticos.

Segundo Naveh (1987), o uso reforça a convenção. Certas normas lingüísticas não se confundem com a norma ortográfica - uma subnorma, em um sentido -, que tem mais chances de se instalar do que a escrita - mesmo a antiga, já carregada de tradição. É preciso que a paleografia⁹ e a epigrafia¹⁰ esclareçam mais acerca dos usos dos escribas, nas sociedades antigas. Esses profissionais de escrita podem ter realizado provas de espírito inovadoras e seria muito interessante conhecê-las. Contudo, a história da escrita mostra bem que os grandes períodos de inovação situam-se no momento de empréstimos, ou seja, durante a formação das escritas.

⁹ Paleografia – ciência auxiliar da História, que estuda a escrita antiga em qualquer material.

¹⁰ Epigrafia – estudo das inscrições, legenda.

Saenger (1982) propõe, acerca desse tema, uma remarca - comparável à proposta de segmentação gráfica - às épocas e às sociedades diferentes. O autor explica que os usuários mais conservadores em relação a uma escrita são aqueles cuja língua materna é mediatizada por essa escrita. Em compensação, quando um usuário estrangeiro utiliza essa mesma escrita, ele não hesita em observar certas e potenciais liberdades, e operar modificações.

A Lingüística deve, antes de tudo, descrever os fatos e construir os sistemas a partir de estruturas que se mostrem possíveis. As análises do lingüista não são objetivas como as do psicólogo da linguagem e, de certa maneira, a qualidade de seu diálogo depende de suas opções teóricas.

Para se constituir como disciplina, a lingüística da escrita tem utilizado largamente os métodos da lingüística estrutural e, notadamente, o conceito de sincronia. Esse direcionamento resulta, atualmente, em uma separação prejudicial entre as teorias de escrita e os trabalhos acerca da história da escrita, que trata de escritas e ortografias.

Segundo Jaffré (1995), é necessária uma Lingüística cujas linhas de força transpareçam no agenciamento mesmo dessa contribuição. Toda ortografia e toda escrita revelam um parecer mais amplo, que as condiciona e permite compreender melhor o seu funcionamento. Nesses termos, seria ideal orientar-se segundo uma teoria geral de escrita, capaz de colocar em convergência o parecer de pesquisas acerca dos sistemas de escrita, quer sejam contemporâneos, quer pertençam às sociedades mais antigas. É também necessário considerar cada escrita como um caso específico, como o encontro único entre as lógicas semiológicas e uma língua particular. Não se deve esquecer de que as próprias línguas apresentam características gerais que descrevem as tipologias lingüísticas.

A lingüística da escrita encontra-se, atualmente, em uma encruzilhada. Primeiro: os conceitos sobre os quais ela se funda são ainda relativamente frágeis. Um exemplo dessa fragilidade é o debate, freqüentemente difícil, acerca das relações entre o oral e o escrito. Segundo: os estudos que pertencem ao âmbito da lingüística da escrita são muito dispersos e muito raros, além de se orientarem segundo direções diferentes e se mostrarem, alguns, mais indispensáveis do que os outros. Assim, mostra-se inútil atualizar os trabalhos efetuados sobre os modelos gerais da escrita. Gelb (1973), por exemplo, propõe,

a partir de modelos gerais de escrita, a construção de tipologias mais representativas da complexidade de escritas e sua mistura.

O autor também pesquisou o estabelecimento de princípios gerais que orientam o empréstimo e a evolução da escrita, do ponto de vista comparativo e tipológico, privilegiando a estrutura interna das escritas. Sua concepção tipológica, qualificada como clássica, possui um tratamento monovalente de escritas, segundo o qual cada uma dentre elas é definida por um critério maior e único. Dessa forma, as escritas subdividem-se em três grupos, segundo seu estatuto fonográfico: a) primeiro grupo: primeiro na tipologia e, igualmente, na história, caracteriza-se pelas unidades de base - de palavras-sílabas -, que combinam aspectos fônicos e semânticos. É o caso do Sumer, do egípcio e do chinês; b) segundo grupo: utiliza-se da tutela semântica, para não se dizer de um inventário fonográfico, do tipo silábico. Encontra-se nas escritas semíticas, nas escritas dos maias e nos silabários japoneses, e c) terceiro grupo: constitui a fase última da tipologia, agrupando as escritas alfabéticas.

Essa opção tipológica pretende dar uma visão dinâmica da escrita, partilhando signos-palavras, julgados então rudimentares, para orientar-se progressivamente em direção ao mais alfabético. Gelb é um estudioso que partilha desse ponto de vista com outros teóricos da escrita, que se expressaram ao longo dos últimos dez anos. Todos consideraram o alfabeto uma verdadeira revolução e a assimilação da passagem de signos logográficos para o alfabeto, um progresso decisivo.

Jaffré (28.04.2005), entretanto, aponta, na análise de Gelb (1973), um inconveniente, em função de esta não fornecer uma versão intermediária. O inconveniente pode estar justamente no fato de Gelb colocar as línguas em compartimentos (os 3 grupos) das escritas e cita Natach (1988), que considera a escrita um plurissistema. Essa concepção leva em conta a coexistência de princípios diferentes - por vezes complementares, por vezes concorrentes - e se traduz, particularmente, mais profícua.

Segundo Fayol, Léte e Gabriel (1996), os sistemas lingüísticos escritos com base fonográfica variam segundo o grau de regularidade de relações fonemas-grafemas. Em alguns casos, há correspondência quase biunívoca: cada fonema corresponde a um - e a um só - grafema e vice-versa. Em outros casos, essa correspondência acontece de modo mais amplo e complexo, porque muitos

grafemas referem-se a um mesmo fonema e um mesmo grafema pode ser associado a vários fonemas. A presença de irregularidades na correspondência fonema-grafema permite situar os sistemas alfabéticos em um *continuum*, partindo das ortografias chamadas “transparentes” para as ortografias denominadas “opacas”.

De acordo com a regularidade de correspondência fonema-grafema, se maior ou menor, há ocorrências de dificuldades, variáveis de um sistema para outro. Assim, devido à sua característica de relativa regularidade, o espanhol, por exemplo, levanta menos problemas que o inglês - língua em que as irregularidades residem na correspondência grafema-fonema, podendo-se pronunciar de diferentes maneiras o mesmo grafema - ou o francês, em que dominam dificuldades no sentido fonema-grafema: um mesmo fonema - /o/, /s/, etc - pode dar lugar a diferentes realizações grafêmicas.

A existência de tais irregularidades tem como conseqüências a pronúncia e/ou a ortografia de palavras novas - porque, até então, desconhecidas - que não podem ser asseguradas sem colocar os conhecimentos previstos pela audição e/ou pela observação. Para escrever corretamente as palavras de uma língua cuja correspondência fonema-grafema é irregular, é necessário dispor de uma representação na memória da grafia dessas palavras. As dificuldades surgem quando a transcrição é realizada com palavras novas.

Na área da leitura, foi elaborado um modelo, levando-se em conta: a) a transcrição de palavras e seu grau de regularidade na correspondência fonema-grafema e b) o conhecimento antecipado ou não dos indivíduos. Nesse modelo, um item dado poderia ser transcrito segundo dois procedimentos: o primeiro seria o lexical, segundo o qual se recuperaria diretamente a memória, a forma ortográfica do item, pressupondo conhecimento anterior; o segundo, chamado fono-grafêmico, se operaria efetuando conversões de fonemas e grafemas, aplicando-se essa operação aos itens novos. Numerosas pesquisas em neuropsicologia foram conduzidas segundo esse modelo de duas vias.

Com a existência e a utilização de uma via fono-grafêmica, relativamente autônoma, levantam-se muitos problemas. O conhecimento de um fonema não é suficiente para, sozinho, decidir qual grafema se deva utilizar. Pode-se ainda fazer apelo a um processo probabilístico, associando um fonema dado a

grafemas correspondentes, em função de sua freqüência e de acordo com sua ocorrência. Essa concepção prediz que adultos dominem a língua escrita transcrevendo não-palavras e, em seguida, aproximando essas probabilidades.

Campbell (1983) mostrou que a realização ortográfica de não-palavras não segue de maneira simples uma distribuição probabilística. Essa realização solicita dos adultos escrever não-palavras comportando fonemas suscetíveis de serem associados a muitos grafemas. Cada não-palavra deveria ser transcrita depois que os sujeitos entendessem uma palavra inicial foneticamente parecida.

A transcrição de não-palavra tem função de promover analogias com palavras iniciais foneticamente parecidas e, freqüentemente, fazer associações fonemas-grafemas. A sensibilidade da ortografia de não-palavras à forma lexical de palavras solicitadas que as precedem tem dificilmente sublinhado a concepção de uma via fono-grafêmica autônoma. Veronis (1988) mostrou, por meio de simulação informatizada, que a dificuldade de uma palavra entre duas tinha forma gráfica previsível a partir de sua composição fonológica. Em seguida, mostrou que os processos analógicos intervêm verdadeiramente na transcrição de palavras novas.

As dificuldades que se referem à existência de uma pluralidade de grafemas associados a um mesmo fonema se encontram no nível da aprendizagem da ortografia. A maioria dos modelos de desenvolvimento-aprendizagem da leitura e da escrita insiste em uma aprendizagem em estados, nos quais a correspondência com o modelo de duas vias é clara.

Os modelos de desenvolvimento-aprendizagem estáveis, a partir do modelo *expert* de duas vias, correspondem à utilização de diferentes tipos de informação: 1) estado de utilização sistemática de correspondências fonemas-grafemas, retornando à via fono-grafêmica, e 2) estado ortográfico, que aparece quando as crianças dispõem de um *corpus* de palavras vistas e que se traduzem pelo conhecimento de seqüências particulares de letras; nesse estado, aparecem comparações entre palavras escritas e itens estocados na memória lexical.

Campbell (1985) observou que a ortografia de não-palavras ditadas varia em função de palavras conhecidas previamente apresentadas, tanto em crianças de 9 a 11 anos como em adultos; entretanto, essa utilização de analogias ortográficas acontece tardiamente. Segundo o autor, foram levantadas diversas

hipóteses para se tentar explicar a falta de interesse, em particular dos psicólogos, em compreender os processos que acontecem na ortografia. Pode-se citar, entre essas hipóteses, um fator de ordem teórica, pois não é possível compreender os processos da ortografia e da sua aquisição sem se apoiar na Lingüística. Faz-se necessário constatar que, mesmo em outras línguas, há falta de sólidas teorizações de sistemas de escrita. A escrita foi colocada em segundo plano pelos lingüistas que direcionaram seus estudos para o oral e nota-se, também, que o estudo da produção verbal é menos avançado que o da sua compreensão.

Desde os anos 80, três perspectivas maiores trataram da produção escrita, aparecendo quase simultaneamente. Em 1980, foi proposto um primeiro modelo de produção de textos que comportou componentes funcionais organizados segundo uma determinada perspectiva e seu funcionamento controlou os desvios por um período relativamente autônomo. Durante alguns anos, este modelo fez escola, subsistindo às modificações sucessivas, até integrar-se às dimensões ditas de “baixo nível”, abordadas por uma outra área próxima, a neuropsicologia.

Em 1981, duas equipes de neuropsicólogos - de uma parte, Beauvois e Derouesné, e de outra parte, Shallice - publicaram, cada uma, um caso de disgrafia, constituindo-se os dois casos um exemplo de dupla dissociação. Os primeiros dados foram seguidos de numerosos outros e deram lugar aos modelos, os mais refinados.

Em 1980, Frith editou a primeira obra de síntese, abordando o problema da produção ortográfica. Os diferentes capítulos colocam o conjunto de questões que ainda hoje são consideradas atuais.

Desde 1980, todos os sub-domínios trataram da produção verbal escrita progressiva. Entretanto, as publicações que se referem à ortografia estão longe, numericamente, das publicações dedicadas à leitura. Reconhece-se, atualmente, interesse em discriminar processos que são verdadeiramente diferentes, por mais óbvia que essa iniciativa possa parecer. No que tange ao plano psicopedagógico, surgem dúvidas de como uma melhor compreensão das relações entre leitura e ortografia poderia contribuir para intervenções mais eficientes no domínio da aprendizagem da língua escrita. Na medida em que esse domínio configura-se como fonte de numerosos fracassos escolares, é

necessário e premente buscar meios para vencer os obstáculos que se apresentam.

A partir dessa constatação, esta pesquisa procura contribuir para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da lingüística da escrita, porque questiona e, ao mesmo tempo, sugere atividades que proporcionem ao aluno reflexões acerca da linguagem oral e da linguagem escrita. É preciso, igualmente, desenvolver estudos específicos acerca do funcionamento de escritas contemporâneas e propor uma reflexão epistemológica que trate mais claramente de sua especificidade. Em relação aos trabalhos acerca das ortografias e da sua formação, a diversificação do objeto de estudo pode, sobremaneira, contribuir para uma análise comparativa mais extensa e, como conseqüência, possivelmente mais profícua. A lingüística da escrita tem, notadamente, necessidade de estudos acerca das escritas e das ortografias e, nesse aspecto, espera-se que esta pesquisa contribua para seu desenvolvimento.

2 ORTOGRAFIA

2.1 Conceitos históricos

Os problemas relacionados à aquisição da ortografia são objetos de estudo em muitos trabalhos atuais. Esses estudos norteiam-se segundo princípios da Lingüística moderna, que tiveram uma função histórica. Apesar de a ortografia ser considerada objeto de inquietações pela maioria dos pesquisadores, esse tema não tem se constituído, recentemente, em um domínio particular em seus estudos. Assim, lingüistas, psicolingüistas, neuropsicólogos e psicólogos da educação apresentam, atualmente, interesse em estudar a leitura e, em particular, a leitura de palavras, relegando a ortografia a um segundo plano.

A ortografia é uma aquisição laboriosa, até árdua para muitos educandos, nas diversas línguas. Não se adquire a ortografia com manipulações definitivas, fato que explica a sempre presença de exercícios ortográficos ao longo da vida escolar do educando. Alguns desses exercícios apresentam duas imagens da palavra de forma simultânea, para incentivar a reflexão do aluno, buscando-se seu desenvolvimento. Essas atividades são colocadas pelo sistema pedagógico, mesmo contra a vontade dos educandos. Dentre estes, os mais lúcidos talvez percebam que tal proposta não se mostra funcional, além de ser enfadonha.

Assim, a língua escrita, para o aluno, é de aprendizado difícil e, freqüentemente, é tida como algo secundário. Fica implícito, para o aluno, que a língua é falada antes de ser escrita e que a prioridade, a antecipação do oral em relação ao escrito, não é somente cronológica, mas existe na vida de cada indivíduo, na história, na nação. Dessa forma, estabelece-se que a língua oral é superior à língua escrita, fazendo-se necessário desobstruir a natureza desses dois fenômenos diante do público escolar para esclarecê-lo em relação à importância que cada modalidade da língua comporta.

Jaffré (1997) considera a ortografia uma ciência que se adquire, palavra por palavra, desde o curso elementar até o terceiro ano do ensino secundário, por meio de um estudo que perfaz sete ou oito anos. Apesar do tempo

despendido, os resultados obtidos ainda são a contento e a maioria das pessoas, ao escrever, faz desvios de ortografia. Além disso, o indivíduo não pode se sentir lisonjeado por possuir uma ortografia acadêmica de quase todas as palavras do dicionário, porque se aprendem palavras novas a cada dia e a forma oral nem sempre coincide com a linguagem escrita. Ou seja: é ingenuidade - ou talvez pretensão - a pessoa sentir-se “pronta”, como se não houvesse palavras novas a serem aprendidas.

Um estudo das ortografias utilizadas na Europa, segundo o autor, tem revelado limites de uma aproximação estritamente alfabética, quando se descrevem sistemas ortográficos, sua evolução e o estudo das zonas de fragilidade da ortografia. São estas que propiciam os desvios, mesmo em adultos alfabetizados.

As ortografias, principalmente as alfabéticas, são influenciadas pela separação de palavras e mostram tendências em distinguir aquilo que é confuso no oral. O domínio de uma escrita ou de uma ortografia não se limita à aprendizagem de regras gerais aplicadas, pois o aprendiz necessita de uma experiência, tanto social quanto individual. Cabe ressaltar que essa necessária experiência reflete a própria estrutura da língua, que conta com fatores lingüísticos, históricos e sociais.

A ortografia de uma língua implica a representação de um conjunto de unidades gráficas, sendo que estas não se limitam somente à notação de formas sonoras. A ortografia não pode se basear somente no princípio de usar procedimentos específicos e outros discriminadores próprios do oral (contexto, morfossintaxe etc), porque esses procedimentos são insuficientemente econômicos e distintivos, além de se basearem, freqüentemente, no material histórico e etimológico.

Os procedimentos heterográficos¹¹ revelam um princípio semiográfico¹² mais geral, que se sustentam, primeiro, na fonografia. Esses procedimentos correspondem, em parte, aos fonemas ou às sílabas, sendo os fonogramas constituintes essenciais dos signos gráficos. Contudo, a semiografia não se limita totalmente a essa reanálise fonográfica, já que, por outra parte, esses

¹¹ Heterografia - hetero [do gr. héteros]. Elemento de comparação = ‘outro’, ‘diferente’ + grafia: palavras com mesma pronúncia escritas de formas diferentes.

¹² Semiografia: escrita de signos (palavras escritas, morfemas escritos etc).

procedimentos contribuem em relação à natureza e a quantidade varia segundo as ortografias. As letras do alfabeto podem, assim, preencher funções não fonográficas (morfogramas¹³, distinção de homofones etc). A língua portuguesa dispõe de uma atração morfo-fonológica e, por isso, possui meios distintivos importantes.

Segundo Jaffré (1999), a ortografia revela uma marca físico-química, um traço que remonta ao sentido e vai além do sonoro. A diferença entre o significante e o significado (traço filosófico) faz eco às análises lingüísticas que consideram a escrita como reflexo de propriedades formais de uma língua. Assim, as ortografias alfabéticas podem manter ilusão fonográfica - idéia segundo a qual a grafia não poderia ser determinada pela fonia -, enquanto outros tipos de ortografia, como a do chinês, foram descritos como sistemas lingüísticos autônomos.

Uma ortografia não é nem a notação de sua palavra, nem sua negação; é o modelo, uma tentativa de representação funcional, desprovida de ambigüidade (Jaffré, 1997). Esse ponto de vista encontra eco entre especialistas que admitem, em primeiro lugar, o princípio fonográfico, mas que acrescentam logo que a logografia pode - e deve - completá-lo (Robinson, 1995). Essa análise é a mais realista, pois se as ortografias necessitaram de uma base fonográfica, estas devem se dotar - com a cumplicidade da história e da etimologia - de procedimentos mais específicos. Desse processo, resulta uma heterografia que pode, com certeza, complicar a ortografia, mas que tem também um papel desambigüizador, contribuindo com uma semiografia mais eficaz (Jaffré, 2001).

Observações baseadas em teorias permitem compreender, de maneira mais efetiva, as razões pelas quais todas as ortografias comportam uma dimensão heterográfica menor. Na linguagem oral, a homofonia parece natural e, por isso, possui menos problemas, apesar de os signos lingüísticos disporem de meios que provocam ambigüidades nascidas de pronúncia idêntica. Na versão gráfica, esses procedimentos podem não satisfazer, pelo menos, em certas circunstâncias.

A homofonia¹⁴ se classifica segundo duas tendências: a primeira, morfossintática, é bastante típica da língua falada; ao inserir-se cada unidade

¹³ Morfograma: grafema com função gramatical especificamente escrito.

¹⁴ Homofonia: vocábulo que possui o mesmo som de outro com grafia e sentido diferentes.

lingüística em um contexto mais amplo, contribui-se para a criação de unidades complexas e, portanto, ambíguas. A segunda tendência é demarcativa; mais especificamente gráfica, separa-se cada signo por meio dos brancos gráficos. Inserindo-se as separações em uma escrita contínua, contribui-se para a formação de unidades de base mais autônomas, mas que têm mais chances de entrarem em concorrência umas com as outras. Esses procedimentos demarcativos não estão, evidentemente, em ruptura total com o contexto morfossintático, mas quando há uma freqüência maior de signos homófonos, tais procedimentos podem constituir-se como um fator complicador.

Segundo Jaffré (1999), a homofonia é tributária de fenômenos tidos como estruturais. Assim, quando as sílabas de uma língua são mais complexas (consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal etc), a chance de se possuir homófono será menor. A estrutura morfológica também tem um papel importante. Com efeito, quanto mais os morfemas de uma língua forem interdependentes, maior a possibilidade de ocorrerem amálgamas e, assim, maior a dificuldade da escrita de isolá-los graficamente.

Ainda segundo o autor, a heterografia alimenta, com efeito, a polivalência gráfica e recorre a procedimentos específicos, especialmente para distinguir os vocábulos homófonos:

a) entre as ortografias não-alfabéticas, como a do chinês e a do japonês, recorre-se muito à distinção homofônica. A imensa maioria de caracteres do chinês (80%) associa um elemento fonográfico à função silábica e um elemento não fonográfico chamado chave, cuja origem é lexicográfica. Os morfemas monossilábicos, essencialmente, favorecem a homonímia. A ortografia do japonês representa um caso interessante, no qual a homofonia está também presente, mas em um grau mais complexo que na ortografia do chinês. A tripla sílaba-morfema-caractere do chinês constitui uma base relativamente homogênea enquanto que, no japonês, a existência de escritas diferentes torna mais complexa a distinção desses vocábulos.

b) nas escritas semíticas (hebreu e árabe), as ortografias se distinguem, os homofones se rendem de imediato à parte semiográfica. Desse processo, resultam hábitos perceptivos em torno dos quais se construíram representações lingüísticas bem difíceis de se modificar.

Jaffré (1999) afirma que as línguas semíticas apresentam uma particularidade: constroem seu léxico sobre a base de grupos de consoantes (três ou quatro mais freqüentes) e, no interior desses grupos de consoantes, são inseridas vogais - seis no máximo. Em função desse tipo de arranjo, a construção de seu léxico é essencialmente gramatical. As ortografias semíticas utilizaram essa estrutura lingüística particular porque privilegiam consoantes em detrimento das vogais; atualmente, textos destinados aos adultos são essencialmente consonânticos. Essas ortografias favorecem, evidentemente, uma forma de homografia heterofônica: as palavras de uma mesma família utilizam, com efeito, uma mesma série de consoantes, obrigando os leitores a se remeterem ao contexto para inferir informações que faltam.

Devido a razões, provavelmente, lingüísticas e culturais, a ortografia escolheu, em um momento de sua história distinguir os homofones. Lê-se a palavra inteira, não grafema por grafema, e quando se modificam consideravelmente, as palavras perdem os traços que as tornam reconhecíveis. Este procedimento jamais foi generalizado em uma ortografia alfabética, cuja regra implica na homografia de sons idênticos e a distinção de homofones não podem ser parciais (Catach, 1995).

Para Jaffré (17.02.2004), neste início do século XXI, constata-se que há ausência de referentes visuais. Dessa forma, a homofonia obriga freqüentemente, os falantes ou os educadores a utilizar outros recursos metalingüísticos, que contribuam para minimizar as ambigüidades. Alguns exemplos: crianças na escola revelam dificuldades no entendimento de algumas palavras, na língua portuguesa: *há* (*a*) (verbo haver) e *a* (artigo definido); *atrás* (*trás*) (advérbio de lugar) e *traz* (*trás*) (verbo trazer), *esta* (pronome demonstrativo) e *está* (verbo estar) etc.

Na escrita, os recursos diferenciais da ortografia permitem uma economia de tais desvios. Os jogos heterográficos implicam, às vezes, outras sutilezas gráficas, como os efeitos introduzidos pela segmentação de palavras, como: *embaixo* (*em baixo*), *de repente* (*derepente*), que constituem bons exemplos na língua portuguesa. Se tais efeitos foram objeto de jogos voluntários e conscientes, as heterografias dão igualmente lugar aos desvios ortográficos. Os psicolingüistas fizeram diversas notificações acerca da complexidade de seu

tratamento cognitivo (Fayol, 1997), o que explica que esse domínio será objeto de desvios que podem ser mais ou menos identificados.

A distinção entre homofones - bem como entre outros fatores constitutivos das ortografias - comporta vantagens e inconvenientes. O conforto do leitor tem um preço e não é nada fácil pronunciar-se acerca do grau de necessidade da distinção gráfica dos homofones, na medida em que essa distinção, mesmo em sua presença, restitui como supérfluo o desenvolvimento de outros meios não gráficos. A presença de signos homográficos nas ortografias mostra que os meios distintivos nem sempre são necessários. A iconicidade ortográfica não se torna menos útil nem quando as palavras são freqüentes e revelam esferas lingüísticas vizinhas e nem quando os outros meios discriminantes são falhos. É o caso, por exemplo, de títulos de textos jornalísticos, cuja expressão lingüística deve ser a mais concisa possível.

Esse dilema ortográfico coloca em questão uma ortografia ideal. Atualmente, os lingüistas da escrita consideram que uma ortografia não deveria ser fonográfica e todos admitem que ela não pode escapar daquilo que eles chamam - redutora de uma parte de logografia. Essa dimensão, nomeada de semiografia, coloca, todavia, numerosos problemas aos usuários. Contudo, é necessário lembrar que uma ortografia é sensível à etimologia ou à morfologia e oferece grandes serviços aos leitores *experts*. A oposição que os psicolingüistas fazem entre ortografias transparentes (mais regulares) e opacas (mais irregulares) diz respeito à ocorrência mais sistemática dos desvios para que se reflita acerca das diversas necessidades às quais a ortografia deva fazer frente.

As análises atuais reconhecem que uma ortografia deve estar centrada na globalidade da língua e não unicamente nos aspectos fônicos. As tendências conflituosas reconhecem que a escrita deve recorrer a procedimentos específicos e não fonográficos, cada vez que se fizer necessário. A homofonia constitui, nessas discussões, um ponto central da relação oral-escrito. Na medida em que a fonografia não pode oferecer meios suficientes para deixar o sentido lingüístico transparente, a escrita deve contar com recursos próprios para contribuir para essa transparência. Deve-se levar em conta que a utilização desses recursos será tão intensa quanto maior e mais freqüente for o número de homofones.

Para resolver eficazmente os problemas que a homofonia coloca, uma ortografia deve oscilar sutilmente entre hábitos perceptivos, cuja tendência é, em geral, conservadora, e usos ordinários, de escritores freqüentemente menos conformistas, produtores de textos encontrados nos fóruns ou nos correios eletrônicos, por exemplo.

Por coexistirem no centro de uma mesma ortografia, fonografia e semiografia devem fazer concessões mútuas. As discussões ocorridas nos séculos XVI e XVII, entre reformadores que buscavam uma escrita mais fonológica e tradicionalistas que defendiam a etimologia, resultaram na permanência do tradicional.

As ortografias alfabéticas, segundo Jaffré (dez. 2004), e, especialmente, aquelas que utilizam os alfabetos latim e cirílico tentam se manter distantes do conflito entre fonografia e semiografia. Contudo, esse distanciamento não ocorre em todas as ortografias e, para ilustrar essa constatação, pode-se dar como exemplo as ortografias semíticas.

Segundo o autor, nas ortografias semíticas (hebreu e árabe), a originalidade advém da dupla versão que as compõe. A primeira versão associa-se à totalidade das consoantes e vogais, como as escritas alfabéticas. Os elementos gráficos se caracterizam, no entanto, nesse nível, por uma distinção na inscrição de fonogramas: uma parte importante das vogais escritas não é inscrita sobre a linha gráfica maior, que é essencialmente consonântica. Essa disposição facilita o lugar da segunda versão, que faz a economia de elementos gráficos secundários (sobrescritos e subscritos). Resulta-se, assim, em uma representação gráfica da estrutura consonântica que, nas línguas semíticas, quase sempre corresponde à dimensão lexical.

Outros exemplos de ortografias podem ser dados, como a do chinês e a do japonês, nas quais a coexistência da fonografia e da semiografia assume uma outra forma, também peculiar, e que, de maneira própria, demonstra uma otimização semiográfica. A ortografia do chinês compõe-se de caracteres que, em quase 90% de casos, associam um elemento silábico (fonético) a um elemento lexical (radical). A semiografia do chinês não pode jamais se limitar às seqüências de fonogramas. A estrutura monossilábica dos caracteres é mais sensível à homofonia, assim como as séries impressionantes que motivaram o recurso aos meios distintivos, que são os radicais.

Jaffré (dez. 2004) aponta que a ortografia do japonês apresenta certas similitudes com a do chinês, diferenciando-se, no entanto, pela justaposição de caracteres especializados na representação do léxico (kanji) e de caracteres silábicos (kana), que têm, sobretudo, uma função morfológica. Os kana são fonograficamente transparentes e os kanji, bem mais opacos (Smith, 1996). Os caracteres podem, segundo os contextos, se pronunciar “chinês” ou “japonês”, como dois casos em uma estrutura silábica diferente.

Contrariamente às ortografias alfabéticas que apostam em uma reanálise de elementos fonográficos, as ortografias do chinês e do japonês procedem por justaposição. Pelo fato de sua morfologia isolante, o chinês pode fazer coexistirem, ao centro de um mesmo caractere, elementos especializados em uma única função. Por apresentar uma morfologia aglutinante, ao japonês associam-se em sua maioria, pelo menos, duas escritas distintas. O silabário hiragana, para a parte morfológica que o regrida, é assimilado a uma fonografia transparente. Os kanji, em compensação, apostam em uma representação nitidamente semântica e visual-gráfica próxima, indicando o que se pode considerar como um caso de otimização semiográfica.

A presença de tais desvios fonográficos permite concluir - provisoriamente - que a opção semiográfica dessas ortografias tem um preço, pois aqueles que as aprendem são os que se esforçam e que são exigidos. A ortografia do português, também, é aprendida se houver esforço e certa cobrança. Para os usuários de outra língua, diversa da nossa, nossa língua torna-se peculiar e difícil. Tanto no Japão como na China, numerosas tentativas foram feitas para promover ortografias, nitidamente fonográficas, mas essa iniciativa fracassou. Há estudos (Huang & Hanley, 1994) que experimentaram comparar o potencial de visibilidade ortográfica, segundo as opções que são nitidamente fonográficas, como no inglês, ou bastante semiográficas, como no chinês. Entretanto, quando duas opções coexistem no centro de uma mesma ortografia, como no japonês, as comparações se deparam também com a complementação dos usos. No Japão, a utilização excessiva de Kana é, aliás, considerada como uma marca de não-cultura.

Parece mais prudente considerar que todas as ortografias devem contemplar a dupla necessidade - fonográfica e semiográfica -, mas que estas fazem cada qual à sua maneira, tentando dar conta da herança legal por uma

tradição que se esquece dos arranjos. Não se deve se enganar: se a ortografia do chinês deve compensar por meio de sistemas transitórios a deficiência fonográfica que possui, a fonografia de ortografias alfabéticas está longe de ser homogênea. A ortografia da língua portuguesa é um exemplo eloqüente: o domínio de sua importância polivalente necessita de um recurso freqüente à dimensão semiográfica.

Ao término de um estudo dedicado à aquisição da ortografia do japonês, Hatano (1986) concluiu em favor de uma relativa universalidade do tratamento cognitivo do conhecimento ortográfico, privilegiando a parte de especializações culturais e lingüísticas. Esse ponto de vista foi largamente confirmado posteriormente, por Nunes & Bryant (2004).

Portanto, mesmo admitindo a idéia de uma certa universalidade do tratamento ortográfico, a variedade de tendências não é negligenciada. Para fazer frente à diversidade de informações, toda ortografia deve satisfazer imperativos fonográficos e semiográficos. Segundo (Kess e Miyamoto, 1999; Perfetti, 2003), como a morfogênese gráfica acomoda muito insatisfatoriamente a noção de meio justo, cada ortografia pode manter as estruturas lingüística, histórica, cultural, de influência etc. Algumas - menos antigas ou mais reformadoras - puderam optar para uma fonografia mais transparente. Contudo, como as ortografias não são notações, estas devem, em todos os casos, colocarem-se a serviço de uma semiografia.

Em função dessas imperiosidades, as ortografias se diferenciam segundo as modalidades de suas representações semiográficas, sendo que algumas adotaram opções mais cortadas que outras. As aparências do traço ortográfico não devem, no entanto, induzir em desvio: uma ortografia não pode funcionar no centro de um grupo social que não se inscreve de maneira concomitante em um conjunto de redes complexas, capazes de poupar tanto aspectos fonológicos quanto semânticos.

A língua é um fenômeno natural e cultural, é constitutiva do homem e é justamente devido a essa capacidade especial do ser humano de se comunicar lingüisticamente que ele existe como tal. O indivíduo recebe sua língua da sociedade e é na sociedade que esta evolui. Esta evolução é objeto de estudo da gramática histórica, bem como certos usos gráficos, uso da escrita, uso oral e

o uso da língua que se fala, pois são todos aspectos importantes na constituição e caracterização da língua.

A fase ortográfica não é um rompimento brusco da fase alfabética e nem pode ser entendida de forma redutora, como se fosse uma fase em que se faz leitura e escrita convencionais de palavras ou associações simples e regulares entre configurações sonoras de letras. A ortografia integra fenômenos de correspondências entre fonemas-grafemas regulares, podendo ser por meio da memória, da forma ortográfica de uma palavra já conhecida ou de palavras novas com regularidades estáticas.

A ortografia deve ser um objeto que todos os indivíduos adquirem no decorrer da escolaridade e deve ser utilizada sem problemas ao longo da vida. Portanto, quando se verifica que jovens e adultos escrevem mal, ou seja, não possuem, entre outros quesitos para um bom escrever, uma boa ortografia, explicita-se o fato de que não se trata de uma ciência que existe independentemente dos homens; ao contrário, a ortografia se exterioriza por meio deles. Assim, a ortografia é um objeto social e, por isso, permite que se façam julgamentos de valor, estabelecendo diferenças sociais entre os homens, conforme o nível ortográfico que apresentam.

Mas, o que é aprender ortografia? É um processo que faz parte da aprendizagem da escrita e que consiste em adquirir a forma gráfica das palavras. Para tanto, é essencial conhecer as relações existentes entre as palavras e utilizar ativamente esses conhecimentos durante a produção escrita. Há dois pólos de aquisição: competência – utilização, colocar em prática - e performance. A competência e a performance são simultâneas ao longo da aprendizagem da ortografia, pois antes de se escrever um signo, se faz necessário conhecê-lo.

A aprendizagem da ortografia inicia-se em tenra idade, desde que a criança marca a existência de signos lingüísticos, ou seja, das letras do alfabeto. Durante a pré-escola, as crianças aprendem geralmente o alfabeto, primeiro reconhecendo as letras em seu prenome e em algumas palavras usuais. Posteriormente, a criança aprende que as letras se juntam e formam palavras, e que essas palavras podem organizar-se em frases e/ou textos.

Há dois tipos de aprendizagem: a) aprendizagem explícita: dirigida por um instrutor/educador e acompanhada ao longo do curso primário; é verificada por meio da realização de atividades; b) aprendizagem implícita: a criança,

mesmo em suas pequenas leituras, descobre novas palavras e novas construções.

A aprendizagem da ortografia é, entretanto, mais complexa e misteriosa; requer processos psicológicos e neurológicos pouco conhecidos e estudados, e que estão fortemente ligados ao desenvolvimento global da criança.

Para Frith (1985), a aprendizagem da ortografia pode ser recortada em três estágios: 1) logográfico: corresponde ao momento em que a criança, sem necessariamente ter consciência do alfabeto, sabe reconhecer seu nome como se fosse um desenho, uma representação de sua forma sonora; 2) estado alfabético: estabelecem-se correspondências entre unidades orais e unidades escritas; a criança é capaz de transcrever aproximadamente todas palavras que conhece, em uma escrita que reflete a fonética, e 3) estado ortográfico: marcado pela consciência de unidades gráficas de sentido; a forma de palavras e de morfemas encontrada é memorizada e a transcrição de uma palavra incomum faz apelo a esse estoque lexical para restituir, por analogia, uma escrita válida.

2.2. Relações entre escrita e ortografia

Segundo Jaffré (2003), anteriormente, a ortografia não era considerada tão importante em relação ao letramento pelos psicolinguistas, pois estes privilegiavam outras estruturas. Atualmente, mudou-se esse conceito, sob a pressão de trabalhos comparatistas, que mostraram ser necessário admitir que a estrutura das ortografias tinha uma incidência. Ou seja: o letramento implica em uma compreensão explícita da linguagem escrita e, portanto, essa competência se revela sensível a funcionamentos específicos.

Jaffré (dez. 2004) considera ainda que as escritas e as ortografias se derivam e se organizam em torno de dois princípios maiores. A ortografia é fonográfica e constitui a base produtiva da escrita. Repousa sobre um conjunto de correspondências sistemáticas entre as unidades gráficas - letras ou caracteres - e de unidades fônicas não significativas.

Certas escritas, como a do chinês ou a do japonês (kana), optaram pelas sílabas; outras, pelos fonemas. Este é o caso das ortografias alfabéticas, cujas unidades de base, ou fonogramas, servem, posteriormente, para compor o

segundo princípio da escrita, juntamente com as unidades de nível lingüístico superior; as unidades mais freqüentes são separadas por brancos gráficos. É por esse processo que se formam palavras de ortografias alfabéticas, cuja particularidade reside justamente em se poder reagrupar várias unidades significativas. Outras ortografias, representantes de uma língua cuja estrutura é pronta, preferem separar essas unidades. Assim, no chinês, cada caractere representa, geralmente, uma sílaba, que preenche, além disso, uma função lexical ou gramatical.

De uma maneira ou de outra, toda ortografia reagrupa, por conseqüência, um conjunto de unidades significativas (palavras ou morfemas), que compõem a semiografia. Nesta, associam-se, segundo modalidades variáveis, elementos lexicais e gramaticais. No centro de cada ortografia, fonografia e semiografia mantêm relações conflituosas, em razão de diferentes informações às quais uma ortografia deve fazer frente. Para simplificar, pode-se afirmar que a ortografia, em primeiro lugar, deve ser ensinada, para, em seguida, poder ser utilizada.

A aprendizagem de uma ortografia fica mais fácil, como já assinalado, quando seu funcionamento de base é regular. É preferível dispor de um conjunto de regras recorrentes a memorizar as listas de palavras ou morfemas escritos. A essa regularidade, os psicolingüistas chamam de transparência de uma ortografia, que se traduz como uma grande regularidade de correspondências fonográficas. Essa característica se verifica, por exemplo, na língua italiana.

