

Cátia de Azevedo Fronza

catiaaf@unisinos.br

Considerações sobre a fala e a escrita no contexto da escola

Considerations about speech and writing in the school context

RESUMO – Este artigo reflete sobre produções de fala e de escrita de crianças no processo de aquisição da modalidade oral e de domínio do sistema de escrita. Destacamos, inicialmente, características de fala que revelam diferenças do que é considerado normal ou do que é esperado das produções infantis pelos adultos. No que se refere à escrita, apresentamos uma discussão sobre o que pode ser observado nas palavras dos textos infantis à luz da fonologia. Tais abordagens condizem com a premissa de que a ação do professor e o seu conhecimento sobre as características de fala e de escrita, também possibilitado pela pesquisa lingüística, pode contribuir positivamente para a aprendizagem e para o uso da língua materna nas modalidades oral e escrita no contexto da escola. Compreender o que é possível nos contextos do uso de ambas as modalidades da língua portuguesa e dedicar atenção ao que se diferencia do esperado, no caso das “queixas de linguagem” (Corrêa *et al.*, 2003), por exemplo, possibilita ambientes de ensino e de aprendizagem produtivos e compensadores. Entendemos que esta reflexão contribui para a ação de diversos profissionais, principalmente os que se dedicam à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, além de mostrar que, ao nos referirmos à linguagem, podemos estabelecer diálogos ricos com a área da psicologia e da fonoaudiologia.

Palavras-chave: fala, escrita, ortografia, ensino, aprendizagem.

ABSTRACT – This paper reflects about speech and writing productions of children during the acquisition of speech and mastery of the writing system. First we emphasize characteristics of speech that are different from what is considered normal or expected by adults regarding children’s productions. As for the writing, we discuss the characteristics that can be observed in children’s written words according to the contributions of phonology. Such approaches are consistent with the premise that the teacher’s action and his/her knowledge about the characteristics of speech and writing can contribute positively to the learning and usage of the mother tongue in oral and writing modalities in the school context. The understanding of what is possible in the usage of both modalities of language, oral and writing, and the attention to what is different from what is expected by others, in the case of “language specific problems” (Corrêa *et al.*, 2003), for example, contribute to more productive teaching and learning contexts. Thus this reflection is intended to improve the action of professionals dedicated to children education, also showing that rich dialogues with Psychology and Phonoaudiology are possible.

Key words: speech, writing, orthography, teaching, learning.

Introdução

Como as crianças aprendem a falar? Como elas aprendem a escrever? Por que falam e/ou escrevem assim? Essas são perguntas que ouvimos frequentemente de pais, professores e pesquisadores.

Quando pensamos na aquisição da linguagem, não nos referimos apenas a um dos componentes da língua, o léxico, por exemplo, mas, como afirma Corrêa (1999, p. 33), tal processo está relacionado com o conhecimento lexical, uma vez que também se vale das combinações possíveis entre os sons, da morfologia, da semântica e da sintaxe da língua-mãe, nos seus mais diferentes usos, e caracteriza, de acordo com Matzenauer (2004, p. 89), ações complexas para serem adquiridas e processadas por uma criança. Entende-se, portanto, que, ao lidarmos com fatos de aquisição de linguagem, abordamos um processo (cf.

Hernandorena, 1995, p. 91) que pressupõe etapas de construção de conhecimento.

Neste artigo, queremos refletir sobre como considerar manifestações de fala e de escrita das crianças, a partir do viés lingüístico possibilitado pelas pesquisas e pelos estudos originados basicamente de conhecimentos sobre fonética e fonologia. Inicialmente, chamamos atenção para o olhar de pais, educadores e pesquisadores para manifestações de fala de crianças que se diferenciam da maioria da sua faixa etária, com destaque aos desvios fonológicos evolutivos. Em seguida, algumas reflexões sobre a escrita das crianças também são apresentadas, com o objetivo de ressaltar que o educador, principalmente, precisa ficar atento aos usos que seus alunos fazem do sistema de escrita da sua língua para acompanhar e auxiliar esse processo de modo produtivo. Entendemos que o contexto de fala da criança atua sobre seu uso de escrita.

Então, principalmente nos primeiros contatos com esta modalidade, ela vai aproveitar muito de sua fala. Se esta manifesta desvios, tais usos também podem se manifestar na escrita, pois a criança, inicialmente, toma sua fala como referência para fazer as relações entre sons e letras das quais precisa. Esse aspecto será explicitado nas seções seguintes.

A fala

Os conhecimentos da criança sobre a sua língua externalizam-se, primeiramente, através da fala, que revela as informações fonéticas, fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas adquiridas. Assim, por volta dos quatro a cinco anos, a maioria das crianças já adquiriu grande parte do sistema lingüístico adulto, dominando um vocabulário de quase 2.000 palavras. Segundo Lamprecht (2004a), podemos dizer que, para a maioria das crianças dessa idade, o desenvolvimento da fala é considerado normal no que se refere aos aspectos lingüísticos, cognitivos e emocionais, já que suas características orofaciais, auditivas, cognitivas, neurológicas e emocionais indicam padrões que não interferem no desenvolvimento da fala. Como diz a autora (Lamprecht, 2004a, p. 24), “são crianças com desenvolvimento adequado à idade cronológica em termos de compreensão e produção de linguagem nos níveis sintático, semântico, morfológico e pragmático”. No entanto, como destaca Fronza (1999), algumas crianças não alcançam o que se pode chamar de precisão fonológica até essa idade e podem apresentar desvio fonológico¹. Ingram (1976), Grunwell (1981, 1982, 1985, 1990), Stoel-Gammon e Dunn (1985), Yavas (1985), Lamprecht (1986), Hernandorena (1988), Leonard (1992), entre outros, caracterizam a criança com desvios como aquela que necessita de terapia, tem um sistema fonológico diferente do normal, não apresenta problemas físicos ou de natureza psicológica/neurológica aparente, demonstra apenas disfunção fonológica - identificada na visão tradicional como portadora de distúrbios articulatorios funcionais. Esta denominação deu lugar ao termo desvio fonológico evolutivo (DFE), o qual, conforme Grunwell (1981), atua no nível da organização lingüística, interferindo nos sons da fala que funcionam como unidades contrastivas na língua, sem caracterizar qualquer causa detectável, e manifesta-se, principalmente, em termos de desvios consonantais.

De acordo com Lowe (1996, p. 197), a falta de inteligibilidade na percepção dos falantes da comunidade à qual a criança pertence é um fator de previsão convincente de que há um distúrbio fonológico. Um distúrbio

fonológico é diagnosticado quando se verifica a presença x ausência de problemas estruturais não-dialetais e neurológicos, consideradas as variações dialetais e/ou a influência de uma outra língua. Um distúrbio está presente quando o falante demonstra uma fala ininteligível, ou apresenta inteligibilidade reduzida para os indivíduos da mesma comunidade lingüística; articula de maneira incorreta fonemas que são pronunciados tanto na língua padrão como no dialeto; produz padrões idiossincráticos que não são representativos dos processos normalmente encontrados na língua padrão ou dialeto. Lowe (1996, p. 121) acrescenta, então, que uma deficiência fonológica resultará em uma comunicação deficiente.

Conforme Grunwell (1990, p. 52), quando as crianças não conseguem se comunicar porque sua fala não é compreendida, é necessário perguntarmos sobre o motivo da inadequação de sua pronúncia. A partir do *ponto de vista do adulto*, podemos questionar em que aspectos os padrões de pronúncia das crianças são diferentes dos padrões de pronúncia (alvos) normais, adultos; *do ponto de vista do desenvolvimento*, é possível querermos saber em que aspectos os padrões de pronúncia diferem daqueles esperados de crianças com desenvolvimento normal; e, *do ponto de vista clínico*, poderemos perguntar de que maneira o desenvolvimento com desvio dos padrões de pronúncia pode ser relacionado a diferenças e/ou deficiências identificáveis nas capacidades básicas e no potencial da criança. Com o objetivo de buscar respostas a esses questionamentos e de compreender a natureza das dificuldades experimentadas por crianças com DFE, temos que apreender a natureza da linguagem falada, tanto normal como com desvios. Assim, torna-se necessário um conhecimento de procedimentos para a análise fonética e fonológica, bem como uma descrição do processo e dos padrões do desenvolvimento da fala. Nesse sentido, entendemos que, além do terapeuta de fala, o educador também deve ter acesso a tais recursos, para, na medida do possível, conhecer e agir para o bem-estar da criança no ambiente lingüístico em que ela se encontrar.

