

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
LUCIANA LESSA RODRIGUES

**A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES ORTOGRÁFICO-FÔNICAS
NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eleonora Cavalcante Albano

Campinas
Março/2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CRISLLENE QUEIROZ CUSTODIO – CRB8/8624 - BIBLIOTECA DO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP**

R618c

Rodrigues, Luciana Lessa, 1982-

A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil / Luciana Lessa Rodrigues. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Eleonora Cavalcante Albano.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição da escrita. 2. Fonologia gestual. 3. Fala. 4. Escrita. I. Albano, Eleonora Cavalcante, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Phonological complexity in writing acquisition: a study with pre-school children.

Palavras-chave em inglês:

Writing acquisition

Gestural phonology

Speech

Writing

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Doutor em Linguística.

Banca examinadora:

Eleonora Cavalcante Albano [Orientador]

Ivone Panhoca

Ana Ruth Moresco Miranda

Rosa Attie Figueira

Thais Cristofaro Alves da Silva

Data da defesa: 29-02-2012.

Programa de Pós-Graduação: Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Eleonora Cavalcante Albano

Eleonora Cavalcante Albano

Wilmar da Rocha D'Angelis

Wilmar D. D'Angelis

Ana Ruth Moresco Miranda

Ana Ruth Moresco Miranda

Rosa Attié Figueira

Rosa Attié Figueira

Thais Cristofaro Alves da Silva

Thais Cristofaro Alves da Silva

Ivone Panhoca

Elaine Cristina de Oliveira

Cristiane Carneiro Capristano

IEL/UNICAMP
2012

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Eleonora Cavalcante Albano, pelo cuidado e empenho que dedicou a este trabalho, pela confiança e encorajamento, pelo exemplo de ética, dedicação e carinho com que conduz seu trabalho. Os resultados de seu trabalho de orientação não se restringem a esta tese, mas, sim, ecoam para sempre em minha formação profissional e pessoal.

À Profa. Ivone Panhoca, pelas importantes contribuições trazidas a este trabalho no exame de qualificação da tese.

Ao Prof. Wilmar D'Angelis, pelos apontamentos precisos e pertinentes, tanto no exame de qualificação, quanto na defesa da tese.

Às Profas. Thaís Christófaró, Rosa Attié Figueira e Ana Ruth Moresco Miranda, pela leitura atenta e pelas importantes sugestões que trouxeram muitas contribuições a este trabalho na defesa da tese.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, encorajamento e compreensão.

Ao Prof. Lourenço Chacon, pelo apoio de sempre, pela sinceridade, pela confiança e encorajamento.

A Maria Cláudia Camargo de Freitas e Maria Francisca de Paula Soares, por todos os momentos, pela amizade, pelo apoio, por tudo! Vocês sabem.

A Cristiane Carneiro Capristano, Elaine Cristina de Oliveira, Renata Pelloso Gelamo, Roberta Cristina Rodrigues Vieira, Juliana Bonatto, Larissa Cristina Berti e Julyana Chaves Nascimento, pela amizade, pelo carinho e pelas contribuições.

A Francisco de Oliveira Meneses, Antônio Carlos Silvano Pessotti, Denise Pozzani, Diego Jiquilin, Laudino Roces, Aline Mara, Larissa Rinaldi e Lucila Schliemann, por tornarem esse percurso mais divertido, pela amizade, pelas contribuições e pela companhia.

A Vanessa Casagrande, Juliana de Souza Moraes Mori, Tatiane Eisenkraft, Juliana Moraes de Oliveira e Ariane Torcato Miniussi, pela amizade, pelo apoio sempre presente, mesmo de longe.

A todos os funcionários da EMEI Sítio do Pica Pau Amarelo (Marília/SP), pela receptividade, pelos incontáveis auxílios, por tornar possível a realização do processo de coleta de dados desta tese.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, Rose, Cláudio e Miguel, pelo apoio imprescindível que fornecem quanto a questões mais burocráticas envolvidas nesse percurso.

Ao CNPq, pelo auxílio concedido por meio da bolsa de estudo.

Resumo

O presente estudo se circunscreve no âmbito de pesquisas a respeito da escrita infantil. Foram investigadas características fônicas no processo inicial de aquisição de escrita por crianças pré-escolares, com a preocupação de flagrar a complexidade do contato entre o fônico e o gráfico. Buscou-se direcionar a análise sob um olhar que aborda *dificuldades* no processo de aquisição da escrita como decorrentes de sua complexa constituição. Consequentemente, buscou-se questionar e afastar da análise um olhar patologizante a respeito desse processo. As bases teóricas deste estudo foram: (a) Interpretação dinâmica de aspectos fônicos, com base em pressupostos da Fonologia Gestual (BROWMAN e GOLDSTEIN, 1992; ALBANO, 2001); (b) Complexidade do processo de aquisição da escrita (VYGOTSKY, 1984; FLOWER, 1994; CHACON, 1998, 2005, 2008, CORREA, 1997, 2004; TFOUNI, 2000). Os objetivos deste estudo foram: (1) analisar características fônicas detectadas na escrita inicial de crianças pré-escolares; (2) investigar em que medida a aquisição da escrita por sujeitos com desvio fonológico se assemelha, ou difere, desse mesmo processo por parte de sujeitos sem desvio fonológico; (3) compreender fenômenos fônicos da escrita inicial infantil à luz da Fonologia Gestual; e (4) levar contribuições para o campo da Fonoaudiologia, a partir de discussões sobre a escrita inicial. A coleta dos dados foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília/SP, no ano de 2008. Os 28 sujeitos participantes cursavam o Pré-III Integral. Foram realizadas 9 sessões de coletas de dados. Cada uma dessas sessões consistiu na produção de um texto escrito, por parte dos sujeitos, com temática proposta pela professora e trabalhada em sala de aula ao longo de cada mês, além do registro de gravações de fala desses mesmos sujeitos conversando sobre a atividade realizada; gravações realizadas em cabine acústica, com gravador digital Marantz. A quantidade de dados coletados viabilizou uma análise quantitativa robusta, consistente tanto numericamente quanto na definição sistemática de categorias. Foi feito um levantamento de omissões e substituições de letras detectadas na escrita dos sujeitos, organizadas de acordo com as posições silábicas de ataque, núcleo e coda. Investigaram-se: (1) características gerais do funcionamento da escrita dos sujeitos analisados, (2) características mais específicas desse funcionamento em dois grupos – G1, grupo de sujeitos diagnosticados com *desvio fonológico*, e G2, grupo de sujeitos sem desvio fonológico; (3) particularidades detectadas em produções escritas de alguns dos sujeitos que não sobressaíram em análise quantitativa. Os principais achados quanto à escrita inicial foram: (a) prevalência de registros de núcleo silábico; (b) prevalência de omissões de coda; (c) maior quantidade de omissões de coda na classe das fricativas; (d) prevalência de registros gráficos convencionais de núcleo silábico; (e) prevalência de substituições gráficas no ataque e na coda; (f) substituições fonológicas associadas ao ataque e substituições ortográficas associadas à coda; (g) mais semelhanças do que diferenças entre G1 e G2; (h) mudança do padrão de registro, do núcleo para o ataque, em alguns sujeitos no 2º semestre da coleta. A concepção de sílaba formulada pela Fonologia Gestual permitiu explicar porque o núcleo silábico parece ser a posição da sílaba mais estável para os sujeitos e, também, porque, dentre as posições de ataque e coda, a posição de coda é a mais instável. O achado (h) permitiu observar a complexidade e dinamismo da aquisição da escrita, uma vez que sugere que os sujeitos não se baseiam apenas em intuições fônicas. A inserção desses sujeitos em práticas de letramento (nesse caso, em especial, práticas de letramento formal) faz com que atentem para o fato de que a sílaba é composta por unidades menores.

Abstract

This study falls under the context of children's writing research. Phonological characteristics were investigated in pre-school children in the initial process of writing acquisition, with the aim of capturing the complexity of the relationship between phonology and writing. The analysis was conducted from a point of view that addresses writing acquisition difficulties as related to its complex constitution. Consequently, a pathological view about this process was refuted. The main theoretical frameworks of this study were: (a) the dynamic interpretation of phonological aspects, based on assumptions of Gestural Phonology (BROWMAN & GOLDSTEIN, 1992; ALBANO, 2001); (b) the complexity of the writing acquisition process (VYGOTSKY, 1984; FLOWER, 1994; CHACON, 1998, 2005, 2008, CORREA, 1997, 2004; TFOUNI, 2000). The aims of this study were: (1) to analyze phonological characteristics detected in preschool children's initial writing; (2) to investigate how the writing acquisition of children with phonological disorders resembles, or differs from, the same process by children without phonological disorders, (3) to understand the phonological characteristics of writing in light of Gestural Phonology; and (4) to contribute to the field of speech pathology on the basis of linguistic discussions about the interference of oral language on writing acquisition. The data were collected throughout 2008 in a Municipal School of Early Childhood Education in Marília, São Paulo. The 28 participants children were in a third level full-time classroom. Nine data collection sessions were conducted, at intervals of about 30 days. Each of these sessions consisted on the production of a written text by the 28 children; the theme was proposed by the teacher. In addition, speech recordings of these same children were collected, in which they talked about the written activity performed; these recordings were made in a soundproof booth using digital equipment. The amount of data collected enabled a reliable quantitative analysis, consistent both taxonomically and numerically. Grapheme omissions and substitutions detected in the children's writing were organized according to the syllable positions of onset, nucleus, and coda. We investigated: (1) general characteristics of children's writing according to syllable positions; (2) more specific characteristics of two groups: G1, the group of children diagnosed with phonological disorders, and G2, the group of children without phonological disorders; (3) written acquisition singularities detected in some children's data. The main findings were: (a) the prevalence of the use of graphemes representing syllabic nuclei; (b) the prevalence of coda omissions; (c) the prevalence of fricative coda omissions; (d) the prevalence of conventional graphemes for writing syllabic nuclei; (e) the prevalence of grapheme substitutions in onsets and codas; (f) onsets associated with phonological substitutions and codas associated with orthographic substitutions; (g) more similarities than differences between G1 and G2; (h) some children began to note more onset graphemes (omitting the nucleus) in the second semester of the data collection, while in the first semester, graphemes representing syllable nuclei were more prevalent. The syllable concepts of Gestural Phonology provided an explanation for why the nucleus seems to be the most stable syllable position and also why, between the positions of onset and coda, the coda is less stable. Finding (h) contributes to the discussion of the complexity and dynamism of the writing acquisition process, since it suggests that children do not rely solely on phonological characteristics, as the inclusion of these children in literacy practices (in this case in particular formal ones) leads them to pay attention to the fact that the syllable consist of smaller units.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 01 – O fônico na/da escrita	
1. A associação fonema/grafema	25
2. Erros ortográficos	26
3. A aquisição da escrita na Fonoaudiologia	31
4. A relação entre dificuldades na fala e a aquisição da escrita	36
5. O caráter social da aquisição da escrita	38
6. Objetivos e justificativas	40
CAPÍTULO 02 – Aspectos teórico-metodológicos	
1. Coleta	45
2. Metodologia de análise	49
2.1. Fundamentação teórica sobre a sílaba	49
2.2. Desenvolvimento das análises	58
2.2.1. Objetivo 1	58
2.2.1.1. Primeira etapa de análises	61
2.2.1.2. Segunda etapa de análises	63
2.2.1.3. Análise Estatística	66
2.2.2. Objetivo 2	67
2.2.2.1. Análise Estatística	68
2.2.3. Objetivo 3	68
2.2.4. Objetivo 4	69
2.3. Particularidades no processo de aquisição da escrita	71
CAPÍTULO 03 – Resultados de uma análise quantitativa	
1. Características fônicas detectadas no processo inicial de aquisição da escrita	73
1.1. Primeira etapa	73
1.2. Segunda etapa	83
2. Semelhanças e diferenças entre crianças com e sem desvio fonológico	87
CAPÍTULO 04 – Discussão dos resultados quantitativos	
1. Características fônicas detectadas no processo inicial de aquisição da escrita	99
2. Semelhanças e diferenças entre crianças com e sem desvio fonológico	116
3. Contribuições para a prática fonoaudiológica	120
CAPÍTULO 05 – Particularidades da aquisição da escrita	123
CAPÍTULO 06 – Considerações finais	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	153
1. Tabelas completas dos testes estatísticos	155
2. Transcrição da palestra “O perigo de uma única história”	173