No japonês, as crianças dedicam menos tempo para dominar os silabários kana do que o dedicado para os caracteres kanji. Pode-se concluir, dessa forma, que a ortografia dos silabários é transparente e a ortografia dos caracteres, bem mais opaca (Smith, 1996). Para aqueles que aprendem, que se apropriam, uma boa ortografia será aquela cuja fonografia é mais transparente e pode-se, desse ponto de vista, falar-se de um otimismo fonográfico.

Quando uma ortografia é suficientemente dominada, otimizá-la pode trazer uma relativa desvantagem aos usuários sociais que a utilizam sem muitas dificuldades, em sua vida cotidiana. Não se trata de dispor de um mecanismo heurístico, capaz de colocar uma língua em escrita, mas sim de se considerar o potencial semiográfico de uma ortografia. Para o usuário escritor *expert*, o que importa é a capacidade que uma ortografia tem de representar o sentido

lingüístico, seja lexical ou gramatical. Entretanto, como nada é simples nesse domínio, esse *expert* pode ter - também ou ainda - de resolver problemas que solicitam aspectos contraditórios da ortografia. Na medida em que ele deve dar conta da totalidade de componentes gráficos das palavras, esse escritor pode sempre buscar recursos nas regras fonográficas capazes de generalizar o material escrito. Já um leitor *expert* estará mais interessado pelos processos de reconhecimento, na medida em que, para ele, não se trata de produzir a integralidade de uma forma gráfica, mas de utilizar essa forma para recuperar uma informação já presente na memória.

E qual é a função do otimismo semiográfico? Ao designar a estabilidade de representações lingüísticas, o otimismo semiográfico resulta da aplicação de uma lei que pode ser formulada da seguinte maneira: “uma forma - um sentido, uma forma - uma função”. Então, a noção de otimismo é próxima do conceito de indexicalidade, que se encontra nos trabalhos relativos à morfologia natural.

Dressler (1985:323) denomina esse conceito de “transparência semiótica” e explica que, quando a morfologia de uma língua é relativamente transparente, a fonologia permite dar conta da organização dessa língua de maneira contrastiva, tornando-a, também, menos ambígua. Esse é o caso da língua turca.

Uma morfologia mais opaca comporta formas supletivas, nas quais morfemas se cruzam. Desencadeia-se, portanto, uma ambigüidade maior e tudo transcorre como se a ortografia devesse levar em conta a notação morfológica. A noção de otimismo não é condição primeira ou concomitante de ortografia e, assim como a língua, essa noção se acomoda, em parte, na ambigüidade.

Uma semiografia otimizada implica que cada signo lingüístico seja representado por uma forma gráfica única. Contudo, devido à sua gênese complexa, os fatos lingüísticos não se acomodam em uma biunivocidade, o que consistiria um ideal epistemológico. Assim, uma mesma forma gráfica pode ter significações diferentes, o que é, em particular, o caso de todos os signos homógrafos. Pode-se medir, então, a relatividade da noção de semiografia otimista, na medida em que outros fatores de desambigüidade são levados em conta, especialmente o fator contexto morfossintático. A heterografia pode, dessa forma, facilitar certas sutilezas lingüísticas.

A noção de semiografia otimizada fica tributária de fatores que relevam tanto o sistema de escrita quanto a estrutura lingüística. Mostra-se difícil aplicar esse conceito à ortografia do português em função de uma concepção mais conservadora. Com efeito - e antes que permaneça fundamentalmente alfabética e, por isso, fonograficamente contrastante -, a ortografia do português pode e poderia estender-se em direção a uma maior transparência fonográfica, a uma condição que elimine, na medida do possível, as grafias que resultam de dados históricos, ou seja, as grafias que possuem uma visão etimológica.

Os ateliês de escrita desenvolvidos na França, mencionados por Jaffré (1997), funcionam com o objetivo de interpretar capacidades criativas das crianças em ortografia. Tenta-se, por meio dos ateliês, identificar processos que permitem aos alunos escrever palavras cuja forma correta, eles, ainda, ignoram. Os textos produzidos nos ateliês de escrita apresentam, por vezes, variações ortográficas que são compreendidas não como desvios, mas como um traço de atividade cognitiva. O autor cita Ferreiro (1985), que considera os desvios construtivos como reflexão e experimentação nas várias etapas da aquisição da língua escrita e do letramento.

Sabe-se que os sistemas de escrita são diferentes, nenhum se parece com outro, pois todo funcionamento gráfico está condicionado pela estrutura da língua. Essa dependência relativa da escrita contribui pouco para a formulação de hipóteses psicolingüísticas, que levam em conta fatores lingüísticos. A escrita é um projeto convencional da língua e a bagagem lingüística - sabidamente necessária - da qual dispõem as crianças, no momento da aprendizagem da ortografia, mostra-se insuficiente.

Em relação à aquisição da língua escrita, os problemas ortográficos existem, mas há outras questões envolvidas nesse processo. A ortografia sempre foi - e é apresentada - como vilã no letramento de crianças e adultos. É o homem adulto que domina, mais ou menos, essa técnica delicada. Ele a absorveu, quando criança, sob o ensino fervoroso do educador que o ensinou a escrever, por meio de atividades afins, como exercícios cotidianos de memorização, treinos ortográficos, ditados etc. O problema de desvios ortográficos é reconhecido e está presente todo dia e a toda hora. Aprender a escrita de uma língua não é somente aprender os traços de letras, seu valor ou o valor das combinações de letras, pois é importante também conhecer as

particularidades de cada palavra - particularidades que, aliás, contextualizam a palavra.

Nas línguas alfabéticas, a etapa mais importante da aprendizagem reside na compreensão de que o segmento de letras mantém correspondências regulares, mesmo quando estas se revelam complexas em relação às seqüências sonoras. Essa compreensão resulta do desenvolvimento da criança bem sucedida, que demonstra, além de certo domínio de sua língua materna, capacidade de observação.

Para escrever, a criança deve desenvolver uma competência morfográfica, pois as características morfológicas do português são ligadas às marcas morfológicas da escrita e dizem respeito ao desenvolvimento das habilidades ortográficas.

A fase ortográfica não sucede em sua totalidade a fase alfabética, pois essas fases - interpenetradas provavelmente desde muito cedo - conduzem ao funcionamento da leitura-escrita. Se o princípio fosse simples, segundo o qual cada fonema corresponderia a um grafema e cada grafema a um fonema, a escrita seria adquirida rapidamente, porque estaria fundamentada no oral. Entretanto, a ortografia é definida como nova forma de cultura, faz parte da cultura de um povo, da cultura literária, e por isso não pode ser reformada de uma hora para outra, repentinamente.

2.3 Relações: homem - ortografia

Uma ortografia é considerada positiva quando não apresenta desvios e, muitas vezes, o indivíduo é alvo de juízos de valor por acertos e desvios ortográficos presentes em seu texto escrito. Variações de norma/desvio são recebidas de maneira negativa e essas faltas ortográficas nem sempre são interpretadas de maneira correta. Essa recepção negativa, por vezes desabonadora, denota desconhecimento da existência de fatos intrínsecos da ortografia que devem ser analisados, proporcionando uma diversidade de interpretações semânticas. Os vocábulos homônimos, por exemplo, propiciam a ocorrência de desvios que poderiam ser explicados devidamente, em vez de simplesmente serem apontados e julgados negativamente.

Em casos isolados, como certos textos literários, os desvios não são interpretados como tal, porque a norma legalizada e instituída pela escola aceita essas faltas como forma de criação literária. Não se pode negar que há, na obra de Guimarães Rosa, palavras “novas”, que não estão normatizadas no léxico. Entretanto, essas palavras passam a existir porque são legitimadas pela lógica interna da obra, até mesmo concorrendo para que tal obra seja considerada artística.

Na sociedade, a cobrança de uma ortografia positiva, às vezes, torna-se preconceituosa. Observa-se que na escola a aprendizagem da ortografia ocorre da seguinte maneira: há sanções negativas quando se faz faltas ortográficas e valorizações positivas se não ocorrem. E quando as crianças saem da escola e tornam-se adultos, contribuem para perpetuar essa maneira de pensar, reiterando o fato de que cometer faltas ortográficas constitui algo inadequado. Realmente, na vida diária, essas faltas podem provocar contratempos e penalizar quem as comete. Essa possibilidade indica como a ortografia é complexa, incitando a reflexão acerca de seu aprendizado.

Uma idéia usual, culturalmente aceita, é considerar a escrita correta como critério de seleção no mundo do trabalho. Assim, uma escrita com faltas ortográficas poderia causar má imagem da pessoa que escreveu - um candidato para uma vaga de trabalho - naquele que a leu - alguém que participa do processo seletivo. Por vezes, algumas pessoas não hesitam em interpretar desvios ortográficos gramaticais como desvios de lógica. Ao lado dessa percepção axiológica, pode-se entender, às vezes, a existência de afirmações equivocadas a respeito do assunto “normas ortográficas”. Torna-se difícil discorrer acerca de uma normatização ortográfica quando se sabe que, depois de seu nascimento, a ortografia não deixou jamais de ser modificada, seja por autores, seja por impressores, e por todos aqueles que se serviram dela.

A ortografia aproxima os usuários da língua portuguesa da latinidade, mesmo o latim e o português apresentando estruturas diferentes, com sistemas fonológicos e lexicais diversos. A maioria das palavras do português provém de evoluções do latim ou são de base latina, além de haver também, na língua portuguesa, letras mudas herdadas do latim. Essas letras, não obstante parecerem supérfluas, não têm esse traço, pois são demarcatórias de sua origem.

Ao considerar que a ortografia é um instrumento social e familiar para o homem, pode-se perguntar: qual a relação existente entre a ortografia e o homem? Existem aqueles indivíduos que procuram não fazer desvios ortográficos e são tidos como *experts*, aqueles que possuem uma boa escrita. Entretanto, se o homem cria sua ortografia e escreve tendo consciência daquilo que utiliza, ou seja, pode explicar o porquê de determinado emprego, as pessoas não o podem reprovar por seus desvios, que são balizados por regras tidas como corretas.

A sociedade, muitas vezes, é injusta com suas cobranças em relação ao que seria socialmente correto. O homem possui conhecimentos metalingüísticos elevados e, por meio destes, utiliza uma ortografia racional e explicável. O homem tem poder sobre a ortografia e será capaz de modificá-la a qualquer momento. Observa-se, no entanto, uma relação de dependência entre homem e ortografia, dependência essa que é materializada pelos dicionários. Nessa relação entre usuários e livros, há um círculo vicioso: os escritores de livros, quando são sociais, utilizam uma escrita correta, buscando-a no dicionário. Por sua vez, os autores de dicionários passam grande parte de seu tempo observando o bom uso da ortografia para elaborar seu dicionário.

A sociolingüística é uma parte da lingüística que estuda a noção de variação da linguagem, pesquisando seus fundamentos na sociedade e, igualmente, as representações que seus usuários têm da língua. Mas qual é o papel da ortografia na vida do homem, desse ser social?

Ensinar ortografia é essencial desde as primeiras séries do letramento. Ensinar os educandos a escrever de modo correto estimula o aprendizado da língua oficial do país. O conhecimento das normas ortográficas ajuda-os a superar receios e, assim, adquirir segurança para se expressar por escrito de forma mais reflexiva.

Ainda na 1ª. Série do Ensino Fundamental, o aluno começa a entender o sistema de escrita alfabética e é necessário deixar claro que todas as regras ortográficas são frutos de uma convenção social, de um acordo estabelecido com o objetivo de padronizar a escrita. Desde as primeiras escritas, o educador deve ajudar o aluno a refletir acerca das alterações ortográficas, para que, assim, ele possa interiorizar regras bastante complexas.

2.4 Modelos de processos ortográficos - apropriação da ortografia

Quando se analisam os traços produzidos por crianças, pode-se dizer que o conceito de palavra e, mais geralmente, os procedimentos semiográficos aparecem desde cedo e sob formas diferentes. Primeiro, os traços suportam a segmentação e a materialização fonográfica de correspondências entre letras e sons. Essa noção constitui um verdadeiro cruzamento cognitivo entre saberes de produção e saberes de compreensão, principalmente com o desenvolvimento de competências na leitura. Pode-se comprovar esse processo observando-se a produção escrita de crianças no início da alfabetização:

1) Anexo A – aluna A. (anos: 2000 – 1ª. Série e 2001- 2ª. Série)

Observa-se na escrita dessa criança (1ª. série), no início do trabalho realizado, letras soltas, sem convenção. Com o passar do tempo e proposição de atividades específicas, nota-se a evolução de sua escrita (final de 2000). No ano posterior (2001 – 2ª. série), a criança consegue escrever um pequeno texto, com coerência, revelando sua compreensão em relação ao sistema de escrita.

2) Anexo A – aluna D. (anos: 2000 – 1ª. Série e 2001- 2ª. Série)

A produção escrita dessa criança revela, no início, muita dificuldade e nota-se que o tempo para demonstrar seu entendimento no processo da língua escrita é mais longo em relação à aluna A. Entretanto, observa-se que, de acordo com sua realidade e entendimento, há evolução em sua escrita. No início as letras são desprovidas de sua convenção (1ª.série - 2000). Logo após, a criança consegue escrever algumas palavras com letras convencionais. No ano de 2001 – 2ª. série, observa-se que há presença de palavras convencionais e construção de pequenas frases. A proposição de atividades específicas, de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas, é importante para o desenvolvimento e compreensão do sistema da língua escrita pela criança.

Os trabalhos lingüísticos e psicolingüísticos acerca da escrita demonstram um modelo de aquisição de ortografia fundada exclusivamente na memorização visual e na cópia de formas gráficas. A aquisição da escrita fica,

assim, desde muito cedo, submissa a um trabalho cognitivo do tipo evolutivo e torna-se mais reveladora que a aquisição da leitura.

Para analisar o grau de pertinência de traços escritos, pode-se utilizar o que se conhece acerca dos sistemas de escrita. Quando são introduzidos objetos diferentes dentro da sala de aula, tem-se por objetivo prioritário oferecer todas as formas de escrita, como, por exemplo, as encontradas em propagandas, embalagens, notas fiscais etc. As crianças têm o direito de acesso ao livro e à leitura e devem ter, da mesma maneira, o direito de realizar a produção escrita. O desvio, ou seja, a falta ortográfica, desestimularia ou mesmo impediria uma criança de escrever sob o pretexto de que ela não é capaz de produzir a norma. Assim, todo indivíduo, mesmo o mais jovem, dispõe de uma certa concepção de escrita e o primeiro dever da escola é dar vida aos traços que resultam dessas suas primeiras manifestações.

Trata-se de concepções com as quais a criança não está necessariamente familiarizada e, em decorrência disso, é necessário ajudá-la a ultrapassar essa fobia de cometer faltas ortográficas, passando-se a considerar a realização desses desvios como um ato usual. Não se trata de se satisfazer, ser complacente ou conformar-se com a ocorrência do desvio, mas simplesmente reconhecê-lo, compreender a sua causa e, assim, contribuir para que a criança evolua melhor em direção às formas mais compatíveis com a ortografia.

O desvio é uma janela aberta para um estado de conhecimento que virá, após referências susceptíveis, para mudar determinada situação. Pode-se afirmar que o valor do desvio depende do sistema de evolução no qual ele se insere e, se isso fosse possível, poderia se fazer economia de um sistema de evolução em direção aos processos de aquisição. Esse posicionamento contribuiria para ajudar a desfazer uma dramatização do desvio, tornando-se, este, absolutamente indispensável em relação ao progresso da didática da ortografia.

Nessa concepção primeira de desvio, podemos considerar diversas soluções. Os ateliês de escrita desenvolvidos na França, em salas de alfabetização, são uma das soluções mais simples e produtivas. Essa iniciativa já é antiga, tanto na escola como fora dela, e poderia ser mais utilizada a fim de se permitir aos escritores aprendizes colocar à prova suas representações acerca da escrita.

Segundo Jaffré (1997), os ateliês de escrita oferecem espaços privilegiados, destinados a gerar tendências conflituosas que giram em torno da escrita. Esses espaços possibilitam desglobalizar o ato de escrever e a noção de hipertexto, contrapondo-se ao fato de a escrita ser freqüentemente tratada como uma atividade - para não dizer um exercício - estereotipado. Os ateliês são considerados uma espécie de espaço-tempo codificado, em que se aprende com as crianças, gerando-se saberes processuais relativos à ortografia e, particularmente, à escrita. Aprende-se, nos ateliês de escrita, como escrever um texto, qual o gênero de informações a pesquisar, como copiar uma informação útil em uma situação de necessidade etc. Entretanto, isso tudo não é suficiente: também se aprende a gerar, reutilizar conhecimentos pessoais já interiorizados. Introduce-se, assim, um ritual no ato de escrever, em fases sucessivas, permitindo associar mais estreitamente a produção escrita aos os meios lingüísticos e gráficos que os expliquem. Por isso, deve-se propiciar um lugar para que todos possam explicitar produções gráficas, um espaço que dê oportunidade a todos, criando-se a possibilidade de reflexão acerca do texto produzido.

Os ateliês de escrita têm como objetivo alcançar um estado de competência gráfica e ortográfica que permita elaborar um diagnóstico de um estado de conhecimento e fazer escolhas didáticas capazes de transformar o que for possível e necessário.

Muitos aspectos são extremamente importantes para melhorar a comunicação entre a pesquisa e os educadores, como, por exemplo, um diagnóstico que mostre dificuldades e facilidades apresentadas na linguagem escrita dos alunos. Outro aspecto importantíssimo é a reflexão realizada pelo próprio educando em relação à sua produção, bem como as explicações e observações feitas pelo próprio educando relativas ao uso de determinada ortografia e não outra.

A didática, por sua vez, possibilita ao educador uma situação para resolução de problemas. Faz-se necessário, entretanto, anunciar três preceitos que possibilitam construir uma didática da ortografia: a) olhar as aparências e o visível, para alcançar os princípios típicos de um sistema de escrita; b) analisar as faltas ortográficas remetendo-se aos processos cognitivos aos quais correspondem esses princípios típicos; c) promover atividades didáticas que permitem às crianças se comportar como verdadeiros criadores de saberes.

Fazendo, escrevendo e refletindo, as crianças aprenderão muito mais acerca de suas representações. Assim, todos os saberes lingüísticos e psicolingüísticos contribuirão para se evitar um fracasso insuportável, tanto na leitura como na ortografia.

Segundo Allal (1997), a aprendizagem da ortografia exige mobilização de processos específicos, que reforçam e completam relações entre letras e laços semânticos. Para a autora, a ortografia, ainda mais que a leitura ou o raciocínio matemático, é um objeto de aprendizagem essencialmente escolar. Assim, toda pesquisa relativa à aquisição da ortografia, mesmo aquela conduzida segundo uma ótica do desenvolvimento, é baseada em uma aprendizagem elaborada em situação de classe.

Nos últimos 20 anos, um considerável número de trabalhos relativos à didática de expressão escrita foi publicado. De maneira geral, esses trabalhos privilegiaram o estudo dos processos chamados “de ordem superior” - planificação de texto, de revisão - e ocultaram a análise dos processos chamados “de ordem inferior” - a ortografia.

No contexto escolar, o termo *ortografia* traz várias significações que acarretam, por vezes, confrontos difíceis entre trabalhos provenientes de diferentes países. Os estudos acerca da aprendizagem da ortografia levam em conta, em geral, dois aspectos das convenções de transcrição da língua escrita, definidas e ensinadas na escola: a) ortografia lexical ou usual: correspondências fonemas-grafemas, que intervêm na transcrição de palavras colocadas individualmente, compreendendo seus componentes morfêmicos e seus aspectos ideográficos; b) ortografia gramatical: morfemas que especificam as relações e os acordos entre constituintes de uma mesma frase e entre constituintes de frases diferentes.

O aspecto da ortografia gramatical é estreitamente ligado aos saberes abordados no ensino da gramática, da conjugação e nas convenções de pontuação. Assim, no contexto escolar, a ortografia, no sentido amplo, pode redescobrir o conjunto de códigos de transcrição da língua escrita e, além disso, as diferenças evidentes entre línguas podem explicar esses norteadores.

Os pontos de referência permitem distinguir duas categorias de aproximações didáticas, caracterizando toda atividade de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que há direções de pesquisas a serem desenvolvidas no sentido

de se compreenderem as condições de aprendizagem de ortografia em situação de classe, de maneira mais clara. Para Allal (1997), podem ser distintas duas grandes categorias de aproximações didáticas: 1) na primeira, tem-se uma aprendizagem específica da ortografia, na qual admite-se que as questões relacionadas à ortografia surgem e devem ser tratadas de maneira mais ou menos aprofundadas em todas as situações de leitura e de escrita em classe; mas, para tanto, é necessário colocar um conjunto de atividades didáticas centradas especificamente na ortografia. Nesse domínio, há a hipótese de uma transferência de conhecimentos ortográficos construídos nas atividades específicas para as tarefas de escrita mais complexa. Ou seja: aprende-se ortografia por meio de atividades de memorização, de exercícios, de ditados, com o objetivo de se investir nos conhecimentos adquiridos nas situações anteriores de produção escrita. 2) na segunda categoria de aproximação didática, a aprendizagem da ortografia integra-se às atividades de produção escrita exigindo, às vezes, o domínio da a escrita e da leitura.

Para se criarem condições favoráveis à aprendizagem da ortografia no interior das atividades globais de comunicação, as tarefas de escrita servem como ponto de partida para o estudo de seus diferentes aspectos. Admite-se o recurso das atividades específicas - os exercícios - para consolidar a aprendizagem, mas essas atividades constituem um aspecto secundário, nesse caso. A base está centrada nas atividades de produção escrita que asseguram a estruturação progressiva das competências ortográficas do aluno.

Apesar de as condições da prática exigirem estratégias de articulação entre didáticas específicas e integradas, parece útil diferenciar as concepções teóricas que explicam esses dois domínios. A fim de especificar essas concepções, faz-se necessário apresentar quatro facetas que caracterizam os processos de ensino-aprendizagem, não importando qual a disciplina abordada em classe:

1) conceito de transposição didática: introduzido por Chevallard (1985) e desenvolvido, notadamente, por Bronckart & Schneuwly (1991) no domínio da didática da língua, esse conceito descreve a sucessão de transformações que caracterizam as passagens entre diferentes estados de saber.

Dessa forma, o saber científico e as práticas sociais de referência encontram-se em um domínio dado; os conteúdos a serem ensinados são

desobstruídos e, posteriormente, automatizados em conteúdos de ensino; em seguida, esses conteúdos passam a constituir um currículo particular. A essa sucessão, juntam-se duas etapas de transposição suplementares: a passagem de conteúdos específicos no currículo a conteúdos efetivamente ensinados (ou veiculados pelas atividades didáticas) e, posteriormente, a saberes realmente apropriados pelos alunos.

2) contextualização de aprendizagens escolares: é uma preocupação antiga, que retoma e aprofunda trabalhos contemporâneos acerca da cognição. O aluno é capaz de construir competências facilmente mobilizadas e exploradas, se as condições de aprendizagem escolar não censuram as condições sociais acerca das quais as competências deverão se manifestar.

Esse conceito está fundamentado em uma concepção sócio-cognitiva de aprendizagem, que a considera um processo situado em um conjunto de práticas culturais. Em contraste, as tarefas contextualizadas e praticadas habitualmente na escola resultam de duas tendências distintas, mas complementares: a) o processo de retificação de conteúdos colocados em evidência nos trabalhos acerca da transposição didática, e b) o recurso a teorias de aprendizagem que preconizam o domínio de saberes e saber-fazer como pré-requisito à aquisição de competências mais complexas em situação de comunicação.

3) importância da carga cognitiva: as pesquisas de Sweller (1988) mostram que as competências adquiridas pelo aluno, por meio de uma atividade de aprendizagem, dependem muito da carga cognitiva induzida por dois aspectos da atividade: suas propriedades intrínsecas (notadamente interativa entre componentes do conteúdo) e características extrínsecas de sua forma. Após essas pesquisas, observou-se que a modulação da carga cognitiva de uma atividade é um meio poderoso de otimização da aprendizagem.

No domínio da ortografia, pode-se colocar em evidência os desvios cometidos por *experts*, que conhecem bem uma regra, mas não chegam a aplicá-la em situações de subcarga cognitiva. O estudo de diferenças individuais na produção escrita mostra que a automatização de operações de base (lexicais, ortográficas) permite uma redução de sua carga cognitiva na memória e pode facilitar ou dificultar os processos de ordem superior, como a planificação e a revisão da escrita.

4) regulações cognitivas e meta-cognitivas: as pesquisas relativas à aprendizagem em situação escolar mostram que as regulações cognitivas e meta-cognitivas interferem na construção de conhecimentos e em suas explorações face às novas tarefas. Na perspectiva formulada por Vygotsky (1978), os comportamentos de auto-regulação dos alunos se desenvolvem por um processo de interiorização, definida como reconstrução interna de regulações mediadas, no início, por interação social. Em situação escolar, essa mediação pode acontecer por meio de interações do aluno com o educador ou com um amigo mais *expert*, mas também por meio de outras formas de estágio, asseguradas pela estrutura da situação didática e pelos instrumentos propostos.

Os trabalhos de Horn (1960) reforçaram a idéia de que a aquisição da ortografia deveria passar, essencialmente, por memorização de um importante número de palavras. Um artigo de Graham (1983) apresenta princípios didáticos em um domínio centrado na aprendizagem de listas de palavras que reiteram resultados de pesquisas que estudaram esse modo de aquisição. Nesse domínio, a ortografia foi considerada como uma competência específica, que não se desenvolvia por transferência de aprendizagens efetuadas nos outros domínios do currículo. Dessa forma, a aquisição da ortografia exigia atividades específicas e distintas daquelas que eram orientadas em direção aos objetivos globais da leitura e da escrita.

A aprendizagem de listas de palavras, segundo alguns estudos, era considerada como domínio de base para aquisição da ortografia. Entretanto, diversas modalidades de estruturação de listas eram propostas, como: diferenciação entre palavras regulares e irregulares, classificação de variações ortográficas etc. Em virtude desse tipo de procedimento, é possível concluir que nem a memorização cega de listas arbitrárias de palavras e nem a aprendizagem de múltiplas regras, cada uma combinada com numerosas exceções, poderiam ser consideradas como eficientes.

Segundo Graham (1983), no processo de aquisição da ortografia, o objetivo principal é dominar um vocabulário ortográfico de base, ou seja, um estoque de palavras memorizadas e automaticamente acessíveis. Essa atividade, tida como principal, é completada por aprendizagem de algumas regras essenciais que se aplicam a um grande número de palavras. Ainda segundo o autor, essas atividades garantem a eficácia dessa prática. Há

algumas ressalvas relativas a essas práticas: há ausência de individualização, pois todos os alunos aprendem as mesmas listas; o recurso utilizado de exercícios mal conhecidos, na medida em que os alunos manipulam elementos, mas passam pouco tempo efetivo redigindo palavras, e há tendência em dedicar-se muito tempo à aprendizagem de palavras afastadas do campo de uso dos alunos.

Para outros autores, o aluno adquire duas competências que possibilitam a aplicação de seus conhecimentos ortográficos na situação de produção escrita: a utilização de dicionário e a releitura de seus próprios trabalhos escritos. A motivação do aluno é favorecida por uma concentração nas palavras suscetíveis de serem reutilizadas em outras atividades, por uma experiência de progressão que resulta da aplicação da técnica de estudo e, acessoriamente, por uma diversificação de atividades (proposições de jogos). No conjunto, essas vivências do aluno se inscrevem em uma ótica clássica de pedagogia de domínio, mas não há, no entanto, incompatibilidade com a prática de uma aproximação de aprendizagem cooperativa, uma vez que implicam atividades realizadas em equipe e interações de ajuda entre alunos. A aprendizagem de listas de palavras é uma prática comum nas escolas primárias, embora muitos orientadores não respeitem os princípios que lhe são suscetíveis.

A definição transcrita a seguir ilustra o processo de aprendizagem da ortografia:

(...) aprender a ortografar implica o desenvolvimento de uma compreensão crucial do sistema total da ortografia e das relações entre fonologia, morfologia e outros fatores lingüísticos que são refletidos na ortografia.

(Hodges, 1982, p.289)

Uma aproximação didática centrada no estudo sistemático de regularidades e regras ortográficas é apresentada notadamente por Henderson (1985) e por Templeton (1991):

(...) Nesta aproximação, a ortografia não é considerada como um saber específico, mas como uma das manifestações do conhecimento lexical elaborado progressivamente através de

todas as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em classe.

(Templeton, 1991, p.187)

Supõe-se que as atividades tradicionalmente desenvolvidas não cumprem os objetivos satisfatoriamente e, por isso, torna-se necessário organizar lições centradas especificamente na ortografia de palavras estudadas fora do contexto. Essas atividades realizadas de maneira coletiva, ou em pequenos grupos, ajudam o aluno a descobrir, analisar e manipular regras ortográficas, ou seja, consolidar sistematicamente os conhecimentos adquiridos de maneira particular ou implícita nas atividades de leitura-escrita.

Os estudos acerca do desenvolvimento de aquisição de ortografia de Henderson (1985) e de Templeton (1991) servem de referência para a definição da progressão dos conteúdos entre o começo e o fim da escola primária. No geral, essa progressão abarca: a) os conjuntos elementares de letras no interior das palavras monossílabas; b) as variações de transcrição segundo a posição e a acentuação de um fonema; c) as palavras polissílabas e os conjuntos ligados às junções entre sílabas; d) os constituintes morfológicos de palavras, e e) as relações entre significação, morfologia e derivação.

Os modos didáticos preconizados na síntese de Templeton (1991) apresentam-se ordenados. Primeiramente, admite-se um certo trabalho de memorização de palavras, sobretudo na fase inicial da escola primária, a fim de que a criança possa adquirir um número mínimo de palavras sobre as quais serão aplicadas técnicas de análises mais sistemáticas. No entanto, em contraste com o domínio descrito anteriormente, as listas são constituídas de palavras agrupadas de maneira a evidenciar as regularidades, as variações sistemáticas, as famílias derivacionais etc.

Em seguida, durante as lições dirigidas pelo orientador, em conjunto com a classe ou em pequenos grupos, os alunos aprendem a observar, comparar, recortar e analisar palavras. O conjunto de atividades fica, assim, guiado por intervenções do orientador e por uma estruturação primeira de um material (*corpus / exemplos*). O *corpus* é constituído para facilitar descobertas visíveis e não recupera, geralmente, dificuldades ortográficas encontradas nas produções individuais dos alunos.

Enfim, para consolidar as descobertas realizadas nas atividades de ortografia, os alunos efetuam exercícios diversos, conhecidos, segundo os mesmos princípios das lições. Ou seja: manipulação ativa de palavras por meio de exercícios de lacunas e transformacionais, e construção de classificações lógicas e analógicas. A aplicação desses modelos visa à aquisição de conhecimentos ortográficos pelo aluno e à construção de estruturas de conhecimentos lexicais mais abstratas, suscetíveis de favorecer de modo eficiente o domínio da leitura e da escrita. (Templeton, 1991).

Segundo Allal (1997), o ditado de um texto composto de uma série de frases é utilizado há mais de um século como exercício de aprendizagem da ortografia e/ou como meio de controle dos conhecimentos adquiridos. Comparando essas situações, o ditado tem uma vantagem reconhecida: exige relacionar tudo dentro de um quadro textual e permite uma reflexão mais ampla, não somente a relativa às frases. Com isso, o ditado proporciona o tratamento de aspectos da ortografia que escapam às outras atividades, ou seja, o aspecto relacionado a palavras ou frases isoladas. Além dessa vantagem específica, atribui-se freqüentemente ao ditado uma missão educativa mais ampla: uma função cultural de sensibilização ao “belo uso”, assim como fontes formativas, pouco verdadeiras, como afirma Vial (1970, p.85): “*o ditado afina a atenção ortográfica, rompe com a confusão gráfica, contribui para o domínio corporal e mental da criança*”.

Apesar das críticas relacionadas ao ditado, esse recurso ainda conserva um lugar importante nas instruções oficiais destinadas aos domínios de aquisição citadas por Jaffré (1992), que afirma que o ditado faz parte das práticas dos educadores em matéria de ortografia. A eficácia do ditado como aproximação didática não constituiu, no entanto, objeto de pesquisas empíricas bem controladas.

Antes da introdução do ditado, os métodos em vigor repousavam em grande parte na cópia e na memorização de palavras ou frases isoladas. Acerca do plano da organização do trabalho, esses métodos apresentaram várias semelhanças com processos praticados atualmente: trabalho realizado pelo aluno de maneira individual, material variado de um aluno para outro e pouco ensino direto por parte do professor.

As proposições didáticas atuais acentuam desvantagem em relação aos princípios lingüísticos e psicológicos que podem guiar a interpretação e as respostas dos alunos no que toca a análise de fatores da origem das ocorrências e quais são as vantagens dessa ou daquela atividade (tarefas de memorização, exercícios analíticos, ditados). Seja qual for a atividade, procura-se fazer ressurgirem representações, elaboradas por alunos, do sistema ortográfico e construir, sobre essa base, as intervenções do ensino. As primeiras teorias, como as do grupo HESO (Catach, 1988), fornecem um quadro de referência para o desenvolvimento de tipologias de ocorrências e a construção de instrumentos de intervenção (Jaffré, 1992).

Allal (1997) considera, ainda, que as quatro proposições relativas ao processo ensino-aprendizagem podem ser comparadas a três procedimentos didáticos que visam a uma aprendizagem específica de ortografia. A autora classifica esses procedimentos, denominando-os: domínio M (memorização de listas de palavras), domínio R (estudo sistemático de regularidades e regras ortográficas) e domínio D (ditados de textos).

Nos domínios do tipo M, o saber dos saberes é codificado (ortografia específica do dicionário) e o conteúdo de ensino freqüente é delimitado institucionalmente (listas de palavras fixadas pelo currículo), sendo que esses saberes nem sempre vão ao encontro de interesses e necessidades dos aprendizes.

O domínio R se apóia nos saberes constituídos nos diversos campos da Lingüística (fonologia, morfologia) e em referências culturais mais vastas (por exemplo, relações entre significação e etimologia). A transcrição de dados referentes ao desenvolvimento define a progressão de saberes a ensinar e de instrumentos didáticos específicos (conselhos metodológicos, manuais, cadernos de exercícios). O aluno deve, em princípio, possuir uma formação mínima nos domínios teóricos de referência a fim de criar atividades tendo exemplos fornecidos no material didático de base.

Segundo a autora, os domínios do tipo D encontram-se no cruzamento de diversas tendências de transposição didática, pois o ditado intervém, seja como resultado de um trabalho efetuado com os domínios M e R, seja como ponto de partida por prolongamentos do tipo M e, sobretudo, do tipo R. Dada a predominância do ditado nas atividades escolares, é possível formular uma

hipótese postulando na inversão dos processos habituais de transcrição. Considera-se que as exigências do ensino da ortografia por meio do ditado têm origem na criação da gramática escolar (baseada em ajuda-memória ortográfica), e que esta, uma vez constituída, exerce ou exerceu uma influência durável sobre as teorias gramaticais dos lingüistas.

No termo do processo de transcrição didática, o ponto de vista do saber é aquele apropriado ao aluno. No caso do domínio M, depende-se da capacidade do aluno em aplicar as técnicas de memorização previstas, as quais asseguram a aquisição de conhecimentos da língua. Nos domínios do tipo R, o saber apropriado pelo aluno depende, sobretudo, de suas competências de raciocínio e de análise. A aquisição de conhecimentos acerca da língua tende a facilitar a estruturação de seus conhecimentos ortográficos. O domínio D visa, antes de tudo, a uma performance (o ditado sem culpa, sem ocorrências), mas valoriza a aquisição de conhecimentos acerca da língua. As lições e exercícios de gramática, de conjugação, de vocabulário, têm uma finalidade comum: contribuir para o domínio da ortografia.

Nos domínios M e R, a aprendizagem da ortografia efetua-se principalmente por meio de atividades descontextualizadas (estudo de palavras e frases isoladas). A transferência de conhecimentos ortográficos em direção às tarefas de leitura-escrita mais globais revela dois princípios diferentes: no domínio M, tenta-se favorecer a transferência por aprendizagem de palavras próximas de seus usos em produções pessoais dos alunos; nos domínios R, procura-se assegurar a transferência pela elaboração de estruturas de conhecimentos (lexicais, gramaticais) mais gerais.

O domínio D oferece contextualização fixada sobre o plano da linguagem oral - a ortografia abordada, em todos seus aspectos, em um quadro textual - e, também, formula a hipótese de uma transferência mais tranqüila de conhecimentos ortográficos adquiridos no ditado, em direção à redação de textos pessoais. A tarefa de transcrição de um texto-ditado fica muito artificial no conjunto de atividades de produção textual praticada na via extra-escolar.

Nos domínios M e R, a forma descontextualizada de atividades específicas de ortografia permite uma redução de carga cognitiva devido ao isolamento de elementos a apreender do todo envolvido (frase, texto). O domínio D coloca o aluno mais freqüentemente em situação inversa: ele é confrontado a

uma tarefa complexa, envolvendo todos os aspectos da ortografia, e, por isso, precisa refletir. As práticas de ditados (explicações ou exercícios preliminares) representam uma tentativa de proporcionar uma tarefa mais racional, mais orientada para o aluno.

O domínio M pretende, por meio de simplicidade e repetição de técnica de estudo, uma interiorização progressiva das etapas e, de fato, uma gestão auto-regulada das tarefas de aprendizagem. No domínio R, a regulação de aprendizagem provém de interações entre o educador e os alunos, e a estruturação didática do material terá um *expert* como guia, para favorecer a exploração opcional do material em situação de classe. No domínio D, há uma regulação ligada às intervenções de ensino sob forma de modelo verbalizado de racionamentos mantidos durante a transcrição ou releitura do texto ditado. Em certas variantes de cada domínio, as interações entre duplas, ou trabalhos em pequenos grupos, suscitam formas de entrada ou confrontos de pontos de vista que contribuem para a regulação de processos de aprendizagem.