Pela nossa experiência, concordamos com Grunwell (1990, p. 53), ao afirmar que, a partir de uma análise fonética, é possível construir uma descrição detalhada das características auditivas, acústicas e articulatorias da fala, sob a perspectiva física e fisiológica. Tal descrição fornece informações importantes sobre as capacidades, o potencial e as restrições do mecanismo de produção da fala da criança com desvios. Porém, esse tipo de descrição não fornece nenhuma informação sobre a maneira como os recursos fonéticos estão sendo empregados na comunicação através da linguagem falada. Então, a análise

¹ Falamos em desvio fonológico, porque, a partir da análise lingüística da fala dessas crianças, verificamos a natureza regular e previsível de possíveis omissões e substituições. Como Lamprecht (2004b), também entendemos que os desvios de natureza fonológica referem-se à organização e classificação dos sons contrastivos da língua.

fonológica da fala de uma criança com desvio é importante na medida em que fornece a descrição de padrões de pronúncia utilizados na linguagem da própria criança e, pela comparação com os padrões adultos, descreve as conseqüências funcionais dos padrões de pronúncia com desvio, que se manifestam na dificuldade de assinalar as diferenças de sons exigidas para comunicar significados diversos.

Considerando nossa área de atuação, entendemos necessária uma reflexão sobre esse tópico, pois, conforme relato de professores desde a educação infantil ao ensino fundamental, não são raros os casos de crianças que evidenciam uma fala diferente da maioria dos outros alunos da turma². Em razão disso, apresentamos uma descrição sobre a fala com desvios.

Características gerais da fala com desvios

A variedade de pesquisas sobre o desenvolvimento fonológico com características que parecem diferenciar-se do considerado normal³ favorece, se comparado a este, a identificação de padrões, muitas vezes semelhantes, que podem ser indicadores da necessidade ou não de uma intervenção terapêutica com o objetivo de aproximar o perfil fonológico em questão do alvo a ser atingido.

Tomando como padrão o que os estudos sobre a aquisição normal da fonologia revelam de seus sujeitos, Grunwell (1988, 1990) e Stoel-Gammon (1990) destacam que na fonologia com desvios há *processos normais persistentes*, ou seja, processos fonológicos normais que permanecem nos padrões de pronúncia da criança muito além da idade em que deveriam ser suprimidos. Grunwell (1987) observa que muitos dos processos ainda presentes em distúrbios fonológicos também ocorrem na fala de crianças com desenvolvimento normal. A diferença entre os grupos, contudo, parece estar no uso desses processos. Tais características também foram evidenciadas nos trabalhos de Azevedo (1994) e de Fronza (1999), ao analisarem contrastes de sonoridade e de ponto de articulação na fala de 32 crianças com desenvolvimento fonológico normal e 25 informantes com desvios fonológicos evolutivos.

Como diz Grunwell (1981), em crianças normais há uma seqüência razoavelmente regular para o desaparecimento de certos tipos de erros. No entanto, algumas crianças com desvios fonológicos não seguem os estágios considerados normais, criando, desse modo, um sistema fonológico que é avançado em alguns aspectos, mas se-

veramente atrasado em outros. Podemos dizer que isso representa, segundo Grunwell (1990) e Stoel-Gammon (1990), um *desencontro cronológico*. Um exemplo dessa espécie de “desencontro cronológico” seria o de uma criança produzir uma série de encontros consonantais em posição inicial, sem ter consoantes finais: ela produz [‘kɔbra] para a palavra *cobra*, mas produz [‘baba], ao invés de *barba*, ou [ma] para *mar*. As autoras destacam também a presença de *processos incomuns/ idiossincráticos*, ou seja, padrões de simplificação raramente verificados no desenvolvimento normal da fala, ou que parecem diferentes dos processos normais de desenvolvimento. Stoel-Gammon (1990) destaca *tipos incomuns de erros*, afirmando que diversos tipos de erros observados na fala de crianças com desvios fonológicos ocorrem raramente, ou por um curto período na aquisição normal. Segundo a autora, incluem-se neste caso substituições atípicas ou padrões de apagamento, como o apagamento de consoante inicial, erros persistentes nas vogais, ou padrões de palavras que não são esperados ou identificados normalmente.

Grunwell (1990) ainda ressalta o *uso variável de processos*, que ocorre quando mais de um processo de simplificação funciona rotineiramente com o mesmo tipo-alvo de estrutura: as realizações destes tipos-alvo pela criança são variáveis e imprevisíveis. Grunwell (1987) descreve dois tipos de uso variável: o primeiro é a variabilidade entre a presença e a ausência de um processo, na qual um som-alvo é às vezes produzido corretamente e, outras vezes, um processo de inserção, apagamento ou substituição de sons é utilizado; o segundo tipo de variabilidade ocorre quando dois processos diferentes afetam o mesmo som. Por exemplo, a anteriorização de /k/ em uma ocasião, como na produção [‘taza], para *casa*, e apagamento de /k/ em outra, como [u’eʎu], ao invés de *coelho*. Destacamos também a *preferência sistemática por um som*, que, de acordo com a autora (Grunwell, 1987), caracteriza-se como o uso de um fone consonantal em uma grande quantidade de tipos-alvo. Muitas vezes, podemos identificar processos que resultam em uma redução dos contrastes fonológicos do sistema da criança, reduzindo-o ao fone que a criança prefere utilizar em seus padrões de pronúncia - uma “articulação favorita”. A falta maciça de contrastes é um claro indicio de uma grave deficiência de aprendizagem fonológica, devido às impropriedades comunicativas resultantes dos padrões de pronúncia da criança.

Conforme Stoel-Gammon (1990, p. 28), a presença de características como um conjunto restrito de sons da

² Sugerimos a leitura de Corrêa *et al.* (2003), que discute a avaliação lingüística de crianças com queixas de linguagem, caracterizando o déficit especificamente lingüístico, que se evidencia como uma das demandas da área da fonoaudiologia.

³ Indicamos a leitura das seguintes obras para mais detalhes sobre a fala com desvios: Ingram (1976), Grunwell (1981, 1982, 1985 e 1990), Crystal (1981), Stoel-Gammon e Dunn (1985), Teixeira (1980, 1985), Lamprecht (1986), Yavas (1985), Yavas e Lamprecht (1988), Yavas e Hernandez (1988), Mota (1990, 1996), Azevedo (1994), Vaucher (1996), Fronza (1999), Keske (1996), Keske-Soares (2001), entre outros.

fala, estruturas limitadas de sílabas e de palavras e persistência de padrões de erros indicam que os sistemas fonológicos com desvios tendem a estabilizar-se num nível inicial de desenvolvimento, sendo incapazes de progredir em direção à linguagem adulta. Nessa situação, geralmente evidencia-se um sistema fonológico que contém um repertório pequeno de consoantes (em geral, plosivas, nasais e *glides*) e estruturas silábicas limitadas a vogais isoladas ou combinações simples de consoante e vogal. O sistema resultante poderia ser considerado normal para uma criança com idade inferior a 2 anos, com um vocabulário de 200-300 palavras, mas não para uma criança de 3-4 anos, com um vocabulário de 1000 palavras ou mais.