Índice de Tabelas

Tabela R1: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos.	74
Tabela R2: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba.	74
Tabela R3: Valores de omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.	75
Tabela R4: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos no primeiro e no segundo semestre.	76
Tabela R5: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres.	76
Tabela R6: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições e registros gráficos convencionais.	77
Tabela R7: Quadro-resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba.	78
Tabela R8: Valores de substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.	78
Tabela R9: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições e registros gráficos convencionais no primeiro e no segundo semestre.	79
Tabela R10: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres.	80
Tabela R11: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões, substituições e registros gráficos convencionais.	81
Tabela R12: Quadro-resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba.	81
Tabela R13: Valores de omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.	82
Tabela R14: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões, substituições e registros gráficos convencionais no primeiro e no segundo semestre.	83
Tabela R15: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres.	83
Tabela R16: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões gráficas por tipo de coda.	84

Tabela R17: Quadro-resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos de diferentes tipos de coda.	85
Tabela R18: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições ortográficas e fonológicas.	86
Tabela R19: Quadro-resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições da sílaba.	86
Tabela R20: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas dos sujeitos dos G1 e G2.	87
Tabela R21: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos no G1 e no G2.	88
Tabela R22: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba, nos Grupos G1 e G2.	89
Tabela R23: Valores de omissões e registros gráficos dos grupos G1 e G2, nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.	89
Tabela R24: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos no G1 e no G2 no primeiro e no segundo semestres.	91
Tabela R25: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres dos Grupos G1 e G2.	91
Tabela R26: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas dos sujeitos dos G1 e G2.	92
Tabela R27: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições e registros gráficos convencionais no G1 e no G2.	93
Tabela R28: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba, nos Grupos G1 e G2.	93
Tabela R29: Valores de substituições e registros gráficos convencionais dos grupos G1 e G2, nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.	94
Tabela R30: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições e registros gráficos convencionais no G1 e no G2 no primeiro e no segundo semestres.	95
Tabela R31: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres dos Grupos G1 e G2.	96
Tabela R32: Substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições silábicas dos sujeitos dos G1 e G2.	97

Tabela R33: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições fonológicas e ortográficas no G1 e no G2.	98
Tabela Q1: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos dos 12 sujeitos selecionados, nas diferentes posições da sílaba, no primeiro e no segundo semestres.	125
Tabela Q2: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos no primeiro e no segundo semestre.	126

Índice de Gráficos

Gráfico R1: Omissões e registros gráficos nas posições silábicas de ataque, núcleo e coda.	73
Gráfico R2: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre.	75
Gráfico R3: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no segundo semestre.	75
Gráfico R4: Substituições e registros gráficos convencionais nas posições silábicas de ataque, núcleo e coda.	77
Gráfico R5: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre.	79
Gráfico R6: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no segundo semestre.	79
Gráfico R7: Omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas posições silábicas de ataque, núcleo e coda.	80
Gráfico R8: Omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre.	82
Gráfico R9: Omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no segundo semestre.	82
Gráfico R10: Omissões e registros gráficos em diferentes classes fonológicas da coda silábica.	84
Gráfico R11: Substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições silábicas.	86
Gráfico R12: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas do G1.	88
Gráfico R13: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas do G2.	88
Gráfico R14: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre, para o G1.	90
Gráfico R15: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre, para o G2.	90
Gráfico R16: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no segundo semestre, para o G1.	90

Gráfico R17: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no segundo semestre, para o G2.	90
Gráfico R18: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas do G1.	92
Gráfico R19: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas do G2.	92
Gráfico R20: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre, para o G1.	94
Gráfico R21: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre, para o G2.	94
Gráfico R22: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no segundo semestre, para o G1.	95
Gráfico R23: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no segundo semestre, para o G2.	95
Gráfico R24: Substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições silábicas do G1.	97
Gráfico R25: Substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições silábicas do G2.	97

Índice de Figuras

Figura M01 – Esquema do esforço muscular e da curva da força silábica.	50
Figura M02 – Espectrograma da sílaba [‘kẽ ⁿ], da palavra “canto”.	51
Figura M03 – Representação fonológica da curva ascendente-descendente da sílaba.	53
Figura M04 – Modelo hierárquico da sílaba proposto por Selkirk (1982).	54
Figura M05 – Exemplo da trajetória de início, estado estacionário e soltura de gestos articulatórios.	56
Figura M06: Ilustração do faseamento entre os gestos consonantal e vocálico na posição de ataque da sílaba.	57
Figura M07: Ilustração do faseamento entre os gestos consonantal e vocálico na posição de coda da sílaba.	57
Figura D01: Espectrograma da palavra FUMAÇA. O som fricativo [s] se encontra no trecho destacado.	103
Figura D02: Espectrograma da palavra PASTA. O som fricativo [s] se encontra no trecho destacado.	104
Figura D03: Espectrograma ilustrando, no trecho selecionado, a coda fricativa da sílaba DES, da palavra “desmatamento”.	106
Figura D04: Espectrograma retirado da coleta 6 (Provérbios), da palavra tanto, em que o trecho selecionado corresponde a “an”.	106

Figura D05: Espectrograma retirado da coleta 4 (Aquecimento Global), da palavra desmatamento, em que o trecho selecionado corresponde a “en”.	107
Figura D06: Espectrograma ilustrando a palavra “ser” (no trecho selecionado).	108
Figura D07: Espectrograma ilustrando o ditongo [ay] (no trecho selecionado).	109

Índice de Quadros

Quadro Q01: Relações entre fonemas e grafemas na posição de ataque silábico.	111
Quadro Q02: Relações entre tipos de coda e correspondências gráficas.	112
Quadro Q03: Relações entre tipos de coda e correspondências gráficas.	113
Quadro D01: Resumo das associações encontradas entre omissões, substituições e registros gráficos convencionais e as posições da sílaba.	114
Quadro D02: Resumo das associações encontradas entre omissões e registros gráficos para G1 e G2 no primeiro e no segundo semestre.	116
Quadro D03: Resumo das associações encontradas entre substituições e registros gráficos convencionais para G1 e G2 no primeiro e no segundo semestre.	118

Introdução

O estudo aqui apresentado se circunscreve no âmbito de pesquisas a respeito da escrita infantil. Mais especificamente, buscou-se investigar a relação entre características fônicas e não-fônicas no processo inicial de aquisição de escrita por crianças pré-escolares.

Essa curiosidade foi inicialmente mobilizada por um desconforto acerca de como esse processo é tradicionalmente compreendido no campo da Fonoaudiologia. Tal inquietação foi decorrente de implicações dessa visão tradicional em critérios utilizados para atribuir diagnósticos de dificuldades relacionadas à linguagem escrita.

Tendo como referência muitos estudos situados no campo da Linguística a respeito da aquisição e/ou constituição da escrita (ABAURRE, 1996, 1997, 1999; CAPRISTANO, 2003, 2007; CHACON, 1997, 2005, 2008; CORRÊA, 2004; LEMOS, 1998; MIRANDA, 2009; MIRANDA e MATZENAUER, 2010; OLIVEIRA, 2007), a proposta deste estudo é rever aspectos da escrita inicial infantil por meio de um olhar teórico que entende *dificuldades* no processo de aquisição da escrita como decorrentes de sua complexa constituição, o que permitiu afastar da análise o olhar patologizante da prática tradicional da Fonoaudiologia – que entende essas mesmas dificuldades como indícios de alguma patologia de linguagem apresentada pela criança e que, portanto, é de sua responsabilidade.

No Capítulo 1 foi feita uma revisão a respeito de como o fônico na/da escrita é considerado em diferentes perspectivas teóricas, particularmente no que se refere à interpretação de erros ortográficos por parte de pesquisadores da área da Fonoaudiologia e da Linguística. Foi, ainda, levantado como o processo de aquisição da escrita é abordado tradicionalmente, na Fonoaudiologia, e como trabalhos relativamente recentes vêm questionando tal abordagem, com base em teorias vindas da Linguística e da Psicanálise. Por fim, discutiram-se implicações de diferentes visões a respeito da relação fala/escrita.

Com base em pesquisas relacionadas a essa temática, foram definidos os objetivos deste estudo, a saber: (1) analisar características fônicas detectadas na escrita

inicial¹ de crianças; (2) investigar em que medida a aquisição da escrita pelos sujeitos com desvio fonológico se assemelha, ou difere, desse mesmo processo por parte de sujeitos sem desvio fonológico; (3) compreender fenômenos fônicos da escrita inicial infantil à luz da Fonologia Gestual; e (4) levar contribuições para o campo da Fonoaudiologia, a partir de discussões sobre escrita inicial e suas possíveis relações com a aquisição, ou com características da fala.

Buscou-se enfocar aspectos fônicos na/da aquisição da escrita, sem perder de vista, no entanto, que tais aspectos são indissociáveis de toda uma constituição heterogênea da escrita. Segundo Correa (1997, p. 404), “esse modo heterogêneo baseia-se na existência sócio-histórica da linguagem, a partir da qual pode-se pensar o cruzamento das práticas orais/faladas e letradas/escritas”.

A escolha do termo “complexidade das relações ortográfico-fônicas” refere-se ao fato de que, mesmo quando apenas aspectos fônicos da escrita são objetos de análise, não é possível, por exemplo, estabelecer relações diretas ou simplistas a respeito de associações entre som e letra, especialmente quando tais associações estão em seu processo inicial. Para nós, adultos, imaginarmos a complexidade da relação som/letra para uma criança, podemos pensar em dúvidas que porventura surgem quando nos deparamos com a tarefa de escrever uma palavra desconhecida, ou quando estamos aprendendo uma segunda língua.

Cabe esclarecer que o termo complexidade foi usado como modo de marcar a compreensão de que o fônico na/da escrita abrange elementos de práticas sociais faladas e escritas muito diversas – o que se buscou mostrar prioritariamente neste trabalho. Tal compreensão afeta o modo de analisar as relações ortográfico-fônicas e torna-as refratárias a interpretações simplistas.

A coleta dos dados foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília/SP, de março a dezembro de 2008. Os sujeitos participantes (28) cursavam o Pré-III Integral nessa EMEI. Ao todo, foram realizadas 9 sessões de coletas de dados.

No capítulo 2, a metodologia é descrita a partir de cada um dos objetivos propostos. De modo geral, foi de grande importância, para as análises realizadas neste estudo, uma categorização dos resultados de acordo com as posições silábicas de ataque,

¹ O termo escrita inicial foi usado como referência para os registros escritos de crianças em fase inicial do processo formal de escolarização.

núcleo e coda. Além disso, as interpretações levantadas foram fortemente direcionadas por um modo não-patologizante de compreender a escrita infantil.