Esses domínios didáticos específicos do tipo M, R e D, segundo Allal (1997), monopolizam as práticas escolares e revelam procedimentos que visam à integração da aprendizagem da ortografia nas situações de produção textual, classificando esses domínios como tipos I e S.

Os domínios I provocam um processo de transposição muito mais complexo, englobando saberes ortográficos e o conjunto de saberes do tipo semântico, sintático e discursivo, que intervêm na produção textual. Os domínios S tentam facilitar a aprendizagem da ortografia com tarefas bem enquadradas, implicando uma carga cognitiva relativamente reduzida. Esse tipo de domínios implica uma transposição de saberes restritos, ligados especificamente às convenções da língua escrita. Os domínios S fazem intervir três saídas de regulação, resultantes de interações do aluno com o ensino, com outros alunos e com o material didático.

Assim, segundo a argumentação de Bean & Bouffler (1987), a ortografia deve ser abordada na mesma perspectiva do processo de produção de escrita, ou seja, deve-se insistir em sua característica "*funcional, social e contextual*" (p. 7). Pelos partidários do domínio chamado linguagem global, fica evidente que as competências ortográficas são adquiridas, principalmente, por meio de atividades mais amplas de leitura e escrita. Já outros pesquisadores

optam por outra posição. Por exemplo: para Jaffré (1986, 1995), as situações funcionais de escrita são condições necessárias, mas não suficientes para aprender a ortografia. Essas situações funcionais fornecem o ponto de partida e o quadro para atividades de análise, tendo por objetivos prolongar e estruturar as reflexões metagráficas iniciadas na atividade de comunicação.

Existem, atualmente, poucas pesquisas empíricas acerca das condições dos domínios, integrando a ortografia na produção escrita, e dos efeitos de aprendizagem atribuídos a tais domínios.

Na perspectiva esquematizada por Jaffré (1986) e Ducancel (1988), distinguem-se dois tipos de prolongamentos de uma situação de produção escrita: a) atividades diferenciadas - que permitem um tratamento mais explícito e mais sistemático de problemas de ortografia - desenvolvidas no curso de escrita; b) atividades desenvolvidas que visam a uma conceituação e formalização de saberes ortográficos por meio de atividades de classificação e análise. Estas são semelhantes àquelas preconizadas nos domínios específicos do tipo R, mas sua exploração fica ligada às situações de produção escrita, anteriores e posteriores, que servem como motivação.

Com o objetivo de favorecer a resolução de problemas ortográficos no curso de escrita ou em situação de revisão de um texto, preconiza-se o desenvolvimento de instrumentos de referência analógica, elaborado a partir das dificuldades típicas manifestadas pelos alunos. Além disso, tenta-se precisar o papel de interações educador-educando na regulação de aprendizagens.

Os domínios didáticos integram a ortografia na produção escrita, mas não constituem uma perspectiva homogênea, bem definida e tão válida para estudos em situação de classe. A análise desse processo necessita de nova reflexão; no entanto, pode-se fazer uma breve referência. Primeiramente, a prática dos domínios I exige uma sólida formação de educadores em dois campos teóricos: a didática da língua escrita e as teorias mais gerais de gestão e de regulação de aprendizagens em situação escolar. Em segundo lugar, dada a complexidade de saberes que os alunos são motivados a adquirir no quadro desses domínios, é necessário considerar uma progressão de seqüências didáticas durante o conjunto da escolaridade primária para se poder dar resultado às competências bem articuladas e, em parte, automatizadas.

Os domínios I se apóiam também sobre três formas de regulação, mas concedem uma importância particular ao desenvolvimento das capacidades de auto-regulação do aluno, por meio da interiorização progressiva de modos e de instrumentos utilizados nas situações de produção textual. Assim, visa-se à aquisição, pelo aluno, de competências cognitivas, em produção escrita e em ortografia, como também ao desenvolvimento de competências meta-cognitivas de transformação de diferentes componentes da atividade.

O objetivo dos domínios I é permitir ao aluno construir competências ortográficas em situações de escrita próximas das condições da vida extra e pós-escolar, exigindo mobilização e exploração de seus conhecimentos. Desse ponto de vista, os domínios I se distinguem muito dos domínios S, que estão centrados nas palavras e nas frases isoladas ou nos textos ditados.

A partir das teorias didáticas descritas por Allal (1997), percebe-se que cada um dos domínios prioriza um aspecto pedagógico. Todos os aspectos mencionados pela teoria elaborada pela autora são importantes e imprescindíveis no ensino/aprendizagem da ortografia. Sabe-se que existem características individuais que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, cabendo ao educador reconhecer esses aspectos e proporcionar um desenvolvimento melhor do processo de apropriação do sistema ortográfico pelos alunos. Aos alunos cabe, assim que identificado o melhor método, adaptar-se para obter êxito em sua aprendizagem.

Podem-se levantar questões acerca das relações entre esses dois tipos de domínios didáticos abordados, S e I. Se, em seus princípios, os dois domínios se opõem, é necessário considerar sua aproximação na realidade das práticas escolares. Os estudos existentes não mostram uma maior eficácia de domínios integrados, sobretudo no domínio da aquisição da ortografia lexical, no qual os efeitos positivos de domínios específicos foram atestados por bom número de pesquisas. É evidente que os domínios S não são satisfatórios para o tratamento de certas questões de ortografia gramatical e para a formação de conhecimentos ortográficos plenamente integrados às competências de produção pessoal do aluno.

Na “*didática de conjunto*” proposta por Ducard (1995, p.242), o ensino da ortografia organiza-se em torno de atividades relacionadas à semiologia da escrita, às situações de leitura-escrita, mas provem, em paralelo, de atividades

específicas, centradas em problemas a serem resolvidos. Os exercícios sistemáticos ordenam-se segundo os critérios lingüísticos. Faz-se necessário pesquisar e aprofundar modalidades de regulação e articulação em situação escolar, que poderão assegurar a coerência de diferentes atividades didáticas dirigidas em sala de aula.

Em relação à produção escrita, constata-se que as proposições didáticas se apóiam com muito gosto em modelos ou métodos mais ou menos emprestados e adaptados da psicologia cognitiva. Se nessas aproximações psicológicas, a proposição didática parece justificada para distinguir operações complexas a serem descritas globalmente - a planificação, a textualização e a linearização -, cabe uma interrogação acerca do interesse de uma tal distribuição na aprendizagem.

A revisão, seja esta uma atividade de recópia ou de reescrita, é raramente considerada como uma atividade que se desenrola, de fato, ao longo do processo de escrita. Essa não retomada dos textos escritos se dá tanto com crianças, como com adultos, *experts* e iniciantes. Para o aluno - hábil ou não hábil, aperfeiçoado ou não -, a escrita não se decompõe em uma seqüência de atos separados, com a organização de idéias de um lado e sua inscrição, de outro. O material do texto e os signos utilizados para compô-lo não podem ficar soltos na enunciação escrita.

Nessa perspectiva, a psicologia analisa crianças, adolescentes e adultos em relação aos fatores de aquisição, de causas de dificuldades e de capacidades de automatizar certos componentes ortográficos. Faz-se necessário descrever esses processos de automatização e conservá-los no quadro de aprendizagens escolares. Atualmente, os educadores são como que conduzidos a não avançar nas hipóteses relativas à complexidade e à diversidade de saberes que precisam dominar: as explicações metagráficas e os saberes da gênese dos procedimentos ortográficos.

Nas relações com a aquisição da escrita - e, mais particularmente, da leitura - a ortografia ocupa uma posição singular na questão da consciência fonológica. A dimensão ortográfica não pode se opor à análise fonológica da língua. De uma parte, a dimensão fonológica se impõe aos aprendizes, em suas primeiras experiências de leitura ou escrita; de outra parte, esta revela modos de

reconhecimento e de processos de notação que não se reduzem a simples junção alfabética.

Segundo David & Plane (1996), em um estudo acerca das representações de escrita e de sua aprendizagem nas crianças de cinco a onze anos, muitos educadores colocam em evidência tarefas utilizadas com uma frequência maior pelas crianças mais jovens. Tais atividades estavam associadas às primeiras atividades de classe, como reproduzir letras, palavras e frases; ou seja: a maioria dos alunos realizou atos e unidades lingüísticas sem real significação. Para muitos orientadores, a atividade confundiu-se com suportes, instrumentos, hábitos ou atos escolares que norteiam a escrita. As percepções que as crianças e os adultos têm da escrita dependem de usos, de contexto e de suportes.

Quando alguns modos de escrita foram sugeridos, as crianças escreveram baseando-se em princípios logográficos - ora fonográficos -, mas também se apoiaram em um código direto de palavras ou em uma transcrição de alguns segmentos do oral. Esses modos são circunscritos em unidades que não ultrapassam a palavra.

Essas explicações não representam nada de admirável para os alunos que não entraram na aprendizagem construtiva da escrita e revelam construções instáveis, impalpáveis, que oscilam entre a reprodução global de uma palavra e a noção de sons. As crianças mantêm, geralmente, experiências que possuem da escrita de sua própria língua e raramente aparecem regras apreendidas como princípio de derivação. A expressão de um tal saber-fazer ortográfico aumenta com a idade e a prática da escrita.

Na pesquisa realizada por David & Plane (1996), notou-se, em alguns exemplos e em numerosos casos, que os alunos na faixa etária entre cinco e onze anos justificam sua ortografia por meio de analogia às formas lidas ou memorizadas. Os processos de cópia de palavras são freqüentemente utilizados desde a pré-escola até a 2ª. Série do Ensino Fundamental. Para explicitarem sua dificuldade, no final do curso primário, os alunos fazem uma alusão pautada em palavras memorizadas e de acordo com certa economia. Constata-se que esses alunos mobilizam habilidades freqüentemente mais afastadas dos ensinamentos ortográficos recebidos. A escrita é assimilada ao trabalho de colocar palavras, transportá-las, memorizá-las, copiá-las ou transcrevê-las. Deve-se questionar,

assim, qual a realidade de aprendizagem e sua importância nas práticas da escrita e da reflexão ortográfica, e, conseqüentemente, na sua necessária articulação.

Os métodos antigos baseavam-se em memorização e fixação de grafias de palavras que eram consideradas complexas graficamente, por meio de cópias e treinos ortográficos. Atualmente, educadores continuam a utilizar esse mesmo método. Trata-se de uma prática escolar desinteressante para a criança, pois ela copia mecanicamente, muitas vezes sem observar atentamente a escrita de palavras.

Talvez uma adaptação dessa atividade se tornaria mais interessante para a criança. Rer ler seu próprio texto, identificando as faltas ortográficas, ou mesmo após a correção do educador, assinalando os desvios, poderia ser uma atividade mais prazerosa e realizada com mais atenção, objetivando a fixação, sem mecanização. Outras atividades poderiam ser realizadas nesse aspecto, como mostra os estudos realizados por David & Plane (1996). As atividades lúdicas proporcionam interesse e atenção por parte do educando, propiciando reflexões e exigindo conceitos apreendidos anteriormente.

Segundo os autores, o estudo dos textos da pesquisa realizada permite reavaliar singularmente o lugar da ortografia no conjunto de aprendizagens ligadas à escrita. Parece inútil insistir em competências escriturais que não podem ser realizadas conjuntamente na produção de um texto. Quando os aprendizes, mesmo os mais novos, aqueles que freqüentam a 1ª. Série do Ensino Fundamental, apreendem regras mais ou menos exaustivas, fazem exercícios de resposta e atividades formais e estereotipadas: cada ponto da ortografia em que se desloca um segmento gráfico a outro, de um desvio a outro. Dessa forma, esses aprendizes não conseguem considerar nem o conjunto de pluri-sistema ortográfico, nem a organização global do texto.

De uma parte, os alunos revelam desvios isolados e reescritas parciais, sem refletir sobre os fenômenos da língua. De outra parte, eles revelam a forma ortográfica (lexical ou sintática), independentemente de uma expressão de conteúdos, de intenções e de efeitos de texto.

Falar sobre uma didática de escrita seria tentar homogeneizar manifestações escriturais e procedimentos fundamentalmente heterogêneos, manifestações e procedimentos cujas explicações, desvios e ocorrências

constituem traços esclarecedores para educadores e educandos na busca de soluções. As hesitações, os ensaios, as mudanças de estratégias observadas mostram uma aquisição não-linear em diacronia e habilidades ainda pouco estabilizadas para um mesmo aprendiz e para escrita de um mesmo texto.

Parece, assim, difícil generalizar percursos singulares, procedimentos idiossincráticos, modos de apropriação, pois estes dependem do ensino-aprendizagem. Ainda segundo David & Plane, há três concepções atualmente dominantes que dissociam componentes da escrita e aprendizagens lingüísticas, no que tange à ortografia. Na medida em que não se pode - e não se deve - satisfazer-se com as falhas e com os progressos, é preciso evitar que: a) o estudo dos fenômenos da língua seja tratado separadamente, em série de atividades anexas; b) diferenciem em dois tempos a aprendizagem da escrita, ou seja, a análise dos desvios, distância e variantes ortográficas (lexicais, morfológicas e sintáticas), e c) retirem completamente a ortografia do saber-escrever, supondo que só as competências textuais são dignas de serem trabalhadas.

Enfim, o estudo de textos e procedimentos permite inferir que os alunos podem ter uma reflexão conceptual da escrita de sua língua. Os educandos dominam um conjunto escrito sem ter a impressão de justapor competências ou saberes parciais. Convém, por isso, captar todos os fatores de aquisição e levar em conta o fato de que os alunos mais jovens, que abordam a escrita, não aprendem separadamente o código e o discurso, as palavras e seus referentes, a distribuição dos sintagmas e a organização de seqüências de textos.

Os significados gráficos são suportes, sendo que o objeto e a origem da expressão escrita não pertencem a outro discurso que indicaria uma aprendizagem hipertrofiada, diferenciada ou negligenciada. Deve-se pensar em aprendizagens que proporcionem às crianças saber o funcionamento de sua língua pela escrita e não somente pelo oral. Também é necessário que as crianças não desvinculem uma modalidade da outra, que aprendam a não usá-las separadamente, como se estivessem em compartimentos isolados.

A seguir, uma reflexão sobre alguns aspectos particulares da língua portuguesa que auxiliam os aprendizes no entendimento do sistema da língua escrita e, conseqüentemente, sua aquisição.

3 LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Faraco (1992), a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética porque as unidades gráficas (letras) apresentam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais). É um sistema gráfico com memória etimológica, porque possui, como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras, as unidades sonoras que as compõem e a sua origem. Em função dessas características, o sistema gráfico da língua portuguesa introduz representações arbitrárias, que se apresentam mais dificultosas para os aprendizes. Assim, apesar de nesse sistema de escrita predominarem representações regulares, alguns de seus aspectos podem tornar seu aprendizado mais difícil.

A língua portuguesa tem seu sistema de escrita alfabética, apresentando correspondências entre sons e letras. Diversos tipos de correspondência podem ocorrer: a) de modo estável, como a escrita da letra <f>, que sempre representa o som [f]; b) como uma relação não estável, como o som [k], que pode ser representado por <c>, <q> e <qu>, e c) como uma correspondência bem mais complexa, não estável, como o fonema /s/, que pode ser representado por várias letras: <s>, <ss>, <c>, <ç>, <x>, <z>, <sc> e <xc>.

No processo de apropriação da ortografia, a criança tem a necessidade de utilizar conhecimentos morfológicos e linguísticos para selecionar adequadamente as letras de palavras que mantêm uma relação não estável, na qual o fonema não revela uma correspondência biunívoca com o grafema. Existem também ocorrências ortográficas representadas com base na linguagem oral, ou seja, a criança, no processo de aquisição da língua, escreve do modo como pronuncia as palavras, como: *calmo / caumu, dormir / durmi etc.* Algumas vezes, nota-se também omissão de letras, caracterizando uma grafia incompleta, como: *ando – (ado), deitada – (deida) etc.*

A ortografia do português é complexa e já passou por uma grande reforma, simplificando-a um pouco; contudo, conserva ainda muitas dificuldades. Por exemplo: o <j> de **hoje** e o <g> de **gente** representam um único fone, da mesma maneira que o grupo <ss> de **passo** e <ç> de **paço**. Em sentido inverso,

a letra <x> tem pelo menos quatro pronúncias diferentes: **deixar**, **máximo**, **exército**, **fixar**.

Ao se abstrair a ortografia, analisa-se o sistema fonético. A língua portuguesa possui um acento tônico que pode ocorrer em uma das três últimas sílabas de uma palavra. Esse acento tônico tem um valor distintivo, como, por exemplo, em **dúvida**, substantivo, com acento na antepenúltima sílaba e **duvida**, verbo, com acento tônico na penúltima sílaba.

A escrita exige critérios claros e precisos em relação à separação de vocábulos como: *devagar / de vagar, ser viço* etc; junção de vocábulos como: *de repente / derepente, em cima / emcima* etc, pois, com freqüência, a criança não consegue realizar esse processo corretamente, assim produz grafias como as mencionadas acima. Vale ressaltar que, nesses casos, há influência significativa de questões lingüísticas, na medida em que os segmentos *de*, *ser* e *em* podem representar unidades autônomas da língua.

Existem, ainda, desvios produzidos por confusão entre as terminações *-am* e *-ão*, que são grafadas como se a pronúncia fosse a mesma, já que os alunos não distinguem a tonicidade. Entretanto, as palavras terminadas em *-ão* marcam o futuro do presente, como em *cairão*; as terminadas em *-am* são paroxítonas e marcam o passado simples, como em *caíram*.

Há outros desvios possíveis, como a troca do <o> por <u> e vice-versa - como em *carro / carru, sumiu / sumio* etc -, que acontecem quando o grafema <o> ou <u> está em posição pré-tônica ou pós-tônica final; o grafema, então, poderá ser representado pelos fonemas /o/ ou /u/ e vice-versa, generalizando, dessa forma, regras.

Existem faltas ortográficas devidas a substituições, envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, como: *bandeja / pantecha, cavalo / cafalo, goleiro / coleiro* etc. Outras vezes, há acréscimo de letras, como, por exemplo: *carta / carata*. Há também semelhança entre certas letras, ou mesmo entre grupos de letras que formam dígrafos, que podem, portanto, provocar desvios ortográficos, como: *moça / noça, bicicleta / bicicheta, galinha / galilha* etc. Outro desvio diz respeito à rotação da letra sobre seu próprio eixo, ou seja, escrita de palavras que apresentam letras ou sílabas fora de posição, como *bravo / barvo, acertou / arcetou* etc.

Nas escolas, é comum o treino sistemático de processos perceptivos que visam à memorização por meio de exercícios de fixação, apesar de não ser essa a forma pela qual se processam mecanismos de memória. Deve-se atentar para outros aspectos importantes, como: noção de som, noção de letra, conhecimento dos nomes de letras, conhecimento de relações estáveis entre letras e sons, possibilidade de uma mesma letra representar diversos sons e variações entre modo de falar e modo de escrever.

Alguns tópicos são mais significativos para se estabelecerem relações e mecanismos que podem facilitar ou dificultar a grafia correta, quando surgem as dúvidas:

1) sufixos e prefixos: diminutivo - se a palavra primitiva é grafada com a letra <s>, mas com fonema /z/, sua relação grafema-fonema <s> - /z/ permanece também no diminutivo: *princesa* – *princesinha*, *mesa* - *mesinha* etc; se a palavra primitiva não possui em sua grafia a letra <s>, acrescenta-se <z> no diminutivo: *pé* - *pezinho*; *trem* - *trenzinho*;

2) classe gramatical:

a) no caso de sufixos para adjetivos pátrios, na construção do masculino e do feminino a partir de substantivos, como *França*, *Japão*, *Portugal*, *Inglaterra*, *China*, *Irlanda*, encontram-se - *es* e - *esa*: *francês* - *francesa*, *japonês* - *japonesa*, *português* - *portuguesa*, *inglês* – *inglesa*, *chinês*, *chinesa*, *irlandês* – *irlandesa*. Já na formação de substantivos derivados de adjetivos, podem-se encontrar - *ez* e - *eza*: *bravo-braveza*, *certo-certeza*, *claro-clareza*, *duro-dureza*, com uma relação grafema-morfema biunívoca, ou seja, grafema <z> com som de /z/. Já em *grávida-gravidez*, *ácido-acidez*, *altivo-altivez* etc, tem-se o grafema <z> correspondendo ao fonema /s/.

b) verbos: se a palavra primitiva - substantivo - possui -*is*, os verbos terão terminações em - *isar*. Ex: *análise* - *analisar*; *aviso* - *avisar*; *pesquisa* - *pesquisar* etc. Se a palavra primitiva não possuir - *is*, os verbos terminarão em -*izar*: *anarquia* - *anarquizar*; *legal* - *legalizar*, *moderno* - *modernizar* etc. Encontram-se, também: *deslize* - *deslizar*; *cicatriz* - *cicatrizar*.

3) várias letras podem representar o mesmo som, como as letras <s>, <z> e <x> que, em algumas palavras, representam o fonema /z/. Exemplos:

letra <s> - fonema /z/: *analisar*, *atrasado*, *casa*, *fantasia*, *apesar*, *alisar* etc.

letra <z> - fonema /z/: *amizade*, *certeza*, *cozinha*, *deslizar*, *bazar*, *azar* etc.

letra <x> - fonema /z/: *exagero, exato, exhibir, exatidão, exaltação, executivo* etc.

Outro exemplo interessante é palavra escrita com as letras <g> e <j>, que possuem o mesmo som quando seguidas de <e> ou <i>, como em *jeito* e *gente, jiló* e *gíria*. É esperado que gere dúvida a grafia das palavras *viagem* e *viajem*, que são idênticas na pronúncia. Entretanto, a primeira refere-se a um substantivo e a segunda, ao verbo *viajar*, pertencendo, assim, a classes gramaticais diferentes. Exemplos: *A viagem foi ótima. / Não é bom que as crianças viajem sozinhas.*

4) vários sons (fonemas) podem ser representados por uma letra, como o grafema <x>. Exemplos:

som de [ch]: *bruxa, laxativo, xarope, xereta* etc.

som de [z]: *exame, exagero. êxodo, exato* etc.

som de [ks]: *táxi, flexão, boxe, fixar* etc.

som de [s]: *expulsão, extinto, texto, extremo* etc.

5) a posição da letra: podem ser citados alguns exemplos, como a letra <e> que, dependendo da posição dentro da palavra, pode ser confundida com a letra <i>, no aspecto fonético. Essa confusão pode causar diferenças de significado, como em **emergir e imergir**. A letra <o> também pode ser confundida com a letra <u> no aspecto fonético; na escrita, essa confusão pode produzir significados diferentes, como em **soar e suar**. Outro exemplo é a confusão entre o uso de <ou> ou <o>, como em *Ana canta no coro. / A bolsa é de couro*. Outro dado interessante é o uso do <u> ou <l>: na oralidade tem-se o mesmo som, porém na escrita há significados diferentes: *A cauda do cometa. / O doce em calda*. Deve-se atentar para as palavras **mau e mal**: a primeira significa o antônimo de **bom** e a segunda, o antônimo de **bem**.

Segundo Faraco (1992), o sistema da escrita possui memória etimológica e, por isso, a grafia não representa diretamente a pronúncia. Mesmo quando o sistema da escrita mantém constante a relação unidade sonora/letra, a grafia é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Essa neutralidade serve para grafar variedades da língua. Nos casos de *cauda/calda* e *mau/mal*, por exemplo, a pronúncia foi se alterando com o passar do tempo, mas a grafia manteve-se constante. Pode-se dizer que mudanças na pronúncia distanciaram a realidade sonora de suas representações gráficas, ampliando o grau de

neutralidade da grafia e propiciando algumas dificuldades gráficas para o usuário.

6) palavras homônimas, que possuem grafia diferente e pronúncia igual ou grafia e pronúncia iguais, mas significados diferentes. Exemplos de homônimos homófonos: *sessão* - reunião, *seção* - divisão, corte, *cessão* - ato de ceder; *acento* - sinal gráfico e *assento* - lugar de sentar-se; *caçar* - apanhar animais ou aves e *cassar* - anular; *cela* - pequeno quarto de dormir e *sela* - arreio; *coser* - costurar e *cozer* - cozinhar; *estrato* - tipo de nuvem e *extrato* - resumo, essência; *espiar* - observar, espionar e *expiar* - sofrer castigo; *sexta* - numeral, *sesta* - descanso após o almoço e *cesta* - utensílio de transporte etc. Há também homônimos homógrafos, como *falácia* - qualidade do ardiloso, enganador e *falácia* - falatório.

Algumas ocorrências em produções escritas realizadas por alunos de 3ª e 4ª. Séries do Ensino Fundamental (Anexo C) ilustram algumas dessas dificuldades ortográficas.

Segundo estudo realizado pela Professora Lúcia Lins Browne Rego e pela psicóloga Lair Levi Buarque, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), publicado na Revista Escola (janeiro/fevereiro, 2003), detectaram-se algumas fontes de dificuldades na aprendizagem de regras ortográficas. As autoras exemplificam com palavras que exigiam o uso de <r>, <rr>, <ç> e <s> e ainda outras letras consideradas difíceis. “O desafio maior do professor é elaborar situações didáticas que permitem à turma compreender as conexões entre a língua e a ortografia”, aconselha Lúcia, reiterando que, com criatividade, é possível transformar a ortografia numa atividade prazerosa.

A convenção que unifica a escrita das palavras na Língua Portuguesa exige esforço para ser compreendida. Pode-se fazer a categorização das correspondências:

1) regulares: palavras cuja grafia pode-se prever e escrever sem mesmo conhecê-las, porque existe um princípio gerativo, ou seja, uma regra que se aplica à maioria das palavras da língua portuguesa. As correspondências regulares podem ser de três tipos:

a) diretas: incluem a escrita de palavras com <p>, , <t>, <d>, <f> e <v>, como *bode*, *pote*, *fivela* etc;

b) contextuais: há “disputa entre letras” - como <r> e <rr> -, na medida em que a grafia que deve ser memorizada varia em função do som que a letra vai representar. Para o som do [r] forte, usa-se <r> tanto no início da palavra (*risada*), como no começo de sílabas precedidas de consoante (*genro*). Quando o som de [r] forte aparece entre vogais, sabe-se que se deve usar <rr> (*carro, corrida, carroça etc*). E quando se quer registrar o outro som do [r], que alguns chamam de brando, usa-se só um <r>, como em *careca e braço*;

c) morfológico-gramaticais: em função de aspectos ligados à categoria gramatical, estabelecem-se regras. Por exemplo: adjetivos que indicam nacionalidade se escrevem com *-esa* (*francesa, japonesa, portuguesa etc*), enquanto que substantivos derivados grafam-se com *-eza* - *certeza (certo), avareza (avaro)*.

2) irregulares: apesar de não haver regras pedagógicas que ajudem na escrita correta dessas palavras, há regras etimológicas. Assim, a única saída é memorizar a grafia ou recorrer ao dicionário. As irregularidades se concentram na escrita de:

som do [s] (*seguro, cidade, auxílio, nascer, criança, pássaro, capaz, exceção*);

som do [j] (*girafa, jiló*);

som do [z] (*zebu, casa, exame*);

som do [x] (*enxada, enchente*);

o emprego do <h>inicial (*hora, harpa*);

a disputa entre <e>/<i>, <o>/<u> em sílabas átonas (*pai, mãe, gente, menino, seguro, tamborim*);

ditongos que possuem pronúncia “reduzida”, na oralidade (*caixa, madeira, vassoura etc*).

Sabe-se que compreender aspectos lingüísticos é difícil, principalmente no que tange às correspondências múltiplas e às variações entre modo de falar e modo de escrever.

Aprender a grafia correta das palavras não se resume a simples questões de memorização ou fixação. A memorização é uma ajuda expressiva e depende da freqüência com que as palavras são usadas; essa freqüência lhes pode garantir a manutenção em termos de memória. Ao se deparar com palavras pouco familiares - ou mesmo novas -, que despertam dúvidas em relação à respectiva grafia, não há como recorrer somente à memória. Dessa forma, a

decisão dependerá de como a criança compreende as características da escrita, ou seja, de seu modo de escrever ou das dúvidas que revelam seu conhecimento a respeito da ortografia. A criança, ao partir de hipóteses baseadas nas possibilidades da língua, desenvolve um recurso cognitivo gerativo que lhe permite levantar possibilidades de escrita de toda e qualquer palavra de sua língua, mesmo que ela não a conheça.

Pode-se dizer que há dois fatores que interferem na estabilização da forma de se escreverem as palavras: a) processos perceptivos: memória visual, que depende do acesso ao modelo correto, da frequência de ocorrência e do uso das palavras, e b) processos que envolvem o uso de pistas fonológicas e gramaticais, que não se referem apenas a processos de memória e permitem deduzir como palavras novas ou pouco conhecidas devem ser escritas.

Segundo Zorzi (1998a), a linguagem escrita pode ser considerada um objeto complexo de aprendizagem e, por essa razão, é fator determinante de dificuldades e limitações. Assim, o sistema da linguagem escrita possui regras e características próprias, como: a) o conhecimento das relações entre letras e sons; b) a compreensão ou o domínio do sistema ortográfico; c) a organização espacial e o emprego da pontuação; d) a presença de coesão e coerência; e) os conhecimentos de estilos próprios da escrita, e f) os procedimentos de autocorreção ou de reescrita do texto. A ausência de algumas dessas características revela dificuldades na apropriação da linguagem escrita e há muitos problemas relativos à sua aquisição, sendo os de ordem ortográfica comuns e mais frequentes.

Existem diversas situações que geram dúvidas e provocam dificuldades na grafia correta das palavras, tornando a apropriação da ortografia mais complexa. Quando se conhece melhor os processos constitutivos das palavras - ou seja, a sua formação morfológica, a posição da palavra no contexto, as regras gramaticais, as classes gramaticais etc -, a solução para a escolha correta da letra a ser utilizada na palavra que se deseja escrever acaba sendo mais concreta e reflexiva. Para que a criança reflita acerca dos processos e desenvolva maior segurança na apropriação da ortografia, deve estar sempre em contato com a língua escrita e suas convenções, a fim de adquirir conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos a respeito de seu funcionamento. Há que se reiterar que não é suficiente memorizar ou fixar regras e convenções, pois é

necessário entender e perceber a variedade e a complexidade do sistema ortográfico da língua.

Segundo Zorzi (1999), o caminho para a solução de problemas relacionados à aquisição da escrita diz respeito aos métodos que refletem concepções de linguagem e aprendizagem. Faz-se necessário, de um lado, pensar do ponto de vista de quem aprende, das hipóteses ou conhecimentos que o aprendiz vai construindo a respeito da escrita, assim como das capacidades cognitivas e lingüísticas envolvidas; por outro lado, é necessário procurar conhecer, de modo mais aprofundado, como funciona a língua escrita, quais são seus elementos constitutivos. Os educadores devem intermediar a relação da criança com o objeto a ser conhecido ou aprendido; no caso, a linguagem.

As crianças, ao longo de seu aprendizado, passam por fases de desenvolvimento da escrita e constroem hipóteses acerca dessa capacidade. A primeira fase corresponde à descoberta de sua natureza alfabética, de que os sons da fala podem ser representados por letras. A fase subsequente é a apropriação do sistema ortográfico.

Quando aprende a escrever uma língua alfabética, a criança tem por base um sistema baseado em correspondências entre sons e letras. É necessário que ela compreenda que as letras (sinais gráficos) correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmos. Segundo Morais (1996), nesse conhecimento, está implícita a noção de fonema, essencial para o entendimento do princípio alfabético. Entretanto, somente tal conhecimento não é suficiente, pois é necessário, também, entender níveis fonológicos mais complexos (consciência fonológica); ou seja: é preciso desenvolver a capacidade de perceber a segmentação da fala.

Segundo David & Plane (1996), o conhecimento fonológico não deve ser entendido como uma habilidade única ou linear, pois há capacidades que devem ser desenvolvidas em maior ou menor grau de profundidade. Podem-se apontar quatro níveis de capacidade:

a) sensibilidade à rima: etapa inicial, na qual a criança pode descobrir que determinadas palavras apresentam um mesmo conjunto de sons, em seu princípio ou final; acredita-se que essa noção possibilite um melhor desenvolvimento da consciência fonológica;

- b) conhecimento silábico: capacidade para segmentar e operar estruturas silábicas das palavras e, assim, alcançar a noção da sílaba, o que implica um processo de segmentação da palavra em seus constituintes;
- c) conhecimento intra-silábico: nível intermediário entre o conhecimento silábico e o conhecimento segmental ou fonêmico, esse nível de conhecimento pode ser postulado quando se considera que a sílaba pode ser subdividida em elementos menores;
- d) conhecimento segmental: quando se compreende que as palavras são constituídas por um conjunto seqüencial de segmentos, denominados fonemas, ou seja, por uma seqüência de unidades sonoras, consideradas como fonemas; esse grau de compreensão não ocorre de forma espontânea, mas depende de experiências mais formalizadas, especificamente na aprendizagem de um sistema de escrita de natureza alfabética. O conhecimento silábico e a sensibilidade à rima podem ser adquiridos antes mesmo que a criança aprenda a ler e a escrever.

Mesmo antes do ensino formal, segundo Besse (2000), as crianças possuem três preocupações em relação à escrita: a) quando se preocupam com questões visuais gráficas, ou seja, não se preocupam em relacionar a escrita com a cadeia sonora; b) quando estabelecem relações entre as unidades do oral-escrito, preocupações fonográficas que são importantes para a escrita de uma língua alfabética como o português, e c) quando se preocupam com aspectos chamados fonogrâmicos, ortográficos, como certos elementos da morfologia e/ou procedimentos lexicais.

Zorzi (1999) reflete a respeito de algumas fases da apropriação da ortografia do português e assim classifica as ocorrências ortográficas:

1) alterações ou ocorrências decorrentes da possibilidade de representações múltiplas:

Os sistemas de escrita alfabética apresentam correspondências entre sons e letras. Há diversos tipos de correspondências: uma relação estável - um grafema para um fonema; uma relação não-estável - um mesmo grafema pode representar vários fonemas, e uma correspondência não-estável também, que se caracteriza pelo fato de um mesmo fonema poder ser escrito por diversos grafemas.

2) alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade:

Existe uma relação entre fonemas e grafemas nas escritas alfabéticas: os fonemas que compõem a palavra falada transformam-se em grafemas e vice-versa, mas tal correspondência não significa que a escrita seja fonética.

3) omissão de letras:

Palavras que são escritas empregando-se um menor número de grafemas do que deveria haver, o que caracteriza uma grafia incompleta.

4) junção ou separação não convencional das palavras - desvios por segmentação incorreta:

A escrita exige critérios claros e precisos em relação à segmentação das palavras.

5) desvios produzidos por confusão entre as terminações *-am* e *-ão*:

Desvios como esses podem surgir quando o modo de falar é tomado como referência para a escrita, pois do ponto de vista fonético, as duas terminações compartilham da mesma pronúncia. Concorde-se, nesta pesquisa, com a hipótese apresentada por Zorzi, na medida em que tais terminações são convenções da escrita.

Uma outra hipótese contempla os tempos verbais: o desvio se dá, muitas vezes, pelo fato de que a terminação *-ão* indica o tempo verbal futuro do presente, enquanto que *-am* indica os tempos verbais presente e pretérito perfeito, também do modo indicativo. Para se fazer a distinção e para fixar a grafia, deve-se trabalhar, com base fonética, a tonicidade *versus* a atonicidade. Na medida em que o futuro do presente tem sido pouco utilizado pelos falantes - usa-se com maior frequência o futuro composto: *farão/vão fazer; comerão/vão comer* -, esse uso mais raro pode dificultar a fixação da terminação. Também fica mais complicado ainda quando se conjuga o verbo *estar* - verbo irregular - na terceira pessoa do plural do presente do indicativo - *estão*. Portanto, não é uma ocorrência simples, antes complexa, que exige alguns conhecimentos morfológicos para se ortografar corretamente.

6) generalização de regras:

Esse tipo de alteração revela a existência de certos procedimentos, nem sempre apropriados, de generalizações aplicadas às situações.

7) substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros:

Alguns pares de fonemas podem ser diferenciados pelo traço de sonoridade, uma vez que alguns deles são surdos e outros sonoros. As alterações ortográficas dizem respeito às palavras que apresentam substituições entre os grafemas que representam consoantes e entre o conjunto de grafemas que representam o fonema /s/, quando trocados por aqueles referentes ao som [z].

8) acréscimo de letras:

Há um aumento no número de letras.

9) letras parecidas:

Certas letras podem apresentar certa semelhança entre si em razão de possuírem um traçado gráfico parecido; quando se assemelham, podem provocar determinadas alterações ortográficas.

10) inversão de letras:

Diz respeito à rotação da letra sobre seu próprio eixo, o que caracteriza o chamado “espelhamento”; assim, pode-se referir à escrita de palavras que apresenta letras ou sílabas fora da posição que deveriam ocupar convencionalmente na palavra.

11) causas outras:

Zorzi classificou nessa categoria desvios observados em escritas de uma ou outra criança, em particular. Assim, essas faltas ortográficas não eram partilhadas de uma forma mais freqüente ou geral, como as outras categorias. Exemplos: *sangue/jange*; *bruxa/gurcha*.

Segundo o autor, a aprendizagem da ortografia não se dá de modo linear, pois parece depender de características da própria língua escrita, ou seja, compreender uma série de propriedades ou aspectos da língua escrita que fazem parte do sistema ortográfico. Alguns desses aspectos ficam explicitados quando se leva em conta o modo como as crianças vão, progressivamente, concebendo a ortografia.

Algumas capacidades envolvidas na escrita:

- compreender a escrita como um modo de representação oral;

- conhecer as letras e o valor sonoro das mesmas;
- identificar os sons que formam as palavras e fazer a correspondência entre sons e letras (consciência fonológica);
- compreender a variação entre a fala e a escrita;
- conhecer o sistema ortográfico da língua;
- reconhecer a existência de sons que são representados por uma única letra;
- reconhecer a existência de sons que podem ser representados por diversas letras;
- reconhecer a existência de letras que podem simbolizar mais do que um som;
- dominar o uso da linguagem;
- compreender o papel da pontuação e as formas de organizar os textos;
- planejar, antecipar e desenvolver uma narrativa;
- buscar coesão e clareza no relato;
- considerar as características do leitor;
- reescrever seu próprio texto, procurando a autocorreção;
- diferenciar os estilos por meio da oralidade e por meio da escrita.