Grunwell (1990, p. 56) também refere que uma proporção apreciável das crianças com dificuldades no aprendizado da linguagem demonstra problemas específicos de pronúncia que parecem inibir o desenvolvimento da fala. Para algumas dessas crianças, as dificuldades podem estar restritas ao aprendizado dos padrões de pronúncia de sua língua. Elas têm potencial para produzir enunciados longos que aparentam ser gramaticalmente estruturados e apropriados ao contexto em que ocorrem. Seu vocabulário parece ser bastante extenso. Além disso, evidenciam capacidade adequada para compreender a linguagem falada. No entanto, em contraste com essas capacidades lingüísticas aparentemente bem desenvolvidas, sua fala é virtualmente ininteligível. Não existe, porém, patologia orgânica detectável que possa justificar suas dificuldades de pronúncia. Em suma, as características clínicas dessas crianças são as seguintes, conforme Grunwell (1990, p. 57):

- a) fala espontânea quase ininteligível (diferente do alvo adulto), resultante, sobretudo, de desvios consonantais;
- b) idade acima de 4 anos⁴, isto é, superior à idade na qual a fala é inteligível para pessoas estranhas ao ambiente social imediato da criança. Isso implica que, em torno dos 4;0-4;6, o sistema fonológico está em grande parte adquirido pelas crianças com desenvolvimento normal da linguagem falada; somente alguns aspectos da fonologia segmental ainda não estão dominados, embora uma considerável maturação articulatória ainda ocorra após esta idade (Grunwell, 1986);
- c) audição normal para a fala;
- d) inexistência de anormalidades anatômicas ou fisiológicas (identificáveis) nos mecanismos de produção da fala;
- e) inexistência de disfunção neurológica relevante à produção da fala;
- f) capacidades intelectuais adequadas para o desenvolvimento da linguagem falada;

g) compreensão da linguagem falada apropriada à idade mental;

h) capacidade de linguagem expressiva aparentemente bem desenvolvida em termos de abrangência do vocabulário e de comprimento dos enunciados.

Observações como essas caracterizam as crianças com desvio fonológico *específico*. Em muitos casos, essas crianças apresentam atraso no desenvolvimento de outros aspectos da produção da linguagem falada, especialmente na sintaxe e na morfologia, mas também, com muita frequência, no vocabulário. Essas dificuldades lingüísticas podem ser indicadoras de uma incapacidade geral de aprendizagem da linguagem, caso em que o desvio fonológico não é de fato “específico”, mas faz parte do problema geral (Grunwell, 1985).

No entanto, existem algumas crianças (talvez uma pequena minoria) para as quais a dificuldade de aprendizagem primária é fonológica, sendo os problemas gramaticais derivados do desvio fonológico. Essas dificuldades podem surgir como consequência de dois tipos de padrões de comportamento induzidos pelas diversas tentativas de a criança fazer-se entender. Em primeiro lugar, a própria criança pode restringir sua fala em termos de comprimento e de complexidade do enunciado e em relação à escolha do vocabulário, numa tentativa de aumentar suas chances de ser compreendida. Em segundo lugar, como a criança não é entendida pelos adultos com os quais interage, estes, por sua vez, não conseguem conversar efetivamente com ela e são, portanto, incapazes de prover o “*feedback*” e os tipos facilitadores de respostas comuns que as crianças normalmente recebem dos adultos. Por isso, o desenvolvimento da linguagem da criança pode ser prejudicado. Assim, enquanto existe uma pequena população clínica com incapacidades fonológicas bem específicas, a vasta maioria das crianças com desvios de linguagem apresenta tanto dificuldades de aprendizagem gramaticais como fonológicas.

Grunwell (1990, p. 59), baseada numa análise estritamente autônoma do sistema fonológico da criança com desvios, caracterizado como uma fonologia independente (Ingram, 1976, 1997; Grunwell 1981, 1985; Hernandez, 1995; Beers, 1995; Leonard, 1997), definiu algumas características fonológicas:

- a) sistemas de contrastes comunicativamente inadequados às exigências dos seus sistemas gramaticais e lexicais em termos da identificação de diferenças de significado;
- b) tendência a não explorar o potencial contrastivo através do emprego de todas as combinações de traços possíveis (e necessários);

⁴ É importante destacar que já existem trabalhos envolvendo crianças com DFE com idade inferior a 4;0 como, por exemplo, Tyler e Figurski (1994) e o de Dinnsen *et al.* (1990). Os estudos sobre a aquisição normal possibilitam a identificação de desvios antes mesmo dos 4;0.

c) variabilidade nas realizações de palavras e no mapeamento do sistema fonológico-alvo (nas fonologias em desenvolvimento, no entanto, deve haver alguma variabilidade, já que esta é precursora de mudanças).

Essas características fonológicas, em conjunto com as fonéticas, indicam com exatidão os aspectos dos padrões de pronúncia das crianças, que geralmente são diferentes dos padrões de pronúncia dos adultos e são responsáveis pela dificuldade de entendermos a fala dessas crianças. Grunwell (1990, p. 62) afirma que são principalmente as características cronológicas do desenvolvimento atrasado e irregular que identificam a natureza evolutiva dos desvios fonológicos.

Consideramos necessário ainda apresentar alguns dados comparativos entre crianças com desenvolvimento fonológico normal (DFN) e crianças com desvios fonológicos evolutivos (DFE), conforme Fronza (1999). Em dados de crianças de 1;6 a 2;2, por exemplo, registram-se ocorrências conforme o Quadro 1, extraído de Fronza (1999, p. 122).

Percebemos, através dos dados, que as crianças pequenas apresentam apagamentos de diversos fonemas, chegando a nove casos dos 28 apresentados. Isso se justifica pelo fato de serem crianças bem pequenas. Como destaca Fronza (1999), a criança, entre 1;6 e 2;0, passa para a fase do desenvolvimento fonêmico e, então, apresenta uma fonologia que, se comparada ao alvo a ser adquirido, mostra alterações sistemáticas em relação a esse modelo. Isso atesta que a criança possui um sistema: as alterações que seu sistema apresenta em relação ao alvo não são aleatórias e atingem classes fonológicas inteiras. E essas alterações sistemáticas podem ser claramente identificadas e analisadas a partir de uma adequada descrição

lingüística. Segundo Yavas (1988, p. 8), este estágio caracteriza-se como fonologia dos morfemas simples ou do desenvolvimento fonêmico (de 1;6 até 4;0). Além dos apagamentos, destacam-se casos de substituição de sons produzidos numa região mais posterior da cavidade anterior da cavidade oral, como as fricativas [ʃ, ʒ], que são substituídas pelas alveolares [s, z]. Nessa fase, não há uma diferença significativa quanto à produção dos diferentes grupos de obstruintes. Embora haja mais alterações/apagamentos com as fricativas (15 casos), as plosivas são alteradas em 13 casos, de acordo com o quadro. É importante dizer, ainda, que as ocorrências não são apresentadas conforme a frequência, mas porque foram identificadas nos dados das crianças.

Se considerarmos o Quadro 2, perceberemos diferenças nos dados de ambos os grupos de sujeitos.

É preciso dizer que o quadro apenas registra casos de alterações diferentes das indicadas no quadro sobre o grupo com DFN. Nas produções com desvios também foram verificados casos de b→p, k→t, g→k, g→d, f→v, s→ʃ, ʒ→z, ʃ→s. Por outro lado, não foram encontrados tantos apagamentos quanto no grupo com DFN. Consideramos que a razão disso esteja no fato de que as crianças com DFE têm idade superior a quatro anos. Além disso, verificamos que algumas alterações indicam inversão de contextos identificados nesse grupo. Por exemplo, enquanto o grupo DFN evidenciou casos de k→t, no grupo com DFE, houve, além desta, o caso de t→k, como no exemplo de *tapete*, do quadro 2, entre outras ocorrências. Percebemos, comparando os quadros, que há uma variabilidade maior entre as alterações do grupo DFE, se comparadas às do grupo DFN. Se fosse realizada uma análise mais detalhada, perceberíamos que muitas das alterações no grupo DFE evidenciam complexidade fonológica bem

Quadro 1. Exemplos das alterações apresentadas por crianças de 1;6 a 3;3 com DFN.