Tradicionalmente, na Fonoaudiologia, é frequente encontrar avaliações e critérios diagnósticos a respeito da escrita que tratam como problemáticos “erros” que são considerados próprios do processo de aquisição da escrita por pesquisas mais recentes. Foi com a preocupação de ressoar esses novos discursos (BARCELLOS E FREIRE, 2005; BERBERIAN, 2007; BERBERIAN, ANGELIS E MASSI, 2006; MASSI, 2004; MASSI E GREGOLIN, 2005; OLIVEIRA, 2007) que as análises desenvolvidas neste estudo buscaram compreender como a escrita inicial infantil se estrutura, rechaçando um olhar que busque em “erros”, simples indícios de patologia.

Altos índices de diagnósticos relacionados a problemas de linguagem escrita, ou em outras palavras, uma patologização excessiva, indicam que (a) critérios diagnósticos sobre linguagem escrita necessitam ser repensados; e (b) muito ainda se precisa pesquisar, (re)analisar e descobrir a respeito da escrita infantil antes de se colocar o peso de um diagnóstico como esses na vida de qualquer criança cuja família procure por avaliação/opinião fonoaudiológica.

Houve também aqui uma preocupação em contar com uma quantidade de dados que viabilizasse uma análise quantitativa robusta, em termos de consistência tanto no aspecto numérico quanto no cuidado em definir categorias apropriadas e sistemáticas para a análise dos dados disponíveis. Tal consistência garantiu ao trabalho uma riqueza em termos de possibilidades explicativas, pois permitiu tanto desenvolver uma análise quantitativa confiável, quanto flagrar particularidades de alguns sujeitos. Além disso, a coleta longitudinal permitiu observar mudanças na relação dos sujeitos com a escrita ao longo do ano.

Pôde-se investigar: (a) características gerais do funcionamento da escrita dos sujeitos analisados, (b) características mais específicas desse funcionamento em dois grupos – G1, grupo de sujeitos diagnosticados com *desvio fonológico*, e G2, grupo de sujeitos em processo normal de aquisição de linguagem. Além dessa análise de cunho mais quantitativo, em um segundo momento, foram discutidas particularidades detectadas em produções escritas de alguns dos sujeitos que não sobressaíram na análise quantitativa.

De modo geral, os parâmetros das análises quantitativas deste estudo foram: ocorrências de omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas posições

silábicas de ataque, núcleo e coda. A investigação dos grupos G1 e G2 contou com 3 sujeitos com desvio fonológico no G1 e 9 sujeitos sem desvio fonológico no G2. Por seu caráter longitudinal, tais análises foram realizadas, em um primeiro momento, com base nos dados de todas as coletas, e, em um segundo momento, com base na comparação entre os resultados do primeiro semestre (coletas de março, abril, maio e junho) e do segundo semestre (coletas de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro).

As bases teóricas que direcionaram as análises desenvolvidas se situaram nos seguintes campos:

- (1) Interpretação dinâmica de aspectos fônicos, com base em pressupostos da Fonologia Gestual (BROWMAN e GOLDSTEIN, 1992; ALBANO, 2001);
- (2) Complexidade do processo de aquisição da escrita, concordando com estudos como os de Vygotsky (1984), Flower (1994), Chacon (1998, 2005, 2008), Corrêa (1997, 2004) e Tfouni (2000).

Essa adoção teórica se deve ao fato destas concepções sobre a escrita ressaltarem o complexo, o multifacetado, as oscilações e as singularidades, o que, nesse sentido, é coerente justamente com os pressupostos da Fonologia Gestual a respeito de fenômenos fônicos.

No Capítulo 03, foram apresentados os resultados encontrados da análise quantitativa, com base nos parâmetros acima descritos. No Capítulo 04, foram discutidas implicações da estrutura silábica no processo de aquisição da escrita, além de semelhanças e diferenças entre os sujeitos dos grupos G1 e G2. No Capítulo 05, foram apresentados alguns achados particulares quanto ao processo de aquisição da escrita, o que permitiu discutir: (a) questões relacionadas ao movimento de alguns sujeitos quanto aos registros gráficos de ataque e núcleo silábicos; (b) organização da escrita de sujeitos que tiveram seus dados descartados da análise quantitativa²; (c) um achado relacionado a substituições envolvendo sons bilabiais na posição de ataque da sílaba.

O Capítulo 06 apresenta as considerações finais deste trabalho. Foram destacados os principais achados do estudo e ressaltado como todos eles apontam para a necessidade de incorporar critérios linguísticos em procedimentos de avaliação da linguagem escrita. Foi possível notar como o conhecimento acerca de aspectos do funcionamento da língua pode explicar muitos registros gráficos dos sujeitos e afastar,

² As explicações a respeito dessa decisão estão descritas no Capítulo 02: Aspectos teórico-metodológicos.

assim, um olhar patologizante sobre “erros” que as crianças cometem no processo de aquisição da escrita.

Levantou-se, por fim, uma discussão a respeito de necessidades atuais de repensar como a escrita e as suas dificuldades vêm sendo abordadas. Como se pode lidar com crianças com dificuldades no processo de aquisição da escrita sem fazer com que elas se sintam previamente fracassadas diante de tarefas que envolvem leitura e escrita? Essas são questões que ficam suspensas e que se acredita merecerem atenção – pelas vias de um olhar humanista – por parte dos profissionais envolvidos nesse campo de atuação.

Capítulo 01

O fônico na/da escrita

1. A associação som/letra

Um dos aspectos envolvidos no processo de aquisição da escrita alfabética de base fonográfica é a compreensão de que letras e sons se associam numa complexa relação. Essa complexidade se dá tanto num âmbito isolado da própria relação, na medida em que as associações entre letras e sons, por si só, já constituem um grande desafio a ser desvendado pelas crianças, quanto num âmbito mais abrangente, uma vez que tal associação é apenas um dos muitos aspectos envolvidos no processo em questão; neste estudo, assume-se a escrita em sua constituição heterogênea, como formulado por Corrêa (1997, 2004)³.

Assumir tal complexidade em investigações pontuais a respeito de características fônicas envolvidas na escrita – objeto central do presente estudo – obriga a destacar que elas, quando presentes na escrita inicial, constituem um dos aspectos a mobilizar as crianças em seu processo de transformação em alguém capaz de ler e escrever.

Um modo muito frequente de investigar como tais características permeiam a escrita é utilizar aspectos ortográficos convencionais como parâmetro de análise. Partindo desses aspectos, é possível interpretar produções escritas pelo fato de estarem dentro ou fora dessas convenções, ou seja, por serem convencionais ou não-convencionais, como já realizado em estudos como os de Capristano (2003, 2007), Chacon (2005, 2008), Miranda (2009) e Oliveira (2007).

Mais especificamente, neste estudo, as características fônicas eleitas como foco da investigação foram aquelas vinculadas a associações entre sons e letras. Vários estudos já analisaram, por diferentes perspectivas, tais associações. Neste capítulo, foram destacados alguns estudos provenientes da Fonoaudiologia e da Linguística a respeito de que se chama de “*erros*” ortográficos – que correspondem a uma associação som/letra não-convencional –, com o intuito de levantar como tal fenômeno tem sido compreendido e interpretado por diferentes olhares.

³ A formulação de Corrêa (2004) parte da concepção de que a relação fala/escrita não está restrita ao código, pois se constitui numa relação intrínseca a um conjunto de práticas sociais (orais/letradas) (OLIVEIRA, 2007, p. 45).

2. Erros ortográficos

Estudos que discutem modos de interpretar os erros ortográficos foram levantados de acordo com a preocupação de verificar como esses erros podem ser categorizados e interpretados segundo visões que se preocupam com o entendimento do processo de aquisição da escrita pela criança. Levantou-se, além disso, como são utilizados pela Fonoaudiologia na avaliação da escrita de crianças com queixa de dificuldades escolares.

Os trabalhos sobre erros ortográficos baseados em estudos linguísticos os compreendem como parte do processo de aquisição da ortografia. Nesses estudos, os erros são interpretados como decorrentes da própria complexidade do sistema gráfico, considerando que as relações com o fônico não são biunívocas, além de apresentar diversas regras ortográficas, muitas vezes sistemáticas, mas também, muitas vezes, arbitrárias⁴.

As letras, em um sistema alfabético de escrita como o nosso, correspondem a segmentos fonéticos (sons). Segundo Cagliari (1999), a relação entre letras e sons é complexa, uma vez que fala e escrita não são biunívocas: “escrever ortograficamente significa escolher uma única forma para as palavras de uma língua, independente da pronúncia” (Massini-Cagliari, 1999). Essa complexidade tende a se acentuar com o tempo, pois, enquanto a escrita permanece por muito tempo cristalizada em sua forma, a fala está em constante movimento e mudança.

Cagliari (1999) analisou textos escritos espontâneos de crianças da 1ª série das cidades de Aracaju/SE e Campinas/SP. Seu objetivo foi categorizar tipos de erros ortográficos encontrados na escrita dessas crianças.

As categorias levantadas foram: transcrição fonética (ex: *feis*, para fez; *praneta*, para planeta; *coelio*, para coelho), uso indevido de letras (ex: *susego*, para sossego; *cei*, para sei; *felis*, para feliz), hipercorreção (ex: *consequio*, para conseguiu; *jogol*, para jogou), modificação da estrutura segmental das palavras (ex: *voi*, para foi; *vida*, para vida), juntura e segmentação (ex: *mimatou*, para me matou; *a gora*, para agora), forma morfológica diferente (ex: *adepois*, para depois; *ni um*, para em um), forma estranha de traçar as letras (ex: imprecisão do traçado de algumas letras), uso indevido de letras

⁴ Exemplo de sistematicidade do sistema ortográfico: o som [x] (ou [χ]), em início de palavra é grafado pela letra “r” (ex: rato); em posição medial, é grafado pelo dígrafo “rr” (ex: carro), ou pela letra “r” quando é precedido por consoante (ex: genro). Exemplo de arbitrariedade do sistema ortográfico: variações na grafia do som [s] em posição medial, entre vogais (ex: acesso, agressão, exceção).

maiúsculas ou minúsculas (ex: escrita de pronomes pessoais, como *eu*, com letra maiúscula, generalizando a regra de que nomes próprios se escrevem com letra maiúscula), acentos gráficos (ex: *voce*, para você; *nao*, para não), sinais de pontuação (ex: Era-uma-vez), problemas sintáticos (ex: dois coelio, para dois coelhos).

A categorização feita por Cagliari (1999) contribui para os estudos da aquisição da escrita no sentido de oferecer muitos exemplos dos tipos de erros ortográficos que as crianças cometem e como esses erros são muito comuns, especialmente em um momento inicial do processo de alfabetização. Embora algumas categorias de “erros” possam ser questionadas, como “forma estranha de traçar as letras”, “uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas”, por se tratar da escrita de crianças em processo de aquisição, essa categorização abre caminhos para pesquisadores com interesse de aprofundar tal conhecimento, na busca de explicações linguísticas para esses “erros”.

Um exemplo de uma categorização mais enxuta em termos linguísticos pode ser encontrado no estudo de Miranda *et al* (2005). As autoras fazem referência às seguintes categorias – utilizadas em trabalho anterior – para erros ortográficos: erros motivados foneticamente, erros provenientes da supergeneralização, erros que alteram o fonema e erros que não alteram o fonema. Tais categorias permitem englobar tipos de erros semelhantes no que se refere a seu funcionamento linguístico.