Segundo Lemle (2001), o momento de alfabetização passa por várias etapas e o alfabetizando necessita adquirir capacidades básicas para tanto. Dentre as capacidades, cita: 1) capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala; 2) capacidade de enxergar as distinções entre as letras, e 3) capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua (conscientização da percepção auditiva).

Para a autora, o sistema alfabético da escrita possui uma característica essencial: os sinais gráficos representam segmentos de sons e o alfabetizando deve perceber que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Em um primeiro momento da alfabetização, o alfabetizando entende a biunivocidade: letra-som, som-letra, mas a relação entre sons e letras nem sempre é monogâmica, ou seja, nem sempre possui uma correspondência biunívoca; há também a relação existente entre os sons da fala e as letras do alfabeto, relações som-letra e letra-som, previsíveis pela posição que ocupam, como o som **[k]** na letra **<c>** diante de **<a>**, **<o>**, **<u>** - *casa, come, bicudo*; no dígrafo **<qu>** diante de **<i>** e **<e>** - *pequeno, esquina*.

Um outro tipo de relação possível entre sons e letras - talvez a mais difícil - é a concorrência, em que duas letras podem representar o mesmo som, no mesmo lugar. É o caso da letra <s> e da letra <z>, que representam o mesmo som entre vogais - *vizinho* e *vasilha*, por exemplo.

Portanto, os tipos de relações existentes na língua portuguesa, entre sons da fala e letras do alfabeto, são: 1) relação de um para um, cada letra com seu som, cada som com uma letra; nesse caso, a motivação fonética da relação simbólica é perfeita; 2) relação de um para mais de um, determinada a partir da posição: cada letra com um som em uma dada posição, cada som com uma letra em uma dada posição; nesse caso, a motivação fonética vem combinada com a consideração da posição, e 3) relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição; nesse caso, a motivação fonética para a opção entre as letras está perdida.

Durante o processo de alfabetização ocorrem etapas de desenvolvimento que, segundo Lemle, podem ser classificadas como:

1) primeira etapa: o primeiro grande progresso na aprendizagem dá-se quando o alfabetizando percebe que, na escrita, há representação de sons por letras; comete falhas como repetição de letras, omissões de letras, troca na ordem das letras etc, porque está na fase de dominação das capacidades prévias da alfabetização;

2) segunda etapa: dá-se a transição da primeira para a segunda etapa quando o educando não comete desvios que demonstram o desconhecimento das restrições de ocorrência de letras conforme a posição da palavra, ou seja, rejeita hipótese de monogamia, apresenta falhas ao transcrever foneticamente a fala;

3) terceira etapa: é importante a participação do educador esclarecendo dúvidas, pois com o tempo e a prática da leitura e da escrita, a ocorrência de certas alterações diminuirá.

Ignácio (2001) faz uma abordagem acerca da realidade das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa, oferecendo algumas sugestões que podem facilitar o ensino-aprendizagem. O autor ressalta a importância de se estabelecerem relações com o sistema ortográfico, com o objetivo de favorecer a intuição de regras básicas para as atividades de escrita do aluno. Dessa forma, apesar das aparentes irregularidades e inadequações do sistema ortográfico, é possível ensinar de

maneira coerente e sistemática, sem traumas e preconceitos. Contudo, continua o autor, é necessário conhecer as relações de causa e efeito entre os dois sistemas (gráfico e fonológico), bem como as dificuldades em se estabelecer uma relação biunívoca entre estes.

Dentre seus ensinamentos, enfatiza que adequar a ortografia à realidade fonológica da língua é um grande desafio para os especialistas, pois muitos tentam simplificar a ortografia. De um lado, o respeito à etimologia impede uma reforma mais profunda e, por outro lado, fatores extralingüísticos dificultam as reformas.

O autor sugere ao educador muito cuidado em relação à natureza dos desvios apresentados em cada etapa de desenvolvimento da aquisição da língua escrita, avaliando o progresso alcançado pelo aluno e organizando exercícios que possibilitem superar as dificuldades apresentadas nas produções escritas

Textos produzidos por crianças na fase de alfabetização - 3ª e 4ª. Séries do Ensino Fundamental, (anexo C) - revelam desvios interessantes a serem analisados e refletidos por educadores e educandos, e possibilitam tecer algumas considerações em relação à grafia apresentada e, mais particularmente, à ortografia da produção escrita.

Do ponto de vista gráfico, as características reveladas nos textos produzidos por crianças de 3ª e 4ª. Séries não são tão surpreendentes em relação àquelas que foram observadas em textos de crianças de 1ª. e 2ª. Séries (anexo A). Observam-se, no entanto, na produção textual de crianças de 4ª. Série, alguns progressos em relação à ortografia da produção escrita de crianças freqüentadoras da 3ª. Série.

A análise de textos permite mostrar a coexistência - na aquisição da ortografia - de procedimentos fonográficos e semiográficos. Em alguns meses, se vê produzir um verdadeiro balanceamento qualitativo, que passa a referência do oral para segundo plano, sem suprimi-la, e confere aos procedimentos fonográficos - alfabéticos - uma finalidade gráfica. Entretanto, essa dimensão alfabética não é suficiente. As correspondências entre grafemas e fonemas são polivalentes e as crianças, no final, fazem apelo à sua competência de palavras.

4 METODOLOGIA

A escola que serviu de base para a coleta de dados que constituem o *corpus* desta pesquisa é uma Escola Estadual de São Carlos. Nela funcionam 22 salas de aula, divididas igualmente nos períodos matutino e vespertino. São salas de 1ª. a 4ª. Série, do Ensino Fundamental I.

O trabalho pedagógico da Escola é desenvolvido coletivamente: há um plano da escola e vários projetos a serem trabalhados durante o ano letivo. Os professores seguem as prioridades sugeridas pelo próprio corpo docente, pela Direção e pela comunidade escolar.

O plano de ensino, específico para cada série, é elaborado após o contato inicial com os alunos, no início do ano. São observadas as dificuldades e traçados objetivos que abarquem o atendimento às necessidades apresentadas. Há reuniões semanais (HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), que são dirigidas pela Coordenadora Pedagógica e pela Direção. Nesses encontros, os professores dos dois períodos, manhã e tarde, participam, trocam experiências e promovem discussões acerca das atividades dos projetos, das aulas etc. A duração dessa reunião é de uma hora e quarenta minutos e acontece em horário diferente do das aulas.

São discutidos, na reunião de HTPC, aspectos pedagógicos que envolvem o ensino/aprendizagem dos alunos e o andamento dos projetos referentes a temas atuais e educacionais, que são selecionados pelos professores no planejamento escolar realizado antes do início das aulas. Entre os vários objetivos, dos diferentes projetos, estão: 1) atender às necessidades dos alunos; 2) proporcionar um melhor desenvolvimento das habilidades dos alunos, em leitura e escrita; 3) contribuir com atividades pedagógicas para a construção da cidadania, do conhecimento de si próprio etc.

Esses projetos são trabalhados em salas de aula e fora dela, por meio de diversas atividades, como: pesquisas, leituras, teatro, escrita de textos coletivos e individuais, discussões, debates, jogos etc. As atividades de escrita e leitura são priorizadas em todas as atividades pedagógicas. Esses procedimentos são adotados pela escola, de forma coletiva, priorizando o ensino/aprendizagem em busca da construção do conhecimento. Cabe ressaltar que cada professor possui seu método de ensino e as individualidades dos

alunos são respeitadas. Dessa forma, procurando-se conhecer e respeitar os alunos, torna-se possível atender às necessidades e às dificuldades que possam apresentar.

Nesta pesquisa, observaram-se as zonas de fragilidade em que ocorre o maior número de desvios ortográficos. Investigaram-se as situações mais difíceis para a criança em relação à grafia correta de palavras, detectando-se procedimentos ou mecanismos morfológicos e linguísticos que podem auxiliá-la na busca da escrita correta e, também, expondo-se alguns modelos de processo para apropriação da ortografia.

Dessas atividades de observação, investigação e proposições com 35 alunos (3^{a.} e 4^{a.} séries - anexo C), resultou também um estudo longitudinal que abarcou produções textuais de três crianças, durante os anos de 2003 e 2004 (anexo D). Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, especificamente na constituição do *corpus*, propuseram-se atividades ao educando que lhe possibilitaram refletir acerca da ortografia, não apenas como convenção e regras a serem seguidas dentro da língua, mas como um meio para entender e fixar alguns conhecimentos não totalmente compreendidos pelas crianças nessa fase do letramento.

Analisaram-se e estabeleceram-se relações e mecanismos que facilitam ou dificultam a grafia correta das palavras. Sugeriram-se também atividades didáticas adequadas, que proporcionam reflexões morfológica e fonológica a educadores e educandos no ensino-aprendizagem da ortografia.

Após o levantamento de produções escritas de crianças, baseando-se nas observações de dificuldades e desvios, elaborou-se um programa especial com atividades específicas para cada criança, de acordo com a etapa em que ela se encontrava. Durante o período da coleta de dados, cada criança desenvolveu atividades de produção escrita e/ou contato com atividades lúdicas que envolveram a grafia, para que a produção e o desenvolvimento da língua escrita pudesse acontecer de forma prazerosa e interessante.

As teorias lingüísticas abordadas permitiram esclarecer dúvidas em relação aos desvios apresentados nas produções escritas das crianças e também melhor compreender as evoluções verificadas nas produções das crianças durante o processo. Procurou-se também abstrair as variáveis particulares encontradas e reunir invariáveis que apontassem para mecanismos

básicos do processo da internalização de regras ortográficas. A avaliação realizou-se de forma qualitativa, pautando-se também por um processo de reeducação, segundo parâmetros específicos da língua.

Para análise e interpretação dos dados, procurou-se verificar as dificuldades das crianças em relação à aquisição da língua escrita. Refletiu-se acerca dos dados obtidos e examinou-se o material produzido pela criança, selecionando as zonas de fragilidade em que se revelaram as dificuldades ortográficas mais freqüentes. O contato com as crianças revelou-se imprescindível para que elas se motivassem para a produção escrita, elevando-lhes a auto-estima e dando-lhes segurança para grafar as palavras. Na medida em que as crianças não se ativeram aos desvios cometidos e aos métodos mais tradicionais de ensino, proporcionou-se a elas espaço e tempo para uma reflexão acerca da melhor utilização das regras ortográficas, por meio do funcionamento de elementos morfológicos, gramaticais e lingüísticos presentes nos textos analisados conjuntamente.

As atividades desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem proporcionaram a obtenção de resultados positivos em relação à aquisição da ortografia como, por exemplo, a produção de textos livres, que propiciou à criança experimentar a língua escrita e seus recursos, relacionando-a aos acontecimentos cotidianos. Ou seja: as suas vivências - diária e escolar - proporcionaram uma reflexão acerca das teorias e modelos apresentados por vários autores, fazendo a relação teoria x prática.

De acordo com o estágio de desenvolvimento da aquisição da língua escrita, incluíram-se atividades e/ou jogos para que as crianças identificassem classes de palavras, como o jogo *Dominó de classes de palavras*¹⁵, que possibilitou a utilização correta da classe gramatical em um contexto sintático, como, por exemplo, as palavras *viagem* (substantivo) e *viajem* (verbo).

Um outro jogo interessante é *Palavra puxa palavra*: em um primeiro estágio, as palavras usadas foram as mais simples e do conhecimento da criança, como, por exemplo, *casa, saci, cinema, massa etc.* Em um estágio mais

¹⁴ Regras do jogo: a) jogar como dominó; b) o jogador deve fazer uma frase que comprove sua escolha; c) a participação do professor é necessária para tirar dúvidas. As peças do jogo devem totalizar vinte e oito, sendo uma face uma palavra e, a outra, uma classe gramatical. Por exemplo: árvore/adjetivo; belo/verbo etc.

avançado, utilizaram-se palavras mais complexas, com o uso de <lh>, <nh>, <rr>, <ss> etc (*milho, caminhão, carroça, pássaro* etc). Outras atividades proporcionaram construção e análise de palavras a partir de prefixos e sufixos, como um jogo chamado *Jogando com a morfologia*¹⁶, que objetiva familiarizar as crianças com processos de formação de palavras, provocando reflexão acerca das combinações que os afixos estabelecem.

As atividades lúdicas que envolveram regras gramaticais e reflexões morfológicas - como o jogo *De olho na ortografia*¹⁷, para crianças em fase de alfabetização e com objetivos especificamente didáticos - possibilitaram situar algumas dificuldades do sistema ortográfico nos seguintes pontos: o emprego de <ç> ou <ss>, <ch> ou <x>, <g> ou <j>, <l> ou <u>, <n> ou <m>, <s> ou <z>.

Outra atividade lúdica interessante e que os alunos apreciaram muito é o *bingo*¹⁸, que incentiva o aluno a escrever as palavras corretamente, prestando mais atenção aos exercícios propostos.

Muitas outras atividades foram propostas nessa mesma linha. A forma lúdica proporcionou maior interesse, mas, às vezes, fez-se necessário utilizar-se de atividades tradicionais, com exercícios mais direcionados, que também permitiram a reflexão do uso de determinada letra e a percepção das diferenças essenciais entre linguagem oral e língua escrita.

¹⁶ Os alunos deverão jogar o dado e quem tirar o número maior iniciará o jogo. Jogando o dado novamente movimentará a peça de acordo com o número indicado no dado. Depois, retirará do monte as cartas com as mesmas cores especificadas na casinha em que parou. Em todas as casinhas, há a cor preta (referente ao radical da palavra). Se o aluno conseguir formar palavras que tenham sentido, continuará jogando o dado; do contrário, passará a vez para o próximo jogador. Ganha aquele que conseguir formar o maior número de palavras. Material: dado, tabuleiro, fichas com o radical, sufixo e prefixo e um dicionário para consulta das crianças.

¹⁷ Jogo composto por 120 cartas com palavras a serem completadas e 120 fichas com letras. Misturam-se as cartas com os desenhos voltados para baixo. Cada jogador retira cinco cartas, misturam-se as fichas com as letras voltadas para baixo, e o restante das cartas fica sobre a mesa. Os jogadores alternadamente tiram uma ficha com letra do monte e sempre que completar corretamente uma carta, ele deverá separá-la ao seu lado; retirar outra carta do monte e outra letra; caso não consiga, passa a vez para o próximo jogador. Quando terminadas as cartas do monte, os jogadores continuam jogando até que todas as cartas em seu poder sejam completadas. O vencedor será aquele que tiver o maior número de pontos. Sempre que um jogador completar uma carta com letra errada, ficará sem jogar uma rodada.

¹⁸ Cada aluno terá uma folha com 16 quadradinhos e o professor ditará 16 palavras, conforme o grau de dificuldade apresentada pela sala. Os alunos preencherão o quadro, cada palavra em um quadradinho, aleatoriamente. Posteriormente, o professor fará o bingo (chamando as palavras). Ganhará o jogo quem fizer bingo na vertical, horizontal ou diagonal; porém, se uma das palavras estiver escrita incorretamente, sua vitória é cancelada e o jogo continuará até que se tenha um vencedor.

O aspecto mais importante das atividades foi que a criança esteve sempre em contato com a língua escrita, superando etapas ao internalizar regras ortográficas que fazem parte da língua, sem decorá-las; antes, o contrário: a criança entendeu o processo e a evolução das regras ortográficas. Na medida em que as atividades lúdicas desenvolvidas (anexo B) revelaram êxito em relação ao ensino/aprendizagem da ortografia, podem tornar-se valiosas sugestões de atividades.

O exame do material coletado consistiu em identificar desvios no uso do código lingüístico e, a partir dessa identificação, buscar soluções para minimizar esses desvios, garantindo, assim, a evolução da aprendizagem do alfabetizando na apropriação da ortografia. Procurou-se, por meio de um estudo longitudinal, exemplificar e comprovar as evoluções obtidas.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.

Atividade desenvolvida: Produção de textos.

Desvios ortográficos observados:

1) Interferência da oralidade

1. a. Letras <l> e <u >

- troca do <l> pelo <u>

3ª. Série

caumo (calmo), Ceuso-Seusso (Celso), resoueu-resouel (resolveu), voutar (voltar), resoueverão-resoueveram (resolveram), ovau (oval) cauça (calça), sinau (sinal), paumeira (palmeira), voutava (voltava), sou (sol), voutou (voltou), legau (legal), augumas (algumas), pardauzinho (pardalzinho), soutou (soltou), caxu (cacho), couxa (colcha)

4ª. Série

mauvada (malvada), soutar (soltar), futebou (futebol), aupiste (alpiste), sauvar (salvar), baude (balde), voutou (voltou), soute (solte), sou tou (soltou), voutem (voltem), devouvi (devolvi), devoueu (devolveu).

- troca do <u> pelo <l>

3ª. Série

resouel (resolveu), vivel (viveu), calsas (causas), partil (partiu)

4ª. Série

condusil (conduziu), restalrante (restaurante), ganhool (ganhool), derretel (derreteu), picapal (pica-pau), começool (começou), virol (virou), ganhool (ganhool), continuool (continuou), chegool (chegou).

Segundo Zorzi (1998), letra <u> sendo trocada por <o>; letra </> sendo trocada por <u>; letra </> acrescentada ao final de verbos, no passado; letra <i> sendo trocada por <e>, e acréscimo da letra <i> junto às letras <e> e <o> são desvios que ocorrem em função de aplicações indevidas de conhecimentos ortográficos adequados a algumas palavras; porém, quando esses conhecimentos são generalizados, produzem uma escrita não convencional. O autor denomina esses tipos de desvios de “generalização de regras”. Cagliari (1989), por sua vez, considera-os como hipercorreção e Carraher (1990), como supercorreção. Podem-se observar essas faltas ortográficas nos exemplos transcritos.

Faraco (1992) ressalta que a semivogal /w/ tem mais de uma representação: a letra <u>, a letra </> e, mais raramente, a letra <o>. A representação básica de /w/ seria a letra <u>, mas com as variedades do português do Brasil, a consoante </> foi substituída por /w/ no final da sílaba e, assim, criou-se um ditongo e /w/ passou a ter a letra </> como uma de suas representações. Com essa mudança, algumas palavras tornaram-se homófonas, como é o caso de mau/mal.

Diante da situação de dúvida, o aprendiz tem que escolher entre as letras </> ou <u>, gerando dificuldades no aprendizado. Como ensinar aos educandos? O autor sugere a memorização da forma da palavra, fixando algumas regras, como: formas verbais terminadas em <u> e palavras da mesma família silábica que manterão sua grafia.

A troca da letra </> pela letra <u> (e vice-versa) constitui uma generalização apoiada na oralidade: as palavras são pronunciadas com [u], mas são escritas com </>, como em *caumo* (*calmo*), *voutou* (*voltou*), *paumeira* (*palmeira*), *sou* (*sol*) etc. No caso inverso, podem-se citar: *restalrante*, *ganhol*, *chegol* etc.

Observações e reflexões acerca de ocorrências de substituição da letra <u> pela letra </> mostraram que regras rígidas - ligadas a estrutura silábica e a consistência recíproca de consoantes e vogais, ou ainda a sua polivalência gráfica - impedem a generalização de um procedimento em um sistema homogêneo. Se o tratamento infra-silábico não é unívoco nas produções escritas das crianças é porque a estrutura de sílabas e o sistema ortográfico do português impõem procedimentos diferentes. Pode-se tratar, ainda, de uma opção que a criança faz, devido às várias correções feitas em sua escrita, pelo educador. Esse fato gera

dúvidas acerca de qual letra utilizar em sua atividade gráfica e a criança se orienta a partir da hipercorreção em atividades anteriores

Em uma produção escrita de uma criança que fale o português de Portugal ou da região Sul do Brasil, provavelmente essas trocas não aconteceriam (principalmente no fonema // final), pois a pronúncia é bem marcada, como nas palavras *futebol*, *sol*, *senal*, *final* etc. Por essa razão, pode-se levantar a hipótese de que a escrita é influenciada pela linguagem falada, como em *paumeira* (*palmeira*), *caumo* (*calmo*), *pardauzinho* (*pardalzinho*), *souta* (*solta*), *voutava* (*voltava*), *sinau* (*senal*), *futebou* (*futebol*), *sou* (*sol*).

Nas outras palavras - *calsas* (*causas*), *conduzil* (*conduziu*), *ganhol* (*ganhou*), *picapal* (*pica-pau*), *resovel*, *resouvel* (*resolveu*), *vivel* (*viveu*), *partil* (*partiu*), *virol* (*virou*), *chegol* (*chegou*) etc -, detecta-se o procedimento inverso: a hipercorreção acaba colocando dúvidas em relação à utilização dos grafemas </> ou <u>.

1. b. Letras <o > e <u>

- troca da letra <o> pela letra <u>

3ª. Série

descupriram (descobriram), Celsu (Celso)

4ª. Série

vuar (voar), durmir (dormir), veiu (veio), muleque (moleque), cunpadre (compadre), au (ao), muntar (montar), preucupada (preocupada), maguada (magoada)

- troca da letra <u> pela letra <o>

3ª. Série

subio (subiu), garantio (garantiu), vio (viu), consegio (conseguiu), ouvio (ouviu)

4ª. Série

des cobrio (descobriu), vio (viu), pedio (pediu), compriu (cumpriu), dormio (dormiu)

Segundo Ignácio (2001), o grafema <o> em posição tônica, embora não acentuado graficamente, representa /ô/, /ó/: *retorno, forno; codorna, corda*. Na linguagem oral de muitos lugares brasileiros, <o> é pronunciado como [o] ou [u]: *voar/vuar, descobriram/descupriram; moleque/muleque; dormir/durmir; ao/au; muntar/montar; Celsu/Celso; veio/veiu; maguada/magoada; preucupada/preocupada* etc .

O grafema <o> pode sofrer variação também em posição átona (pré-tônico ou pós-tônico), de acordo com as variações dialetais ou idioletais. Por exemplo: no Nordeste brasileiro, nas palavras com mais de duas sílabas, normalmente se abre a pré-tônica [o]: “medonho”, que se pronuncia “médonho”.

Segundo Faraco (1992), as vogais <e> e <o> podem sofrer um fechamento, passando a /i/ e /u/ , respectivamente. Esse fechamento em sílaba forte ocorre em alguns casos, não em todos. Quando esse fechamento acontece, é flutuante e depende do grau de formalidade da fala. Essa oscilação traz dificuldades para o educando e a superação dessa dificuldade passa pela percepção dos casos que oscilam na pronúncia. Quando se pode dizer a mesma palavra com [i] ou [e], grafa-se com a letra <e>; quando se pode dizer com [o] ou [u], grafa-se com a letra <o>.

Nas palavras *descobrio/descobriu, compriu/cumpriu, ouvio/ouviu, vio/viu, dormio/dormiu, pedio/pediu* etc, ocorreu troca da letra <u> pela letra <o>. Uma das hipóteses para tal desvio seria que muitas palavras são grafadas com a letra <o>, mas possuem o fone [u]; assim, ocorrem inúmeras correções, ou seja, existem muitos desvios nesse tipo de palavras, nas quais o fonema é /w/ e o grafema é <o> . Outra hipótese seria o apoio na oralidade. Esse é um caso em que a criança acaba fazendo a opção de maneira inadequada.

1.c. Letras <e> e <i>

- troca da letra <e> pela letra <i>

3ª. Série

compriencia (compreensiva), si (se), discupa (desculpa)

4ª. Série

dizanimado (desanimado), impataram (empataram), priguiçosos (preguiçosos), ária (área)

1.d. Letras <i> e <e>

- troca da letra <i> pela letra <e>

3ª. Série

enfância (infância)

4ª. Série

emundo (imundo)

Ignácio (2001) afirma que o grafema <e>, em posição tônica, pode representar [ê] ou [é], mesmo não acentuado graficamente: *segredo, medo; caderno, credo*. Trata-se da hipótese da biunivocidade contextualizada. Por exemplo: os grafemas /e/ e /o/ representam os sons [i] e [u], respectivamente, quando em posição átona, no final de palavras - /leite/ = [leiti], /ovo/ = [ovu] -, mas têm o valor normal em posição tônica. O autor indica, também, outros casos, como os valores de /c/, por exemplo, antes de <a, o, u> e antes de <e, i>.

Em relação às palavras *si (se), discupa (desculpa), ária (área), priguiçosos (preguiçosos)* e outros desvios afins, a ocorrência é semelhante àquela que acontece em relação às letras </> e <u>. Ou seja: a letra <e> é substituída pela letra <i>, pois, ao se pronunciar a palavra, o fonema emitido é /i/, prevalecendo novamente a interferência da linguagem oral.

Segundo Zorzi (2003), a tendência em escrever as palavras do modo como são pronunciadas funciona como uma espécie de transcrição fonética.

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes à troca de letras, por interferência da oralidade:

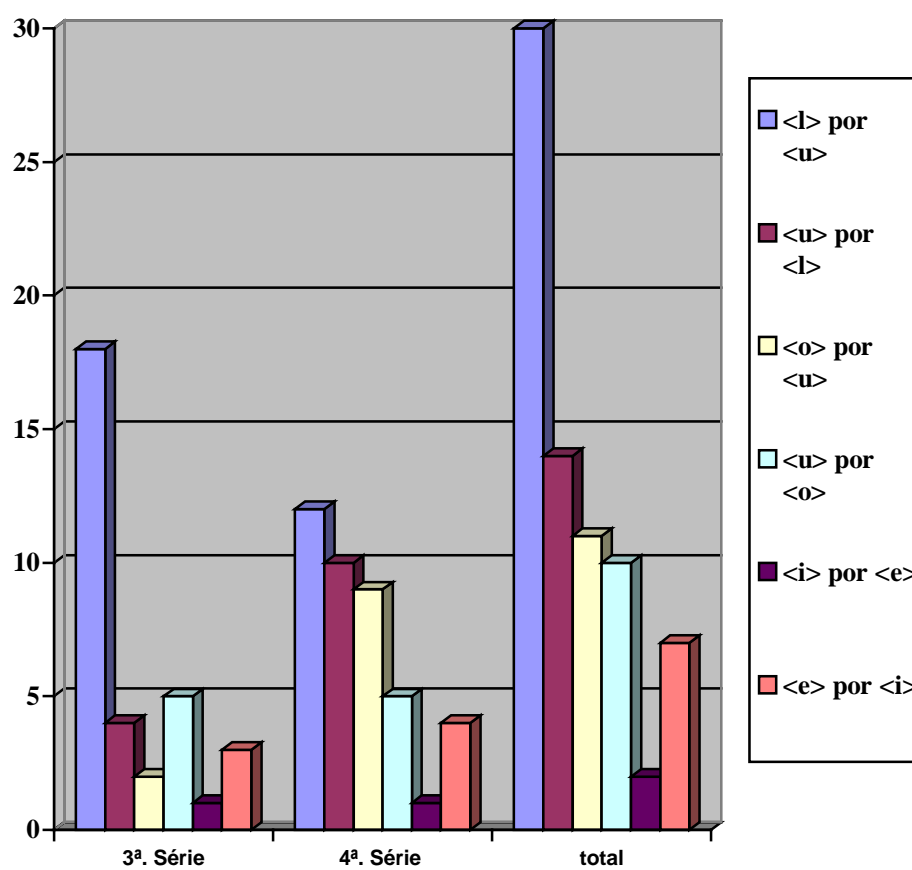


Figura 1 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a troca de letras, por interferência da oralidade.

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 1 - Quantificação de desvios segundo o tipo - troca de letras - e as séries cursadas.

TROCA DE LETRAS	3ª. Série	4ª. Série	Total
letra <l> pela letra <u>	18	12	30
letra <u> pela letra <l>	04	10	14
letra <o> pela letra <u>	02	09	11
letra <u> pela letra <o>	05	05	10
letra <i> pela letra <e>	01	01	02
letra <e> pela letra <i>	03	04	07

1. e. Falta de grafema

- omissão do grafema </> em final de sílaba

3ª. Série

descupa (desculpa), resolveram (resolveram)

4ª. Série

descupe, descupa (desculpa), com sutório (consultório)

- omissão dos grafemas <m> ou <n> em posição final de sílaba.

3ª. Série

vigir (fingir), infâcia (infância), cogelador (congelador), matimetos (mantimentos), garatiu (garantiu), homes (homens), xigou (xingou)

4ª. Série

broze (bronze), pigo (pingo), mote (monte), siples (simples)

- omissão do grafema <r> no meio da última sílaba

3ª. Série

cento (centro)

4ª. Série

consevar (conservar)

- omissão de vogal em encontro vocálico (VV)

3ª. Série

interinho (inteirinho), garda (guarda), ropa (roupa), assoque (açougue)

4ª. Série

bonberos (bombeiros), caderas (cadeiras), loca (louça)

- omissão de um <r> formando dígrafos

3ª. Série

aborecido (aborrecido), agarar (agarrar)

4ª. Série

socorer (socorrer), caro (carro), derubou (derrubou), arumar (arrumar), veruga (verruca)

- omissão do grafema <h> em início de palavras

3ª. Série

a)avia (havia)

4ª. Série

ino (hino), avia (havia)

- omissão do grafema <h> em dígrafos

3ª. Série

acompanando (acompanhado)

4ª. Série

velinha (velhinha), passarino (passarinho), Montana (montanha)

- omissão da vogal <u> no final de palavras

3ª. Série

conseguiu (conseguiu), deixo (deixou)

4ª. Série

vouto (voltou)

As palavras relacionadas apresentam falta dos grafemas <l>, <m>, <n>, <r> e <h> em contexto de final de sílaba, no meio da palavra, no início da palavra, na formação de dígrafos, de vogais na formação de encontros vocálicos e da vogal <u>, no final da palavra. As ocorrências se dão de acordo com a linguagem oral e também porque os fonemas /m/ e /n/ são complexos para o entendimento da criança em processo de alfabetização, na medida em que são fonemas nasais que não apresentam pronúncia muito clara. Outra possibilidade para analisar o desvio em relação aos grafemas <n>, <m>, no referido contexto, seria a questão da existência de um grafema único que representa um som e, sozinho, não constitui uma sílaba.

Além dessas justificativas, o som *[n]* ou *[m]*, junto com outra vogal, forma um dígrafo, cujo conceito teórico, ensinado para a criança, indica que o dígrafo representa um fonema e é composto de dois grafemas, como em *bronze* <on>, *pingo* <in>, *garantiu* <an>, *homem* . Portanto, a criança acaba grafando a palavra baseada em sua pronúncia, ou seja, apenas com a letra que é oralizada ou que é detectada auditivamente.

Nas palavras *desculpa/descupa*, *descupe/desculpe*, ocorre um mecanismo semelhante. Trata-se, porém, das letras <l> e <u> que possuem sons parecidos: o grafema <l> é nasalizado. Nota-se que os desvios ortográficos dessa ordem se devem à falta de biunivocidade entre som e letra e, por isso, a criança ainda não tem segurança em formular as relações contextuais.

Segundo Zorzi (2003), podem ocorrer omissões de letras, sílabas ou até mesmo de partes mais significativas de palavras. Constata-se que a maior ocorrência está na ausência de <m> e <n> e, em seguida, nas omissões de encontros vocálicos. A omissão de letras não pode ser considerada simplesmente uma dificuldade de origem visual, de análise-síntese, discriminação ou memória. Para o autor, há algumas possibilidades para justificar essas omissões: 1) um processo ainda não suficientemente desenvolvido de segmentação fonêmica; 2) a criança pode não conhecer todas as letras necessárias para a representação da palavra na escrita ou não estar segura e, por isso, omite a letra cuja correspondência ainda não domina; 3) tais omissões podem ser causadas por confusão que a criança faz entre o som da letra escrita e o nome da letra, e 4) a maior parte das omissões ocorre em sílabas que fogem do padrão consoante-vogal, provando que a complexidade da sílaba é um importante fator na determinação das omissões.

As outras faltas ortográficas observadas nas palavras transcritas dizem respeito à falta de grafemas: omissão de vogal em encontro vocálico (VV), omissão de consoante em dígrafos, omissão do grafema <r> em final de sílaba, omissão da letra <l> em grupo consonantal e omissão do grafema <h> em início de palavras ou na formação de dígrafos. Segundo Zorzi (1998), uma observação mais minuciosa permite verificar que determinadas formas de construção silábica dificultam a escrita completa das palavras, o que, provavelmente, colabora para a ocorrência de tais faltas.

O autor ressalta também que escrever uma palavra implica utilizar todas as letras que representam os sons. E continua: a omissão dos grafemas <m> ou <n>

em posição final de sílaba podem marcar a nasalidade da vogal, dificultando a representação escrita da criança, além do fato de a própria estrutura silábica apresentar-se complexa para crianças na fase inicial de alfabetização. Essa complexidade maior se dá porque a sílaba com <m> ou <n> em posição final não segue a estrutura consoante/vogal - CV.

As letras <r> e <l> são omitidas quando fazem parte de sílabas VC (*alta, alma*), CCVC e CVC (*porta, porte*), formando os grupos consonantais.

Verifica-se, por meio do estudo realizado pelo autor e por meio desta pesquisa, que as omissões não ocorrem por acaso, pois há omissões de determinadas letras conforme construções e contextos. Zorzi (1998) reflete acerca de algumas possibilidades que podem justificar tais omissões:

- 1) as crianças têm dificuldades em realizar uma análise fonêmica para entender a estrutura sonora das sílabas mais complexas;
- 2) elas podem conseguir realizar uma análise fonêmica, mas têm dúvidas em relação à combinação de sons;
- 3) a autocorreção, procedimento importante na revisão de palavras de estrutura simples e complexas, ainda não constitui um processo bem desenvolvido pela criança nessa fase; a autocorreção poderia auxiliar a criança a evitar tais omissões.

Um outro fator citado pelo autor pode estar centrado nos métodos de ensino empregados pelos educadores. Quando a prática pedagógica enfatiza, por um longo tempo, um ensino centrado em palavras escritas com sílabas formadas de forma regular, a criança tende a considerar como padrão a combinação CV - consoante-vogal. Esse direcionamento pode retardar a sua introdução na realidade da escrita e, quando a criança escrever palavras que não seguem tal padrão, a possibilidade de desvios aumenta.

Faraco (1992) afirma que a utilização do grafema <h> em vários vocábulos da língua portuguesa não tem nenhuma relação com unidades sonoras, tornando-se muito difícil de ser assimilada pelas crianças na fase da alfabetização. O grafema <h> serve, algumas vezes, para diferenciar palavras com significados diferentes, como *ora* - conjugação do verbo *orar* no tempo presente, do modo indicativo; *hora* - vigésima quarta parte do dia natural; *ora* - interjeição e *ora* - conjunção. Ocorre essa diferenciação também entre *a* - no Mini-Dicionário Aurélio (2000; p.1), trata-se de artigo definido, feminino do artigo *o*; preposição; pronome pessoal do caso oblíquo

da 3ª. pessoa do singular etc - e *há*, conjugação do verbo *haver* no tempo presente, do modo indicativo.

A letra <h> nem sempre tem a função de diferenciar palavras e pode ser empregada em diversos vocábulos, como se observa em: *hino, havia, horror, habitantes, herdeiro etc*. Nesses casos, a apreensão das regras torna-se mais difícil porque o uso do grafema <h> no início de palavras que começam com vogal é um mero símbolo etimológico. Os desvios relativos ao grafema <h>, nesse caso, diminuirão somente com a prática de leitura e escrita, a fixação da forma e a memorização dessas palavras. Outra função da letra <h> é na constituição dos dígrafos: <ch>, <nh>, <lh>. Para Faraco (1992), em séries mais avançadas, poderá ser mostrado aos alunos que, na derivação de palavras por meio de prefixos, há casos em que o <h> desaparece (*honra/desonra, haver/reaver*).

Nota-se que a utilização adequada do grafema <h> pode apresentar-se mais dificultosa se comparada à utilização de outros grafemas. Em uma atividade de observação do andamento de uma sala de primeira série, a Professora realizava uma brincadeira com os alunos, solicitando palavras iniciadas com as letras do alfabeto. Escolheu-se a letra <h> e uma das crianças disse: “Ah, é o agá, de a galinha”. De certa forma, ela se apoiou na denominação da letra e, por isso, deduziu que *a galinha* era iniciada por <h> (*agá*).

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes à falta de grafema, por interferência da oralidade:

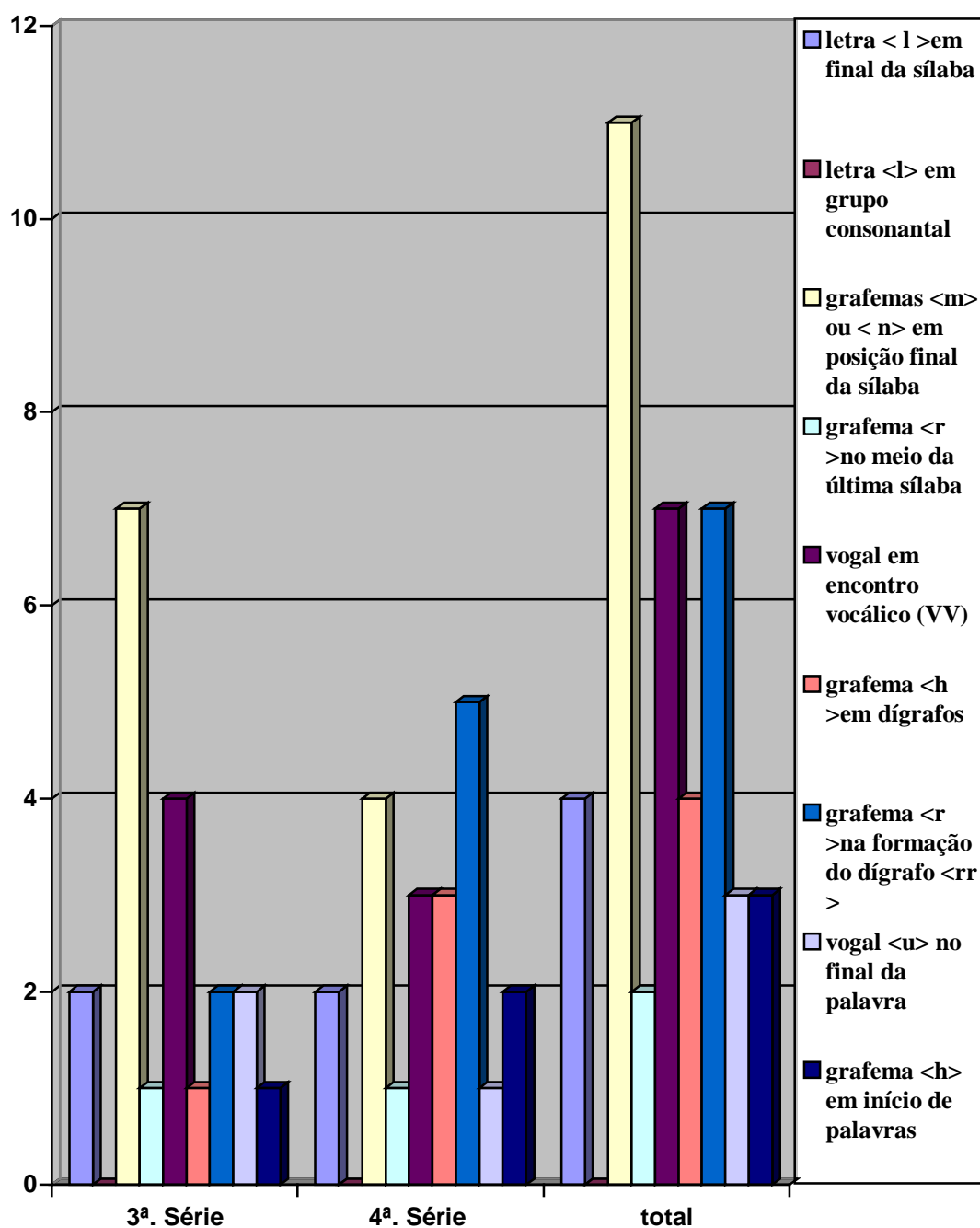


Figura 2 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a falta de grafema, por interferência da oralidade.