Forma ortográfica	Alvo adulto	Realização	Alteração	Forma ortográfica	Alvo adulto	Realização	Alteração
pateta	/pa'tetə/	[ə'tetə]	p→∅	palhaço	/pa'λasu/	[ba'asu]	p→b
bagunça	/ba'gu'sə/	[a'gu]ə]	b→∅	bola	/'bɔlə/	['pɔlə]	b→p
tapete	/ta'petʃi/	[a'petʃi]	t→∅	caiu	/ka'iw/	[a'iw]	k→∅
dele	/'deli/	['teli]	d→t	colher	/ko'λɛr/	[pu'leʃ]	k→p
casa	/'kazə/	['tazə]	k→t	cadeira	/ka'dejrə/	[pa'dejə]	k→p
cachorro	/ka'ʃɔRu/	[ga'soru]	k→g	vaca	/'vakə/	['fakə]	v→f
gaiola	/gaj'ɔlə/	['ɔjə]	g→∅	formiga	/'for'migə/	[u'midə]	f→∅
gosta	/'gɔstə/	['dɔtə]	g→d	garfo	/'garfu/	['kafu]	g→k
volta	/'vɔwtə/	['ɔwtə]	v→∅	foto	/'fɔtu/	['vɔtu]	f→v
sapato	/sa'patu/	[ə'paw]	s→∅	sapo	/'sapu/	['fapu]	s→f
chapéu	/ʃa'pɛw/	[ə'pɛw]	ʃ→∅	sai	/say/	[ʃaj]	s→ʃ
jacaré	/ʒaka're/	[zaka're]	ʒ→z	xícara	/'ʃikərə/	['tikə]	ʃ→t
jomal	/ʒor'naw/	[u'naw]	ʒ→∅	chá	/ʃa/	[sa]	ʃ→s
jacaré	/ʒaka're/	[saka're]	ʒ→s	girafa	/ʒi'rafə/	[ʃi'rafə]	ʒ→ʃ

Fonte: Adaptado de Fronza (1999, p. 122 e 124).

Quadro 2. Exemplos das alterações mostradas por 25 crianças com DFE.

Forma ortográfica	Alvo adulto	Realização	Alteração	Forma ortográfica	Alvo adulto	Realização	Alteração
tapete	/ta'petʃi/	[ka'petʃi]	t→k	dá	/da/	[ga]	d→g
do	/do/	[ko]	d→k	fora	/'fɔrə/	['tɔlɔ]	f→t
fogo	/'fogu/	['sogu]	f→s	vestido	/vis'tʃidu/	[tʃi'tʃidu]	v→ç
vaso	/'vazu/	['dayu]	v→d	vaca	/'vakə/	['zakə]	v→z
sinal	/si'naw/	[ʃi'naw]	s→ʃ	zoológico	/zo'loʒiku/	[oʃ'oku]	z→ø
zebra	/'zebr ə/	['seprə]	z→s	chave	/'ʃavi/	['kali]	ʃ→k
xicara	/'ʃikarə/	['ʒikaə]	ʃ→ʒ	chorou	/ʃo'row/	[to'ro]	ʃ→t

Fonte: Adaptado de Fronza (1999, p. 126).

maior que as do grupo DFN. Exemplos disso podem ser encontrados em Fronza (1999) e não serão discutidos no âmbito deste artigo.

Mesmo com esta breve ilustração, parece-nos claro o fato de que os dados sobre crianças normais fornecem o conhecimento básico sobre o processo de aquisição e as normas com as quais outros sujeitos são comparados, a fim de definir que características estão num parâmetro considerado normal e quais não estão. Ressaltamos que tanto o terapeuta quanto o educador devem conhecer que padrões de aquisição são considerados normais para identificar aqueles que se diferenciam, mas também precisam ficar atentos às variações individuais e aos contextos lingüísticos das crianças, pois nem sempre o que pode ser considerado normal para um grupo será julgado da mesma forma para outro ou para uma criança determinada. De qualquer modo, é preciso voltar-se para o sistema da criança como um todo: não serão duas ou mais palavras que indicarão se ela apresenta desvios de fala ou não. Uma amostra espontânea de fala da criança, seguida de uma análise contrastiva⁵, por exemplo, ou valendo-se de teorias fonológicas, pode oferecer dados precisos sobre seu sistema fonológico e indicações de terapia.

Esta seção dedicou-se a uma explanação sobre desvios fonológicos, pois pensamos ser necessária a identificação de características como essas na sala de aula, para que sejam tomados os devidos encaminhamentos. Entendemos que ocorrem equívocos no que se refere a “queixas de linguagem” (Corrêa *et al.*, 2003), pois, muitas vezes, pais de alunos são orientados a buscar apoio de terapeutas de fala, porque o professor entende que eles não sabem falar, mas o que verificamos, em alguns casos, é que o professor não é capaz de identificar a real dificuldade da criança. Assim, o contato desses educadores com pesquisas e com profissionais que se voltam para a aquisição da linguagem, neste caso específico, aquisição da fonologia, deve ser oportunizado pelos órgãos encarregados do ensino público e privado.

Também entendemos que há necessidade de pais, mães e educadores ficarem atentos à forma como a linguagem é manifestada pela criança, não só através da fala, mas também pela escrita e pelas mais diferentes formas, como o desenho, por exemplo. Se percebermos que a criança apresenta alguma dificuldade, poderemos auxiliá-la ou encaminhá-la a um profissional o mais breve possível. Além disso, as manifestações atípicas de fala também podem levar a usos de escrita que se diferenciam do alvo, dificultando muito a relação da criança com a modalidade escrita da sua língua. Uma discussão sobre aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita pela criança tem seu espaço na seção seguinte.

A escrita

Estudos voltados para a aquisição da fonologia têm auxiliado investigações na área da escrita, uma vez que ilustram usos que, em diferentes momentos, são evidenciados pelas crianças quando escrevem e buscam representar, através das letras do alfabeto, todas as possibilidades dos sons já adquiridos e dominados.

Ao chegar à escola, a fala já é uma modalidade adquirida e dominada na aquisição da língua pela grande maioria das crianças. Quando entram em contato com a escrita, elas precisam associar som, distintividade e representação gráfica.

Para entender o que é escrever, deve-se admitir que este é um ato em que a criança precisa dar-se conta dos sons e de suas relações grafêmicas. Como destaca Abaurre (1992, p. 44), a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Através do contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. A contemplação da forma escrita da língua permite que ele reflita sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala.

⁵ Vale a pena consultar Yavas *et al.* (1991), que apresenta possibilidades de análise fonológica, orientando, inclusive, a coleta de fala.

A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos. Nesse sentido, perceber e entender como se dá a reconstrução da linguagem que se utiliza da forma escrita é papel de todo educador e, em especial, do lingüista que se dedica à educação.

Concordamos com Faraco (2001, p. 53), quando afirma que alfabetizar é mais que ensinar a grafar e a reconhecer a forma das palavras. O ensino da grafia é apenas parte de um processo mais amplo de domínio da linguagem escrita. De fato, como diz o autor, alfabetizar implica em favorecer e estimular no aluno um domínio bastante amplo da leitura e da escrita em relação à compreensão, interpretação e utilização correta desses sistemas. Seguindo essa posição, a escola não deve criar mitos em relação a dificuldades e facilidades dos alunos no processo da escrita. É necessário deixar que os alunos estabeleçam hipóteses de escrita, partindo da fala, para que, com a interferência constante do professor, cheguem à forma ortográfica. Também vale a pena ressaltar que as inadequações de escrita dos alunos devem ser vistas como parte do processo de aprendizagem e do conhecimento da língua. Normalmente suas falhas se devem à falta de conhecimento e de domínio que têm do sistema de escrita e à influência direta da fala. A superação das dificuldades precisa de um tempo que não corresponde exatamente ao momento de conclusão das séries iniciais.