Os erros motivados foneticamente foram aqueles em que se observou, na escrita das crianças, o estabelecimento de relações diretas entre sons e letras (ex: *pirigu*, para perigo; *istrela*, para estrela). Segundo Miranda *et al* (2005), esse erros são mais frequentemente observados em fase inicial de escolarização.

A supergeneralização se refere à generalização de uma regra para um contexto que ela não se aplica. Seriam erros que mostram que a criança já aprendeu determinada regra ortográfica, mas ainda não aprendeu suas sub-especificações (ex: *flalta*, para flauta).

Os erros que alteram o fonema são aqueles que não preservam o valor fonológico do fonema (ex: *faca*, para vaca). Os erros que não alteram o fonema são aqueles decorrentes de representações gráficas múltiplas para um mesmo fonema, ou seja, diferentes grafemas que podem ser utilizados para registrar um mesmo fonema, preservando seu valor fonológico (ex: *meza*, para mesa).

Nota-se, nos estudos vindos da Linguística, a preocupação em compreender a natureza dos erros ortográficos, apoiando-se no funcionamento da língua para

interpretar fenômenos detectados na escrita inicial de crianças em processo de aquisição da escrita.

Na Fonoaudiologia, os estudos a respeito dos erros ortográficos, em sua maioria, são realizados com o intuito de levantar perfis relacionados ao conhecimento ortográfico; em especial, encontram-se trabalhos que buscam caracterizar os erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem.

Os estudos de Dias e Ávila (2008), Zorzi (1998), Zorzi e Ciasca (2008, 2009a, 2009b), Zuanetti *et al* (2008) são representativos dessa tendência mais geral, buscando detectar semelhanças ou diferenças no *desempenho* ortográfico de crianças com diferentes diagnósticos fonoaudiológicos relacionados à aprendizagem.

Todos esses estudos se situam em perspectivas tradicionais da Fonoaudiologia a respeito da linguagem escrita. Essas perspectivas assumem uma concepção da escrita como um código, sendo seu aprendizado decorrente do desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitem (de)codificar sinais gráficos. Consequentemente, aspectos ortográficos convencionais servem como base normativa nas análises desenvolvidas por estudiosos que seguem essas perspectivas.

Dias e Ávila (2008) analisaram, por meio da aplicação de ditado composto por palavras e pseudopalavras, o conhecimento ortográfico de crianças diagnosticadas com Transtorno Específico de Leitura que cursavam entre a 1ª e a 4ª séries do ensino fundamental em escolas particulares da cidade de São Paulo/SP.

Segundo as autoras, o uso de pseudopalavras permite analisar se a criança de fato aprendeu as regras ortográficas, uma vez que o uso de palavras influencia a escrita das crianças pelo fato de já ser uma palavra conhecida. Por meio desse critério, é possível apreender como estudos baseados em perspectivas tradicionais da Fonoaudiologia desvinculam a escrita de práticas sociais.

De modo contrário, neste estudo, entende-se que a escrita é sempre mobilizada com a finalidade de produzir sentidos. Nunca, ou muito raramente, coloca-se em uso a escrita apenas com a finalidade de plotar letras num papel. Assim, o prévio conhecimento da grafia de palavras é justamente um dos vários aspectos que compõem a entrada da criança no funcionamento simbólico da escrita e não deve ser considerado como uma falha metodológica na análise de produções escritas, uma vez que é parte constitutiva da construção de um conhecimento ortográfico.

Zorzi e Ciasca (2008) analisaram erros ortográficos na escrita de 69 sujeitos diagnosticados com algum tipo de problema de aprendizagem (Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H); Dificuldades de Aprendizagem; Distúrbio de Aprendizagem; Dislexia; Disgrafia; Altas Habilidades; Dificuldades Ortográficas; Síndrome de Prader-Willis; Distúrbios Associados e Diagnóstico não Conclusivo). Esses sujeitos eram provenientes desde a 2ª série do ensino fundamental até a 2ª série do ensino médio.

Do mesmo modo realizado por Dias e Ávila (2008), Zorzi e Ciasca (2008) utilizaram em sua análise produções escritas de palavras reais e pseudopalavras. Quanto aos tipos de erros, foi encontrado que a maior dificuldade dos sujeitos foi com elementos da ortografia – especialmente aqueles relacionados a representações múltiplas, omissões e apoio na oralidade –, mais do que problemas de ordem fonológica.

As representações múltiplas dizem respeito a: um único fonema que pode ser registrado graficamente por mais de um grafema. Ex: fonema /s/ – sapo, cinema, passo; ou um mesmo grafema que pode ser utilizado na grafia de diferentes fonemas. Ex: grafema “s” – utilizado na grafia de /z/ (*mesa*), ou na grafia de /s/ (*sapo*).

Zorzi e Ciasca (2009a, 2009b) analisaram erros ortográficos na escrita de 64 sujeitos com diferentes diagnósticos relacionados a problemas de escrita: Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (28); Dificuldades de Aprendizagem (13); Distúrbio de Aprendizagem (7); Dislexia (3); Distúrbios Associados (5) e Diagnóstico inconclusivo (9).

Novamente, os autores utilizaram em sua análise produções escritas de palavras reais e *inventadas*. Nos dois estudos, as maiores dificuldades foram as mesmas já encontradas por Zorzi e Ciasca (2008): relacionadas a representações múltiplas, omissões e apoio na oralidade. Não houve associação específica entre nenhum tipo de erro ortográfico e algum dos diagnósticos.

O que mais chamou a atenção nesse estudo foi a afirmação de que os erros dos sujeitos correspondem aos mesmos encontrados em crianças sem *queixa de aprendizagem* (ZORZI e CIASCA, 2009b, p. 412). Resultados como esses abrem a possibilidade de propor uma revisão nos critérios que são utilizados na definição de diagnósticos de problemas de escrita.

Zuanetti *et al* (2008) analisaram erros ortográficos de crianças da 2ª série do ensino fundamental com desempenho inferior e desempenho médio na habilidade ortográfica. Os dados eram provenientes de ditado, realizado com base na aplicação de um teste (TDE – Teste de Desempenho Escolar).

Os tipos de erros ortográficos levantados foram os seguintes: substituição de letras em razão de possibilidade de representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões de sílaba, dificuldade no uso de marcadores de nasalização, dificuldade na marcação de acentos gráficos, omissões ou adições de letras em sílabas do tipo CVC, hipercorreção, erro por troca de letras, confusão entre “am” e “ão”, acréscimo de letras, inversões em relação ao próprio eixo e inversões em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra.

Os erros que ocorreram com maior frequência na escrita das crianças com desempenho ortográfico inferior foram: aqueles motivados por representações múltiplas, omissões de sílaba, dificuldade no uso de marcadores de nasalização, hipercorreção e erros por troca de letras.

Embora esses erros tenham sido utilizados como fator para julgar o desempenho das crianças como inferior, destaca-se que eles são comuns na escrita de crianças da 2ª série do ensino fundamental, como aponta o estudo de Berberian *et al* (2008) – que será descrito a seguir. Assim, questiona-se o modo como a ortografia convencional é muitas vezes utilizada de maneira rígida na avaliação de produções escritas de crianças.

Berberian *et al* (2008) analisaram a escrita de alunos da 4ª a 8ª série, com o intuito de identificar tipos de manifestações ortográficas na escrita desses alunos. Esse estudo se situa em uma perspectiva teórica que questiona visões organicistas e mecanicistas sobre aprendizagem/aquisição da leitura e da escrita, resgatando questões sócio-históricas, econômicas e educacionais envolvidas nesse processo (MUNHOZ *et al*, 2007). Assim, a preocupação das autoras, ao analisar ocorrências ortográficas naqueles alunos foi compreender o funcionamento linguístico de sua escrita.

Em seu estudo, Berberian *et al* (2008) observaram que mesmo crianças da 8ª série do ensino fundamental ainda apresentam erros ortográficos, em sua maioria (59% das manifestações encontradas), decorrentes de relações múltiplas entre fonemas e grafemas.

As autoras concluem que o processo de aquisição da escrita é contínuo e não finda no ensino fundamental, o que as leva a “entender o erro ortográfico como

previsível e, portanto, como necessário para que o processo de aquisição da escrita se efetive” (BERBERIAN *et al*, 2008).

A perspectiva e direcionamento teóricos adotados no estudo de Berberian *et al* (2008) afinam com os objetivos deste estudo. Considerando que trabalhos sob essa mesma visão são relativamente recentes na Fonoaudiologia, existe a necessidade de estudos que aprofundem o conhecimento acerca de manifestações ortográficas ao longo do processo de aquisição da escrita por meio de um olhar não-patologizante⁵ a respeito dos “erros” ortográficos.

3. A aquisição da escrita na Fonoaudiologia

Atualmente, alguns pesquisadores da Fonoaudiologia têm questionado a quantidade de diagnósticos atribuídos a respeito de dificuldades no processo de aquisição da escrita.

No site da Associação Brasileira de Dislexia (<http://www.dislexia.org.br>), por exemplo, encontra-se a informação de que 5% a 17% da população mundial é disléxica. Isso significa afirmar que, em uma escola com salas de aula com 30 alunos cada, média bastante comum em escolas brasileiras, teríamos por volta de 1,5 (5% de 30) a 5 (17% de 30) alunos disléxicos por sala. Destaca-se que tais números correspondem apenas ao diagnóstico de dislexia; não englobam, ainda, outros diagnósticos relacionados aos chamados distúrbios de leitura e escrita e distúrbios de aprendizagem. Daí decorre um alto índice de crianças diagnosticadas com supostos “distúrbios”.

Entende-se, neste trabalho, que a patologização excessiva pode estar relacionada a equívocos no modo como se compreende e, conseqüentemente, no modo como se avalia a escrita infantil. Quando se diagnostica muitas crianças com problemas de escrita, é importante questionar: seriam todas essas crianças de fato portadoras de algum distúrbio relacionado à aquisição da escrita? Ou seria o momento de repensar a prática fonoaudiológica, no sentido de reavaliar os critérios que vem sendo utilizados para atribuir tais diagnósticos?

A escolha adotada neste trabalho aproxima-se dessa última indagação, ou seja, entende-se que a patologização excessiva indica que pouco ainda se sabe sobre o

⁵ Conforme ainda será discutido neste trabalho, um olhar patologizante sobre a escrita se refere a perspectivas teóricas que interpretam os erros presentes na escrita infantil como indício de patologia. Busca-se, portanto, desenvolver um olhar não-patologizante sobre a escrita, ou seja, um olhar que rejeita a noção de erros como indícios de patologia, reconhecendo que eles fazem parte do processo de aquisição da escrita.

processo de aquisição de escrita e, também, que o modo de avaliar/abordar tal processo precisa ser revisto.

Tal escolha de perspectiva encontra sustentação em um movimento já presente na Fonoaudiologia que interroga e critica determinações históricas, culturais e sociais da perspectiva clínica tradicional, ainda dominante na profissão (bem como em suas produções acadêmicas), sobre os *distúrbios* relacionados à leitura e à escrita. Como representativos desse movimento, encontram-se trabalhos de Barcellos e Freire (2005), Berberian (2007), Berberian *et al* (2006), Collares (1989), Collares e Moysés (1994); Guarinello *et al* (2008); Massi (2004), Massi e Gregolin (2005), Oliveira (2007).