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 2 - Quantificação de desvios segundo o tipo - falta de grafema - e as séries cursadas.

FALTA DE GRAFEMA	3ª. Série	4ª. Série	Total
letra < l > em final da sílaba	02	02	04
letra < l > em grupo consonantal	0	0	0
grafemas < m > ou < n > em posição final da sílaba	07	04	11
grafema < r > no meio da última sílaba	01	01	02
vogal em encontro vocálico (VV)	04	03	07
grafema < h > em dígrafos	01	03	04
grafema < r > na formação do dígrafo < rr >	02	05	07
vogal < u > no final da palavra	02	01	03
grafema < h > em início de palavras	01	02	03

1.e. Acréscimo de grafema

- acréscimo do grafema < l >

3ª. Série

fulga (fuga)

4ª. Série

disputando (disputando)

- acréscimo do grafema < n >

3ª. Série

Nenhum desvio foi observado

4ª. Série

Nenhum desvio foi observado

- acréscimo da vogal < u >

3ª. Série**luguar, (lugar), aucompanhado (acompanhado)****4ª. Série****Nenhum desvio foi observado**

- **acrécimo da vogal <i>**

3ª. Série**vocêis (vocês), veis (vez)****4ª. Série****japoneis (japonês), japoneizinha (japonesinha)**

Em relação às palavras *luguar (fuga)* e *disputando (disputando)*, a hipótese seria que a hipercorreção realizada pelo educador, em algumas palavras em que se faz necessária o emprego dos grafemas </> ou <u> - como, por exemplo, em *alto, calmo, restaurante, saudade* etc, ou na palavra: *pulga* que se escreve com </> e <u>, provoca dúvidas no que se refere à utilização das mesmas.

A criança acaba, por vezes, optando por utilizar os dois grafemas <u> e </> juntos - <u/>. Nas palavras *luguar (lugar)* e *aucompanhado (acompanhado)*, nota-se a utilização da vogal <u>. Não se trata de letras aleatórias que a criança escolheu para inserir nas palavras. Em geral, segundo Zorzi (1998), existe uma tendência em duplicar uma das letras que a palavra já possui. Porém, nesses casos, observa-se que a utilização do <u> em *luguar (lugar)* pode estar relacionada com o processo de estrutura silábica complexa não-regular verificada no dígrafo <gu> como nas palavras: *foguete, fogueira* etc.

Há métodos em que o professor orienta a criança a prestar atenção ao modo de pronúncia de palavras, como se a fala determinasse a escrita. Portanto, esses fatos podem propiciar dúvidas às crianças e, quando se faz necessário resolver tais questões, elas recorrem à pronúncia das palavras e decidem pela oralidade, como é o caso das palavras: *vocêis (vocês), veis (vez), japoneis (japonês), japoneizinha (japonesinha)*.

3ª.série

obeservava (observava)

4ª. Série

adimirado (admirado), ritimo (ritmo)

As palavras *obeservava (observava)*, *adimirado (admirado)* e *ritimo (ritmo)* se escrevem com , <d> e <t>, consoantes desapoiadas, ou seja, sem vogais, respectivamente, mas no conceito de escrita da criança, ao se pronunciar a palavra, as vogais <e> e <i> estão presentes nos sons, não obstante serem omitidas na escrita. A ocorrência pode ser explicada pelo uso regular de CV (consoante-vogal) em muitos outros vocábulos da língua. É difícil explicar para as crianças porque isso ocorre, principalmente quando elas estão na fase inicial da alfabetização. Ao se ler o alfabeto isoladamente, os sons emitidos, por exemplo, nas letras <a>, , <c>, <d> são [a], [be], [ce], [de], ou seja, pronuncia-se a vogal juntamente com a consoante. Na escrita, reiterando essa característica, aprende-se que as consoantes devem se juntar às vogais para formar sílabas e, juntando sílabas, formar palavras.

Pode-se dar um exemplo típico: quando a criança está na fase inicial da aprendizagem da escrita, a palavra *bebê*, às vezes, de acordo com a etapa em que ela se encontra, pode ser grafada <bb> ou <beb>. A criança, ao compreender melhor o sistema da escrita ao longo de seu aprendizado, percebe que é necessário colocar uma vogal junto a uma consoante para formar uma sílaba.

Se o desenvolvimento em relação ao sistema da escrita permanecer estático, isto é, se os métodos utilizados se fixarem em palavras que são construídas somente nas bases de CV (consoante-vogal), as palavras de estrutura silábica complexa não regular - como é o caso da grafia de palavras com letras mudas - podem gerar dificuldades para a produção escrita da criança. E como entender que algumas consoantes devam ficar mudas (sem junção de vogais), mesmo que o som seja pronunciado? Com leituras, atividades e reflexões acerca da aquisição da ortografia, podem-se sanar as dificuldades e/ou proporcionar esclarecimentos a respeito dessas construções silábicas. Uma outra hipótese seria a variante lingüística, quando a criança se apóia na oralidade.

De acordo com Zorzi (1998), existe uma relação entre oralidade e escrita, ou seja, a escrita representa a oralidade. Parece simples resumir que a dificuldade da criança seja a sua não memorização da forma de escrever as palavras, já que é

necessário que ela também entenda a diferença entre falar e escrever. Desde os primeiros anos de vida, a criança desenvolve a linguagem oral e, por isso, sua experiência lingüística organiza-se, primeiro, em termos orais. Um segundo ponto a ser analisado é que existem palavras no sistema ortográfico que possuem a grafia como sua pronúncia, como a palavra *faca*. Pode-se, ainda, considerar um outro fato, de ordem pedagógica. Existem metodologias em que o professor apresenta somente palavras consideradas regulares, seguindo uma escrita; reforça-se, assim, a crença de que a escrita é uma transcrição da oralidade.

- **acréscimo do grafema <h>**

3ª. Série

havisaria (avisaria), há (a)

4ª. Série

Nenhum desvio foi observado

Os vocábulos *havisaria (avisaria)* e *há (a)* podem ser interpretados como desvio ortográfico, por conseqüência da fixação do verbo (*haver – havia*) e da semelhança das grafias. Nesse caso, a criança utiliza o grafema <h> no início da palavra, talvez por hipercorreção, uma vez que outras palavras que devem ser grafadas com o grafema <h> inicial.

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes ao acréscimo de grafema, por interferência da oralidade:

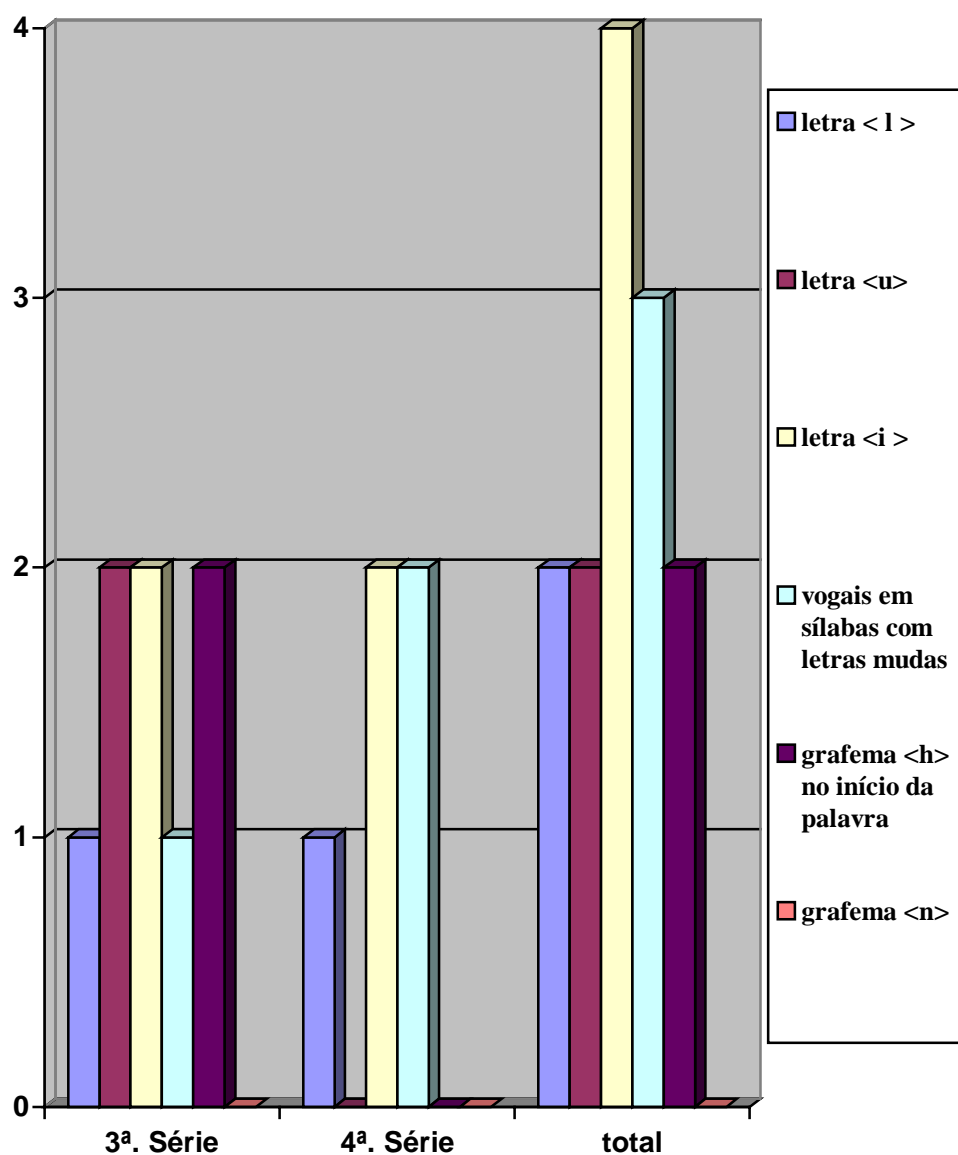


Figura 3 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos ao acréscimo de grafema, por interferência da oralidade.

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 3 - Quantificação de desvios segundo o tipo - acréscimo de grafema - e as séries cursadas.

ACRÉSCIMO DE GRAFEMA	3ª. Série	4ª. Série	Total
Letra < l >	01	01	02
Letra < u >	02	0	02
Letra < i >	02	02	04
vogais em sílabas com letras mudas	01	02	03
grafema < h > no início da palavra	02	0	02
grafema < n >	0	0	0

2) Representações múltiplas:

2. a. Som de [s] - grafemas possíveis: <sc>, <xc>, <c>, <ç>, <ss>, <z>, <x>, <s>.

grafemas: <sc> e <xc>

3ª. Série

decida-desida-dessida (descida), creceu (cresceu), deser (descer), desendo (descendo), nasendo (nascendo)

4ª. Série

deseram (desceram), crecer (crescer), desemos (descemos), nace (nasce), ecesso (excesso)

• grafema: <c>

3ª. Série

serto (certo), sexta (cesta), presiçavam (precisavam), Seusso (Celso), serveja (cerveja), servegeiro (cervejeiro), sesta (cesta), presizavão (precisavam), prescisavam (precisavam), sertesa (certeza), sigaro (cigarro), Sentro (Centro), infânsia (infância), inisiaram (iniciaram), terseira (terceira), sertesisima (certíssima), assoque (açougue).

4ª. Série

chance (chance), presisamos-presiçamos (precisamos), asseça (acesa),
 sirurgia (cirurgia), torssedores (torcedores), senas (cenas), asertace
 (acertasse), sedo (cedo), crianzinha (criancinha)

• grafema: <ç>

3ª. Série

injustisa (injustiça), comesou (começou), conclusão (conclusão)

4ª. Série

seguransa (segurança), fasa (faça), grassa (graça), engrasados (engraçados),
 esforsaram (esforçaram), ser viso (serviço), cansão (canção)

• grafema: <ss>

3ª. Série

perdese (perdesse), chegasem (chegassem), engesado (engessado), asim
 (assim), perdece (perdesse), geso (gesso), promessa (promessa), depresa
 (depressa), diceram (disseram), esa (essa), diso (disso), nece (nesse), pesoas
 (pessoas).

4ª. Série

ajudace (ajudasse), dese (desse), estivece (estivesse), asertace (acertasse),
 promessa (promessa), atraveçar (atravessar), rusa (russa), peçoa (pessoa),
 assunto (assunto), pasado (passado).

• grafema: <z>

3ª. Série

felismente (felizmente)

4ª. Série

rapas (rapaz)

• grafema <x>

3ª. Série

ezame (exame)

4ª. Série**esplicou (explicou)**

- grafema: <s>

3ª. Série

Seusso-Celço (Celso), encina (ensina), sexta (cesta de colocar frutas), conceque (consegue), cemente (semente), comprienciva (compreensiva), cempre (sempre), mancinho (mansinho)

4ª. Série**atráz (atrás), imença (imensa)**

Segundo Ignácio (2001), o som [s] no início de sílaba, precedido de vogal e seguido das vogais: <a, o, u>, representa-se por <ss>, <ç>, <sc>, <sç>: *passarela, ossudo, nosso, roça, açude, viçoso, descer, crescer, desço, cresço*. Antes de <u>, não ocorre <sc>. Precedido de vogal e seguido de <e,i>, representa-se por <ss>, <c>, <sc>, <x>: *passoar, assistir; reçar; recital; crescer; nascimento; sintaxe; máximo*. Precedido de consoante e seguido de <a, o, u>, representa-se por <s>, <ç>: *corsário, falso; persuadir; força, terço, pançudo*. Precedido de consoante e seguido de <e> e <i>, representa-se por <s>, <c>: *arsenal; persistência; mercearia; cálculo*. Em sílaba inicial, diante de <e>, <i>, representa-se por <s>, <c>: *sereia; sirene; cereja; cipó*. Em final de sílaba, no meio da palavra, representa-se por <s>, <x>: *pastel; extensão*. Em final de palavra, representa-se por <s>, <z>, <x>: *lápiz; paz; Félix*.

A regra ortográfica ensina que o fonema /z/, em posição intervocálica ou em final de palavras, pode ser representado pelos grafemas: <z>, <s>, <x>. No final de palavras os grafemas <s> e <x> adquirem o som de [z], quando seguidos de palavras começadas por vogal: *casas altas, Félix Alberto*.

Em Zorzi (1998), tem-se que uma das respostas para freqüências altas de desvios decorrentes de possibilidades de representações múltiplas pode ser encontrada na natureza da própria língua escrita, ou seja, o fato de um mesmo fonema poder ser representado por diversas letras ou de uma mesma letra poder ser usada para representar diferentes fonemas.

Uma das maiores dificuldades a serem superadas pelas crianças na fase do letramento refere-se à compreensão de aspectos lingüísticos como, por exemplo, faltas ortográficas decorrentes de possibilidades de correspondências múltiplas. Esse tipo de ocorrência pode gerar alterações de falta ortográfica não-consciente ou, inversamente, situações de conflito.

Segundo Zorzi (2003), o desvio não-consciente é considerado quando a criança utiliza uma certa letra que pode corresponder ao som, mas não se dá conta que poderia haver outra possibilidade. Por outro lado, as situações de conflito configuram-se na medida em que a criança, ao escrever, se dá conta de que há diversas maneiras de fazê-lo, gerando nela dúvidas e conflitos. Para o autor, esse conflito é resolvido de várias maneiras: 1) a criança acha que fica melhor com determinada letra e assume o risco; 2) escreve a palavra de várias maneiras para ver qual fica melhor; 3) consulta um dicionário, e 4) pede a alguém para ajudá-la ou, ainda, recorre a estratégias gramaticais, substitui a palavra por um sinônimo, como por exemplo, *lar* em lugar de *casa*.

As palavras referidas podem, de acordo com as regras ortográficas, ser grafadas com <sc>, <xc>, <s>, <ss>, <c>, <ç>, <z> ou <x>, quando o fonema representa o som [s]. Resolver essas questões, no entanto, não é tarefa fácil, porque um fonema nem sempre é representado por apenas um grafema. Sabe-se que, muitas vezes, deve-se inserir a letra <c> antes das vogais <e> e <i> e, por essa razão, a criança generaliza a regra e utiliza esse recurso para escrever palavras como as transcritas. Esses desvios são freqüentes, até mesmo em crianças de séries mais avançadas ou mesmo em adultos.

Há uma regra ortográfica em que o grafema <s>, quando se situa entre duas vogais, tem o som [z]. Por essa razão, em algumas das palavras analisadas, o grafema a ser utilizado pode ter várias possibilidades, gerando muitas dúvidas.

2. b. Som de [z] - grafemas possíveis: <s>, <z> e <x>.

grafema <s>

3ª. Série

presizavam (precisavam), presizavão (precisavam), quizer (quiser), avizaria (avisaria), pesquisa (pesquisa)

4ª. Série

acuzou (acusou), assa (asa), lasanha (lasanha), dizanimado (desanimado), vizitava (visitava), aprecentar (apresentar), presiçamos (precisamos), asseça (acesa).

grafema <z>**3ª. Série**

lixeyresa (ligeireza), ligeiresa (ligeireza), rasão (razão), sertesa (certeza), fasendo (fazendo), correntesa (correnteza).

4ª. Série

lindesa (lindeza), fazer (fazer) rasão (razão), veses (vezes)

O fone [z], em posição intervocálica ou final de palavras, pode ser representado pelos grafemas: <z>, <s>, <x>. Nas palavras transcritas, a criança optou pelo uso do grafema <z>, em lugar de <s> porque se apoiou na pronúncia da palavra e também não considerou o som de /z/ na última sílaba. Como a criança já leu e observou, em outras atividades, palavras grafadas com os grafemas <s> e <z>, optou pela grafia correta.

As faltas ortográficas observadas nas palavras que representam o fonema /z/ e que devem ser grafadas com o grafema <z> podem demonstrar insegurança, se a criança necessita escolher qual grafema utilizar. Acredita-se que a criança faz escolhas de acordo com a hipercorreção realizada pelo educador ou por ela mesma. As possibilidades de representações múltiplas podem demonstrar dificuldades na produção da escrita de crianças que freqüentam as primeiras séries da alfabetização. Há atividades lúdicas, direcionadas, leituras etc que podem contribuir para a diminuição de tais desvios.

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes a possibilidades de representações múltiplas dos sons [s] e [z]:

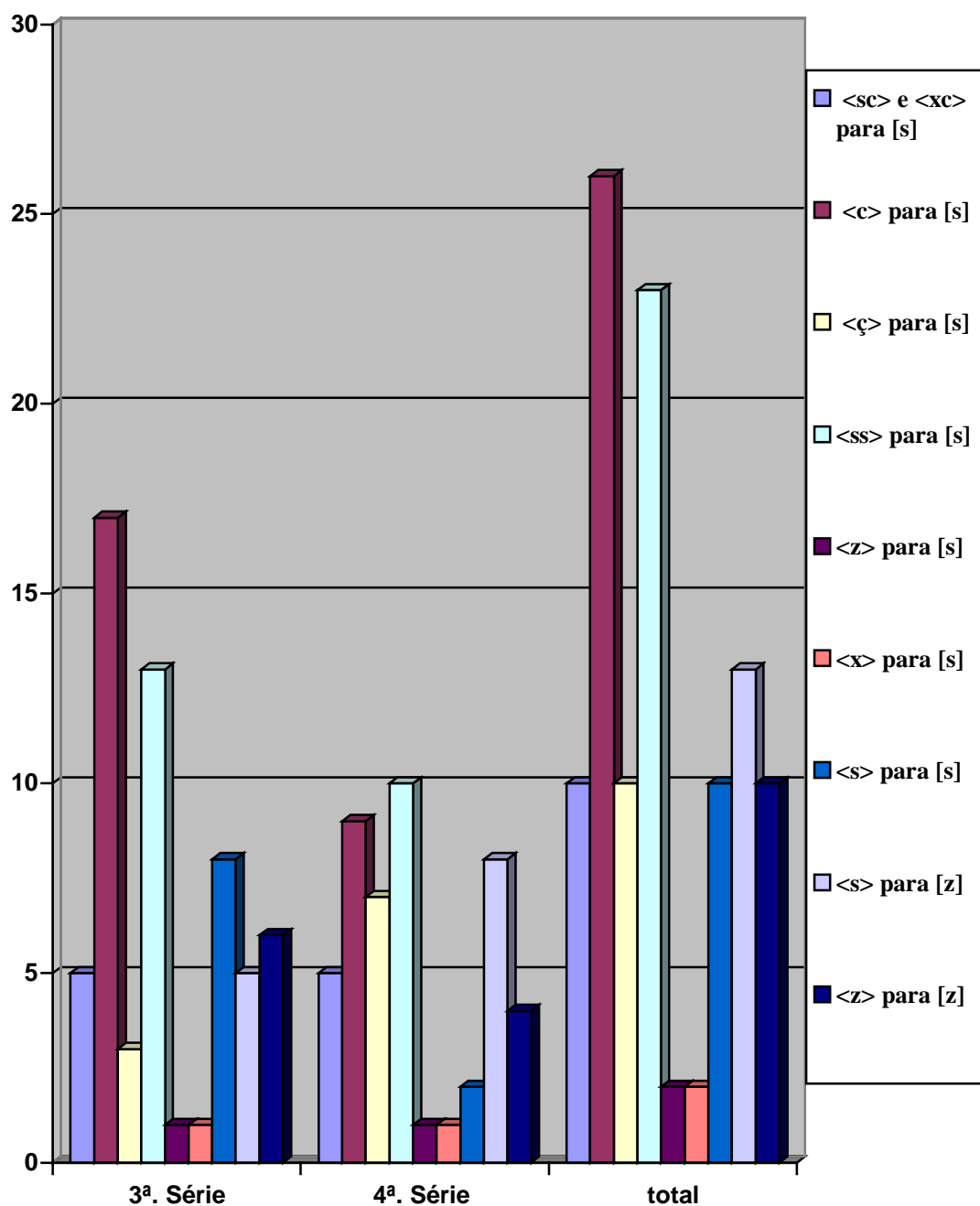


Figura 4 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a possibilidades de representações múltiplas dos sons [s] e [z].

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 4 - Quantificação de desvios segundo o tipo - representações múltiplas - e as séries cursadas

REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS	3ª. Série	4ª. Série	Total
som [s]			
grafemas <sc> e <xc>	05	05	10
grafema <c>	17	09	26
grafema <ç>	03	07	10
grafema <ss>	13	10	23
grafema <z>	01	01	02
grafema <x>	01	01	02
grafema <s>	08	02	10
som [z]			
grafema <s>	05	08	13
grafema <z>	06	04	10

c) Emprego de <x> ou <ch>

• grafema <x>

3ª. Série

troucha (trouxa), fachina (faxina), mecher (mexer), chingar (xingar), cochinha (coxinha), faicha (faixa), enchada (enxada), ameicha (ameixa), chincá-los (xingá-los)

4ª. Série

enfaichou (enfaixou), deichão (deixam), deicha (deixa)

• grafema <ch>

3ª. Série

caxoeiras (cachoeiras), caxinbo, caximbo (cachimbo), rexiado (recheado), pexincha (pechincha) croxe (crochê), maxucado (machucado), emxer (encher), boxecha (bochecha), xeque (cheque – bancário), caxo (cacho), xegou (chegou), xateada (chateada), couxa (colcha)

4ª. Série

xegou (chegou)

Segundo Ignácio (2001), no início de sílaba, diante de vogal, o som [x] pode ser representado por <x>, <ch>, como: *enxada, mexer, xingar, faixa, deixa, faxina, cachimbo, recheado, cachoeiras, pechincha, crochê, machucado, encher* (exceção da regra), *bochecha, cheque/xeque, cacho, chegou, chateada*. Entretanto, o grafema <x> no início de sílaba, em posição intervocálica, representa /x/, /z/, /s/.

Também, o <x> pode representar o som [ks] como em: *fixar, boxe, táxi, fixo, assexuado*; no final de palavra, como em *Félix, ônix, tórax* e pode, ainda, representar [z] no início da palavra como em: *exame, exercício, exército* etc e o som [s] como em: *explosão, expedição, extinto* etc.

Faraco (1992) ressalta que se usa sempre a letra <x> : a) após ditongos, como em: *caixa, ameixa, paixão* etc; b) em vocábulos de origem indígena ou africana: *abacaxi, xavante* etc, e c) geralmente depois da sílaba inicial -em: *enxada, enxame, enxofre* etc. Há algumas palavras, principalmente as derivadas de outras escritas com <ch>, como *cheio/encher, enchimento/preencher*, que se grafam com <ch>. Segundo o autor, a representação da unidade sonora por <ch> é mais freqüente do que por <x>.

Observa-se que as palavras referidas e analisadas possuem duas opções de grafia: <x> ou <ch>. O som pronunciado é de [x], mas muitas são grafadas com <ch> e outras, com <x>. Como resolver? Há regras que devem ser pensadas e internalizadas pelos educandos, principalmente em relação à origem da palavra, mas, nessa fase, a criança faz a opção sem muitos questionamentos. Sabe-se que o <ch> provém da palatalização dos grupos latinos <p/ > - *planu* (chão), <cl/ > - *clave* (chave), <fl/ > - *flamma* (chama). Entretanto, trata-se de sugestões de exercícios e pesquisas relativos à origem da palavra, ou seja, baseados em morfologia e contextos fonológicos, que poderão ser desenvolvidos com os educandos em uma fase mais avançada de letramento. Pode-se, também, recorrer aos exercícios de fixação de natureza fonológica.

d) Emprego de <g> ou <j>

- grafema <g>

3ª. Série

jesso (gesso), lijeiro (ligeiro), jeso (gesso), viagem (viagem-substantivo), finjimento (fingimento), enjesado (engessado), fujir (fugir), jesto (gesto), jesticular (gesticular), ajente (a gente)

4ª. Série

Nenhum desvio foi observado.

- grafema <j>

3ª. Série

b) viajei (viajei), servega (cerveja), servegeiro (cervejeiro), engeitado (enjeitado), geito (jeito)

4ª. Série

viajei (viajei), jeito (jeito)

O <g>, segundo as regras ortográficas, é utilizado quando seguido das vogais posteriores (orais /u/ - /o/ - /ɔ/ - /a/ ou nasais /ũ/ - /õ/ - /ã/ : *gula, gota, gola, galo, bagunça*), quando estiver em encontro consonantal - *globo, gruta*, ou, ainda, o que é raro, no fim da sílaba - *repugnar*. Quando a letra <g> é utilizada diante das vogais <e> ou <i> representa o som fricativo palatal [ʒ] e possui unidade sonora arbitrária.

Segundo Faraco (1992), a escolha entre as letras <j> ou <g> traz dificuldade para os aprendizes porque possuem a mesma unidade sonora [ʒ]: *geral, girar, jiló, jenipapo, nojento, argentino*. Para o autor, alguns dados confirmam que diante das letras <e> e <i>, a letra <g> é mais freqüente que a letra <j>. Essa informação pode auxiliar na escolha, controlando, assim, essa dificuldade.

Segundo Ignácio (2001), há condicionamentos da representação gráfica do grafema <g> :1) nas terminações nominais: *-agem, -ege, -igem, -oge, -ugem, -ágio, -égio, -ógio, -úgio*; exemplos: *malandragem, frege, vertigem, paragoge, ferrugem, pedágio, colégio, relógio, refúgio*; 2) nas terminações verbais: *-ger, -gir*, como:

eleger, fingir, e 3) nos contextos iniciais *-age, -agi*, como: *agente, agir*. Em relação ao grafema <j>, há condicionamento de representação gráfica na terminação *-aje*, como: *laje, traje, ultraje*. Para o autor, é muito importante o trabalho oral que o professor deve realizar, precedendo o trabalho escrito.

Faraco (1992) ressalta que a letra <j> ocorre em palavras derivadas de outras que se escrevem com <j>: *laranja-laranjeira, loja-lojista etc*; em todas as formas verbais terminadas em *-jar*: *viajar-viaje-viajem, encorajar-encoraje-encorajem*; em palavras de origem tupi, africana ou popular: *pajé, jeca, jibóia, jiló*. Na medida em que, para crianças de 3^a. e 4^a. Séries, esse dado é complexo e não faz sentido, um dos recursos sugeridos pelo autor seria a memorização da forma das palavras mais freqüentes. Em séries mais avançadas, há possibilidades de se compor um vocabulário da língua, sendo este mais um recurso a ser utilizado.

Nos exemplos: *viagem* (substantivo) e *viajem* (verbo *viajar* – conjugado no presente do subjuntivo), para que a dúvida seja esclarecida, o aprendiz precisa conhecer as regras, as classes gramaticais e, também, analisar o contexto em que a palavra está inserida. Somente assim poderá distinguir e optar pela grafia correta. Uma boa indicação seria:

- *Desejamos-lhe uma boa viagem*. O vocábulo *viagem*, nesse contexto, pertence à classe gramatical dos substantivos.

- *Para que viajem bem, é necessário descansar*. Nesse caso, *viajem* (ato de *viajar*), refere-se ao verbo *viajar* e, por isso, se escreve com o grafema <j>, obedecendo às regras gramaticais e à classe gramatical.

Segundo Ignácio (2001), o fonema /g/ no início de sílaba, diante de <e / i>, pode ser representado por <j> ou <g>. As razões históricas do símbolo <j>, que teve origem na evolução do latim, dificultam a compreensão do educando se não houver certas informações morfológicas e fonológicas da palavra, para que ele possa entender a regularidade ou não do uso desse grafema. Ainda segundo o autor, a letra <j> tem diversificadas origens: a) de uma consonantização do <i>; b) de uma palatalização do grupo latino (*lactu>jaito>jeito, Jeronimu>Jerônimo*); c) do tupi (*Moji*), e d) do africano (*jiló*). Assim, os exemplos de palavras grafadas com desvios podem ser tratados como fatos (faltas ortográficas) de natureza etimológica.

Tais desvios possuem uma porcentagem elevada de ocorrências nas produções escritas das crianças nessa fase de letramento, talvez porque há um número grande de palavras na língua portuguesa que apresentam como

característica a possibilidade de múltiplas formas de representação. Dessa forma, a não existência de formas únicas ou fixas para grafar as palavras pode gerar confusões e, conseqüentemente, a presença de muitos desvios, como os apresentados nesta pesquisa.

Grande número de fonemas com diversas possibilidades de grafia pode tornar difícil a apreensão de alguns aspectos da escrita por parte dos alunos. Eles devem optar, dentre as várias possibilidades de representação, a letra adequada naquele momento da produção escrita. Um outro agravante para tal dificuldade é o fato que, muitas vezes, não há regras gerais que auxiliem os educandos na escolha, pois a forma de escrever é determinada pela origem da palavra e não por uma regra ortográfica geral.

e) Emprego de <q, qu> ou <c>

- grafema <q>

3ª. Série

camdo (quando), camto (quanto), condo (quando)

4ª. Série

em encanto (enquanto), camdo (quando)

- grafema <c>

3ª. Série

quiança (criança)

4ª. Série

brinquando (brincando)

As trocas que envolvem as letras <c> e <q/qu> podem ser classificadas no grupo de representações múltiplas, ou seja, o fonema é semelhante, mas sua representação gráfica pode possuir dois ou mais grafemas. O dígrafo <qu> foge da estrutura silábica regular, gerando dificuldades gráficas para os usuários na fase de construção do letramento. O grafema <q> , antes de <u> semivogal, substitui, por vezes, o fonema /k/, que deveria ser grafado com <c>.

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes a possibilidades de representações múltiplas:

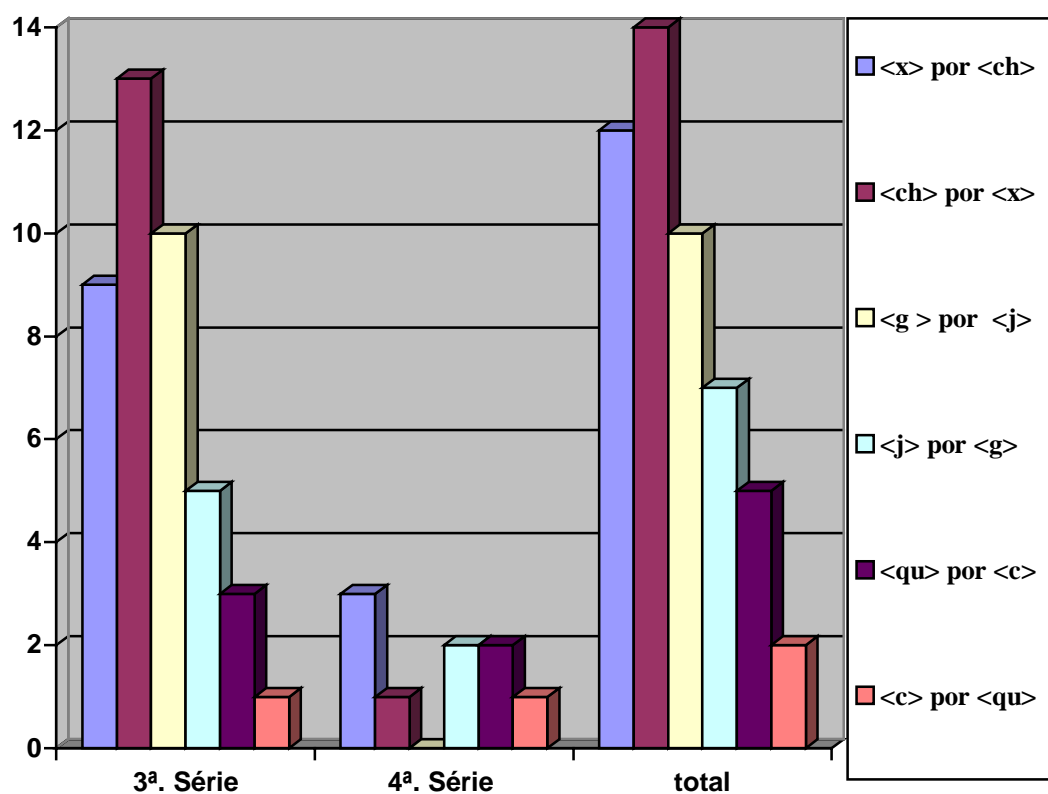


Figura 5 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a possibilidades de representações múltiplas dos sons [x], [g] e [k].

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 5 - Quantificação de desvios segundo o tipo - representações múltiplas e as séries cursadas.

REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS	3ª. Série	4ª. Série	Total
emprego dos grafemas <x> e <ch>			
troca do grafema <x> por <ch>	09	03	12
troca de grafema <ch> por <x>	13	01	14
emprego dos grafemas <g> e <j>			
troca de <g > por <j>	10	0	10
troca de <j> por <g>	05	02	07
emprego dos grafemas <c>, <q> e <qu>			
troca de <qu> por <c>	03	02	05
troca de <c> por <qu>	01	01	02

3) Junção de palavras

3ª. Série

Derrepente (de repente), poriso (por isso), divolta (de volta), soltalo (soltá-lo), ajente (a gente), enci (em si), meda (me dá), pelomenos (pelo menos), lana (lá na), debes (de vez), enquanto (em quando), omenos (ou menos), oque(o quê), comquem (com quem), soutalo (soltá-lo), faztepo (faz tempo)

4ª. Série

soque (só que), conserteza (com certeza), comquem (com quem), confome (com fome), medivertindo (me divertindo), pelomenos (pelo menos), pufavor (por favor), apouco (a pouco), tabom (está bom), denada-dinada (de nada),

encasa (em casa), dinovo-denovo (de novo), encima (em cima), endiante (em diante), porisso (por isso).

Quando a criança está na fase da escrita alfabética, ela possui o conhecimento convencional da grafia das palavras e a noção do que possa ser uma palavra. Entretanto, muitas vezes, as junções podem ocorrer porque algumas palavras são pronunciadas dentro de um único grupo tonal ou mesmo devido à acentuação tônica das mesmas. O vocábulo *de repente*, quando pronunciado, dá a impressão de ser composto apenas por uma palavra, pois <de> e <re> formam um vocábulo fonético.

Segundo Câmara (1974), os casos de junção de palavras são frutos do grupo de força que produz o vocábulo fonético, sendo que todos os casos analisados nesta pesquisa justificam-se por esse motivo. Outra possibilidade para a junção de dois vocábulos seria o fato de que, na transcrição fonética, não há demarcação de pausas, como em *de repente*, *de volta*, *de novo*, *de nada* etc.

Observa-se a junção na palavra *divolta* (de volta), em que a sílaba tônica é (*vol*). Uma outra questão na utilização (*de volta* por *divolta*) refere-se ao apoio na oralidade: quando se pronuncia a palavra, o som emitido nesse caso é de [i] e não de [e].