Podemos dizer, seguindo Abaurre (1999, p. 179), que as crianças, no início do processo de alfabetização, analisam a estrutura interna das sílabas, reorganizando suas representações fonológicas com o objetivo de adequar os constituintes silábicos e suas hierarquias. As palavras diferentes das convenções ortográficas são, muitas vezes, produto dessa análise. Ao observarmos crianças de primeira série do ensino fundamental pensando sobre a grafia de palavras como “gosta”, pronunciam [ˈgɔstɐ], mas, antes de escrevê-la, imediatamente dizem [ʒeˈɔ] [teˈa], soletrando, e escrevem “gota”. Os adultos, pais e professores, ao perceberem esse registro, solicitam que as crianças ouçam sua pronúncia. Depois de várias repetições e insistências, na correção, elas percebem a ausência do grafema e fazem a inserção. Esse fato parece indicar que, ao utilizar a representação gráfica da palavra, cada criança, inicialmente, concentra-se no registro da sílaba básica da língua, CV, e, aos poucos, vai percebendo que precisa inserir o grafema que representa a consoante na coda⁶, no caso deste exemplo. A simplificação de outras estruturas silábicas, como as formadas por onset complexo⁷, na primeira sílaba da palavra *brincar*, escrita como *bicar*, muitas vezes, parece indicar que a criança ainda não utilizou adequadamente os constituintes silábicos, pois, de modo semelhante a como se verifica na

fala inicial das crianças, pode haver a preferência pela estrutura silábica CV. Talvez, à medida que conversarmos mais com a criança sobre aquilo que pretende escrever ou já tenha registrado, possamos entender um pouco mais sobre essa análise, que nos parece tão produtiva.

Saber como funciona o sistema de escrita é tarefa do professor e, para isso, é fundamental que tenha conhecimento do que é ortografia, como se estabelece a relação entre letra e fonema, para, assim, ter condições de adotar uma maneira pedagogicamente correta de trabalhar as dúvidas ortográficas. É necessário, também, que o professor tenha competência lingüística para lidar com a ortografia.

Dominar, portanto, as dificuldades que envolvem os sistemas alfabético e fonêmico dá ao professor uma base ampla e estável, oferecendo aos aprendizes a segurança que os capacite a vencer as dificuldades referentes à apropriação do sistema ortográfico do Português (Tessari, 2002, p. 13).

Vale destacar que algumas diferenças na representação gráfica das palavras são decorrentes da variedade de fala do aluno. Considerando que a transcrição de fala na grafia já é motivo de discussão, mais reflexões surgirão se essa interferência vier da fala de um aluno cuja variedade for de origem rural, por exemplo.

Koch (1997) já destacou que a fala e a escrita são duas modalidades de uso da língua e que, apesar de pertencerem ao mesmo sistema lingüístico, possuem características próprias. Então, não é possível dizermos que a escrita constitui mera transcrição da fala, mas também podemos considerá-las separadamente.

E se a interferência da oralidade na escrita for oriunda da metodologia utilizada no processo de alfabetização? Para Koch (1997), as interferências da oralidade na aquisição da escrita partem do pressuposto de que o modelo de texto que a criança produz nas séries iniciais é o mesmo modelo de texto oral. Portanto, a concepção de texto que a criança traz para a escola é responsável pelas características do texto falado, presentes em seus textos escritos, e que, às vezes, mantêm-se por longos anos.

Como diz Koch (1997), existem textos escritos mais próximos da fala, como bilhetes, cartas familiares, e existem textos falados que mais se aproximam da escrita formal, como conferências, por exemplo. Entretanto, nenhuma característica pertence, com exclusividade, a uma ou outra modalidade. E, se alguém afirma o contrário, é porque tem um parâmetro ideal de escrita, vendo a língua falada sob a gramática projetada para a escrita. Isso acarreta uma visão preconceituosa da fala, neste caso, considerada descontínua, pouco organizada, sem qualquer planejamento. Acompanhando a reflexão da autora, entende-

⁶ Coda, seguindo teoria métrica de Selkirk (1982), é o último elemento da estrutura silábica. Esse contexto é normalmente ocupado pelas consoantes [s] e [r], conforme o sistema de nossa língua.

⁷ Segundo Ribas (2004, p. 151), é a estrutura silábica de “maior complexidade e a última a ser adquirida pela criança”.

mos que, se deixarmos o aluno escrever à vontade, produzir seus textos da maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua que sabe, ele será estimulado a escrever da maneira que lhe parecer fácil, correta e apropriada. Essa postura pede que fiquemos ao lado do aluno, acompanhando e discutindo suas produções. Nessa perspectiva, julgamos relevante mencionar o trabalho de Frantz (2004) que, durante seis meses de registro de uma prática pedagógica voltada para significar a escrita dentro da sala de aula, relacionando esta com a vida e com o mundo do aluno, constatou que o grande desafio da ação do professor alfabetizador está em provocar o desejo de aprender.

Conforme Frantz (2004), a necessidade de romper com alguns preconceitos e abrir o espaço da sala de aula para as reais necessidades dos alunos faz toda a diferença dentro do processo de alfabetização. Sua proposta inicial era trabalhar com um projeto fechado que ela entendia como sendo importante para a alfabetização dos alunos. Mas isso não foi possível. Houve necessidade de reorganizar a proposta, a partir do que era realmente necessário ensinar, considerando as hipóteses dos alunos e, principalmente, a partir da valorização da forma como a comunidade local interagia com a escrita. O resultado desse trabalho mostrou que é possível alfabetizar alunos que, de certa forma, foram rejeitados pelas turmas regulares e que apresentam dificuldades de aprendizagem, desde que haja um projeto pedagógico sério, comprometido e competente. Com os direcionamentos dados por Frantz (2004), a maioria dos alunos conseguiu avançar dos padrões iniciais em relação ao processo de construção da escrita para os padrões finais mais próximos da escrita alfabética. Como diz Frantz (2004), seu trabalho permitiu que ela pudesse conceber uma nova visão a respeito do ensino e aprendizagem da língua escrita: as experiências vivenciadas mostraram o quanto é necessário refletir e democratizar o uso da palavra oral e escrita dentro e fora da escola. Concordamos com a autora que esta forma de trabalho atinge seus objetivos quando nós, professores, conseguirmos descentralizar o poder de decisão, saindo do lugar de detentores únicos do conhecimento e buscando a participação ativa de nossos alunos na construção dos projetos da escola.

Em consequência deste estudo, Frantz continuou investigando e acompanhando seus alunos de 2004, durante o ano de 2005. Frantz e Fronza (2005), refletindo sobre esse contexto de estudo, compararam a escrita de G., uma das alunas de 2004, produzida no mês de março desse ano, com a escrita de maio de 2005. As autoras observam que houve uma evolução no seu processo de alfabetização, apesar do caminho que ela ainda teria a percorrer em relação à escrita alfabética e ortográfica. Como dizem Frantz e Fronza (2005), o que facilitou a construção do processo foi o fato de a escrita começar a ser um conhecimento

significativo para a criança: o tempo todo G. demonstrou que tinha necessidade e desejo de aprender. Por isso, começou a autorizar-se a escrever do seu jeito, buscando, de forma autônoma, a ajuda da professora e dos colegas, permitindo-se errar. Não foi fácil para G. perceber que os professores envolvidos em seu processo de alfabetização estavam possibilitando a ela um espaço no qual poderia ousar, errar, acertar, enfim, testar suas hipóteses de forma tranqüila, sem traumas. Apesar do constante diálogo no sentido de mostrar a G. que ela era capaz, o seu pedido era de que os professores estivessem perto dela, confirmando todo o tempo suas hipóteses. Enfim, como dizem as autoras, o processo de G. provocou sofrimento, angústia e crescimento pessoal e profissional em todos os envolvidos, uma vez que exigiu um olhar para além do código escrito, voltado ao significado da ação, da aprendizagem da língua escrita, considerando aspectos sociais, emocionais e culturais do aprendiz. O progresso de G., como os de outros alunos não destacados aqui⁸, evidencia que, apesar de todas as carências e dificuldades pelas quais passaram os alunos da turma, foi possível, a partir de uma proposta pedagógica que valoriza o contexto e a lógica da criança, a aprendizagem da leitura e da escrita.