Em especial, o trabalho de Berberian (2007) recupera a história da relação entre a Fonoaudiologia e a Educação, e destaca que a instauração da intervenção fonoaudiológica em escolas se deu entre as décadas de 1920 e 1940, época em que se observou uma intensa tentativa de preservação da chamada língua-pátria, dentro de um movimento de valorização (e imposição) do que as classes dominantes queriam delimitar como cultura nacional. Nesse contexto, o início de práticas fonoaudiológicas nos bancos escolares tinha como finalidade neutralizar a influência dos imigrantes, uma vez que variações dialetais eram entendidas como “vícios ou defeitos” na fala.

Foi nesse cenário de medidas higienistas voltadas à saúde e à educação que a prática fonoaudiológica foi se consolidando nas escolas. Berberian (2007) afirma que tais condições históricas têm consequências até hoje no modo como a escrita é concebida por grande parte dos fonoaudiólogos. Atualmente, ainda é bastante frequente que “erros” próprios do processo de aquisição da escrita sejam compreendidos como dificuldades por parte das crianças e, conseqüentemente, incorporados como indícios de patologia. É o que trabalhos como os de Guarinello *et al* (2008); Massi (2004), Massi e Gregolin (2005) e Oliveira (2007) denunciaram.

A complexidade que envolve questões educacionais como o fracasso escolar tem sido amplamente canalizada para a criança. Ou seja, diante de inúmeros problemas envolvendo o sistema educacional atual, as dificuldades encontradas pelas crianças ainda têm sido predominantemente tratadas como impotências do indivíduo, “por uma biologização cada vez mais bem-sucedida de nossa condição humana” (GUARIDO e VOLTOLINI, 2009).

“É nas tramas do fazer e do viver o pedagógico quotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios

sócio-culturais mais pobres” (COLLARES, 1989). A autora afirma que, mesmo com fortes evidências dos problemas existentes no sistema educacional, quando questionados a respeito do fracasso escolar dos alunos, professores e diretores de redes públicas imputam as causas a fatores extra-escolares.

A medicalização da educação⁶ parece estar servindo como uma das maiores desculpas para escamotear o problema do fracasso escolar, exercendo um papel tranquilizador para a escola e para o sistema educacional (COLLARES, 1989).

O discurso médico que adentra os muros das escolas e é incorporado por professores e diretores encontra apoio em um fazer fonoaudiológico também calcado em tal discurso. Esse fazer fonoaudiológico se refere àquele que, com base em um modelo higienista aplicado à língua, se constituiu com o objetivo de corrigir “vícios ou defeitos” da fala, prática fortemente direcionada por padrões da norma culta da escrita convencional.

Essa prática fonoaudiológica confirma, por meio de diagnósticos relacionados à linguagem escrita, o caráter organicista e individual atribuído a *dificuldades* escolares.

Esses diagnósticos são geralmente atribuídos com base em testes padronizados para avaliar o desempenho das crianças em leitura e/ou escrita. Esses testes englobam tarefas como: manipulação de sílabas e fonemas (testes de consciência fonológica); listas de palavras para leitura oral, escrita de palavras “reais” e “inventadas” com base em ditado, leitura oral de texto e interpretação, com base em um questionário a respeito do texto lido.

As avaliações propostas para os resultados desses testes são, em geral, negativas, ou seja, não se preocupam em compreender o que as crianças conseguem fazer, mas sim, o quanto elas erraram. Entram em jogo, ainda, outras questões: como exemplo, no teste TDE (teste de desempenho escolar), palavras “reais” são ditadas para as crianças, isoladamente e inseridas em uma frase (atenta-se para o caráter descontextualizado da atividade de escrita proposta). Após o término da aplicação do teste, o avaliador deve assinalar “acerto” ou “erro” para a escrita de cada palavra. Qualquer erro ortográfico apresentado pela criança – desde ausência de sinais de acentuação até omissões e substituições de grafemas – deve ser assinalado como erro e pontua negativamente para o score final do teste. Não existe nada no teste que distinga tipos de erros apresentados

⁶ O termo medicalização se refere a uma tendência a atribuir a questões orgânicas, biológicas e individuais as causas para problemas de origem social.

pelas crianças, por exemplo. Assim, escrever “serio” para sério, ou “faca” para vaca, que são tipos de erros bastante distintos, têm o mesmo peso ao final do teste. A interpretação da relação entre “acertos” e “erros” se baseia no nível de escolaridade da criança avaliada. Assim, as produções escritas das crianças não são retomadas e analisadas, mas apenas categorizadas em “acerto” e “erro”.

Ressalta-se que o teste em questão, amplamente utilizado na Fonoaudiologia, foi padronizado em 1994, o que levanta pelo menos duas questões: 1) muitas palavras-alvo do teste podem ser pouco usadas e desconhecidas pelas crianças atualmente, o que aumenta seu grau de abstração; 2) grandes mudanças (negativas) no sistema educacional brasileiro sentidas nos últimos 15 anos, impulsionadas pela péssima política educacional, não foram até hoje levadas em conta para mobilizar uma reavaliação do que se espera como “normal” de acordo com cada nível de escolaridade.

Com base nessas ponderações, o presente estudo busca enfatizar o compromisso com o entendimento de aspectos do processo de aquisição de escrita, rejeitando um olhar que busca, em produções escritas infantis, indícios de patologias.

A preocupação em repensar a prática fonoaudiológica voltada para a aquisição da escrita exige mais do que ampliar o conhecimento sobre características formais envolvidas no processo de aquisição da escrita (o que, por si só, já poderia contribuir para a redução da quantidade de diagnósticos de problemas de escrita possivelmente precipitados). Existe, ainda, a necessidade de adotar uma perspectiva que vá além da interpretação da escrita como mera (de)codificação de sinais gráficos.

Não se trata de negar a importância de aspectos formais da escrita, mas de deslocar a compreensão acerca da escrita para uma perspectiva que compreende tais aspectos vinculados a práticas sociais de uso da linguagem.

Ressalta-se que essa mudança de perspectiva afeta a própria maneira de avaliar/interpretar aspectos estruturais da escrita, na medida em que incorpora uma visão sobre os “erros” que se diferencia daquela privilegiada em abordagens mais tradicionais sobre a escrita, a saber, de que os “erros” sejam indícios de dificuldades e, conseqüentemente, usados como um dos critérios para a atribuição de diagnósticos. Diferentemente, os “erros” passam a ser interpretados como constitutivos do processo de aquisição da linguagem da escrita, como indícios do modo como a criança percebe e registra suas impressões sobre o modo de enunciação escrito, sendo esses justamente os

momentos em que o movimento da criança no processo de sua constituição como sujeito da escrita sobressai aos olhos dos investigadores.

Possivelmente, essa maior visibilidade em relação ao processo de aquisição da escrita localizada nos “erros” se deva ao fato, apontado por De Lemos (1998), sobre o “caráter irreversível da transformação que se opera em nós pelo simbólico”.

“Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes. Ou ainda, não podemos mais recuperar a opacidade com que esses sinais antes se apresentavam também para nós.” (DE LEMOS, 1998, p. 16).

Não por acaso, os pesquisadores que seguem ou se inspiram na proposta de De Lemos (2002) colocam os “erros” em posição de destaque em suas investigações sobre a aquisição da linguagem (oral ou escrita), afinal, é nos “erros” que reside a maior possibilidade de formular interpretações a respeito da relação da criança com os objetos linguísticos.

Trabalhos já referidos anteriormente (BARCELLOS E FREIRE, 2005; BERBERIAN, 2007; BERBERIAN *et al*, 2006; GUARINELLO *et al*, 2008; MASSI, 2004; MASSI E GREGOLIN, 2005; OLIVEIRA, 2007) introduzem esse novo modo de conceber a escrita na Fonoaudiologia. Mesmo com enfoques diversos, propiciados pela incursão em estudos vindos de diferentes áreas, especialmente da linguística e da psicanálise, o que esses trabalhos têm em comum é a preocupação em reconhecer a escrita em sua complexidade, o que produz implicações como “problematizar o erro na escrita, com o intuito de desmistificá-lo como evidência de uma condição patológica” (BARCELLOS E FREIRE, 2005).

Além de questionar como os erros são interpretados tradicionalmente, esses estudos chamam a atenção para como os diagnósticos relacionados a problemas de escrita podem afetar as crianças. Com base em vários estudos de caso, foi possível observar um discurso recorrente na fala dessas crianças, no que se refere a suas incapacidades, sempre afirmando que não querem ler e escrever porque não sabem, ou porque não gostam, ou, então, dizendo que ler e escrever é chato. O que se observa nesses episódios é uma relação de fracasso e de distanciamento entre esses sujeitos e a escrita.

Essa relação, muito provavelmente, é decorrente do constante desencorajamento dos sujeitos frente ao desafio de aprender a ler e escrever, sendo previamente apontados e interpretados como incapazes para realizar essa tarefa. Tais pré-determinações contribuem para a criação de um estigma na vida de crianças que, acreditando em, e sendo sempre lembradas sobre sua incapacidade, encontram poucas possibilidades de saída desse lugar. Tfouni, Ferriolli e Moraes (2002), ao se referirem a um trabalho de Sobrinho (1996), afirmam: “a linguagem é o lugar da significação e da constituição do sujeito: e o sujeito só pode se constituir a partir do outro. É, portanto, na Dialogia que o sujeito torna-Se” (TFOUNI, FERRIOLLI e MORAES, 2002, p. 280).

Portanto, enquanto profissionais da educação e da saúde, educadores e fonoaudiólogos devem ter cuidado com o modo como interpretam dificuldades das crianças em seu processo de aquisição da escrita. A instauração de um estigma de incapacidade pode determinar a imagem que a criança faz da escrita, ou de si próprio como escrevente, por um viés que dificilmente permitirá a essa criança vislumbrar saídas dessa condição.

4. A relação entre dificuldades na fala e a aquisição da escrita

Considerando que 3 dos sujeitos dessa pesquisa apresentavam os chamados *desvios fonológicos*, foram retomados alguns estudos que investigam relações entre características da aquisição da fala e da escrita. De modo geral, o que se investiga é se as dificuldades fonológicas de crianças com *desvio fonológico* interferem no modo como essas crianças escrevem.

Na Fonoaudiologia, a visão tradicional que se tem sobre a relação entre fala e escrita frequentemente assume a existência de certa biunivocidade entre essas modalidades da linguagem, em especial, no sentido de que a aquisição da escrita depende em grande medida do apoio em aspectos da oralidade.

Como consequência, no caso de crianças com *desvio fonológico*, alguns autores (ALVES *et al*, 2010; BRONDANI *et al*, 2002; FREITAS e SANTOS, 2003; FRANÇA *et al*, 2004; MARCHETTI, 2008; SANTOS, 1998) afirmam ser previsível que essas crianças, em maior ou menor grau, “transponham” para a escrita as dificuldades que encontram na fala. Freitas e Santos (2003, p. 28), acreditam que “o fator que, em parte, pode auxiliar a não transposição dos desvios para a escrita é a consciência que a criança possui sobre a fonologia da língua”.

Tal previsão parece ser decorrente da concepção tradicional, na Fonoaudiologia, sobre o que é escrever que, de modo geral, se baseia na crença de que a escrita seria uma representação gráfica da fala, e, além disso, que a escrita corresponderia a habilidades relacionadas ao domínio do código escrito, em especial, seu aspecto ortográfico. Exemplos de pesquisadores que assumem tal concepção sobre a escrita podem ser encontrados em estudos como Navas e Santos (2002) e Zorzi (1998, 2003).