Na junção do vocábulo *soltá* (verbo) + *lo* (pronome oblíquo), observa-se que a criança utiliza o pronome de maneira adequada, porém não coloca o hífen, nem o acento no final do verbo conjugado. O uso da letra <u> no lugar do <l> ocorre devido ao recurso de apoio na oralidade. Outra possibilidade para a junção está no fato de que a criança incorpora o vocábulo <lo> ao outro vocábulo *soltá*, apoiando-se na pronúncia da palavra.

Constata-se que nos segmentos *lana* (*lá na*) e *enci* (*em si*), na verdade, há dois vocábulos fonéticos. Uma das hipóteses para se basear a análise é que a criança as escreve juntas porque são monossílabas e a aproximação tonal contribui para uma confusão desse tipo, ou seja, para a suposição de que se trata de apenas uma palavra.

As duas palavras são monossílabas (*enci – em si*) e, por isso, no entender da criança, devem ser grafadas como uma única palavra. Pode-se observar, ainda, o uso da letra <n> quando se faz a junção e, quando há separação, faz-se o uso da

letra <m>, por ser final de palavra - como ocorre em outro exemplo: *nim gém* (*ninguém*).

Nas palavras grafadas *pelomenos* (*pelo menos*), *poriso* (*por isso*), *pufavor* (*por favor*), *comquem* (*com quem*), *confome* (*com fome*), *conserteza* (*com certeza*), *dinada* (*de nada*), *denovo* (*de novo*), *encima* (*em cima*), *encasa* (*em casa*) e *endiante* (*em diante*), nota-se a junção de preposições (*pelo, por, com, de, em*) com outras palavras, podendo ser estes advérbios (*menos, pouco, certeza, nada, cima*), pronomes (*quem, isso*), substantivos (*fome, favor, casa*) e adjetivos (*novo*). Verifica-se um número considerável de ocorrências na escrita de crianças, em relação a junções de palavras, quando o segmento inclui uma preposição.

Em *apouco* (*há pouco*), encontra-se o verbo *haver*, que pode estar sendo usado no sentido de tempo passado ou no sentido de existir como, por exemplo: “*Há pouco feijão*”. Deve-se lembrar que o termo *a pouco* existe e é utilizado para indicar tempo futuro, como em “*Daqui a pouco iremos viajar*”. Dessa forma, é interessante que o educador também atente para o contexto, para que não se equivoque ao classificar determinada ocorrência como desvio.

Outra ocorrência - *tabom* (*está bom*) - indica a utilização da partícula *ta* como forma de economia da língua ou, até mesmo, como a reprodução da forma como é utilizado o verbo (*estar*), na oralidade, fazendo a criança escrever o segmento como uma única palavra. Em *faztepo* (*faz tempo*), pode-se dizer que há o mesmo tipo de ocorrência, mas não com a mesma frequência que se verifica na economia em relação ao verbo (*estar*). A criança opta, assim, pela junção dos vocábulos porque se apóia na oralidade.

Segundo Zorzi (2003), devido à influência de padrões de oralidade - que têm como uma de suas características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras -, existe uma tendência inicial da criança começar a escrever as palavras ligadas umas às outras, refletindo o fato de que as palavras, quando faladas, compõem espécies de blocos sonoros. Em termos de escrita, ela começa a perceber que aquilo que se fala apresenta-se interligado, diferente da representação escrita. Nesse momento, tem início um processo de segmentação mais evidente, levando até mesmo a um excesso de segmentação, de modo que a criança divide uma mesma palavra em duas.

Zorzi (1998), em sua pesquisa, cita Da Silva (1989), no que se refere à segmentação de textos espontâneos de crianças de primeira série. Nesse trabalho,

o autor detectou os processos que denominou de “hipossegmentação” e de “hipersegmentação”. A hipossegmentação trata da junção de duas ou mais palavras e a hipersegmentação corresponde à tendência de fazer segmentações dentro do interior das palavras, modo esse não previsto pela ortografia. Nos dados da pesquisa realizada pelo autor, observou-se uma frequência maior de faltas ortográficas relacionadas a hipossegmentação. Para Da Silva, os critérios de segmentação utilizados pelas crianças podem ser o resultado de uma tentativa de representação gráfica da “expressividade discursiva” (pg.38). Para Cagliari (1989), as junções podem ser determinadas pela entonação do falante, o que determinaria uma certa tendência para que palavras que pertencem a um mesmo grupo tonal sejam escritas juntas.

Chega-se, assim, à conclusão de que todos esses casos de junção de palavras são frutos dos “grupos de força” que produzem o vocábulo fonético.

4) Separação de palavras

3ª. Série

em graçado (engraçado), da li (dali), bisa avô (bisavô)

4ª. Série

em encanto (enquanto), de vagar (devagar), com sutório (consultório), de pois (depois), em bora (embora), sou tou (soltou), com migo (comigo), a rumou (arrumou), ser viço (serviço), a visar (avisar), da li (dali)

3ª série

Nim gém (ninguém), des cobrio (descobriu)

4ª. Série

des cobrio (descobriu)

Na escrita da palavra *nim gém (ninguém)*, *em graçado (engraçado)*, *em encanto (enquanto)*, observam-se três ocorrências: a separação da palavra, o uso da letra <m> e não da letra <n> e, em *nim gém (ninguém)*, a ausência da letra <u> após a letra <g>. Supõe-se que a letra <m> foi utilizada por se tratar de final da palavra, na concepção da criança, o que indica que ela começa a ter a noção de exceções

dentro das regras. A omissão da vogal <u> poderia ser explicada pela falta de fixação de algumas palavras compostas que são mais difíceis de serem assimiladas pelas crianças na fase de alfabetização. Uma outra hipótese seria que a escrita dessas palavras já foi observada, pela criança, em uma outra situação, o que provoca um desafio para que ela se decida pela forma que considera correta.

Na escrita das palavras - *com migo (comigo)*, *em graçado (engraçado)*, *arrumou (arrumou)*, *ser viço (serviço)*, *de vagar (devagar)*, *em bora (embora)* etc, observa-se a separação de palavras. As preposições *com*, *em* e *de* existem na língua e podem ser utilizadas de forma isolada, o que mais que provavelmente já foi observado pela criança, na escrita. Nota-se também que em *ser viço (serviço)*, o termo *ser* coincide na forma escrita com um verbo, que se pode utilizar separadamente. Em função dessa possibilidade de existência e significado independente dos vocábulos *em*, *com* e *ser*, tais desvios se justificam.

Segundo Cagliari (1989), as separações indevidas de palavras, como *em tão (então)*, *a travessar (atravessar)*, *ser viço (serviço)* etc, podem acontecer em razão da acentuação tônica das palavras ou mesmo uma tônica criada pela criança, que se reflete no modo como as sílabas são separadas.

Observa-se que quase todas as palavras exemplificadas como desvios ortográficos, em relação à separação de vocábulos, podem se constituir de uma unidade lingüística autônoma, possível de ser utilizada isoladamente; outros casos podem ser analisados de acordo com a acentuação tônica das palavras, que pode ser verificada pela maneira como as sílabas são separadas.

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes à segmentação de palavras:

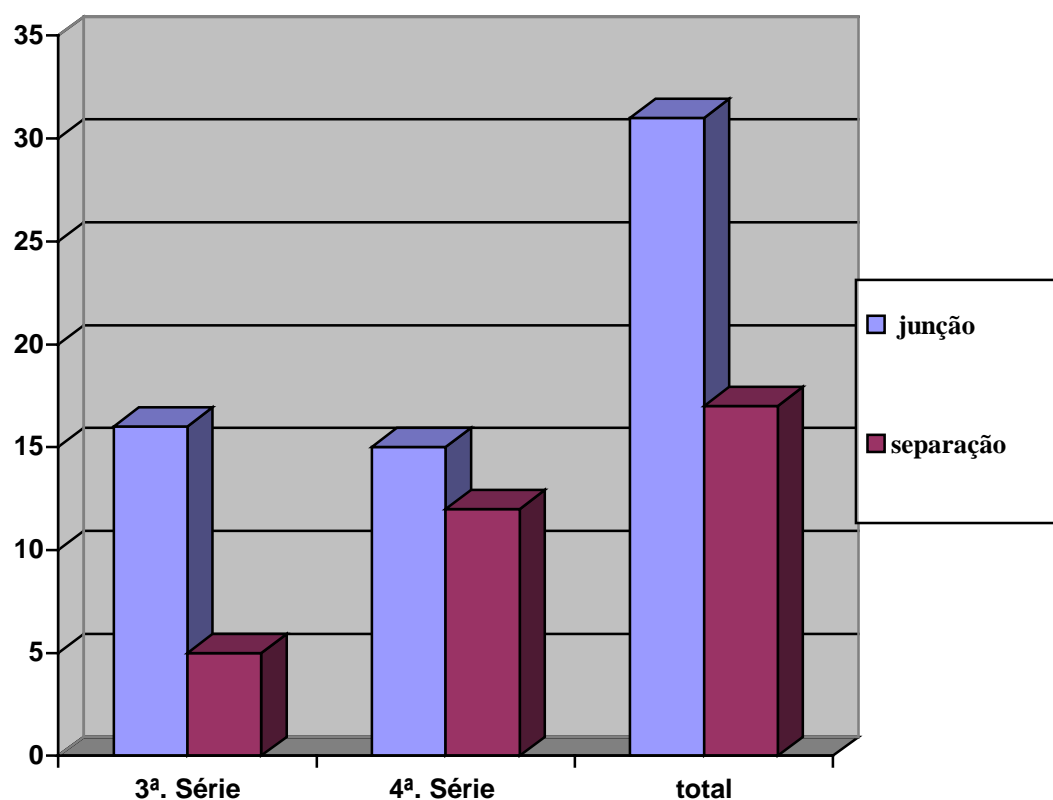


Figura 6 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a segmentação de palavras - junção e separação.

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 6 - Quantificação de desvios segundo o tipo - segmentação de palavras - e as séries cursadas.

SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS	3ª.série	4ª. Série	Total
Junção	16	15	31
Separação	05	12	17

5) Confusão entre letras parecidas

5 a. letras <m> e <n> em dígrafos

- troca de <m> por <n>

3ª. Série

também (também)

4ª. Série

embora (embora), competir (competir), cunpadre (compadre), campeão (campeão), bomba (bomba), bonberos (bombeiros)

- troca de <n> por <m>

troca de <n> por <m>

3ª. Série

numca (nunca)

4ª. Série

preparamdo (preparando), emtão (então)

As letras <m> e <n> são parecidas em termos visuais e na semelhança do traçado das letras. No caso específico das palavras *também*, *embora*, *então*, *bombeiros*, *bomba* etc, os sons [am], [em], [im], [om] e [an], [en], [in], [on] são iguais devido a sua posição na palavra, mas a regra ortográfica específica é a utilização da letra <m> antes dos grafemas <p> e . A hipótese para a ocorrência desse desvio é que a criança pode não ter internalizado totalmente tal regra ortográfica, uma vez que as duas consoantes <m> e <n>, possuem o mesmo fonema /am/ – /an/, /em/ – /en/, /im/ – /in/, /om/ – /on/ quando precedidas de vogais, formando um dígrafo. Essa aproximação fônica dificulta a compreensão e a apreensão da regra pela criança, pode ser também que a criança se apóie na oralidade para a escrita de algumas palavras.

Para Faraco (1992), a letra <m>, em final de sílaba, participa da representação das vogais nasais, do que constituem ótimos exemplos, *bomba* e *campo*. A letra <n>, em fim de sílaba, participa da representação das vogais nasais (em relação complementar com a letra <m>) como em: *nunca*, *tinta*, *pente*, *manco*, *preparando*, *ninguém*.

5. b. troca de grafemas <m> e <n>

3ª. Série

senente (semente)

4ª. Série

pronesa (promessa)

No caso dessas palavras, a utilização da letra <n> por <m> pode ser considerada um desvio de grafia e supor-se que a confusão se dá mais pela semelhança de traçado das duas letras e a posição distinta das letras <n> e <m> em várias palavras, o que exige da criança uma atenção redobrada. Nota-se, ainda, que a letra <n> antes de <t> foi empregada corretamente.

5.c. troca de <cl> por <ch>

3ª. Série

Nenhum desvio foi observado

4ª. Série

bicicheta (bicicleta)

Nesse desvio, a troca afetou a grafia da palavra, ou seja, o encontro consonantal. Essa alteração na grafia pode ocorrer devido a confusões quanto às possíveis semelhanças entre letras ou conjunto de letras, como se observou na troca de <cl> por <ch> em *bicicleta/bicicheta*.

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes à confusão entre letras parecidas:

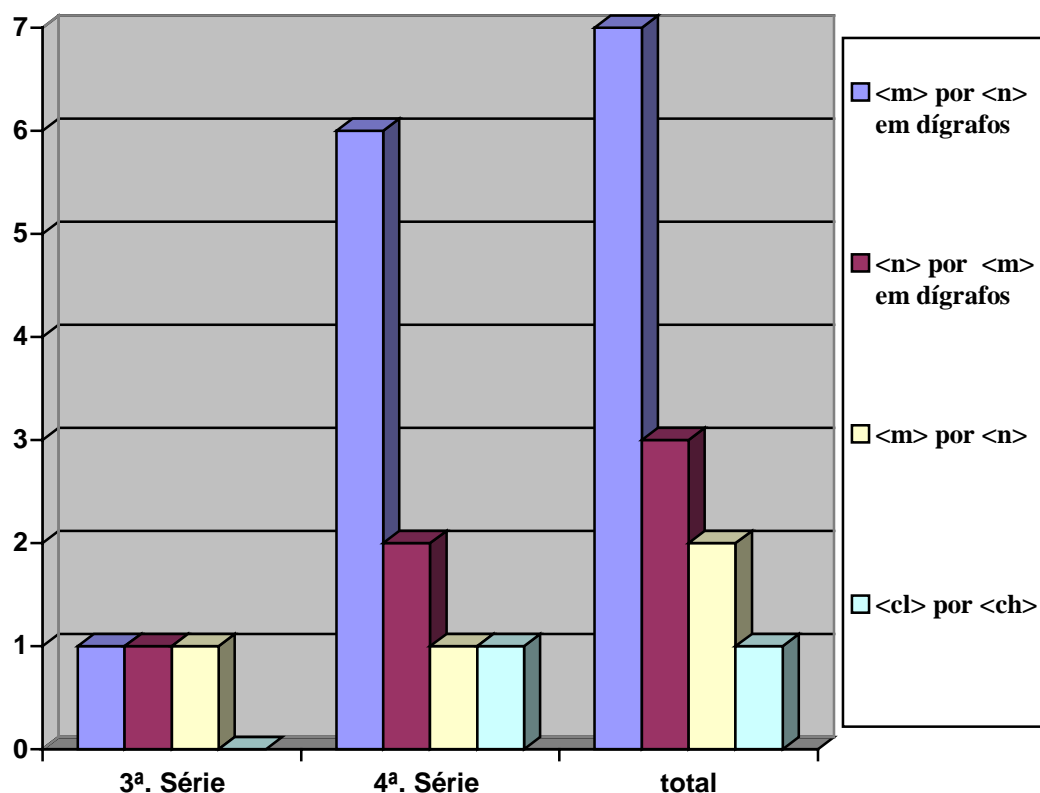


Figura 7 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a confusão entre letras parecidas.

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 7 - Quantificação de desvios segundo o tipo - confusão entre letras parecidas - e as séries cursadas.

CONFUSÃO ENTRE LETRAS PARECIDAS	3ª. Série	4ª. Série	Total
<m> por <n> em dígrafos	01	06	07
<n> por <m> em dígrafos	01	02	03
<m> por <n>	01	01	02
<cl> por <ch>	0	01	01

6) Confusão entre as terminações *-am* /- *ão*.

- troca de *-am* por *-ão*

3ª. Série

resouverão (resolveram), pegarão (pegaram), presizavão (precisavam),
soltavão (soltavam), procuravão (procuravam)

4ª. Série

deichão (deixam), estavão (estavam), conseguirão (conseguiram), chegarão
(chegaram), querião (queriam), gostão (gostam)

- troca de *-ão* por *-am*

3ª. Série

tam (tão), vam (vão), entam (então)

4ª. Série

estam (estão), tam (tão)

Pela análise fonética realizada pela criança, por vezes, há uma tendência em substituir as letras finais *-am* pela terminação *-ão*. Procura-se empregar um procedimento diferenciador dessas terminações com os alunos, para que notem as rimas de sílabas, uma vez que esses segmentos têm também funções diferentes na língua. Alguns métodos de ensino utilizados pelo educador propõem várias atividades (parlendas, poemas, jogos) para se fixarem os finais de palavras terminadas em *-ão*, como na parlenda: “*Rei capitão/ soldado ladrão/ moça bonita do meu coração*”.

Ao mesmo tempo, há verbos que, conjugados no tempo presente e no tempo pretérito, são grafados, igualmente, com o final *-am*, como *voltam* (presente) e *voltaram* (passado). Talvez, pela hipercorreção, a criança acaba empregando a mesma terminação *-am* para o tempo futuro do presente ou a terminação *-ão* para o tempo presente e o tempo passado, equivocando-se.

Esses desvios descrevem uma dinâmica que não se limita nem ao simples registro de grafias corretas, nem à aplicação estrita de regras de correspondências alfabéticas, pois as crianças não avançam de maneira monológica. Ou seja: elas formulam hipóteses, testam soluções e ajustam empiricamente os procedimentos parciais ou totalmente validados no e pelo sistema ortográfico. As crianças devem tratar de outras realidades lingüísticas e, freqüentemente, re-analisar seus conhecimentos anteriores para considerar o sistema ortográfico em seus aspectos gramaticais ou lexicais e segundo lógicas morfográficas e sintáticas. Essas lógicas, às vezes, são singulares e abstratas, o que demanda esforço maior do aluno para serem compreendidas.

Dessa maneira, o emparelhamento de procedimentos fonográficos não basta para dar conta da complexidade do sistema escrito do português, profundamente marcado pelas evoluções morfográficas. As produções escritas das crianças testemunham essa ascendência e a necessidade de apreender os fenômenos ortográficos correspondentes.

Uma outra análise possível para esse tipo de desvio é a confusão que as crianças fazem, quando utilizam conjugações de verbos, entre a terminação dos tempos presente e pretérito *-am* e a terminação do tempo futuro do presente *-ão*. Exemplos: *conseguiram*, *estavam* e *deixam* e *conseguirão*, *estarão* e *deixarão*. Assim, na medida em que as crianças conhecem e já visualizaram as duas formas, tidas como corretas, qual forma escolher e utilizar?

Em muitas situações de escrita, a criança pode optar pela terminação que nem sempre é a adequada, a ortograficamente correta. Alguns verbos chamados “irregulares”, como *ser* e *estar*, quando conjugados no tempo presente, na terceira pessoa do plural - *são* e *estão* -, fogem da regra geral das conjugações. São, entretanto, os verbos mais utilizados pelas pessoas no cotidiano, gerando, portanto, muitas dúvidas em relação à conjugação escrita de outros verbos. A criança, como visualizou as duas grafias, tende a considerá-las igualmente corretas, sem fixar sua atenção para a noção de tempo: presente, passado ou futuro.

Mas, saber as marcas do tempo verbal é uma justificativa definitiva para evitar tais desvios? Parece que não. Substituir *-am* por *-ão* pode tratar-se da análise fonética realizada pela criança e como os dois fonemas produzidos são os mesmos, a criança apóia-se na oralidade para decidir-se.

O contrário, ou seja, a utilização dos finais *-am* no lugar de *-ão* nas palavras *tam* (*tão*), *vam* (*vão*) e *entam* (*então*), pode ser explicada pela hipercorreção realizada em atividades anteriores. É um assunto que se apresenta complexo para a criança, que ainda não fixou algumas regras ortográficas.

Do ponto de vista fonêmico, *-ão* e *-am* são letras que correspondem a sons idênticos e seu papel é marcar as diferenças de tonicidade das palavras. Assim, as crianças buscam a forma gráfica mais próxima da oralidade, que é a terminação *-ão*.

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes à confusão entre terminações:

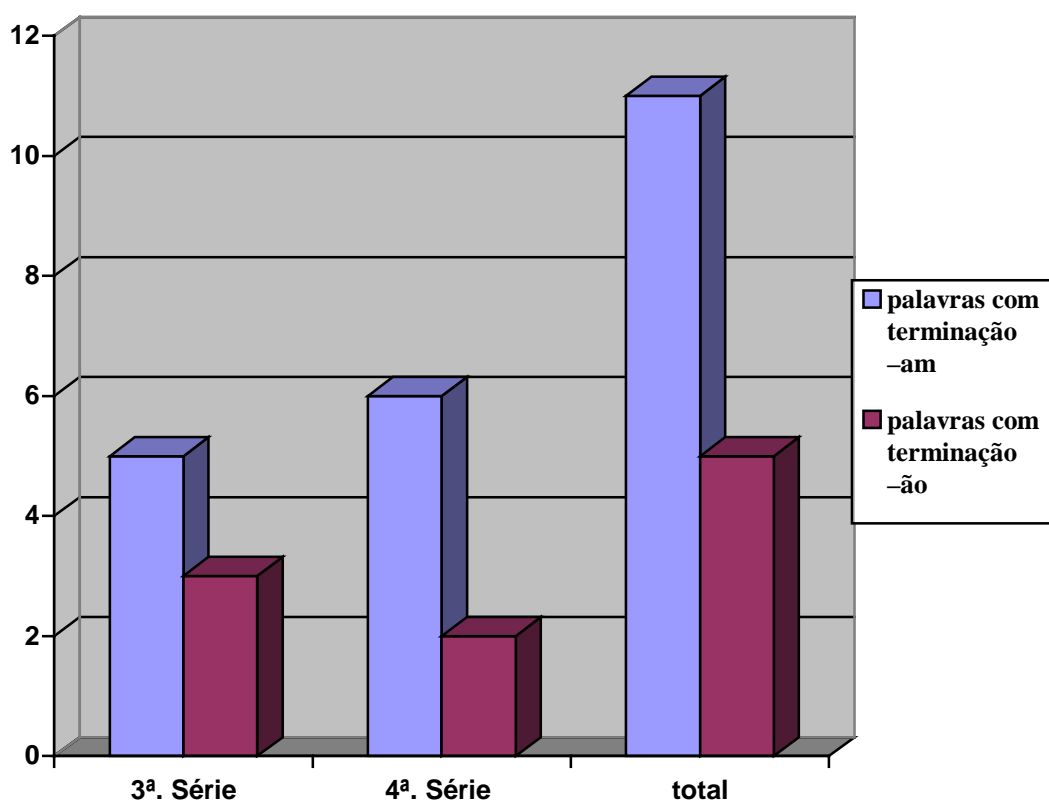


Figura 8 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a confusão entre as terminações *-am* e *-ão*.

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 8 - Quantificação de desvios segundo o tipo - confusão entre as terminações **-am** e **-ão** - e as séries cursadas

CONFUSÃO ENTRE AS TERMINAÇÕES -am E -ão	3ª.série	4ª. Série	Total
palavras com terminação - am	05	06	11
palavras com terminação - ão	03	02	05

7) Uso do dígrafo <lh> e da sílaba

- troca de <lh> por

3ª. Série

Nenhum desvio observado

4ª. Série

medalia (medalha), orgulio (orgulho), mergulio (mergulho)

- troca de por <lh>

3ª. Série

Nenhum desvio observado

4ª. Série

Itálha (Itália), família (família), Marilha (Marília), italhano (italiano)

Faraco (1992) enfatiza que há variedades rurais do português brasileiro, que se fazem, atualmente, presentes no contexto urbano. Dentre essas variedades, observa-se que ocorre a substituição do <lh> por . Esse fato cria uma convergência com ditongos, tornando-se difícil para os usuários saber quando se deve grafar com <lh> ou .

Os sons desses grafemas estão próximos um do outro. Trata-se de um problema fonético: ora se palatiza o </> do grupo , ora se despalatiza o </> de . Segundo o autor, em alguns casos, pronuncia-se [ʎ] e grava-se , como: *família*, *Itália*. Ele considera essa pronúncia do tipo flutuante e, por isso, constitui-se

como fonte de dificuldades para o alfabetizando; para sanar tais dificuldades, indica a memorização da forma gráfica da palavra.

Nos exemplos em que se observa o uso do dígrafo <lh> de forma inadequada (*familha, italhano, Marilha e Italha*), retomando a explicação anterior, pode-se dizer que a criança não compreendeu bem, ainda, o conceito e o emprego do dígrafo. Como não sabe quando e nem como usá-lo, utiliza-o sem nenhum critério rígido. Pode ser considerada uma outra hipótese: a hipercorreção realizada em outras atividades pelo educador, de palavras que se assemelham, pode levar a criança - que sabe existirem as duas possibilidades de se grafar - a optar por uma grafia nem sempre adequada.

Dessa forma, a existência de palavras grafadas com <lh> e , com pronúncias semelhantes na linguagem oral, faz com que a escrita seja realizada de acordo com o entendimento que a criança conseguiu absorver em sua vivência escolar e com as intervenções realizadas pelo educador. Por sua vez, o educador já fez várias observações sobre a utilização e o reconhecimento de dígrafos com explicações simples e superficiais, pois se trata de regras bem complexas para uma criança em fase de letramento inicia dominar. A teoria deve ser aplicada na prática, no uso da língua, possibilitando à criança perceber as diferenças mínimas existentes. Somente com muito exercício, leitura e interesse, o desenvolvimento do processo de letramento terá êxito e a criança poderá superar tais dificuldades.

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes ao uso de dígrafo e de sílaba:

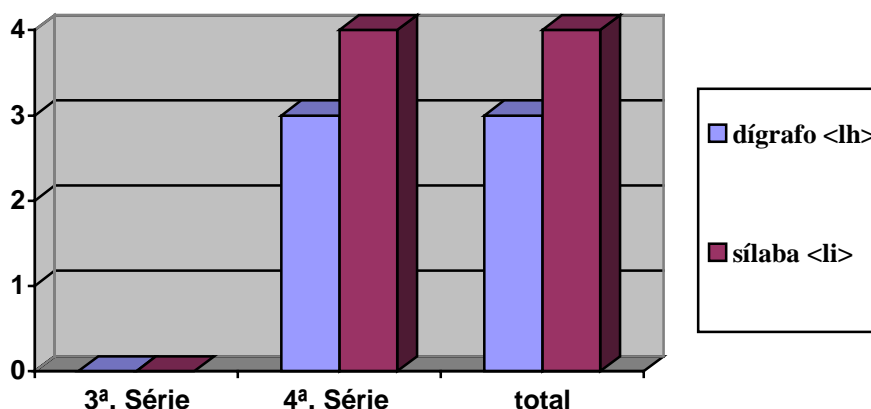


Figura 9 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a troca entre dígrafo <lh> e de sílaba .

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 9 - Quantificação de desvios segundo o tipo - troca entre o dígrafo **lh** e a sílaba **li** - e as séries cursadas.

TROCA ENTRE DÍGRAFO lh E SÍLABA li	3 ^a . Série	4 ^a . Série	Total
dígrafo <lh>	0	03	03
sílaba 	0	04	04

8) Trocas entre fonemas surdos e sonoros

- troca de por <p>

3^a. Série

princar (brincar), princávamos (brincávamos), descupriram (descobriram)

4^a. Série

parulho (barulho)

- troca de <p> por

3^a. Série

aporrecido (aborrecido)

4^a. Série

baçoquinha (paçoquinha), branta (planta)

- troca de <d> por <p>

3^a. Série

peu (deu)

4^a. Série

Nenhum desvio foi observado

- troca de <d> por <t>

3ª. Série

Nenhum desvio foi observado

4ª. Série

balte (balde)

- troca de <v> por <f>

3ª. Série

Nenhum desvio foi observado

4ª. Série

famos (vamos), fou (vou), finha (vinha)

- troca de <f> por <v>

3ª. Série

vigir (fingir), invância (infância), vuga (fuga), vugir (fugir), diverentes (diferentes)

4ª. Série

viçou (ficou), vinalmente (finalmente)

- troca de <c> por <g>

3ª. Série

gestigular (gesticular)

4ª. Série

regreação (recreação), prátiga (prática)

- troca de <g> por <c>

3ª. Série

carantiu (garantiu), acarar (agarrar), critava (gritava), chincá-los (xingá-los)

4ª. Série.

rescatar (resgatar), loco (logo), pecaram (pegaram), pinco (pingo), agradeceu (agradeceu), pecado (pegado), verconha (vergonha).

- troca de <g> por <q>

3ª. Série

consegue (consegue), guarda (guarda), assoque (açougue)

4ª. Série

foqueira (fogueira)

- troca de <ch> ou <x> por <j> ou <g>

3ª. Série

Nenhum desvio foi observado

4ª. Série

deija (deixa)

- troca de <j> ou <g> por <ch> ou <x>

3ª. Série

lixeiro (ligeiro), lixeiresa (ligeireza), chesto (gesto)

4ª. Série

chanela (janela)

Os desvios envolvendo o par de fonemas /p/ e /b/, que são representados pelas letras <p> e , revelam que a tendência maior foi no sentido da letra ser substituída pela letra <p>. Não obstante a criança falar corretamente, fazer comparações entre os pares de palavras apresentadas e não apresentar problemas em relação à discriminação auditiva, essas habilidades não parecem ser suficientes para garantir a forma gráfica correta de palavras que envolvem letras que representam fonemas surdos e sonoros.

Cagliari (1990) explica esse tipo de troca de letra fazendo referência ao fato de que as crianças, em geral, escrevem em silêncio, por orientação do educador, ou seja, não pronunciam em voz alta as palavras que irão escrever. Provavelmente,

esse aspecto pedagógico impede que a criança se dê conta dos sons que compõem a palavra a ser grafada.

Segundo Zorzi (1999), a freqüência de desvios caracterizados por substituições de grupos de letras <d/p-d/t>, <c/g>, <v/f>, <q/c>, <g/c>, <g/q> <x/ch-j/g>, de acordo com sua pesquisa, tende a diminuir a partir da terceira série. Nas trocas <g/c>, observa-se que no que tange ao fonema sonoro /g/, notam-se palavras em que o grafema <g> foi substituído por <c> ou <q>. Deve-se apontar para o fato de que há uma semelhança no traçado das duas letras <q> e <g> - os grafemas são semelhantes no plano visual - e os sons são semelhantes auditivamente. A utilização de <c> está acompanhada das vogais <a>, <o>, <u> ou em encontros consonantais, como *critava*, o que indica que a criança poderia querer grafar o fonema /k/; por extrapolação, grafa <c>.

Segundo Zorzi (1998), detectar outros fatores que interferem nesse tipo de desvio ortográfico - trocas de fonemas surdos e sonoros - envolve vários graus de conhecimento lingüístico que cada indivíduo possui. O primeiro ponto refere-se à capacidade de fazer uso efetivo da linguagem: pronunciar palavras, conhecer seus significados, produzir frases e construir diálogos. O segundo ponto corresponde aos conhecimentos adquiridos de reflexões realizadas sobre a própria linguagem, ou seja, pensar sobre a linguagem e não somente utilizá-la. O terceiro ponto diz respeito à “consciência fonêmica”, talvez aquele que esclareça e oriente melhor o porquê de tais desvios.

Vygotsky (1979) esclarece:

Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. (p. 132)

A freqüência desses desvios em produções textuais de uma mesma criança pode estar relacionada a uma dificuldade que vai além das confusões habituais. As dificuldades podem estar, por exemplo, no processo de análise fonêmica, gerando uma consciência fonêmica não muito clara. Como Vygotsky,

Carraher (1992) discute essa categoria de desvios e diz que os mesmos demonstram dificuldade da criança na execução da análise de fonemas.

Para compreender melhor essa dificuldade apresentada, faz-se necessário incentivar pesquisas sobre a formação da consciência fonêmica e dos processos envolvidos em sua análise. Observou-se, conforme os dados desta pesquisa, que a frequência desses desvios não é tão alta. Educadores e familiares, após observação e constatação de dificuldades da criança, podem optar por ouvir a opinião de um especialista como o fonoaudiólogo, que pode ou não indicar acompanhamento e tratamento fonoaudiológicos. O trabalho conjunto, por vezes, mostra-se indispensável para auxiliar a criança em suas dificuldades.

Os educadores podem - e devem - propor atividades em sala de aula que proporcionem uma possível superação das dificuldades, como: leitura e escrita em voz alta, observações de palavras, leitura de livros, consulta ao dicionário, autocorreção etc. Aos familiares, cabe acompanhar o desenvolvimento da criança, proporcionando a ela um ambiente propício para a leitura, a escrita e atividades afins. Esse ambiente engloba não somente o espaço físico, mas a atenção às curiosidades, o silêncio necessário e mesmo o cuidado com os livros.

São necessários maiores conhecimentos e o desenvolvimento de pesquisas que propiciem uma melhor compreensão e a busca de soluções para tais dificuldades. Uma das práticas pedagógicas alternativas utilizadas e sugeridas neste trabalho é escrever e ditar ao mesmo tempo, quando se utiliza o quadro negro. Os resultados obtidos dessa prática foram interessantes, pois à medida que as crianças escreviam - muitas vezes sem olhar na lousa, apenas ouvindo a professora falar - faziam também a correção, ao compararem sua escrita ao texto escrito na lousa. Percebiam, então, os seus desvios e, ao mesmo tempo, refletiam sobre a linguagem produzida.

Essa alternativa provocou efeito positivo, sendo que nas produções escritas individuais, foram propostas atividades, como: revisão da produção gráfica, sessão de dúvidas em relação à grafia correta (perguntas ou consulta ao dicionário) e jogos lúdicos que despertaram o interesse e a atenção por parte do aluno.

A seguir, um gráfico que ilustra a ocorrência dos desvios referentes à troca entre fonemas surdos e sonoros:

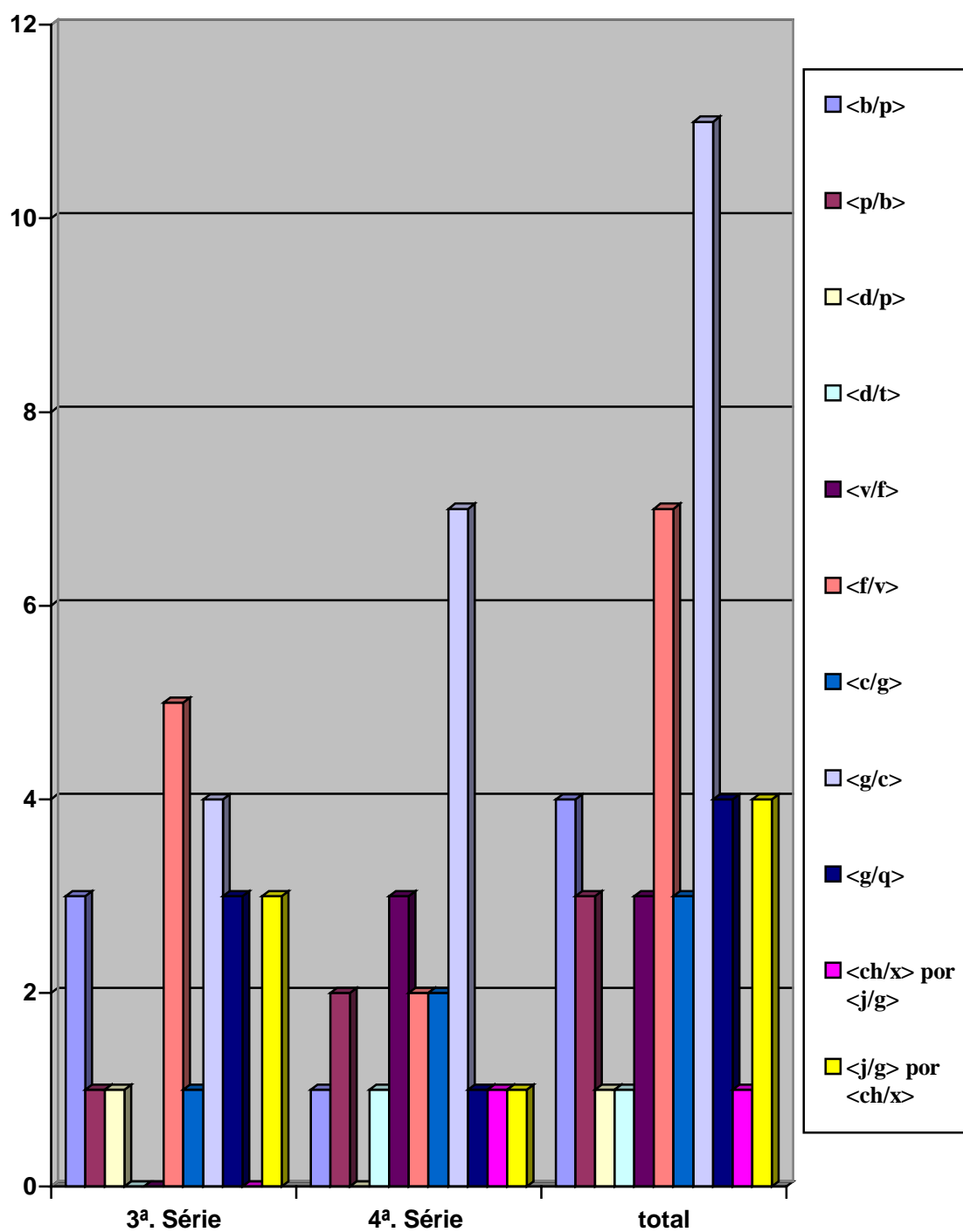


Figura 10 - Gráfico referente a desvios específicos, devidos a troca entre fonemas surdos e sonoros.

A tabela a seguir é análoga ao gráfico, mas traz de forma mais discriminada a quantidade das ocorrências:

Tabela 10 - Quantificação de desvios segundo o tipo - troca entre fonemas surdos e sonoros - e as séries cursadas.

TROCA ENTRE FONEMAS SURDOS E SONOROS	3 ^a .série	4 ^a .série	Total
<b/p>	03	01	04
<p/b>	01	02	03
<d/p>	01	0	01
<d/t>	0	01	01
<v/f>	0	03	03
<f/v>	05	02	07
<c/g>	01	02	03
<g/c>	04	07	11
<g/q>	03	01	04
<ch/x> por <j/g>	0	01	01
<j/g> por <ch/x>	03	01	04

6 ESTUDO LONGITUDINAL

Este estudo longitudinal tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas por três crianças, que foram acompanhadas durante os anos de 2003 e 2004, quando cursaram, respectivamente, a 3ª. Série e a 4ª. Série do Ensino Fundamental. Por meio desse acompanhamento, foi possível verificar a evolução na produção escrita de cada uma das crianças, especificamente na ortografia.