A experiência de Frantz (2004) é um registro concreto de que, se nos desacomodarmos, poderemos agir em benefício da aprendizagem de nossos alunos. Os efeitos desse envolvimento permitem-nos reforçar as seguintes palavras de Cagliari (1997, p. 9):

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade lingüística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

Embora tenhamos discutido sobre a escrita, não nos detivemos até agora a aspectos ligados à ortografia. Consideramos necessária uma pequena reflexão, uma vez que percebemos que esse tema é preocupação constante no dia a dia da escola.

Mais algumas palavras sobre a ortografia

Se uma das funções da escola é ensinar a língua padrão, deve também ensinar a ortografia, considerando que toda correção precisa ter um caráter informativo, oriundo de uma discussão. O aluno deve ser orientado pelo professor sem ser impedido de ler ou escrever a partir de sua iniciativa. A partir dos erros e dificuldades, o professor deverá se organizar para ensinar o próximo passo a ser

⁸ Mais detalhes sobre o progresso dos alunos de Frantz (2004) serão apresentados em sua dissertação de Mestrado, em fase de conclusão.

seguido. É necessário também que o professor entenda que ter domínio da escrita não se limita a escrever as palavras corretamente e que a ortografia faz parte dos elementos que compõem o texto, mas não é o mais importante deles.

A ortografia possibilitou congelar as seqüências de letras das palavras, fornecendo-lhes uma forma neutra de escrever. Alerta Faraco (2001, p. 11) que “essa neutralidade não é absoluta”. O congelamento das palavras possibilitou ser escolhida uma forma única de escrever cada vocábulo, permitindo aos falantes de todas as variedades da língua escrever de uma mesma maneira, mesmo que possam falar e ler com pronúncias diferentes. “Embora a ortografia de cada palavra seja uma só para todo o país, cada falante brasileiro de português terá seu modo particular de pronunciá-la”, reforça Bagno (2001, p. 95).

Massini-Cagliari e Cagliari (2004) afirmam que “a normatização ortográfica determina o valor de escrita das formas gráficas, associando-as às letras, aos sons e às palavras da língua”. A ortografia, então, passou a comandar o sistema de escrita e modificou o sistema alfabético, as relações entre letras e sons, estabelecendo uma categorização gráfica, ou seja, a identificação de uma forma gráfica como sendo uma letra. Os autores também destacam, principalmente na aquisição da escrita, a importância da categorização funcional, que consiste na escolha da grafia adequada, diante das possibilidades de combinação, através da associação correta das letras aos sons. Por exemplo, quando pronunciamos [s] em uma palavra, de acordo com o contexto, podemos representá-lo pela letra *s*, em *selo*, pela letra *z*, em *cartaz*, por *ç*, em *alçada*, e pela letra *c*, em *cenoura*.

Massini-Cagliari (1999a) aponta que a relação entre a categorização gráfica e a categorização funcional no nosso sistema de escrita apresenta um dos principais problemas enfrentados na aquisição dessa modalidade, principalmente porque na categorização funcional das letras, as relações entre letras e sons (estabelecidas na leitura) são diferentes das relações sons e letras (estabelecidas na escrita), devido ao fato de uma palavra ter diferentes formas de ser pronunciada.

A ortografia afasta a escrita alfabética de seu caráter fonográfico, fazendo com que a escrita centre-se nas estruturas das palavras com formas fixas, com características marcantes das escritas ideográficas, reforça Cagliari (1997). A ortografia é o fator de equilíbrio nos sistemas de escrita, evitando que sejam puramente ideográficos ou fonográficos. O nosso sistema de escrita é alfabético ortográfico: alfabético porque usa letras e o princípio acrofônico⁹, e ortográfico, porque as palavras têm seqüências de letras determina-

das pela ortografia. Na verdade, não seguimos o princípio alfabético, pois não escrevemos conforme a transcrição fonética, mas de acordo com a ortografia.

Como diz Faraco (2001), a crença de que a grafia representa diretamente a pronúncia nas palavras é responsável por ainda existirem métodos “fônicos” ou “fonéticos” de alfabetização nas escolas. Trata-se de um equívoco, porque o sistema de escrita tem memória etimológica e também pelas várias maneiras possíveis de pronunciar uma mesma palavra, mesmo havendo uma forma única de escrevê-la.

Mesmo que uma palavra tenha modificada a sua pronúncia de acordo com o tempo, sua forma ortográfica continua a mesma. Por exemplo, a palavra *cem*, que já foi pronunciada [sẽm], hoje é dita como [sẽj]. Como vemos, há diferenças entre sons e letras, pois a “escrita caracteriza-se por resistir a mudanças e a alterações, enquanto a oralidade tem como característica a variação”, afirma Tessari (2002, p. 16).

Bortoni-Ricardo (2004a), entre outros autores, também comenta que alguns aspectos de ortografia não possuem explicação por meio das características da pronúncia; são os que decorrem das convenções da ortografia. Por esse motivo, os dicionários e os guias ortográficos são de muita valia quando surgirem dúvidas. Então, nada mais natural que permitir que os alunos tenham acesso a essas obras no cotidiano escolar.

Na fase inicial da alfabetização, o aluno não precisa saber grafar todas as palavras, principalmente aquelas que, de acordo com Moraes (2003), caracterizam “dificuldades irregulares”, até porque em certos casos não são passíveis de nenhuma regra e, portanto, precisam ser memorizadas. Ainda, segundo o autor, em muitos outros casos o aluno deverá assimilar propriedades regulares que se dão pela compreensão dos ‘princípios gerativos da norma’. É preciso, então, que o professor conheça bem o sistema ortográfico para melhor orientar. Nesse sentido, sugerimos a leitura de Scliar-Cabral (2003a, 2003b). Na primeira obra, a autora apresenta uma descrição sistemática e detalhada de princípios que regem os valores das letras, na leitura, além das regras que determinam as conversões dos fonemas em letras, na escrita. A segunda obra é dedicada aos educadores e a todos os profissionais que, de alguma forma, estão envolvidos com a leitura e a escrita, almejando resultados mais positivos na luta contra o analfabetismo. Ambas as obras têm como meta auxiliar tais profissionais no entendimento dos processos de leitura e de escrita, além de oferecer subsídios para análise e seleção de material pedagógico, oportunizando, ainda, conhecimentos que contribuem para o diagnóstico das

⁹ O princípio acrofônico, conforme explicam Massini-Cagliari e Cagliari (2004, p. 90), ocorre quando, “o nome das letras traz, em seu início, o som mais característico que a letra representa no sistema de escrita”. Em outras palavras, dá-se o seu reconhecimento quando no início dos nomes das letras encontram-se os sons que elas representam.

reais dificuldades dos alunos, para, a partir disso, planejar e a realizar atividades adequadas a essa realidade na sala de aula.

De acordo com o que diz Cagliari (1997), determinados erros¹⁰ são componentes inerentes ao processo de aprendizagem da escrita. Portanto, fazem parte das etapas de apropriação da língua. Contudo, em alguns casos, determinadas etapas desse processo não serão superadas, permitindo que esses erros estejam presentes em séries bem adiantadas.

Frisamos aqui que não é conveniente ao professor avaliar como certo ou errado o que o aluno escreve. O certo e o errado em uma língua estão presentes somente na estrutura da mesma. Lingüisticamente falando, existe o diferente, concordando com Cagliari (1997) e Bagno (2001).