O presente estudo, sob a influência de conhecimentos vindos da Linguística a respeito da aquisição da escrita (ABAURRE, 1996, 1997, 1999; CAPRISTANO, 2003, 2007; CHACON, 1997, 2005, 2008; DE LEMOS, 1998; OLIVEIRA, 2007), sustenta a hipótese de que a relação entre fala e escrita não obedece a uma relação de biunivocidade, dado o caráter heterogêneo tanto de uma (fala) como da outra (escrita). Para exemplificar a complexidade que se atribui a essa relação, foram destacados alguns achados de estudos de Chacon (1997) e Abaurre (1997).

Chacon (1997) observou esta relação por meio de estudo sobre como aspectos rítmicos da oralidade se marcam na escrita por meio dos sinais de pontuação. O autor pôde detectar como os sinais de pontuação indicam características tanto do modo de enunciação oral como de aspectos rítmicos da própria expressão escrita. No que se refere, portanto, ao uso dos sinais de pontuação, embora seja possível resgatar aspectos prosódicos mais característicos da oralidade, não se pode dizer que o ritmo na escrita seja determinado apenas por esses, visto que também foi possível detectar uma organização rítmica própria da escrita.

Abaurre (1997) analisou operações de reelaboração em produções de texto de crianças em processo de aquisição da escrita. Uma interessante consideração da autora se refere à sua percepção de que marcas de reelaboração indicavam diferentes motivos pelos quais as crianças apresentavam dúvidas nos momentos em que produziam seus textos. Preocupações a respeito do aspecto fônico pareceram adquirir saliência em determinados momentos. Em outros, a preocupação parecia estar relacionada a aspectos morfossintáticos, ou, então, a diferentes efeitos de sentido que podem ser produzidos dependendo das escolhas feitas no momento de escrever.

Tanto o estudo de Abaurre (1997) como o de Chacon (1997) sugerem que, apesar de ser possível detectar características do fônico na escrita, não se deve atribuir uma relação biunívoca a essas duas modalidades de uso da linguagem. “E se a escrita se concebesse como modalidade autônoma, sim, a não ser confundida com a modalidade

oral, mas estivesse sujeita, em determinadas circunstâncias, a contatos episódicos com o fônico?” (ABAURRE, 1999, p. 173).

Rodrigues (2007) destacou a influência positiva do uso da escrita no processo terapêutico de crianças com *desvios fonológicos*. A autora teve como objeto de estudo a análise do processo de aquisição de sons róticos em crianças diagnosticadas com *desvio fonológico*. Para isso, realizou gravações periódicas da fala de 3 sujeitos que, concomitantemente, foram submetidos a terapia fonoaudiológica, com o objetivo de acompanhar mudanças na fala dessas crianças que indicassem singularidades que não seriam apreendidas apenas por meio das sessões de gravação.

Nesse trabalho, a autora observou, durante os atendimentos fonoaudiológicos, interferências positivas de aspectos da escrita na percepção de fala de um dos sujeitos, uma vez que esse trabalho favoreceu a tomada de consciência de aspectos fônicos importantes para o andamento da terapia fonoaudiológica. Aparentemente, o caráter segmental, sequencial e gráfico da escrita auxiliou na percepção do sujeito quanto a contrastes fônicos, o que não tinha sido possível apenas por meio da fala.

Esse fato entra em contradição com a noção de que a criança com dificuldades fonológicas, por não ter conhecimentos fonológicos considerados necessários para a aquisição da escrita, encontrará maiores obstáculos relacionados a esse processo do que crianças sem qualquer dificuldade nesse aspecto. No caso descrito, pode-se observar que a escrita, além de não representar dificuldades para o sujeito, favoreceu a reestruturação na forma como ele percebia o sistema fônico da língua, o que, dentre outros fatores, mobilizou mudanças em sua fala.

5. O caráter social da aquisição da escrita

Pretende-se marcar aqui uma distinção quanto à concepção mais tradicional da aquisição da escrita, caracterizada por uma relação de ensino e aprendizagem, como um produto que se transmite e se ensina. Diferentemente, considera-se a aquisição da escrita como um processo social repleto de transformações e discontinuidades.

A perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky contribui para a compreensão de que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1984, p. 75). Portanto, os mecanismos de mudança individual ao longo do desenvolvimento têm sua raiz na sociedade e na cultura. As mudanças são, portanto, inicialmente,

interpsicológicas (nas relações sociais) e, depois, transformam-se em intrapsicológicas (internalizadas pela criança).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) permite compreender a importância dessa mediação social, do papel do outro na constituição do sujeito da linguagem. A ZDP considera dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O desenvolvimento real diz respeito às atividades que a criança consegue realizar sem a ajuda/supervisão de um interlocutor. O desenvolvimento potencial diz respeito a atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas, com a ajuda/supervisão de um interlocutor ela consegue. Ou seja, é um desenvolvimento que já existe na criança, mas que ainda está em processo de construção. A zona de desenvolvimento próximo corresponde a essa *transição* entre o desenvolvimento potencial e real. É um *lugar* em que ocorrem intensas modificações, entre um momento em que a criança realiza uma determinada atividade com ajuda do interlocutor (desenvolvimento potencial) e o momento em que já consegue realizar essa mesma atividade sozinha (desenvolvimento real).

A aquisição da escrita pode, assim, ser considerada um processo sócio-histórico em constante movimento e mudança. Toda e qualquer enunciação se origina na situação social imediata, ou mediata. Sendo a escrita um modo de enunciação, sua aquisição não se dá de forma passiva, mas, sim, pela inclusão do sujeito em práticas socialmente significativas de leitura e escrita e pelo conhecimento normativo da própria escrita, o modo de codificá-la e decodificá-la.

Nessa concepção, a língua não é um código autônomo, um sistema abstrato e homogêneo a ser ensinado e aprendido, mas, sim, um fato social, histórico, desenvolvido de acordo com práticas sociais:

“a escrita deve ter significado para as crianças, (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 1984, p. 156).

A perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky influenciou muitos pesquisadores quanto ao modo de compreender a escrita. Flower (1994), Zimmerman (2000) e Schultz & Fecho (2010) são representantes de uma teoria baseada em uma perspectiva sócio-cognitiva da escrita. Nessa perspectiva, o letramento é um processo

socialmente situado e as práticas de alfabetização, além de corresponderem a convenções formais da leitura e da escrita, são momentos de produzir sentidos.

A concepção de escrita como prática social está presente em estudos nacionais que elaboram a distinção entre alfabetização e letramento. Para Tfouni (2000), a escrita é um produto cultural associado ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos. A alfabetização corresponde a um processo de aquisição de habilidades requeridas para a leitura e escrita, geralmente adquirida por meio de escolarização. Esse processo, no entanto, não deve ser entendido como mera codificação e decodificação de sinais gráficos, mas como um processo de simbolização, de representação de objetos de naturezas diferentes.

Já o letramento corresponde a um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, não sendo restrito apenas às práticas de aprendizado de leitura e escrita. Desse ponto de vista, a alfabetização consiste em um tipo de letramento (letramento formal).

Neste estudo, foi acompanhado o processo inicial de aquisição da escrita de crianças inseridas em práticas de letramento formal (alfabetização). As transformações observadas, embora sejam principalmente decorrentes do trabalho com a alfabetização, não se restringem a ela, uma vez que as crianças estão o tempo todo (dentro ou fora da escola) inseridas em diversas práticas letradas.

Por fim, destacam-se as afirmações de Tfouni (2000), a respeito da alfabetização como um processo de simbolização de objetos de natureza distinta, e também da visão da perspectiva sócio-cognitiva sobre a escrita (autores), que enfatiza que a alfabetização não se limita a convenções, mas é relacionada com a produção de sentidos. Essas ressalvas são muito importantes para que a alfabetização não seja encarada como mera transposição de conhecimentos/características da fala para a escrita, mas, sim, como um processo de transformação do sujeito, que deve compreender a escrita como modo de enunciação da linguagem por meio de uma “representação gráfica”.

6. Objetivos e justificativas

Os principais eixos argumentativos nas discussões apontadas neste Capítulo se referiram a: (1) a forma como os erros ortográficos e, de modo mais geral, o processo de aquisição da escrita são abordados em estudos tradicionais na Fonoaudiologia; (2) movimento recente na Fonoaudiologia que vem interrogando os fazeres da prática

tradicional; (3) estudos linguísticos que vêm apontando a complexidade do processo de aquisição da escrita, reinterpretando “*erros*” presentes na escrita; (4) a concepção de escrita adotada; (5) a concepção sobre aquisição do sistema fônico adotada. Pôde-se, assim, formular questionamentos acerca de como se pode interpretar características fônicas do processo inicial de aquisição da escrita.

Em linhas gerais, indaga-se: como aspectos fônicos são organizados no processo inicial de aquisição da escrita? É possível prever, com base em avaliações a respeito do que se entende por *conhecimento fonológico*, que crianças podem apresentar dificuldades nesse processo?

Esta pesquisa se propõe, justamente, a buscar respostas a essas questões. Como antecipado, a proposta de investigação quanto a esses questionamentos está vinculada, ainda mais especificamente, a correspondência som/letra.

Esta proposta teve como objetivos:

- (1) analisar características fônicas detectadas no processo inicial de aquisição da escrita;
- (2) investigar em que medida a aquisição da escrita pelos sujeitos com desvio fonológico se assemelha, ou difere, desse mesmo processo por parte de sujeitos sem desvio fonológico;
- (3) compreender fenômenos fônicos da escrita inicial infantil à luz da Fonologia Gestual;
- (4) levar contribuições para o campo da Fonoaudiologia, a partir de discussões sobre escrita inicial e suas possíveis relações com a aquisição, ou com características da fala.

O objetivo 1 se sustenta na necessidade de repensar informações a respeito do processo inicial de aquisição da escrita, mais especificamente, quanto a características fonético-fonológicas. Pesquisadores da área concordam que nesse percurso inicial a criança frequentemente recorre a um apoio em características da oralidade no momento da escrita (ABAURRE, 1989, 1996, 1997, 1999; CAPRISTANO, 2003, 2007; CHACON, 1997, 1998, 2005; MIRANDA, 2008a, 2008b, 2009; OLIVEIRA, 2007).

Na Fonoaudiologia, a crença de que a escrita tenha a fala como referência é, muitas vezes, encarada de maneira radical, o que acarreta um modo simplista de compreender a escrita como representação gráfica da fala. Nessa visão, erros

ortográficos podem acabar por ser interpretados como indícios de alguma patologia relacionada à aquisição da escrita.

Buscou-se, assim, resgatar esse tipo de *erro* na escrita dos sujeitos com a finalidade de interpretá-los à luz de perspectivas teóricas vindas da Linguística, que tratam os erros ortográficos como manifestações próprias da aquisição da escrita, reconhecendo, assim, sua complexidade.

Há poucos estudos que se propuseram a explicar esses fenômenos em crianças pré-escolares (AMARAL *et al*, 2011; BERTI *et al*, 2010; CARDOSO *et al*, 2010; CHACON, 2008; LIMA, 2007). Contudo, nenhum deles foi realizado longitudinalmente. A proposta deste estudo é, justamente, voltar o olhar para a escrita de pré-escolares, com a preocupação de analisar o percurso, mudanças e transformações que se podem apreender nos dados de escrita dessas crianças ao longo de um ano letivo.

Com base nessas questões, faz-se necessário repensar aspectos fônicos da aquisição da escrita, tendo como **hipótese central** a de que as relações entre fala e escrita são complexas, não correspondendo nem a uma relação biunívoca, de espelhamento, nem, tampouco, a uma concepção que compreenda a fala e a escrita de modo dicotômico, como se cada uma possuísse características próprias e independentes.