Conforme a metodologia utilizada, foram empregados, junto às crianças: a) atividades propostas de produção textual, com temas trabalhados e discutidos em sala de aula; b) atividades lúdicas, com jogos que envolviam a língua escrita, especialmente a ortografia (anexo B); c) ditados; d) continuação de histórias, entre outras atividades direcionadas. As atividades foram desenvolvidas ao longo dos dois anos e de acordo com as necessidades de cada um dos alunos.

Foram detectados desvios ortográficos e, por meio das atividades desenvolvidas (anexo D), pôde-se observar uma evolução na apropriação da ortografia. Cabe ressaltar que o domínio da língua escrita é complexo e que a presença de grafias regradadas não significa sua total apropriação. Faz-se necessário um período de evolução para fixação e entendimento de todo o processo do sistema de escrita ortográfica. Não seria exagero afirmar que o processo de aprendizagem da língua escrita nunca se exaure, na medida em que certamente palavras novas, desconhecidas, surgem e podem causar dúvidas quanto à sua grafia.

Apresentação das crianças

As três crianças que fazem parte desse estudo longitudinal pertencem à mesma sala constituída por 35 alunos, nos anos de 2003 e 2004, respectivamente, 3ª. e 4ª. séries do ensino fundamental I, da mesma escola estadual, na cidade de São Carlos e que compõem também o *corpus* da pesquisa. Foram escolhidos alguns textos produzidos por essas três crianças porque continham desvios mais interessantes a serem analisados e que mostravam a evolução na produção escrita, particularmente, na ortografia.

1) E. F. C. – 9 anos

3ª. Série - ano de 2003

Abril e Maio de 2003

Atividades de escrita –

Reescrita - produção de texto – tema: Amizade

comprienciva (compreensiva), sertesa (certeza), cempre (sempre), deser (descer), lana (lá na), xegou (chegou), xateada (chateada), caumo (calmo), si (se), nim gem (ninguém), terseira (terceira), desendo (descendo), sou (sol), nasendo (nascendo), voutou (voltou), obeservava (observava), paumeira (palmeira).

Os desvios constantes da produção da escrita da aluna, em abril e maio de 2003, na 3ª. Série, são aqueles que Zorzi (1999) considerou em sua pesquisa como as faltas ortográficas com maior número de ocorrências entre os alunos nessa fase de letramento.

As possibilidades de representações múltiplas revelaram-se como a maior dificuldade para a criança nessa fase de letramento, pois um fonema pode ser representado por diversas letras e vice-versa. Em segundo lugar, estão os desvios referentes ao apoio na oralidade e, em terceiro lugar, aqueles devidos a junção e separação de palavras.

Pode-se indicar várias hipóteses para a explicação da ocorrência desses desvios ortográficos durante o processo de letramento, sendo que tais hipóteses são objeto de discussão no capítulo 5 – Análise e interpretação dos dados. Cabe ressaltar que os objetivos deste estudo são: oferecer subsídios para reflexão e sugerir atividades que contribuam para a evolução do processo de aquisição e apropriação da ortografia.

As atividades desenvolvidas durante a coleta de dados e a análise dos dados foram: a) *Você é o entrevistado*; b) *Breve história de uma grande amizade* (produção de texto), e c) *O sonho das quatro gotinhas* (reescrita da história). Os temas abordados nas atividades geraram interesse entre os alunos e, após a produção dos textos, o educador observou os desvios constantes na produção gráfica e elaborou atividades direcionadas para o desenvolvimento e a apropriação

da ortografia. Um dos jogos utilizados foi *De olho na ortografia*, que proporcionou reflexão e atenção para palavras que dão margem a faltas ortográficas devidas às representações múltiplas e ao apoio na oralidade.

Observa-se que a criança desenvolveu várias atividades, portanto, estava sempre presente às aulas, o que proporcionou a evolução no aspecto da escrita ortográfica.

Agosto de 2003

Produção de texto - tema: infância

Legau (legal), augumas (algumas), tristesas (tristezas), moreu (morreu), partil (partiu), faulta (falta), debes (de vez), pesoas (pessoas)

A atividade proposta e desenvolvida no mês de agosto de 2003, ainda na 3ª. Série, foi a produção de texto com o tema *O que é infância para você*. O apoio na oralidade ainda permanece como uma das causas dos desvios mais freqüentes nas produções escritas da criança, nessa fase de letramento.

As atividades propostas e desenvolvidas para trabalhar os desvios ortográficos devidos às possibilidades de representações múltiplas contribuíram para uma evolução nos textos escritos dessa aluna durante esse período, visto que esse tipo de desvio já não constitui o motivo mais prevalente dos desvios.

Outubro de 2003

Produção de texto - Tema: liberdade.

Pardauzinho (pardalzinho), quizer (quiser), soutou (soltou).

A produção de texto foi proposta após leitura e discussão do poema de Manuel Bandeira, *O pardalzinho*. O tema aborda a questão da liberdade, que sempre é muito atraente e interessante para as crianças. A atividade tinha como objetivos o desenvolvimento dos aspectos narrativos e o uso de diálogos na produção do texto.

Nota-se que permanecem, na produção da aluna, os tipos de desvios relacionados na classificação realizada por Zorzi (1999), que aponta o apoio na

oralidade como um dos principais motivos para os desvios. A leitura de livros infantis e as atividades direcionadas, como consulta ao dicionário e correção/revisão do próprio texto, incentivaram e proporcionaram a reflexão acerca dos desvios apresentados.

Novembro de 2003

Produção de texto – Tema: Observação de figuras e seqüência

macinho (mansinho), omenos (ou menos), derrepente (de repente), ouviu (ouviu), oque avia (o que havia), acontessido (acontecido), felizmente (felizmente)

Nessa atividade desenvolvida em novembro de 2003, ao final do ano letivo, nota-se uma maior ocorrência de outras dificuldades, relacionadas às segmentações de palavras (junção e separação), como: *de repente / derrepente; ou menos / omenos; o que / oque*. Verificou-se também alguma dificuldade causada pelas possibilidades de representações múltiplas e pelo apoio na oralidade. Foi constatada a ocorrência de um novo desvio: a falta de grafema, em *macinho (mansinho)*.

Nessa fase de letramento, a criança já possuía um vocabulário mais amplo e acreditava que dominava a grafia das palavras, devido ao trabalho desenvolvido em relação à leitura e à escrita. Ela percebeu que houve uma evolução, o que a fez crer que estaria pronta. Contudo, sabe-se que a apropriação da ortografia é complexa e, nessa fase, ainda não estão estabelecidos e fixados todos os aspectos necessários para seu total domínio.

A permanência de alguns desvios na produção escrita e a inclusão de outros são compreensíveis, pois se deve levar em conta que, para a criança, são muitas as palavras novas. Na medida em que ela ainda não fixou algumas regras e tem dúvidas em relação à grafia de palavras que geram confusão entre a língua falada e a língua escrita, o ineditismo das palavras é um fator importante a ser considerado.

Dezembro de 2003

Produção de texto: Continuação de uma história. Tema: minha rotina diária.

serto (certo), sertesisima (certíssima)

Na primeira atividade, a continuação de uma história, observa-se a presença de alguns desvios, como o devido a representações múltiplas. A recorrência dos desvios vem mostrar o quanto complexa é, para o entendimento da criança nessa fase de letramento, a apropriação da ortografia.

Talvez as possibilidades de representações múltiplas, entre outras causas dos desvios, indicam uma das zonas de fragilidade que podem estar presentes na produção escrita de educandos até a 8ª. Série do Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio. Para reverter esse quadro, depende-se das atividades propostas e do trabalho realizado coletivamente, da relação educador/educando, da leitura e, principalmente da evolução em relação aspecto morfológico e lingüístico do aprendiz, no que diz respeito às grafias de algumas palavras mais complexas da língua portuguesa, como é o caso da possibilidade de representações múltiplas.

Na segunda atividade – escrita da rotina diária –, nota-se que não houve faltas ortográficas, o que demonstra uma evolução na aprendizagem e uma maior apropriação da língua escrita, especialmente da ortografia. A razão para tal fato pode estar no envolvimento da criança com as atividades propostas, ou seja, as atividades lúdicas têm um papel importante no desenvolvimento e evolução do processo de aprendizagem, na medida em que despertam interesse e atenção das crianças, constituindo-se em um exercício prazeroso e educativo.

Ano de 2004**E. F. C. – 10 anos****4ª. Série****Junho de 2004****Produção de texto – Tema: Festa junina**

peçoa (pessoa), chegarão (chegaram), cunpadre (compadre), puchando (puxando), asunto (assunto), pasado (passado), ritimo (ritmo), emtão (então), voutem (voltem).

O tema proposto para o desenvolvimento da produção escrita foi 'Festa Junina', a partir de uma figura. A ocorrência de algumas faltas ortográficas, que correspondem a uma classificação anteriormente observada e analisada em atividades realizadas pela aluna, demonstra que a apropriação do sistema ortográfico é um processo longo e evolutivo.

Notou-se, também, a presença de desvios anteriormente não observados, como *chegaram/chegarão* (confusão entre –am e –ão) e *ritmo/ritimo* (acréscimo de grafema). As hipóteses para o aparecimento desses desvios são discutidas no capítulo 5 desta pesquisa. Faz-se necessário salientar que o domínio da grafia de palavras não ocorre rapidamente, pois se constrói como um processo. O educador pode contribuir para esse processo ao questionar ou solicitar ao aluno a leitura e a correção de suas produções textuais, na medida em que essas práticas auxiliam a reflexão acerca de algumas faltas ortográficas que se apresentam. Pode, então, decorrer a diminuição delas, pois muitas vezes os desvios acontecem por falta de atenção do aluno ao escrever.

Julho de 2004

Produção de texto: Tema: Solidariedade

da li (dali)

Nesse período, os desvios ortográficos se mantiveram estáveis em alguns momentos. As zonas de fragilidade que demonstraram ser mais prevalentes foram: possibilidades de representações múltiplas, apoio na oralidade e junção e separação de palavras, que permanecem como os 'grandes vilões', no que se refere à apropriação da ortografia. Os desvios foram constatados em palavras que geram sempre dúvidas em relação à sua grafia correta; portanto, são palavras complexas para a criança, que ainda formula hipóteses a respeito de alguns aspectos que envolvem a linguagem escrita.

Agosto de 2004

Produção de texto: Continuação de história. Produção de um texto jornalístico.

restalrante (restaurante), ganhol (ganhou), seguransas (seguranças), em bora (embora), niguém (ninguém), ino (hino), canpeão (campeão), conduzil (conduziu), japoneizinha (japonesinha), japoneis (japônês), peparamdo (preparando), conserteza (com certeza), lindesa (lindeza)

As atividades propostas e desenvolvidas proporcionaram à aluna a oportunidade de ampliar seu vocabulário. As faltas ortográficas assinaladas na produção escrita da criança revelam instabilidade na grafia de algumas palavras. Na atividade realizada no mês anterior, a criança demonstrou poucas dúvidas e seus desvios ortográficos foram compreensíveis e permaneceram estáveis. As zonas de fragilidade são notadas pela permanência do apoio na oralidade, das possibilidades de representações múltiplas e da confusão entre os grafemas parecidos <m> e <n>.

Os exercícios direcionados, a consulta ao dicionário, os jogos educativos e a releitura do próprio texto auxiliaram na reflexão e na correção dos desvios apresentados. Um dos exercícios interessantes e importantes é realizar a correção coletiva. O procedimento é o seguinte: escolhe-se uma produção textual de uma criança da sala - com o cuidado de não citar o nome do autor, para não gerar constrangimento. Escreve-se o texto na lousa e, em conjunto, realiza-se a correção com reflexões e opiniões de todos os alunos. É uma atividade que exige tempo e paciência, mas produz muitos efeitos positivos.

Outubro de 2004

Produção de texto. Tema: Diferenças sociais.

siples (simples), presentte (presente), xegou (chegou), querião (queriam), maguada (magoada), esplicou (explicou), gostão (gostam), denovo (de novo)

Verificou-se instabilidade gráfica de palavras, como pode ser observado na produção escrita da criança. Os desvios justificam-se porque a grafia de algumas dessas palavras são complexas e geram dúvidas. A escrita da criança continua indicando o apoio na oralidade e, provavelmente, essas faltas ortográficas permanecerão por um período. Esse período poderá ser longo ou curto, dependendo do investimento do educador e do educando, nos anos seguintes, em atividades de leitura e escrita, por meio de exercícios direcionados e jogos educativos.

Dezembro de 2004

Reescrita: Livro: *A noite em que o sono sumiu*

mauvada (malvada), avia (havia), de vagar (devagar), soutar (soltar), pigo (pingo)

No final de 2004, algumas faltas ortográficas são observadas na reescrita realizada pela aluna. Apareceram as seguintes zonas de fragilidade: apoio na oralidade, falta de grafema e separação de palavras. Essas ocorrências revelam as dificuldades que as crianças enfrentam na solução de alguns problemas relativos à grafia e à ortografia de palavras que são consideradas complexas, até mesmo para os adultos.

Segundo a análise geral dos resultados obtidos ao longo das atividades proporcionadas a essa criança durante o ano de 2004, houve uma evolução na sua produção escrita. Não se pode negar que há desvios constantes, os quais deverão ser sanados com atividades específicas que auxiliem na busca de soluções.

Durante a coleta de dados, notou-se que a maioria das crianças nem sempre relê seu texto. Em alguns momentos, escrevem uma palavra corretamente e, num mesmo texto, acabam por escrever a mesma palavra de forma incorreta, segundo as normas ortográficas. O educador teve por norma orientar e solicitar a leitura e a releitura do texto produzido após a escrita, mas nem sempre o educando, por não possuir esse hábito, realizou essa atividade com atenção. Outras crianças observadas fizeram uma releitura e, por isso, após essa atividade, realizaram a autocorreção. Esse hábito é importante, proporciona melhora sensível e uma evolução significativa, em sua produção textual.

O gráfico mostra a ocorrência dos desvios ortográficos de E. nos anos de 2003 e 2004, respectivamente nas 3^a. e 4^a. séries:

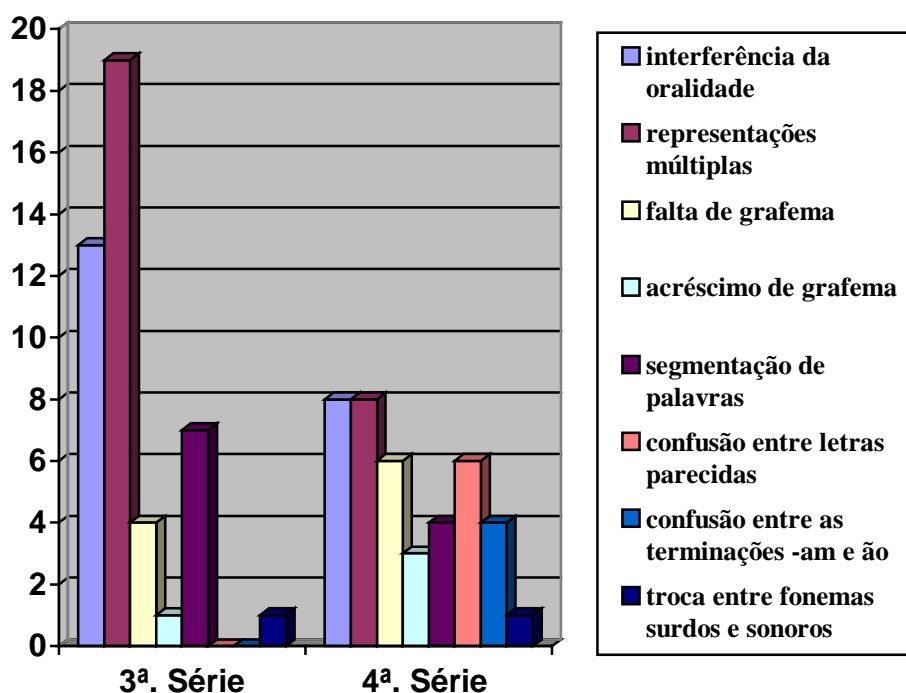


Figura 11– Gráfico com dados quantitativos e qualitativos dos desvios de E. F. C., nos anos de 2003 e 2004.

2) W. M. C. – 9 anos

3ª. Série

Ano de 2003

Abril de 2003

Produção de texto – Tema: Amizade

princar (brincar), cando (quando), princávamos (brincávamos)

A produção escrita do aluno foi observada e analisada durante os anos de 2003 e 2004, quando cursou, respectivamente, a 3ª. e a 4ª. Séries. As atividades desenvolvidas no período de abril de 2003 foram: *Você é o entrevistado* e produção textual com o tema *Breve história de uma grande amizade*.

Observa-se que as faltas ortográficas, constantes nessas produções escritas, dizem respeito aos fonemas surdos e sonoros (*princar-brincar, princávamos-brincávamos*) e a possibilidade de representações múltiplas: *cando-quando*. Os desvios relacionados a troca de fonemas surdos e sonoros, indicam, talvez, um problema individual, ou seja, a criança revela uma dificuldade em fazer a

análise fonêmica das palavras. De acordo com Cagliari (1989), a escrita em silêncio pode prejudicar a identificação correta dos fonemas, gerando dúvidas e possibilidades de desvios.

Junho de 2003

Ditado

japoneza (japonesa), enchada (enxada), caximbo (cachimbo), mecher (mexer), boxecha (bochecha), chingar (xingar), couxa (colcha), caxu (cacho), pexincha (pechincha), croxê (crochê), arumar (arrumar), ropa (roupa), bisa avô (bisavô)

As faltas ortográficas detectadas nessa atividade revelam dificuldades em palavras que possuem fonemas com representações múltiplas, como (<x/ch>): *couxa/colcha*, *caxu/cacho*. Outras zonas de fragilidade observadas dizem respeito à omissão de letra (*ropa/roupa*, *arumar/arrumar*), ao apoio na oralidade (*caxu/cacho*) e à segmentação de palavras (*bisa avô/bisavô*).

A atividade de ditado revela um agravante para ocorrências de desvios relacionados ao apoio na oralidade, porque, quando o professor dita, o aluno ouve e escreve, rapidamente, aquilo que conseguiu entender. Frequentemente, o som emitido pode ser representado por diversos grafemas, gerando dificuldades para quem escreve. Se o aluno realizar uma revisão do texto escrito, por meio de uma releitura atenta, pode fazer observações e autocorreção, mas nem sempre, nessa fase de letramento, essa atividade é desenvolvida pelos alunos. A correção coletiva, já mencionada, é também muito interessante e auxilia na diminuição dos desvios apresentados porque estes são questionados e refletidos em conjunto.

W. M. C. – 10 anos.

4ª. Série

Ano de 2004

Julho de 2004

Produção de texto - Continuação de história. Tema: Solidariedade

dormio (dormiu), au (ao), muntar (montar), losa (louça)

Zorzi (1999) classifica os desvios *dormio/dormiu*, *au/ao* e *muntar/montar* como generalização de regras. Houve uma pequena evolução na escrita da criança, verificada na ausência de faltas ortográficas relacionadas à utilização de palavras com possibilidades de representações múltiplas.

Agosto de 2004

Produção de texto – Poema – O lugar onde moro.

Produção de texto – Texto jornalístico – notícia das Olimpíadas

camdo (quando), podese (pudesse), tempo (tempo), pelomenos (pelo menos), tam (tão), voutou (voltou), esforsaram (esforçaram), competir (competir), voutou (voltou).

As atividades propostas e desenvolvidas pelo aluno foram: produção textual – poema e produção textual – notícia de jornal. Houve o aparecimento de algumas zonas de fragilidade, como: junção de palavras (*pelomenos/pelo menos*), letras parecidas (*competir/competir*) e generalização de regras (*podesse/pudesse*). Analogamente à atividade anterior, realizada em julho de 2004, observou-se uma redução no número de desvios relacionados às possibilidades de representações múltiplas, demonstrando uma evolução considerável em relação à linguagem escrita da criança. As atividades direcionadas e lúdicas propostas foram importantes e auxiliaram no desenvolvimento e evolução da apropriação da ortografia. Nota-se que essa criança não desenvolveu tantas atividades como a primeira, devido às suas faltas, o que justifica o número menor de produções textuais.

O gráfico mostra a ocorrência dos desvios ortográficos de W. nos anos de 2003 e 2004, respectivamente nas 3^a. e 4^a. séries:

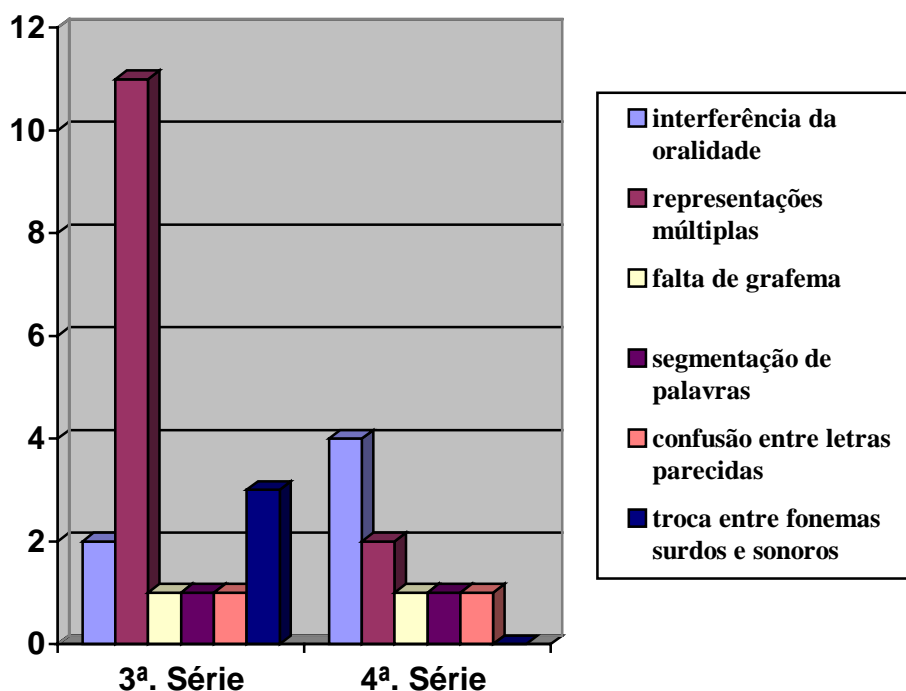


Figura 12 – Gráfico com dados quantitativos e qualitativos dos desvios de W. M.C., nos anos de 2003 e 2004.

3) F. S.C.G.

3ª. Série

Ano de 2003

Junho de 2003

Produção de texto: Continuação do texto. Tema: Trotes

comquem (com quem), assoque (açougue), descupa (desculpa), pasava (passava), descupriram (descobriram), poriso (por isso), diverentes (diferentes)

Os desvios identificados na escrita dessa criança podem ser classificados segundo os aspectos: a) junção de palavras (*comquem/com quem, poriso/por isso*); b) confusões entre *-am/-ão (tam/tão)*; c) omissões de letras (*assoque/açougue, descupa/desculpa*); d) confusão entre fonemas surdos e sonoros

(*desupriram/descobriram, diverentes/diferentes, assoque/açougue*); e) representações múltiplas (*pasava/passava, assoque/açougue*).

A aluna apresentou muitas faltas ortográficas em relação aos fonemas surdos e sonoros, o que pode ser um problema de consciência fonêmica. Segundo Zorzi (1998), a criança até pode falar corretamente e entender o processo fonológico, mas quando chega o momento de escrever, nem sempre ela consegue desenvolver a análise fonêmica das palavras, propiciando o aparecimento desse tipo de desvio. Os pais foram comunicados dessa dificuldade e a aluna foi encaminhada para um tratamento específico, extra-escola, de fonoaudiologia.

Dezembro de 2003

Produção de texto – Descrição Pessoal. Tema: Eu sou assim....

tam (tão), geito (jeito), chinca-los (xingá-los)

As faltas ortográficas observadas no texto descritivo realizado pela criança podem ser classificadas como: a) confusão entre –am e –ão (*tam/tão*); b) representações múltiplas (*geito/jeito; chinca-los/xingá-los*), e c) confusão entre fonemas surdos e sonoros (*chinca-los/xingá-los*).

Uma atividade que auxiliou muito na evolução da linguagem escrita dessa criança foi a revisão de seu texto após a produção. Os jogos educativos, consulta ao dicionário e a leitura de livros em voz alta foram imprescindíveis na superação de etapas.

F. S.C.G. – 10 anos

Ano de 2004

4ª. Série

Julho de 2004

Produção de texto: Continuação da história. Tema: Solidariedade

em bora (embora), continuol (continuou), vinalmente (finalmente), chegol (chegou), crianzinha (criancinha), adimirado (admirado), agradeceu (agradeceu), vio (viu)

Pode-se classificar os desvios identificados na escrita da criança como: a) separação de palavras (*em bora/embora*); b) generalização de regras (*continuol/continuou, chegol/chegou, vio/viu*); c) acréscimo de letras (*adimirado/admirado*), e d) confusão entre fonemas surdos e sonoros (*vinalmente/finalmente, crianzinha/criancinha, acradeceu/agradeceu*).

Observa-se que o número de faltas ortográficas relativas à confusão entre fonemas surdos e sonoros prevalece, mas o encaminhamento ao tratamento fonoaudiológico e as sugestões de atividades apresentadas pelo educador - como ler em voz alta, escrever lendo alto, rever o texto, realizar a autocorreção etc - foram imprescindíveis. A aluna demonstrou interesse e perseverança, o que facilitou alcançar os objetivos propostos e enfrentar tais dificuldades.

Agosto de 2004

Produção textual – Texto jornalístico - notícia de jornal – Tema: Olimpíadas

medalia (medalha), futebou (futebol)

Os desvios observados na atividade realizada pela criança podem ser classificados como zona de fragilidade em relação à generalização de regras (*medalia/medalha, Brasio/Brasil*) e apoio na oralidade (*futebou/futebol*). Notam-se uma pequena evolução na escrita da criança e a ausência de desvios referentes aos fonemas surdos e sonoros, justificadas pelas atividades propostas à aluna, como leitura após a produção, consulta ao dicionário, ler o texto em voz alta, leitura de livros, jogos educativos etc.

Outubro de 2004

Produção textual - Tema: Uma gafe

preucupada (preocupada), devouvi (devolvi), descupas (desculpas), devouveu (devolveu), verconha (vergonha)

As palavras escritas nessa atividade apresentam desvios justificados por: a) apoio na oralidade (*preucupada/preocupada, devouvi/devolvi, devouveu/devolveu*); b) omissão de letras (*descupas/desculpas*); c) confusão entre

fonemas surdos e sonoros (*verconha/vergonha*). Uma das maiores dificuldades apresentadas pela aluna é a percepção de que a língua falada é diferente da língua escrita. Isso se deve à presença de variantes lingüísticas regionais em seu convívio familiar. Em entrevistas realizadas com os pais, notou-se esse falar regionalista. Esse é um dado que, talvez, justifique o constante número de faltas ortográficas devidas ao apoio na oralidade na produção textual da criança, na medida em que ela está inserida em um contexto familiar no qual a fala é fortemente marcada.

Dezembro de 2004

Produção de texto – Reescrita. Livro: *A noite em que o sono sumiu.*

parulho (barulho), passarino (passarinho), chanela (janela), presisamos (precisamos), rescatar (resgatar), foqueira (fogueira), aupiste (alpiste), famos (vamos), loco (logo), presiçamos (precisamos), salvar (salvar), montana (montanha), asseça (acesa), deseram (desceram), baude (balde), pecaram (pegaram), balte (balde), pinco (pingo), ves (vez), derretel (derreteu), durmir (dormir)

Observam-se muitas faltas ortográficas no desenvolvimento dessa atividade, as quais podem ser classificadas como: a) representações múltiplas (*presisamos/precisamos, presiçamos/precisamos, asseça/acesa, deseram /desceram, ves/vez, foqueira/fogueira*); b) apoio na oralidade (*baude/balde, durmir/dormir, aupiste/alpiste*); c) omissão de letras (*montana/montanha, passarino/passarinho*); d) generalização de regras (*derretel/derreteu*); e) confusão entre fonemas surdos e sonoros (*parulho/barulho, chanela/janela, rescatar/resgatar, famos/vamos, loco/logo, pecaram/pegaram, balte/balde, pinco/pingo*).

Pode-se questionar como a criança apresentou tantas faltas ortográficas, em uma produção textual solicitada no final do ano de 2004. O domínio ortográfico é um processo e, como todo processo, há momentos de inflexão. Dessa forma, podem ocorrer retrocessos, que auxiliarão na apropriação da forma ortográfica, pois é sabido que o desvio é uma janela para a busca de soluções e acertos posteriores. Durante o ano de 2003, observou-se que a produção textual dessa criança foi menor e isso justifica-se devido à ausência da mesma em muitas aulas e, no ano de 2004,

nota-se uma produção maior, portanto, a probabilidade de faltas ortográficas aumentou e é visível nos textos produzidos em 2004, 4ª. série.

O gráfico mostra a ocorrência dos desvios ortográficos de F., nos anos de 2003 e 2004, respectivamente nas 3ª. e 4ª. Séries:

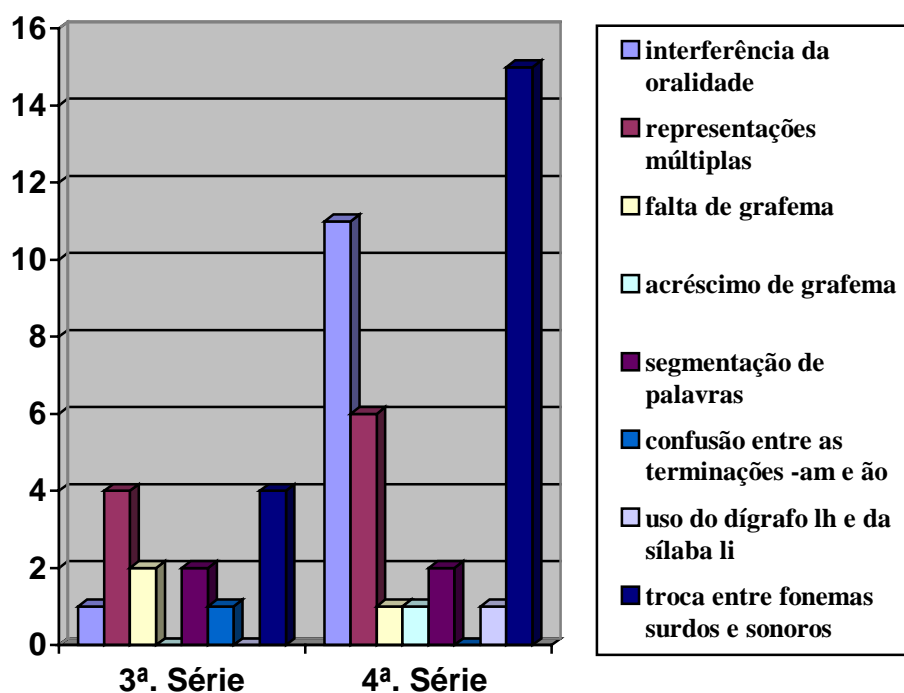


Figura 13 – Gráfico com dados quantitativos e qualitativos dos desvios de F. S.C.G, nos anos de 2003 e 2004.

Comentários gerais:

Para esclarecer a ocorrência de desvios ortográficos e a evolução da escrita ortográfica dos textos escritos elaborados pelas crianças apresentadas, faz-se necessário remeter-se aos estudos de Read (1986), que admitiu que os escritores iniciantes ou *experts* se orientavam fortemente segundo a fonologia.

Para o autor, os dados empíricos acerca do papel da fonologia na ortografia advêm de duas fontes: 1) a consciência fonológica e as capacidades de ortografia são fortemente correlacionadas; 2) os desvios ortográficos são, de maneira predominante, considerados foneticamente corretos.

Uma definição freqüente de faltas ortográficas denominadas foneticamente corretas considera que o desvio pode ser pronunciado de maneira idêntica à palavra

esperada, tendo como recurso as regras de correspondências entre grafemas e fonemas. A ocorrência desse tipo de falta é, de maneira tradicional, explicada por uma via fonológica da ortografia. Leva-se em conta que os fonemas são recodificados em grafemas na média das regras, ou seja, na conversão grafema-fonema. Todavia, os limites inerentes aos desvios ortográficos apresentam-se sobre a conversão fonema-grafema, na medida em que um número importante de fonemas corresponde a mais de um grafema. Assim, muitas grafias apresentam desvios que não podem ser qualificados de foneticamente corretos, segundo o critério anteriormente definido.

Esses fatos necessitam de um segundo mecanismo ortográfico: o lexical. A via ortográfica lexical trata a ortografia por meio de palavras inteiras e as alterações “não fonéticas” se produzem quando algo não funciona bem no resultado do processo. Essas duas maneiras que vão do léxico em direção à escrita no modelo de duas vias da produção ortográfica são as imagens, em espelho, do modelo de duas vias em leitura.

A definição precedente de alterações de ortografia foneticamente aceitáveis apóia-se na aplicação de regras: ortografia-som a um padrão ortográfico. Read (1986) e Treiman (1993), ao mostrarem em seus estudos que uma evolução de alterações ortográficas se apóia somente sobre as regras ortografia-som, subestimam seriamente a complexidade fonética do processo de apropriação da ortografia pelo qual crianças, assim como leitores/escritores iniciantes, passam, ao produzirem as respectivas ortografias.

Para determinar que uma alteração ortográfica não é mediatizada pela fonologia, é necessário conhecer totalmente a intenção do escritor. Caso contrário, determinar *a priori* que uma alteração foi mediatizada pela fonologia é não expor o problema. Ou seja: é não buscar as causas dessa alteração e, conseqüentemente, comprometer o alcance de possíveis soluções.

Segundo Read (1986), as faltas ortográficas não podem ser, seriamente, classificadas em duas categorias, pois essa classificação confere superficialidade à explicação das alterações ortográficas, reduzindo-as a duas vias ortográficas independentes. É uma forma redutora de classificação, pois os modelos de percepção de palavras não incorporam geralmente a ortografia e os modelos de ortografia não incorporam a percepção de palavras.

A concepção teórica apresentada pelo autor assegura uma assimetria entre duas capacidades: ortografia e leitura. A leitura não é sempre eficaz para a aprendizagem da ortografia. Na maioria dos estudos mencionados, a performance ortográfica era medida por meio de um teste de ditado: o experimentador lia as palavras e as crianças escreviam.

Em um outro estudo, a performance ortográfica evoluía por meio de uma tarefa de ditado e de um teste de reconhecimento de dupla escolha. Nesse teste, apresentava-se à criança, por exemplo, uma palavra com alteração ortográfica, mas fonologicamente plausível, e a mesma palavra escrita corretamente. Logo após, o educador solicitava ao aluno a seleção da palavra com a ortografia correta. Cabe lembrar que reconhecer a ortografia correta é mais fácil que sua produção. A capacidade em ortografia é fortemente dependente da atividade proposta, pois, para redigir adequadamente uma palavra, é necessário que a criança gere a ortografia correta a partir da fonologia e de suas significações.

O autor, por meio de outro estudo, comparou a eficácia da prática da leitura para aprender a ortografar. Os métodos explícitos de prática ortográfica utilizados foram: a) cópia - escrever a palavra no caderno; b) denominação do problema - atender para os fonemas ambíguos; c) ditado visual - escrever a palavra após ter sido apresentada, de acordo com um tempo de duração; d) composição de palavras - completar a palavra utilizando as letras corretas; e) chamamento - ortografar a palavra dizendo-a em voz alta. Esta última atividade representa um tipo de leitura.

A performance ortográfica do aprendiz melhora significativamente quando a atividade centra-se sobre a palavra inteira, pois os conhecimentos gerais acerca das relações entre letras e fonemas não são suficientes para conduzir à ortografia correta. O contexto no qual as letras se inserem, que é diferente para todas as palavras, contribui fortemente para o conhecimento acerca da ortografia de palavras. A aprendizagem da ortografia de palavras sem apresentação visual não faz mais que beneficiar a leitura, que é uma simples repetição.

O ensino formal da ortografia não deveria ser considerado uma questão estática, pois as capacidades ortográficas evoluem no tempo e as estratégias empregadas para desenvolvê-las têm de ser constantemente repensadas, no sentido da adequação. Segundo dados fornecidos por Read (1986), 80% das escolas holandesas recorreram a um método que se apoiava na fonética para

ensinar leitura e ortografia. Segundo o autor, a ortografia e a leitura são atividades interdependentes e a fonologia mediatiza as duas capacidades.

Ler não é a melhor e a mais eficiente maneira para se aprender a ortografar. Ortografar corretamente necessita de estratégias específicas que reforcem a estrutura correlacional entre significações e letras. Aparentemente, os métodos de ensino mais eficazes priorizam a atual produção ortográfica e podem continuar evoluindo, apesar de as crianças se depararem com uma variedade crucificante de relações complexas entre fonologia e ortografia. O ensino consegue dar conta de tudo isso quando existe espírito de atitude, de experiência e de motivação que cada criança traz para a atividade.

Um grande número de modelos de aquisição da ortografia foi analisado e sugerido por vários pesquisadores, entre eles pode-se citar Allal (1997). Nos modelos apresentados observou-se a orientação segundo os seguintes aspectos: 1) atenção às faltas ortográficas produzidas pelas crianças; 2) embasamento em teorias que indicavam, de acordo com o processo cognitivo em diferentes momentos da aquisição, a existência de progressão característica de uma etapa a outra; 3) ênfase nos fatos de que a consciência fonológica tem um papel importante na ortografia precoce e de que as crianças adquirem descrições ortográficas de palavras.

Read (1986) lançou a idéia de que as faltas ortográficas refletem uma direção de desenvolvimento sobre as propriedades fonéticas de palavras. Por meio de seus estudos, mostrou que as crianças que escreviam utilizavam um sistema de agrupamento de sons sobre a base de seus traços fonéticos comuns. Trata-se da idéia de que as faltas ortográficas constituem um índice de compreensão metalingüística das crianças, o que permitiu ao pesquisador categorizar as estratégias ortográficas durante o desenvolvimento.