Em se tratando de língua materna, as alterações na escrita podem ser atribuídas a diversas causas, tais como o desconhecimento de regras ortográficas, aplicação incorreta dessas regras ou interferência da oralidade. Além dessas causas, fatores patológicos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos podem ser causadores de inadequações em todas as situações de uso da língua. O aluno pode, no entanto, cometer erros simplesmente por estar cansado, distraído ou, até mesmo, por comodismo. Este último parece ser a causa dos casos de omissão de acentos gráficos¹¹, por exemplo, com muitas ocorrências em dados de textos de séries iniciais, como indicam Fronza, Lorandi e Lemes (2006), ocorrendo também no Ensino Médio, conforme Honório (2005).

Muitos fatores considerados extralingüísticos, como limitações de memória, dificuldades de concentração, desvios de interesses, desgaste físico ou mental, podem ser responsáveis pela ocorrência de alterações de escrita. Diante das diversas causas que induzem o aluno a essas alterações, entendemos a tamanha responsabilidade do professor quanto à maneira de agir quando se depara com tais ocorrências na escrita dos alunos, em qualquer que seja a série.

Ainda existe, para muitos, a crença de que escrever bem é escrever corretamente do ponto de vista ortográfico. E isso leva a um ensino através de métodos mecânicos, em que tentam ensinar a escrever através da relação entre letras e sons. Conseqüentemente, a escrita vai ter a oralidade como espelho e muitas interferências da fala vão ocorrer, numa tentativa de transcrever a fala da mesma forma como ela se realiza: vai ser realizada uma transcrição da oralidade ou, como diz Massini-Cagliari (1999b), uma escrita fonética. A autora diz que há duas maneiras de lidar com os chamados erros ortográficos: uma é considerá-los como manifestação da fala na escrita

e outra, como resultado de uma reflexão produtiva (e construtiva) sobre o próprio sistema da escrita com o qual está lidando. Bortoni-Ricardo (2004b), compartilhando da necessidade de compreensão quanto à natureza dos erros de ortografia, afirma que a causa desses tem duas origens principais: interferências da fala na escrita e o caráter arbitrário das convenções ortográficas. Mas a escola não é capaz de ver o erro como um componente inerente ao processo de aprendizagem da escrita. Se fosse diferente, o professor poderia, então, aproveitar os casos de alterações de escrita dos alunos para servirem como ponto de partida para reflexão e mudança de metodologia.

Não é só no que diz respeito ao entendimento das alterações de escrita que o professor precisa estar atento. Também é preciso perceber como a fala das crianças se manifesta, pois, se forem identificados desvios de fala, é muito provável que estes também se evidenciem na escrita. Assim, ambas as modalidades da língua podem apresentar diferenças em relação ao padrão esperado. Além disso, muitas vezes, há necessidade de uma intervenção antes mesmo de os alunos começarem a escrever. De acordo com Frantz (2004), como muitos alunos não encontram sentido na leitura e na escrita que lhes é sugerida na escola, talvez em razão de a escola não estar ciente do contexto desses alunos, há necessidade de propostas que reflitam e democratizem o uso da palavra oral e escrita. Por isso, concordamos com a autora quando diz que os projetos cuja meta é significar as ações que acontecem dentro da escola, vinculando-as à vida, fazem com que os alunos trabalhem com a linguagem de forma a sentirem-se inseridos no mundo. Executar projetos com essa finalidade também é responsabilidade de toda a comunidade escolar. Sabemos das dificuldades existentes, mas temos certeza de que, apesar delas, é possível fazer muito, principalmente havendo oportunidades acessíveis de formação ao educador, e este, se aproveitá-las, também assumirá seu papel com responsabilidade e seriedade.

Considerações finais

Entendemos que este artigo trouxe à tona aspectos que precisam ser considerados no contexto de ensino e de aprendizagem da língua materna. Voltando-nos às características de fala, especialmente à fala com desvios, apresentamos padrões que precisam ser observados e, na medida do possível, a partir de uma análise dessas produções, os alunos podem receber auxílio individual do próprio professor, na escola, antes mesmo de serem encaminhados para um terapeuta a quem o acesso, especialmente na rede pública de ensino, nem sempre é possível. Mui-

¹⁰ Embora este termo seja amplamente utilizado e entendido como “tentativa de acerto” por muitos autores, preferimos utilizar a expressão “alterações”, como podemos verificar desde os estudos de Fronza e Geremias (2002).

¹¹ Os dados de escrita têm sido interesse de muitos pesquisadores. Sugerimos, para consulta, a leitura de Honório (2005), que apresenta um levantamento de vários estudiosos que propõem uma classificação para as alterações de escrita que se verificam nos textos das crianças.

tas vezes, este procedimento não se faz necessário, pois, conhecendo a linguagem de seu aluno e tendo formação para alguma intervenção, algumas dificuldades podem ser superadas nas dependências da escola. Também refletimos um pouco, aproveitando palavras de diversos autores, sobre a forma de considerar a escrita e a ortografia no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental. Estamos cientes de que tais discussões não se encerram aqui e de que, ao nos voltarmos à aquisição da linguagem, muitas indagações surgem e poucas são respondidas. Mas é justamente isso que move as pesquisas. Convidamos todos a se engajarem.

Para finalizar, lembramos o que diz Heinig (2003, p. 11), quando salienta que “(...) o educador é um ser em constante estágio de aprendizagem”, pois deve estar sempre atento ao que ocorre em torno de si, com seus alunos, para entender o que acontece e poder agir positivamente nesse contexto de ensino e de aprendizagem.