Essa hipótese se baseia na compreensão de que fala e escrita se interpenetram em suas próprias constituições. Segundo Corrêa (2004), a constituição da escrita resulta do encontro de práticas orais/faladas e letradas/escritas, o que caracteriza sua heterogeneidade. Assim, as relações entre fala e escrita não se dariam por meio de influências de uma sobre a outra, mas sim pela própria constituição heterogênea desses modos de enunciação.

Não é por acaso que encontramos pontos ou momentos no processo de aquisição da escrita em que a criança parece se apoiar em práticas orais para solucionar problemas (como, por exemplo, quando escreve *dispidida*, para despedida, ou *nóis*, para nós). Há, também, pontos ou momentos do mesmo processo em que as soluções provêm de práticas de letramento (como, por exemplo, quando escreve *vãomo*, para vamos, ou *nó so*, para nosso)⁷.

⁷ Nesses episódios, observa-se que as produções escritas das crianças parecem resultar de sua inserção em práticas de letramento, uma vez que – no caso de VÃO MO – o registro da estrutura ÆO recupera um modo frequente como as professoras costumam apresentar às crianças as famílias silábicas: VA-VE-VI-VO-VU-VÃO, por exemplo. No caso de NÓ SO, é possível detectar o registro da palavra “Nó”, que indicia um “conhecimento prévio a respeito da forma da palavra”, já levantado em estudos que se ocuparam em analisar segmentações não-convencionais na escrita infantil, como Capristano (2007) e Cunha (2004).

O direcionamento teórico acima delineado permitiu que erros ortográficos fossem interpretados como manifestações possíveis na/da língua, decorrentes do movimento dos sujeitos em práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas.

Com o objetivo 2, questiona-se a “previsão” de que crianças com os chamados desvios fonológicos apresentem o risco de transpor suas dificuldades fonológicas para a escrita (ALVES *et al*, 2010; BRONDANI *et al*, 2002; FREITAS e SANTOS, 2003; FRANÇA *et al*, 2004; MARCHETTI, 2008; SANTOS, 1998). Essa presunção é bastante recorrente na Fonoaudiologia, como consequência do entendimento de que a escrita corresponderia a uma representação gráfica da fala e seria decorrente de *habilidades* de manipulação de sílabas e fonemas.

Por acreditar que tal previsão não seja uma condição na vida dessas crianças – o que decorre do pressuposto de que a escrita, por sua constituição heterogênea, não é direcionada exclusivamente por características da oralidade em sua aquisição – este trabalho visou a comparar o funcionamento da escrita de sujeitos com *desvio fonológico* e sujeitos sem qualquer dificuldade de fala.

O desenvolvimento do trabalho busca argumentos teóricos que permitam livrar essas crianças do persistente estigma de “incapaz”, inicialmente, relacionado a “erros” em sua fala, o qual se estende para uma pré-determinação sobre suas (im)possibilidades na aquisição da escrita.

O objetivo 3 se refere à tentativa de interpretar resultados à luz de modelos fonológicos gestuais. Dentre os trabalhos já desenvolvidos a respeito de produções escritas infantis, observa-se que as análises se baseiam em categorias propostas por modelos fonológicos tradicionais. Esses estudos já trouxeram muitas contribuições para o entendimento de aspectos do funcionamento fonológico da escrita infantil. A introdução de conceitos da Fonologia Gestual consistiu num desafio em torno das possibilidades de explicação que tais modelos podem oferecer a esse campo de pesquisa, e se deu na tentativa de interpretar fenômenos envolvidos no processo inicial de aquisição da escrita por meio de um olhar que não desvincula fatos fonéticos e fonológicos.

O objetivo 4 se baseou no cumprimento dos objetivos 1, 2 e 3, os quais têm como resultado um maior conhecimento sobre características do processo inicial de aquisição da escrita, mais especificamente em relação aos aspectos fônicos. Espera-se, como implicação para a prática fonoaudiológica, levar contribuições para a

Fonoaudiologia no que diz respeito a critérios utilizados para atribuir diagnósticos relacionados a dificuldades no processo de aquisição da escrita.

Capítulo 02

Aspectos teórico-metodológicos

1. Coleta

A coleta dos dados foi realizada durante o ano de 2008 em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede pública da cidade de Marília, no interior do estado de SP. Foram coletados textos escritos de 28 crianças que cursavam o Pré-III Integral e, além disso, foram feitas gravações de fala dessas mesmas crianças⁸.

Em 2008, ano da coleta, a EMEI era composta pelas séries: maternal, Pré-I, Pré-II e Pré-III. Essas séries atendiam a seguinte faixa etária: (a) maternal: crianças entre 2 e 3 anos; (b) Pré-I: crianças entre 3 e 4 anos; (c) Pré-II: crianças entre 4 e 5 anos; (d) Pré-III: crianças entre 5 e 6 anos.

É importante destacar que a prática de alfabetização nessa EMEI já se inicia nas séries pré-escolares, como é estabelecido na maioria das EMEIs dessa cidade. Marília/SP vem se destacando em relação ao trabalho com educação; em 2012, a cidade ficou em primeiro lugar quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Além disso, a EMEI onde foram coletados os dados conta, desde 2006, com a colaboração de atividades do Projeto de Extensão “Subsídios linguístico-discursivos para o trabalho com a alfabetização”, coordenado pelo Prof. Lourenço Chacon. De modo geral, nesse projeto, os pesquisadores envolvidos, em conjunto com professoras, diretora e vice-diretora da EMEI, buscam levantar explicações, com base em subsídios linguístico-discursivos, para as hipóteses formuladas pelas crianças em torno das convenções ortográficas da escrita no processo de alfabetização.

A qualidade do trabalho desenvolvido pelas professoras nessa EMEI já permite, desse modo, analisar registros gráficos de crianças cursando o Pré-III com base em características fônicas, uma vez que a maioria dessas crianças já estabelecem vínculos consistentes entre som e letra.

Dentre as 28 crianças, 5 tiveram seus dados descartados da análise estatística (quantitativa) deste trabalho, pois sua escrita foi considerada refratária a interpretação

⁸ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP – Campus de Marília (nº 1227/2009).

fônica. Foram considerados dessa maneira os dados em que não se pôde atribuir uma leitura com base em associações entre sons e letras. Considerando que as categorias da análise quantitativa deste estudo pressupunham essa associação – como será possível averiguar ao longo da metodologia – não foi possível incorporar esses dados nessa análise. Destaca-se, entretanto, que os dados desses 5 sujeitos foram resgatados posteriormente na análise que buscou compreender particularidades dos sujeitos no processo inicial de aquisição de escrita.

Dentre as 23 crianças que tiveram seus dados analisados quantitativamente, 3 apresentavam o chamado desvio fonológico, caracterizados por: (1) Sujeito F.V.: posteriorização de fricativas coronais; (2) Sujeito J.G.: desvio na produção do tap (produzido com o dorso da língua ao invés de ponta da língua⁹), em região posterior no trato vocal; (3) Sujeito M.V.: dessonorização de obstruintes, posteriorização de fricativas coronais, semivocalização de líquidas.

As produções escritas foram realizadas mensalmente em sala de aula com a professora. Entre abril e dezembro de 2008, realizaram-se 9 propostas de escrita. Cada proposta era trabalhada pela professora ao longo do mês e, ao final deste trabalho, as crianças produziam um texto sobre o tema abordado. As nove propostas de escrita foram: (1) A revolução no formigueiro; (2) Aniversário de Marília; (3) Aquecimento Global; (4) Aquecimento Global; (5) Trava-línguas; (6) Provérbios; (7) Formatura do Pré-III; (8) Música da Formatura (Extravasa – Cláudia Leite); e (9) Natal.

Os temas de cada proposta de produção escrita eram trabalhados pela professora todas as terças-feiras no período da tarde durante um mês. A atividade final desenvolvida pelos alunos era a produção de um texto sobre o tema de cada proposta. Para isso, a professora dividia a sala em grupos de 4 a 5 crianças, sendo que cada um desses grupos realizava essa atividade separadamente sob supervisão da professora, um de cada vez. Enquanto um grupo de 4 ou 5 crianças realizava a atividade, as outras crianças da sala ficavam com a estagiária que auxiliava a professora. Esse modo de conduzir a atividade de produção escrita garantia maior controle, por exemplo, de que as crianças não copiassem umas das outras seus registros escritos.

A proposta de escrita (1) foi realizada no mês de março e consistiu na leitura, por parte da professora, do livro infantil *A revolução no formigueiro*. Ao final desse trabalho, a atividade de produção textual consistiu na escrita de quatro personagens da

⁹ Essa produção do tap assemelha-se ao som [g], porém é mais breve.

história: *Sofia* (nome da formiga), *cigarra*, *grilo* e *joaninha*. Nessa proposta, portanto, a situação de produção de escrita foi bastante direcionada (fechada), pois as palavras que deveriam ser registradas graficamente foram determinadas pela professora.

A proposta de escrita (2) foi realizada no mês de abril e teve como tema o *aniversário da cidade de Marília*. A professora trabalhou a letra da música “Parabéns pra você” e, como atividade final, os alunos tiveram que escrever a letra dessa música. Assim, a situação de produção escrita nessa proposta também foi fechada, por basear-se em um texto previamente determinado que os alunos deveriam escrever: *Parabéns pra você, nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida*.

A proposta de escrita (3) foi realizada no mês de maio e teve como tema o *Aquecimento Global*. Esse tema foi trabalhado em conjunto por todas as professoras da EMEI, incluindo atividades como a apresentação de um *teatro* em que os alunos representavam o sol, a camada de ozônio, o planeta terra, as árvores, etc. Como atividade final, os alunos realizaram a produção de um texto sobre o que é o Aquecimento Global. Nessa situação de produção escrita, os alunos tentaram elaborar um texto baseados nas informações obtidas por meio das atividades desenvolvidas ao longo do mês sem, no entanto, terem um modelo pronto que deveriam reproduzir.

A proposta de escrita (4) foi realizada no mês de junho e também teve como tema o *Aquecimento Global*. A EMEI deu continuidade ao trabalho iniciado em maio e, ao final do mês, os alunos produziram um texto com as palavras: *desmatamento*, *poluição* e *camada de ozônio*. A produção escrita nessa proposta também foi em um contexto fechado, pois as palavras que deveriam escrever foram previamente selecionadas pela professora.

A proposta de escrita (5) foi realizada no mês de agosto e teve como tema *Trava-línguas*, frases difíceis de serem pronunciadas, geralmente, por ter em sua composição repetições de um mesmo som em diferentes contextos fonéticos. A professora apresentou aos alunos diferentes *Trava-línguas*, e, ao final da atividade, eles tiveram que escrever apenas um deles: *O rato roeu a roupa do rei de Roma. A rainha com raiva resolveu remendar*. Nessa proposta, o contexto de produção escrita também foi direcionado pela professora.

A proposta de escrita (6) foi realizada no mês de setembro e teve como tema *Provérbios*. Da mesma forma que na proposta 5 (*Trava-línguas*), a professora apresentou aos alunos diferentes provérbios e, no final do mês, eles tiveram que

escrever um deles, a saber: *Água mole em pedra dura tanto bate até que fura*. Mais uma vez, observa-se um contexto de produção escrita direcionado.

A proposta de escrita (7) foi realizada no mês de outubro e teve como tema a *Formatura do Pré-III*. Nesse mês, as crianças já estavam começando o ensaio para a festa da formatura e a professora explicava, em sala de aula, o que era e o que significava esse evento. No final do mês, os alunos realizaram a produção de um texto sobre “O que é a formatura”. Como na proposta 3 (*Aquecimento Global*), os alunos tiveram que elaborar um texto baseados nas informações passadas pela professora sem, no entanto, terem um modelo pronto que deveria ser reproduzido.