A partir do trabalho desenvolvido por Bissex (1980) e Gentry (1981), admite-se que as crianças atravessam quatro etapas ortográficas distintas: 1) pré-comunicativa; 2) semifonética; 3) transitória (encerra em si várias etapas); 4) ortográfica correta.

A etapa pré-comunicativa caracteriza-se pelo emprego de uma estratégia de seleção aleatória de uma cadeia de letras. A ortografia semifonética corresponde à colocação da ortografia em relação parcial com o conteúdo fonético. Exemplo: casa (aza). Na etapa fonética, a segmentação fonética de palavras faladas é

evidente e, como conseqüência, as ortografias comportam uma descrição completa da seqüência de sons. Na etapa transitória, inicia-se a adesão às convenções da ortografia e as vogais começam a aparecer na escrita. Na etapa da ortografia correta, ocorre a ortografia morfêmica correta.

Os lingüistas reconhecem que as analogias são utilizadas na aprendizagem da leitura e da escrita. A controvérsia instala-se quanto ao momento dessa utilização: os autores que compartilham uma perspectiva piagetiana consideram que esse tipo de raciocínio se desenvolve mais tardiamente; para os outros, de orientação diversa da piagetiana, o raciocínio analógico ocorre mais precocemente.

Jaffré (1996) afirma que a presença de formas regradadas na escrita da criança não revela um completo domínio ortográfico. A apropriação da ortografia é um processo e, por isso, há etapas que deverão ser superadas pelas crianças, por meio de elaboração e desenvolvimento de atividades direcionadas e livres, jogos educativos, leituras, consulta ao dicionário etc.

Remeter-se às hipóteses apresentadas no estudo dos textos analisados permite reavaliar singularmente o lugar da ortografia no conjunto de aprendizagens ligadas à escrita. Primeiro, faz-se necessário incidir competências escriturais que não podem ser conduzidas conjuntamente na elaboração de um texto. Convém mostrar aos alunos uma aproximação complementar de problemas relacionados à grafia de palavras e, em seu conjunto, à produção textual.

O recurso utilizado por meio de modelos de escritores considerados *experts* e/ou a necessidade de hierarquizar diferentes planos didáticos induzem professores e alunos a oporem aprendizagens que são, de fato, complementares, do ponto de vista lingüístico. A conseqüência dessa estratégia, tão comumente empregada, é que os alunos, mesmo aqueles que freqüentam as duas primeiras séries iniciais de alfabetização, aprendem as regras ortográficas de maneira mais ou menos exaustiva. Os exercícios propostos são formais e estereotipados e enfocam cada ponto da ortografia sob a lente de um microscópio que se desloca de um segmento gráfico a outro, de um desvio a outro.

Essa prática impossibilita os alunos de considerar o conjunto de plurissistema ortográfico e a organização global do texto. Essa aquisição microscópica é mantida como uma proteção às aquisições ortográficas e ao desenvolvimento de competências completas de escrita. De uma parte, os alunos

revelam problemas locais, desvios isolados e reescritas parciais, sem jamais refletirem sobre os fenômenos da língua; de outra parte, eles colocam a língua escrita em forma ortográfica (mas pode ser também lexical ou sintática), independentemente de uma expressão de conteúdos, de intenções e de efeitos de texto.

Deve-se almejar mais do que a detecção de falhas e a gratificação que se sente com os progressos. Para tanto, é necessário ressaltar alguns aspectos: 1) não relegar o estudo dos fenômenos da língua à simples memorização de regras, tratando-os separadamente com atividades dissociadas; 2) deve-se tratar a aprendizagem da escrita, a análise dos desvios e as variantes ortográficas nos âmbitos lexical, morfológico e sintático; 3) não se pode retirar completamente a ortografia do saber-escrever, supondo-se que somente as competências textuais são dignas de serem trabalhadas.

Colocar crianças em situação de criação ortográfica revela que, mesmo as mais novas, de 1ª. e 2ª. séries, dispõem de conhecimentos acerca da escrita que transparecem em suas produções gráficas. Os textos que elas produzem testemunham saberes latentes e os desvios manifestados são também índices de uma inteligência ortográfica.

A constituição de um *corpus* de produção de textos, cujo estudo serve de ponto de partida para uma análise mais apurada de processos gráficos, possibilitou realizar um estudo longitudinal, que mostra as evoluções e o processo gráfico desenvolvido em produções escritas por três crianças. A análise dessas produções textuais permitiu reagrupar um certo número de fatos gráficos representativos de operações psicolinguísticas realizadas por alunos nessa fase de letramento. De fato, além das escolhas específicas que pode fazer uma ou outra criança, procurou-se, sobretudo, descrever um comportamento geral, conforme as referências teóricas abordadas.

Espera-se que esses exemplos sejam significativos, a fim de familiarizar os leitores com as particularidades desse *corpus*. Este estudo pretende ainda ser uma contribuição lingüística à reflexão acerca de procedimentos e modelos de ensino/aprendizagem, e de aquisição da ortografia. Os instrumentos lingüísticos são, por conseqüência, onipresentes pelas referências teóricas, pela análise do *corpus* e pela comprovação de evolução no processo de apropriação da ortografia.

O conjunto de hipóteses lingüísticas e de observações realizadas pode contribuir para que psicolingüistas e educadores coloquem questões relativamente gerais acerca da aquisição da língua escrita. Essas questões, retomadas e reformuladas, podem, em seguida, permitir a observação de fenômenos, nas situações mais empíricas.

A metodologia utilizada neste estudo repousa sobre a coletânea de palavras retiradas de elaborações de textos escritos por alunos e, sobretudo, nas hipóteses justificativas que acompanham as faltas ortográficas contidas nessas produções. Há também explicação das atividades propostas e de informações acerca de todo o processo, as quais foram registradas por um período de dois anos. Essas descrições devem contribuir para a elaboração de um modelo genético da produção escrita, que considera o desenvolvimento cognitivo dos alunos e os aspectos lingüísticos próprios à sua língua e ao seu sistema de escrita, demonstrando o processo de evolução na apropriação da ortografia.

A evolução da aprendizagem de uma criança pode ser comparada à germinação de uma semente, que mais tarde se tornará uma árvore. Sabe-se que a Natureza é perfeita e obedece a um ciclo. A semente encerra em si um potencial para se desenvolver e é necessário que se reúnam as condições para tal feito, como o solo fértil, o adubo utilizado, a dedicação e a paciência do lavrador, o clima apropriado... É necessário também levar em conta a escolha acertada da semente, para que seja a adequada para determinado solo e condições presentes. Dessa forma, a semente germinará, surgirá uma planta que florescerá, amadurecerá e dará bons frutos. Assim acontece com a criança em processo de aquisição da escrita, pois ela também necessita de investimento e condições essenciais para seu bom desenvolvimento.

O potencial de uma criança para apreender o conteúdo pode ser comparado àquele de uma semente que, no início, está em estado latente, quase pronta para se desenvolver. Caso não haja estímulo, essa semente pode continuar assim por muito tempo, como que encapsulada. Na analogia que se propõe, o estímulo que a Natureza oferece à semente seriam os incentivos, as atividades que proporcionam à criança a possibilidade de reflexão acerca da vida e a construção do seu próprio conhecimento. Deve-se lembrar que, como a semente precisa vencer barreiras para se desenvolver, a criança precisa transpor as dificuldades apresentadas, enfrentando os muitos desafios. Assim como em um solo adequado,

em condições ótimas, uma semente plantada significa possibilidade de uma vida nova, entende-se que o lugar apropriado para uma criança seja a escola, pois é um espaço que permite a troca, a construção e o desenvolvimento de conhecimentos.

O processo de germinação depende também da semente plantada: algumas sementes germinam e desenvolvem-se rapidamente; outras necessitam de mais adubo, maior dedicação do agricultor, maiores estímulos e um tempo certo para se desenvolverem totalmente, na medida em que cada uma possui características próprias. Assim ocorre com crianças na fase de letramento: há aquelas que já encontram no “terreno preparado” as condições para desenvolver seu potencial e apreender o conteúdo proposto, participando como sujeito ativo do processo de apropriação da língua escrita. Outras crianças continuam “fechadas”, em estado mais latente, e necessitam de um tempo maior para que o desenvolvimento e a construção do conhecimento aconteçam integralmente. As crianças, independentemente do tempo de cada uma, devem contar sempre com o apoio da comunidade (família) e do educador. É esse apoio, aliado ao próprio interesse da criança, que a torna sujeito ativo nesse processo de construção do conhecimento de si mesma e de seu entorno.

E quem poderá dizer qual é a melhor semente, qual dará os melhores frutos? Aquela que germina rapidamente pode resultar em uma planta que apresenta bons frutos; contudo, a semente que demora um pouco mais para germinar também pode guardar em si, para quando for planta, bons frutos. Tudo dependerá do agricultor e das condições que a cercam, ou seja, do solo bem preparado, do adubo, da água, do investimento etc. Também é assim com a criança, que deverá se interessar e participar ativamente do processo de construção do sistema da escrita, se for respaldada pelas condições necessárias.

Nesta comparação entre a semente e a criança, é interessante notar que toda planta passa por fases em que o agricultor está presente e atento: na preparação do terreno, no plantio da semente, nos cuidados, na germinação, no crescimento e amadurecimento da planta e, finalmente, na colheita. Assim ocorre também com o educando, que passa por etapas de desenvolvimento que necessitam de atenção especial e investimentos de partes importantes: da família, do educador e dele próprio.

No processo de aprendizagem e aquisição da língua escrita, a criança é a semente boa e com potencial de germinação que, em condições adequadas,

mostra-se pronta para apreender conceitos e informações novas, além de construir seu conhecimento. O agricultor é o educador, aquele que cuida, enche de carinhos e proporciona condições para o aprendizado. Ele conta ainda com a colaboração da comunidade (família) e com o interesse do educando.

O conhecimento pode ser comparado ao resultado vindouro, que está, em forma de expectativa e potencial, já guardado na semente. Assim, a semente plantada em um bom terreno, quando cuidada, desenvolve-se, germina, resulta em planta que cresce, floresce, amadurece e dá bons frutos, para a alegria do agricultor e de sua comunidade. O solo, nesta analogia, é a escola, considerada um lugar predestinado para desenvolver o conhecimento. Como existem diversos tipos de sementes, há períodos específicos para sua germinação: para algumas o tempo é curto; para outras, longo. Elas germinarão cada uma a seu tempo e os bons frutos serão colhidos pelo seu agricultor, que saberá esperar e colher no momento ideal. Os frutos, dessa forma, podem ser comparados aos conhecimentos apreendidos e entendidos pela criança.

Conclui-se que, para a aquisição da língua escrita e, em especial, para a apropriação da ortografia, é necessário um período de tempo. Este período não é igual para todas as crianças, ou seja, não se pode padronizá-lo, mesmo porque a aquisição da língua escrita é um processo evolutivo, cujas etapas de desenvolvimento da aprendizagem devem ser respeitadas. Assim também ocorre no processo de germinação das sementes, que têm características comuns entre si, mas também características próprias.

No poema reproduzido a seguir, vislumbram-se alguns pontos da analogia entre o processo de aquisição da língua escrita e o desenvolvimento de uma planta.

O VERBO FLOR

Renato Rocha

O verbo flor
é conjugável
por quase todas
as pessoas
em certos tempos
definidos
a saber:

quase nunca no outono
no inverno quase não
quase sempre no verão
e demais na primavera
que no coração
poderá durar
e ser eterna
quando o verbo conjugar:
quando eu flor
quando tu flores
quando ele flor
e você flor
quando nós
quando todo mundo flor.

O Poeta mostra que as estações do ano podem propiciar ou não o desenvolvimento das flores. Entende-se, então, que a criança pode ou não desenvolver seu potencial, dependendo das condições que lhe são proporcionadas. É interessante a repetição do termo 'quase' nos versos que falam das estações, como que dizendo que é possível o florescer, que as flores estão potencialmente ali, mas que é preciso a primavera chegar para acontecerem. Ou seja: é preciso respeitar as etapas de desenvolvimento e perceber qual é o tempo de cada indivíduo.

A maioria das pessoas gosta da primavera e das flores e cores que ela traz. Análogo é o sentimento gratificante que acontece quando a criança vai vencendo as etapas de desenvolvimento, quando orientador e educando caminham juntos, sempre objetivando uma mesma meta: adquirir novos conhecimentos e vencer muitos obstáculos, tudo a seu tempo e com a devida estimulação.

O Poeta conjuga um substantivo e é interessante observar que um desvio ortográfico pode levar à troca de classes gramaticais, à época da apropriação da língua, mas que, em outro contexto, essa troca torna-se um recurso poético. Os versos 'poderá durar' e 'ser eterna' apontam justamente para esse domínio da língua, que caracteriza os poetas e os bons escritores e falantes, que se apropriaram em tal medida da língua em que falam e escrevem, que descobrem nela recursos

impressionantes. Assim também é com a criança que, tendo respeitado seu tempo, pode apropriar-se da língua e, de forma cumulativa, adquirir conhecimento suficiente para se adequar às várias situações de fala e de escrita e, quem sabe, utilizar a língua esteticamente.

A seguir, estão reproduzidos pensamentos de Confúcio e Rubem Alves, que versam justamente acerca da arte de ensinar e aprender. Estas atividades se confundem, entrelaçam-se e complementam-se, em uma relação de paixão, dedicação e muito envolvimento.

“Conte-me, e eu vou esquecer.
Mostre-me, e eu vou lembrar.
Envolve-me, e eu vou entender.”

Confúcio

“Eu diria que os *educadores* são como velhas árvores.
Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada.
Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos,
sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*,
portador de um nome, também de uma “estória”,
sofrendo tristezas e alimentando esperanças.
E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso,
que se estabelece a dois. Espaço artesanal.”

Rubem Alves

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que as explicações e soluções referentes às faltas ortográficas são deduzidas de experiências concretas e testemunham dificuldades, por vezes, empíricas, dinâmicas e heurísticas. A criança constrói seus conhecimentos segundo organizações e reorganizações sucessivas, que seguem trajetórias coerentes e ajustadas aos fenômenos lingüísticos encontrados. Assim, as soluções mais operantes para um problema - por exemplo, a polivalência fonogrâmica - devem ser reexaminadas à luz de outros problemas. Tais procedimentos passam, muito provavelmente, pela capacidade de suspeitar, de aceitar variações, de estender ou restringir regras.

Os funcionamentos cognitivos, ajustados às realidades da língua e de sua escrita, mostram que a criança não se apresenta passiva ao longo do processo de aquisição. Ela chega a conceitos sucessivos e evolutivos da escrita de sua língua por meio de relações lógicas, as quais se orientam segundo um princípio semiográfico fundamental, um sistema alfabético econômico e características morfológicas específicas. Em função disso, a criança não hesita em misturar procedimentos aparentemente opostos ou passar, aleatoriamente, de um a outro.

A aquisição da competência de trabalhar com a língua portuguesa escrita necessita de percursos cognitivos, que exigem um trabalho reflexivo e consciente. Entretanto, é essencial, também, a construção de rotinas ou de automatismos ortográficos, para auxiliar a aprendizagem de produção textual.

Além disso, para se apropriar realmente da escrita, convém construir uma concepção multidimensional, que possibilite distinguir os fenômenos centrais, alcançar respostas produtivas em termos de sistema e eliminar soluções que carreguem impasses.

Por meio deste estudo, tenta-se mostrar que os princípios fundamentais da escrita da língua portuguesa apresentam-se ao aluno com todos os seus componentes, propiciando-lhe, assim, o seu aprendizado, de maneira complementar. Verifica-se, também, que as crianças não se contentam em registrar formas escritas mais ou menos estabilizadas, pois elas interrogam-nas, analisam-nas e recriam-nas, segundo um processo freqüente e análogo ao que foi observado na evolução de escritas humanas.

As alterações que se verificaram consistem em: apoio na oralidade, possibilidades de representações múltiplas, omissão e acréscimo de grafemas, junção e separação de palavras, entre outras. A dificuldade no processo ensino-aprendizagem reside em colocar o procedimento de acordo com a observação realizada na linguagem oral, antes de o desvio se manifestar na escrita.

Com base no estudo interpretativo dos dados e no estudo longitudinal, pode-se afirmar que as zonas de fragilidade em que ocorre o maior número de faltas ortográficas são: apoio na oralidade e possibilidades de representações múltiplas. O fato de esses desvios ocorrerem tanto em palavras complexas como em palavras simples fornece um argumento suplementar em favor da tese desenvolvida: não se pode apoiar o ensino e a aprendizagem da ortografia apenas na memorização a curto e a longo prazo. É essencial desenvolver atividades que proporcionem reflexão acerca das características lingüísticas, abrangendo, assim, os campos fonológico, morfológico e semântico.

O presente estudo tenta refletir acerca das atividades propostas aos alunos e demonstrar que, muitas vezes, não obstante essas atividades diversificadas e sistematizadas, desenvolvidas em sala de aula, auxiliarem no desempenho ortográfico das produções escritas desses alunos, nem sempre são suficientes.

É patente que educador e educando devem, juntos, buscar alternativas para a superação das dificuldades por meio de modelos e processos de aquisição da ortografia, encontrados nas diversas teorias lingüísticas. Vale ressaltar que se trata de um processo evolutivo e individual, em que se devem respeitar as diferenças de cada um, adaptando-se o ensino de acordo com as dificuldades e necessidades da criança.

Do ponto de vista psicolingüístico, o produto gráfico constitui apenas um traço visível a ser interpretado. Faz-se necessário, em função dessa concepção redutora, dispor de informações sobre a gênese do produto e sobre a história de interação desse produto com o sujeito, para justamente conhecer o alcance e a importância que o produto gráfico de uma pessoa encerra. Para obter essas informações, pode-se utilizar a sistematização de ensino, sempre com a orientação do educador.

Assim, o educador deve proporcionar aos educandos meios facilitadores e redescobrir, a cada momento, instrumentos que os auxiliem em sua tarefa. Para

tanto, o educador deve basear-se em teorias lingüísticas que considerem a opinião do aluno, as suas reflexões e a construção do seu próprio conhecimento. Ou seja, essas teorias devem respeitar os conceitos lingüísticos adquiridos pelo aluno até aquele momento e proporcionar condições para que ele desenvolva seu conhecimento lingüístico. Trata-se de introduzir na vida de uma criança, ou de um grupo de crianças, a possibilidade da evolução de competências, de procedimentos e, posteriormente, de estratégias.

A explicação metagráfica torna acessível uma ordem de conhecimentos já presentes nas crianças, que podem ser continuamente estimulados e desenvolvidos, por meio de: 1) procedimentos alfabéticos que lhes permitam dispor de um estoque de grafemas na dupla dimensão formal e denominativa; 2) uma intuição funcional amplamente determinada pelo ambiente e atos de leitura, dos quais as crianças retiram referências sincréticas - quantidade gráfica, representatividade da língua etc, e 3) procedimentos fonogrâmicos que, na produção, parecem ocupar um lugar fundamental, na medida em que dão origem a um certo número de fenômenos que ultrapassam o princípio de uma biunivocidade virtual e heurística para anunciar funcionamentos mais nitidamente específicos da escrita (diagramas, morfogramas etc).

Entende-se, dessa forma, que o conjunto de dados favorável a uma concepção extremamente complexa da competência (orto)gráfica exige, notadamente, distinção entre um léxico alfabético não funcional e um léxico fonogrâmico funcional. A distinção entre fonogrâmico (forma gráfica da expressão) e morfogrâmico não pode ser relativa, haja vista que, por intermédio da denominação vocálica, o léxico alfabético não é desprovido de "fonia". Há, sim, uma fonia chamativa que constitui, sem dúvida, a fonte da competência fonogrâmica, a mesma base de uma competência ortográfica que irá se tornando cada vez mais complexa.

As faltas ortográficas observadas e apresentadas neste estudo servem de ponto de partida para reflexões e estudos posteriores na conquista de soluções referentes ao tema da apropriação do sistema ortográfico. O ensaio de atividades, a análise interpretativa e o estudo longitudinal demonstram que a aquisição da ortografia faz parte de um processo evolutivo da aquisição da escrita. Esse processo evolutivo comporta avanços, equívocos, conscientização, reflexão e retomadas, aspectos esses que se revelam na inconstância dos desvios. O tema ortografia é amplo, interessante e desafiante. Ao mesmo tempo em que é considerado complexo

para o homem, faz-se necessário para seu desenvolvimento lingüístico, social e cultural.

Ao longo do período de coleta de dados, em salas de aula da rede pública estadual, verificou-se que as crianças podem desenvolver habilidades ortográficas que, algumas vezes, não são notadas pelos educadores e/ou educandos. Algumas das atividades direcionadas, diversificadas e lúdicas auxiliam os educandos na busca de respostas para seus questionamentos, na compreensão e na reflexão em relação ao sistema de apropriação da ortografia.

A pesquisa demonstrou que, em alguns casos, fez-se necessário proporcionar inúmeras atividades diversificadas, relacionadas ao processo de aquisição da ortografia. Esse tipo de iniciativa propiciou ao aluno a compreensão da relação entre fonema e grafema, implícita no sistema alfabético, com suas regularidades e irregularidades. Pode-se afirmar que essas atividades, até então não experimentadas pelos alunos, contribuíram largamente para garantir o êxito no desenvolvimento das etapas do letramento. Procurou-se sempre respeitar as diferenças individuais dos alunos, o que é, aliás, imprescindível para que obtenham sucesso.

Este estudo tentou responder às indagações relacionadas à língua escrita e, mais especificamente, à ortografia, verificando a trajetória desenvolvida por crianças cursando a 3ª. e a 4ª. Séries do Ensino Fundamental, rumo à apropriação do sistema ortográfico na fase do letramento. Entretanto, mesmo com a consciência de que respostas definitivas não foram alcançadas, espera-se que este estudo seja um ponto de partida para novas investigações e pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABU-RABIA, S. (1997). Reading in Arabic orthography: the effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers, *Reading and writing*, 9, 1, 65-78.

_____ (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: data from Arabic and Hebrew, *Reading and writing*. Vol. 14, 1-2, 39-59.

ADAMS, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press

ALEGRIA, J. e MOUSTY, P. (1997). Processus lexicaux impliqués dans l'orthographe d'enfants francophones présentant des troubles de la lecture. In. L.Rieben M.Fayol & C.Perfetti (Eds). *L'acquisition de l'orthographe*. Genève : Delachaux e Niestlé.

ALLAL, L. –(1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. (*chapitre 9*) In : *Des orthographe et leur acquisition* (org.) ROBLEN, L., FAYOL, M., PERFETTI, C.A. – Delachaux et Niestlé – Paris – France.

ALLETON, V. (1997). Regards actuels sur l'écriture chinoise, in V.Allelon, ed., *Paroles à dire, paroles à écrire. Inde, Chine, Japon*. Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 185-208.

ANDERSON, J.R. (1983). *The architecture of cognition*

ANDRÉ-LEICKMAN, B. (1982). Les écritures cunéiformes. In *Naissance de l'écriture. Cunéiformes et hiéroglyphes* (73-114). Paris : Editions des Musées nationaux.

BARRY, C. & SEYMOUR, P.(1988). *Lexical priming and sound to spelling contingency effects in nonword spelling*. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 40A, 5-40.

BEAN, W. & BOUFFLER, C. (1987). *Spell by writing*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

BEAUVOIS, M.F. & DÉROUESNÉ, J.(1981). Lexical or orthographic agraphia. *Brain*, 104, 21-49.

BESSE, J.M (2000). *Regarde comme j'écris*. Paris : Magnard.

BISSEX, G.L., (1980): *GNYS AT WRK : A Child Learn to Read and Write*. Cambridge, MA: Harvard U.P.

BLOOMFIELD, L. (1970). *Le langage*. Paris: Payot.

BOSMAN, A.M.T. & VAN ORDEN, G.C. (1997). Pourquoi l'orthographe est-elle plus difficile que la lecture ? In. L. Rieben, M.Fayol & C. Perfetti (Eds) *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel, Paris : Delachaux de Niestlé.

BOTTÉRO, F. (1996). *Sémantisme et classification dans l'écriture chinoise*. Les systèmes de classement des caractères par clés du Shuowen jiezi au Kangxi zidian. Paris, Collège de France.

BRONCKART, J.P. & SCHNEUWLY, B.(1991). La didactique du français langue martenelle: L'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13(1), 8-25.

CAGLIARI, L.C. (1986). A ortografia na escola e na vida. In: *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. Secretaria do Estado. Ed. SP CENP, pp 102-113.

_____ (2003). *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Editora Scipione.

CÂMARA Jr., J.M. (1974). *Princípios de Lingüística Geral*. Rio de Janeiro: Editora Livraria Acadêmica.

CAMPBELL, R. (1983). *Writing nonwords to dictation*. *Brain and Language* 19,153-178.

_____ (1985). When children write nonwords to dictation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 133-151.

ÇAPAN, S.(1989). A linguistic study of reading and writing disorders in Turkish, an agglutinative language. In P.G. Aaron & R.M. Joshi (eds), *Reading and Writing disorders in Different Orthographic Systems* (191-202). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

CATACH, N. (1988). *Pour une Théorie de la langue écrite*, Paris, Éditions du CNRS.

CATACH, N. (1989). Les delires de l'orthographe. Chapitre 5 – *La grande illusion littéraire*. Plon.

_____ (1995). L'écriture et la double articulation du langage, *Linx*, 31, 37-48.

CHAMPOLLION, J.-F. (1822/1989). *Lettre à M.Dacier Relative à l'Alphabet des Hiéroglyphes Phonétiques*. Fata Morgana Reprint.

CHEVALLARD, Y.(1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

COHEN, M.(1958). *La Grande Invention de l'Écriture et son Évolution*. Paris : Klincksieck.

COULMAS, F. (1989). *The Writing systems of the world*. Oxford: Basil Blackwell.

DA SILVA, A. (1991). *Alfabetização : A escrita espontânea*. São Paulo: Editora Contexto.

DAVID, J. & PLANE, S. (orgs) (1996). Orthographe et production de texte. In: *L'apprentissage de l'écriture – de école au collège*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996, pg 79 a 102.

DEFRANCIS, J. (1984). *The chinese Language: Fact and Fantasy*. Honolulu: University of Hawai Press.

_____ (1989). *Visible Speech. The diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawai Press.

DESBORDES, F. (1990). *Idées romaines sur l'écriture*, Presses Universitaires de Lille.

DRESLLER, W.U. (1985). On the predictiveness of natural morphology, *Journal of Linguistics* 21, 321-337.

DUCANCEL, G. (1988). Enseigner l'orthographe: De la gestion des marques de surface à la connaissance du fonctionnement du système graphique. *Repères*, n. 75, 1-5.

DUCARD, D., HONVAULT, R., JAFFRÉ, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris: Nathan.

EHRI, L.C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. In M.L. Wolraich & D. Routh (Eds.) *Advances in developmental and behavioral pediatrics* (vol.7) (pp.121-195). Greenwich, CT: J.AI Press.

ELLIS, W.E. (1984). *Reading, writing and dyslexia*. London: L.E.A.

FARACO, C.A. (1992). *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Editora Contexto.

FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

_____ & GOMBERT, J.E. (1999) à paraître dans J.A. Rondal & E. Esperet (Eds.) *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Bruxelles : Mardaga.

_____ & JAFFRÉ, J.P. (orgs) (1992). L'orthographe: perspectives linguistiques et psycholinguistiques. *Langue Française*, 95. Paris: Larousse.

_____ & LÉTÉ, B. GABRIEL, M.A.(1996). *Du développement de la correspondance (un) phonème – (plusieurs) graphèmes chez les enfants de 6 à 7 ans*. In : *Lidil*, n. 13, 67-85, LEAD/CNRS.

FERNANDES, S. F.(2003). L'apprentissage de l'orthographe en portugais: les signes et les représentations graphiques. *Faits de Langue*, 22, Paris: LEAPLE – CNRS.

FERREIRO, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e pesquisas em Educação*. São Paulo, n. 52.

_____ (1987). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez.

_____ (1989). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.

_____ (1996). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1982, 1988). *Literacy Before Schooling*. Exeter, N.H.: Heinemann.

FÉVRIER, J. (1959). *Histoire de l'Écriture*, Paris : Payot.

FRENEIT, C. (1975). *La Méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*. Vervies, CH. H.Marabout.

FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: L.E.A.

_____ (1986). *A developmental framework for developmental dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.

GELB, I.J. (1973). *Pour une théorie de l'écriture*. Flammarion (traduction de: *A Study of writing*, The University of Chicago Press, 1952).

GENTRY, J.R. (1981). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.

GOMBERT, J.E. (1990). Développement métalinguistique et langage écrit. Chap. VII – *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

_____ & FAYOL, M. (1991). *Le rôle des capacités métalinguistique dans l'acquisition de la langue écrite, Réperes n. 3*.

_____ BRYANT, P. & WARRICK, N. (1997). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. In L.Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (Eds.). *L'acquisition de l'orthographe*. Genève : Delachaux e Niestlé.

GOSWAMI, U.C. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73-83.

_____ (1988). Children's use of analogy in learning to spell. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 21-33.

GRAHAM, S. (1983). Effective spelling instruction. *The Elementary School Journal*, 83, 560-567.

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

HAGÈGE, C. (1985). *L'Homme de Paroles*. Paris : Fayard.

HARRIS, R. (1986). *The origin of writing*, London: Duckworth.

_____ (1989). *Ancient Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

HATANO, G. (1986). How do Japanese children learn to read?, Orthographic and eco-cultural variables, in B.R. Foorman e A.W.Siegel, eds. *Acquisition of Reading Skills, Cultural Constraints and Cognitive Universals*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Ass., 71-114.

HENDERSON, E. (1985). *Teaching spelling*. Boston: Houghton Mifflin.

HJELMSLEV, L. (1966). *Le Langage*. Paris: Minuit.

_____ (1985). *Nouveaux Essais*. Paris : PUF.

HODGES, R.E. (1982). Research update on the development of spelling ability. *Language Arts*, 59, 284-290.

HORN, E.(1960). Spelling. *Encyclopedia of educational research*. New-York: Macmillan.

IGNÁCIO, S. E.(2001). *Para ensinar ortografia e outras coisas da língua*. Franca – SP: Ribeirão Gráfica.

JAFFRÉ, J.P.-(1986). Construire des savoirs sur la langue : Le cas de l'orthographe (pp.56-68). In : *Communiquer ça s'apprend*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (série Recontres pédagogiques, cahier n.11)

_____ (1990). *Explications métagraphiques et compétences alphabétiques*. CALAP, n. 7/8.

_____ (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette.

_____ (1993). La phonographie : sa genèse et ses limites. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (eds), *Lecture-Écriture: Acquisition* (22-37). Paris : Nathan.

_____ (1994). Le principe sémiographique et la morphologie des langues. Paris : CNFLRH.

_____ (1995). Une approche génétique de l'écriture de l'invention à l'acquisition. In J. Anis (dir), *Écritures, Linx*, 31, 49-64.

_____. (1997). *Des écritures aux orthographe: fonctions et limites de la notion de système (chapitre 1)*. In : RIEBEN, L. FAYOL, M., PERFETTI, C.A. *Des orthographe et leur acquisition*. Delachaux et Niestlé – Paris – France.

_____ & FAYOL, M. (1997a). *Orthographe. Des systèmes aux usages*. Paris: Flammarion.

_____. (1999) *L'orthographe du français: genèse linguistique et acquisition*. UPR 113 du CNRS Publié dans A. Bentolila, éd., *Les entretiens Nathan*. Actes III. Paris : Nathan, 87-100.

_____. (2001). *Orthography International Encyclopedia of Linguistics*. New York/Orford: Oxford University Press.

_____ (2002). *Observations sur les effets potentiels de la dimension phonographique* in (orgs) ROMDHANE, M.N, GOMBERT, J.E & BELAJOUZA, M. *L'apprentissage de la lecture-* Press Universitaires de Rennes – Centre de Publication Universitaire de Tunis – Rennes – France.

_____. (2003) *Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture*. Revue Française de Linguistique Appliquée. Volume VIII – 1o. Juin. 2003. Publications – Linguistique, Paris.

_____ & BRISSAUD, C. (17.02.2004). *Homophonie et hétérographie : Un point nodal de l'orthographe*. In *La question de l'orthographe*. DYALANG (R. Honvault, dir.).

_____. (déc.2004). *Peut-on parler de sémiographie optimale ?* Revue de Linguistique et de didactique des langues n.30 – coordenação de BRISSAUD, C & TOTEREAU, C. – *Acquisition et enseignement de la morphographie*. Ed. Ellug - Université Stendhal de Grenoble - France.

_____. (février.2005). *L'orthographe du français, une exception ? Le français aujourd'hui – Linguistique et étude de la langue*. Ed. Armand Colin.

_____.(15.03.2005). *L'orthographe est un château-fort – Commentaires sur l'enquête du Collectif*. Tribune n.60 – Le café Pédagogique.

_____.(28.04.2005). *Du fonctionnement des orthographe à leur acquisition Effets psycholinguistiques sur une linguistique de l'écrit*.

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

KESS, J.F. e MIYAMOTO, T. (1999). *The japanese mental lexicon. Psycholinguistic studies or kana and kanji processing*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

LEMLE, M. (2001). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ed. Ática.

LYONS, J. (1979). *Introdução à lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix.

MARCUSCHI, L.A. (2001). *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELSCH, V. e DESBERG, P.(1981). A cognitive developmental theory of reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Education Psychology*, 64, 429-439.

MARTINET, A. (1971). *Lingüística Sincrônica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

MICHALOWSKI, P. (1994). Writing and literacy in Early States: A Mesopotamianist perspective. In D. Keller-Cohen, (ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations* (49-70). Gresskill, NJ: Hampton Press.

MORAIS, J. (1996) *A arte de ler*. São Paulo: Fundação UNESP.

NAVEH, J. (1987). *Early History of the alphabet*. Jerusalém: The Hebrew University.

NUNES, T. & BRYANT, P.(2004). *Handbook of children's literacy*. Kluwer Academic Publishers.

PATTERSON, K.E. (1986). *Lexical but not semantic spelling?* *Cognitive Neuropsychology*, 3, 341-367.

PERFETTI, C.A. (2003). The universal grammar of reading, *Scientific Studies or Reading*, 7, 1, 3-24.

PINHEIRO, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Editoral Psy II.

POWELL, B.B. (1991). *Developmental orthography*. Amsterdam: John Benjamins.

READ, C (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge and Kegan Paul.

RIEBEN, L; FAYOL, M & Ch. PERFETTI, eds. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Paris : Delachaux et Niestlé

ROBINS, R.H. (1973). *Linguistique Générale: une introduction*. Paris : Armand Colin.

ROBINSON, A. (1995). *The story of writing*. London: Thames & Hudson.

SAENGER, P. (1982). Silent reading: its impact on late medieval script and Society, *Viaton*, 13, 363-414.

SAMPSON, G. (1985). *Writing Systems*, Londres, Hutchinson.

SANDON, J.M. & JAFFRÉ, J.P. (eds.) (1997). L'Orthographe: regards croisés sur son acquisition. *Liaisons-HESO*, n. 29-30.

SAUSSURE, F. (1970). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Editora Cultrix.

SAUSSURE, F. (1985). *Cours de Linguistique Generale*. Ed. Crítica preparada por Túlio de Mauro- Edições Payot.

SEIDENBERG, M.S. & MCCLELLAND, J.L. (1989). *A distributed, developmental model of Word recognition and naming*. *Psychological Review*, 96, p.523-568

SERON, X. (1993). *La neuropsychologie cognitive*. Paris: P.U.F.

SHALLICE, T. (1981). Phonological agraphia and the lexical route in writing. *Brain*, 104, 413-429.

_____ (1995; Trad.française). *Symptômes et modèles en neuropsychologie*. Paris: P.U.F.

SMITH, J. S. (1996). Japanese writing, in P.T. Daniels e W.Bright, eds., *The World's writing systems*. Oxford University Press, section 16, 209-21.

SWELLER, J.(1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.

TEMPLETON, S.(1989). Tacit and explicit knowledge of derivational morphology. *Reading Psychology*, 10, 233-253.

_____ (1991). Teaching and learning the English spelling system: Reconceptualizing method and purpose. *The Elementary School Journal*, 92, 185-201.

TOTEREAU, C., THÉVENIN, M.G. e FAYOL, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre en français à l'écrit. In : L.Rieben, M.Fayol & C.Perfetti (Eds.), *L'acquisition de l'orthographe*. Genève : Delechaux et Niestlé.

TREIMAN, R (1993, 1994). *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.

_____ (1994). L'acquisition de l'écriture en anglais. In : J.P. Jaffré, L.Sprenger-Charolles e M. Fayol (Eds.). *Lecture/écriture : Acquisition. Les actes de la Vilette*. Paris : Nathan.

TYLER, A. e NAGY, W. (1989). The acquisition of english derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 649-667.

ULDALL, H.J. (1944). Speech and writing. *Acta Linguistica* 5, 11-16.

VACHEK, J. (1939, 1989). On the problem of written language. In: P.Luelsdorff (ed.), *Josef Vachek, Written Language Revisited* (103-116). Amsterdam: John Benjamins.

_____ (1973). *Written Language: General Problems and Problems of English*. The Hague: Mouton.

_____ (1987). Written language seen from the functionalist angle – in: R.Dirven & Fried V., eds. *Funcionalism in Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 395-405.

VELTMAN, R. (1992). An orthography as a theory of language. In: C.M. Sterling & C.Robson (eds.). *Psychology, Spelling and Education* (18-29). Clevedon, U.K., Multilingual Matters Ltd.

VENEZKY, R.L. (1970). *The structure of English orthography*. The Hague: Mouton.

VÉRONIS, J. (1988). From sound to spelling in french: Simulation on a computer. *C.P.C./European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8, 315-334.

VIAL, J. (1970). *Pédagogie de l'orthographe française*. Paris : Presses Universitaires de France.

VISCARDI, M.A. (2002). *A aquisição da língua escrita e seus desafios*. Dissertação de Mestrado. UNESP- Araraquara – SP.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of bigger psychological processes*. Cambridge: Havard University Press.

ZORZI, J.L. (1998a). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

_____ (1999). *Consciência fonológica, fases de construção da escrita e a seqüência de apropriação da ortografia em português*. São Paulo: CEFA.

_____ (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.