Referências

- ABAURRE, M.B.M. 1992. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: II ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, Porto Alegre, 1992. *Anais...*, Porto Alegre, CEAAL/PUCRS, p. 5-49.
- ABAURRE, M.B.M. 1999. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: R.R. LAMPRECHT (org.), *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 167-186.
- AZEVEDO, C. de. 1994. *Aquisição normal e com desvios da fonologia do Português: contrastes de sonoridade e de ponto de articulação*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 132 p.
- BAGNO, M. 2001. *A língua de Eulália*. São Paulo, Contexto, 216 p.
- BEERS, M. 1995. *The Phonology of Normally Developing and Language-impaired Children*. Amsterdam, IFOTT, 290 p.
- BORTONI-RICARDO, S.M. 2004a. O sistema alfabético: ampliando nossa percepção da relação entre sons e letras. *Pra-ler*, Unidade 13, p. 1-51. s.n.t.
- BORTONI-RICARDO, S.M. 2004b. Interferências da fala na escrita. *Fundescola*, Unidade 15, p. 1-44. s.n.t.
- CORREA, L.M.S. 1999a. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos 30 anos. *DELTA*, 15(especial): 339-383.
- CORREA, L.M.S. 1999b. Aquisição da linguagem numa abordagem psicolingüística: por uma teoria da aquisição da linguagem como processo. *Letras de Hoje*, 34(3):27-40.
- CAGLIARI, L.C. 1997. *Alfabetização e lingüística*. 10ª ed., São Paulo, Scipione, 192 p.
- CORRÊA, L.M.S.; FREITAS, M.C. de e LIMA, C.M.C. 2003. Crianças com queixas de linguagem e procedimentos usuais de avaliação de habilidades lingüísticas. *Calidoscópio*, 1(1):43-67.
- CRYSTAL, D. 1981. *Clinical Linguistics*. New York, Springer-Verlag, 228 p.
- DINNSSEN, D.; CHIN, S.; ELBERT, M. e POWELL, T. 1990. Some Constraints on Functionally Disordered Phonologies: Phonetic Inventories and Phonotactics. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33(1):28-37.
- FARACO, C.A. 2001. *Escrita e alfabetização*. São Paulo, Contexto, 72 p.
- FRANTZ, C.S. 2004. *(Res)Significando a escrita da criança*. São Leopoldo, RS. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 106 p.
- FRANTZ, C.S. e FRONZA, C. de A. 2005. A evolução da escrita em turmas de progressão. *Entrelinhas*, II(3). Disponível em <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=3&s=9&a=15>.
- FRONZA, C. de A. 1999. *O nó laringeo e o nó ponto de C no processo de aquisição normal e com desvios do português brasileiro: a existência de uma tipologia*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 283 p.
- FRONZA, C. de A. e GEREMIAS, V.R. 2002. Características fonológicas presentes na alfabetização. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, Belo Horizonte, 2001. *Anais...*, Belo Horizonte, VI CBLA, p. 1-10.
- FRONZA, C. de A.; LORANDI, A. e LEMES, P.B. 2006. Dados de escrita em séries iniciais: ortografia, fonologia e textualidade. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 45(2):187-204.
- GRUNWELL, P. 1981. *The Nature of Phonological Disability in Children*. Londres, Academic Press, 243 p.
- GRUNWELL, P. 1982. *Clinical Phonology*. London, Croom Helm, 224 p.
- GRUNWELL, P. 1985. *Phonological Analysis of Child Speech (PACS)*. Windsor, Nfer-Nelson, 171 p.
- GRUNWELL, P. 1986. Aspects of Phonological Development in Later Childhood. In: K. DURKIN (org.), *Language Development During the School Years*. London, Croom Helm, p. 34-56.
- GRUNWELL, P. 1987. *Clinical Phonology*. 1ª ed., London, Croom Helm, 311p.
- GRUNWELL, P. 1988. Phonological Assessment, Evaluation and Explanation of Speech Disorders in Children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2(3):221-252.
- GRUNWELL, P. 1990. Os desvios fonológicos numa perspectiva lingüística. In: M. YAVAS (org.), *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 51-82.
- HEINIG, O.L. de O.M.. 2003. Apresentação. In: L. SCLIAR-CABRAL, *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo, Contexto, p. 11.
- HERNANDORENA, C.L.M.. 1995. Distúrbios no desenvolvimento fonológico: a relevância do traço [coronal]. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 29(2):69-75.
- HERNANDORENA, C.L.M.. 1999. Aquisição da Fonologia e implicações teóricas. In: R.R. LAMPRECHT (org.), *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre, EDI-PUCRS, p. 81-94.
- HERNANDORENA, C.L.M. e LAMPRECHT, R.R. 1988. Implicações da teoria da fonologia natural e da teoria dos traços distintivos na fonologia clínica. *Letras de Hoje*, 74(2):57-79.
- HONÓRIO, D. de S. 2005. *Alterações de escrita em textos de alunos do ensino médio: conseqüências da oralidade e de convenções ortográficas*. São Leopoldo, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, 144 p.
- INGRAM, D. 1976. *Phonological Disability in Children*. Londres, Edward Arnold, 180 p.
- INGRAM, D. 1997. The categorization of phonological impairment. In: B. HODSON e M.L. EDWARDS (eds.), *Applied phonology: Theoretical perspectives and clinical implications*. Frederick, Aspen, p. 19-41.
- LAMPRECHT, R.R. 1986. *Os processos nos desvios fonológicos evolutivos*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 223 p.
- LAMPRECHT, R.R. 2004a. Antes de mais nada. In: R.R. LAMPRECHT (org.), *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre, ARTMED, p. 17-32.
- LAMPRECHT, R.R. 2004b. Sobre desvios fonológicos. In: R.R. LAMPRECHT (org.), *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre, ARTMED, p. 123-212.
- LEONARD, L. 1985. Unusual and Subtle Phonological Behavior in the Speech of Phonologically Disordered Children. *Journal of*

- Speech and Hearing Disorders*, **50**(1):4-13.
- LEONARD, L. 1992. Phonological Development and Children with Phonological Disability. In: C. FERGUSON; L. MENN e C. STOEL-GAMMON (eds.), *Phonological Development: Models, Research, Implications*. Timonium, York Press, p. 495-507.
- LEONARD, L. 1997. Deficiência fonológica. In: P. FLETCHER e B. MACWHINNEY (eds.), *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 467-486.
- KESKE, M.C. 1996. *Aplicação de um modelo de terapia fonológica para crianças com desvios fonológicos evolutivos: a hierarquia implicacional dos traços distintivos*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 231 p.
- KESKE-SOARES, M. 2001. *Terapia fonoaudiológica fundamentada na hierarquia implicacional dos traços distintivos aplicada em crianças com desvios fonológicos*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 182 p.
- KOCH, I.V. 1997. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, **30**(2):31-38.
- LOWE, R.J. 1996. Avaliação de distúrbios fonológicos. In: R.J. LOWE (org.), *Fonologia Avaliação e Intervenção: aplicações na patologia da fala*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 119-158.
- MASSINI-CAGLIARI, G. 1999a. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: G. MASSINI-CAGLIARI e L.C. CAGLIARI (orgs.), *Diante das letras*. Campinas, Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, FAPESP, p. 49-58.
- MASSINI-CAGLIARI, G. 1999b. “Erros” de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema da escrita? In: G. MASSINI-CAGLIARI e L.C. CAGLIARI (orgs.), *Diante das letras*. Campinas, Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, FAPESP, p. 121-128.
- MASSINI-CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L.C. 2004. Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna. *Calidoscópico*, **2**(1):89-94.
- MARCUSCHI, L.A. 1995. *Contextualização e explicitude na fala e na escrita*. s.n.t.
- MATZENAUER, C.L.B. 2004. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. *Letras de Hoje*, **39**(3):89-100.
- MORAIS, A.G. 2003. *Ortografia: ensinar e aprender*. 15ª ed., São Paulo, Ática, 128 p.
- MOTA, H.B. 1990. *Uma abordagem terapêutica baseada nos processos fonológicos no tratamento de crianças com desvios fonológicos*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 249 p.
- MOTA, H.B. 1996. *Aquisição segmental do Português: um modelo implicacional de complexidade de traços*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 221 p.
- RIBAS, L.P. 2004. Sobre aquisição do onset complexo. In: R.R. LAMPRECHT (org.), *Aquisição Fonológica do Português: perfis de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre, Artmed, p. 152- 162.
- SCLIAR-CABRAL, L. 2003a. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo, Contexto, 263 p.
- SCLIAR-CABRAL, L. 2003b. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo, Contexto, 255 p.
- SELKIRK, E. 1982. *On prosodic structure and its relation to syntactic structure*. Cambridge, MIT Press.
- STOEL-GAMMON, C. e DUNN, C. 1985. *Normal and Disordered Phonology in Children*. Baltimore, University Park Press, 238 p.
- STOEL-GAMMON, C. 1990. Teorias sobre desenvolvimento fonológico e suas implicações para os desvios fonológicos. In: M. YAVAS (org.), *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 11-33.
- TESSARI, E.M.B. 2002. *Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia na ortografia*. Pelotas, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas – UCPel, 153 p.
- TYLER, A. e FIGURSKI, R. 1994. Phonetic Inventory Changes after Treating Distinctions along an Implicational Hierarchy. *Clinical Linguistics and Phonetics*, **8**(2):91-107.
- VAUCHER, A.V. de A.. 1996. *Descrição das substituições consonantais presentes nos desvios fonológicos evolutivos: uma abordagem autosssegmental*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 83 p.
- YAVAS, M. 1985. Desvios fonológicos na criança: implicações da Lingüística. *Letras de Hoje*, **62**(3):77-103.
- YAVAS, M. e LAMPRECHT, R.R. 1988. Processes and Intelligibility in Disordered Phonology. *Clinical Linguistics and Phonetics*, **2**(4):329-345.
- YAVAS, M.; HERNANDORENA, C.L.M. e LAMPRECHT, R.R. 1991. *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 148 p.
- ZORZI, J.L. 1998. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre, Artes Médicas, 115 p.

Submetido em: 07/02/2007

Aceito em: 20/03/2007

Cátia de Azevedo Fronza

Programa de Pós-Graduação em
Lingüística Aplicada
Unisinos, RS, Brasil