A proposta de escrita (8) foi realizada no mês de novembro e teve como tema a música da Formatura – *Extravasa*, interpretada pela cantora Cláudia Leitte. Os alunos escutavam a música durante os ensaios e, além disso, em sala de aula, a professora trabalhava a escrita de parte da letra da música: *Extravasa, libera e joga tudo pro ar. Eu quero ser feliz antes de mais nada*. Ao final do mês, os alunos tiveram que produzir a escrita da letra dessa música.

A proposta de escrita (9) foi realizada no mês de dezembro e teve como tema o *Natal*. Essa proposta foi trabalhada concomitante à proposta 8, para que desse tempo de ser finalizada até a primeira semana de dezembro. A professora discutiu com os alunos o que é o Natal, quais as práticas envolvidas nessa data e, ao final da atividade, os alunos tiveram de produzir um texto sobre o que queriam ganhar no Natal. Como nas propostas 3 e 7 (*Aquecimento Global* e *Formatura*), os alunos tiveram que elaborar um texto sem terem como apoio um modelo a ser reproduzido.

É interessante destacar que a maioria das propostas de produção escrita (6, dentre 9) foram desenvolvidas com maior direcionamento sobre o que as crianças deveriam escrever, o que permitiu que a professora pudesse trabalhar primeiramente em sala de aula a escrita dos textos que as crianças deveriam produzir posteriormente. Mesmo nas três propostas em que as crianças não se basearam em um modelo de texto previamente determinado, o que elas deveriam escrever não fugia de discussões que haviam sido amplamente discutidas e trabalhadas em sala de aula.

Essa estratégia adotada pela professora parece ser influenciada pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, proposto por Vygotsky (1984), apresentado no Capítulo 1. Considera, portanto, a importância do aspecto social do processo de aquisição da escrita, marcando seu lugar como mediador nesse processo. As atividades

desenvolvidas pela professora devem ser valorizadas pela preocupação em explorar a escrita como uma prática social, ou seja, uma prática que é colocada em uso em função de atividades sociais, trazendo para as propostas de produção textual: histórias infantis (A revolução no formigueiro), evento comemorativo da cidade (aniversário de Marília), temas atualmente em discussão na sociedade (aquecimento global), jogos que usam as palavras (trava-línguas), conhecimento popular (provérbios), evento significativo na vida dos alunos (formatura; música da formatura) e, por fim, um feriado religioso amplamente comemorado no mundo (Natal).

A coleta dos dados de fala foi realizada em uma cabine portátil acusticamente tratada, utilizando-se um gravador digital portátil *Marantz PMD670 Professional* acoplado a um microfone Shure S48. As gravações de fala também foram mensais e consistiram em uma conversa entre a pesquisadora e cada um dos sujeitos sobre a produção escrita realizada em sala de aula. Nesse momento, os sujeitos contavam o que lembravam sobre o que a professora tinha ensinado a respeito do tema da coleta em questão, falavam o que tinham escrito e, posteriormente, liam seu próprio texto. Essas gravações foram realizadas para garantir o acesso a dados de fala que puderam, em determinados momentos, ser explorados para explicar fenômenos da escrita inicial.

2. Metodologia de análise

2.1. Fundamentação teórica sobre a sílaba

Antes de apresentar o modo de organização das análises em torno dos objetivos definidos, é necessário resgatar conceitualizações a respeito da sílaba, por essa ter sido a unidade fônica que orientou a análise em todos os momentos.

A sílaba é uma unidade fônica de extrema importância nos estudos que se ocupam em descrever e analisar a estrutura das línguas. Segundo Abaurre (1999, p. 179), “o estatuto da sílaba enquanto domínio fonológico relevante está mais do que estabelecido nas teorias fonológicas atuais”. Dentre os fatores que sugerem sua relevância, destacam-se os seguintes:

- (a) os sons não figuram de forma aleatória na língua. Eles obedecem a regras que atuam na estrutura da sílaba;
- (b) o processo de aquisição do sistema fônico é intrinsecamente ligado à sílaba. Padrões silábicos de estrutura mais simples, como o CV, são mais rapidamente adquiridos pelas crianças do que padrões silábicos mais

complexos, como, por exemplo, CCV e CVC. Um exemplo de como os padrões silábicos influenciam na aquisição fônica é o tap [r]¹⁰. Em muitos casos, ele já figura em sílabas com o padrão CV (ex: **para**), enquanto ainda é omitido em sílabas do tipo CCV (ex: **prato**) ou do tipo CVC (ex: **parto**), uma vez que as crianças geralmente levam um maior tempo para adquirir padrões silábicos mais complexos, como CCV e CVC;

- (c) vários estudos descrevem implicações quanto à estrutura da sílaba também na aquisição da escrita (ABAURRE, 1989, 1996, 1999; AMARAL *et al*, 2011; CARDOSO *et al*, 2010; CHACON, 2005, 2008; CHACON *et al*, 2011; LIMA, 2004; LIMA, 2007; MIRANDA, 2009). Pode-se observar que a aquisição de padrões fonológicos da escrita é orientada, em grande medida, pela posição dos segmentos na sílaba.

A constituição da sílaba é caracterizada por diferentes modelos teóricos. Destaca-se, aqui, seu entendimento a partir dos enfoques fonético e fonológico, além de uma terceira concepção, baseada em uma perspectiva que integra fatos fonéticos e fonológicos, a Fonologia Gestual.

Do ponto de vista fonético, a sílaba pode ser definida em termos de sua produção articulatória (aspecto motor), de suas características acústicas e de seu resultado perceptual-auditivo.

No que se refere à sua produção, pode-se identificar movimentos periódicos de intensificação e redução da atividade muscular torácica, que modificam o processo respiratório, fazendo com que o ar dos pulmões saia em pequenos jatos. Assim, a sílaba é o efeito dessa atividade muscular sobre o movimento expiratório. Essa interpretação advém de uma teoria fonética motora da sílaba (Stetson, 1951 apud Cagliari, 2007). A figura seguinte ilustra uma estrutura que pode ser inferida dessa atividade muscular:

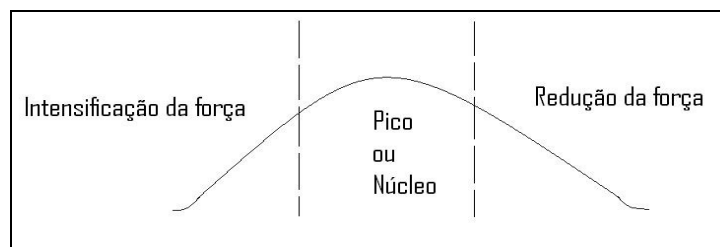


Figura M01 – Esquema do esforço muscular e da curva da força silábica.

¹⁰ A fonte do IPA utilizada neste trabalho foi o SilManuscriptIPA93.

A curva da força silábica mostra que a sílaba é composta por três partes: uma central e duas periféricas (margens da sílaba), sendo a parte central (núcleo) aquela em que a força muscular atinge o seu pico.

As margens da sílaba são preenchidas por sons produzidos com obstrução – total ou parcial – no trato vocal (sons mais fechados, com menos energia acústica). Já o núcleo da sílaba é preenchido por sons caracterizados por uma passagem relativamente livre do ar pelo trato vocal em sua produção (mais abertos, com mais energia acústica). No Português Brasileiro (PB), os sons que ocupam as margens da sílaba são as consoantes e as semivogais e os sons que ocupam o núcleo são as vogais.

As margens da sílaba não são necessariamente preenchidas, e, quando são, podem apresentar um ou dois elementos. O núcleo da sílaba é sempre preenchido, e sempre por uma vogal. Na palavra “transporte”, por exemplo, temos a seguinte divisão silábica: **trans-por-te**. A primeira sílaba da palavra (“trans”) apresenta as três partes da sílaba preenchidas, sendo o núcleo composto uma vogal e as duas margens compostas por duas consoantes cada. A segunda sílaba (“por”) também apresenta as três partes da sílaba preenchidas, mas nesse caso as margens são compostas por apenas uma consoante cada. Por fim, a última sílaba (“te”), é preenchida na margem esquerda por uma consoante e no núcleo por uma vogal. A margem direita apresenta-se vazia nessa sílaba.

Acusticamente, a sílaba pode ser medida em relação a sua intensidade, duração e frequência. O núcleo, por ser composto por sons mais abertos, de maior energia acústica, é a região da sílaba em que se observa maior intensidade:

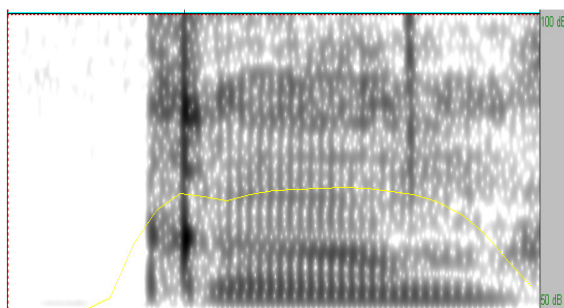


Figura M02 – Espectrograma da sílaba [kẽ], da palavra “canto”. A linha amarela mostra os valores referentes à intensidade. É possível visualizar uma curva ascendente-descendente desses valores, em que o pico corresponde ao momento da produção da vogal da sílaba.

Os parâmetros acústicos “intensidade”, “duração” e “frequência” variam em função da tonicidade da sílaba. Uma sílaba tônica apresenta aumento de intensidade, duração e frequência em relação a uma sílaba átona. Dentre esses parâmetros, no PB, a intensidade é o mais importante para identificarmos uma sílaba como tônica ou átona, seguido da duração e, por fim, da frequência.

Perceptualmente, segundo Cagliari (2007), a sílaba é sentida pelo ouvinte por meio de um tipo de sensação chamada “empatia fonética”. Ele “extrai dos elementos da fala transmitidos acusticamente certos índices suficientes para que se possa reconstruir e reconhecer o programa que foi necessário para a produção do que ouve” (CAGLIARI, 2007, p. 110). A percepção auditiva das características acústicas da sílaba – intensidade, duração e frequência – é apreendida por meio de sensações relacionadas ao volume, à duração percebida e ao tom, respectivamente.

As características físicas (fonéticas) da sílaba podem, também, ser padronizadas. Modelos teóricos que se preocupam com a contraparte simbólica dessa unidade sonora propuseram diferentes possibilidades de organização das regularidades do aspecto físico da sílaba. Nesses modelos, o que interessa é a padronização das características funcionais da língua, ou seja, apenas das características que funcionam de maneira distintiva na língua.

Para Câmara Jr. (1970), dos estudos fonéticos sobre a sílaba, resulta o consenso de que a sílaba seria formada por um movimento ascendente, um ápice e um movimento descendente. A partir dessa estrutura física, Câmara Jr. propõe um molde silábico para a língua portuguesa, em que o ápice da estrutura (centro da sílaba) – necessariamente presente – é chamado de V e as margens crescente e decrescente – possivelmente presentes – são chamadas de C.

O modelo silábico proposto por Câmara Jr. (1970) é considerado “linear” pela Fonologia não-linear, pois todos os elementos comportam-se como se estivessem ligados a um nó central (V). Nesse modelo, considera-se como sílaba simples as sílabas compostas de apenas um elemento (V). Sílabas compostas por mais de um elemento (CV, CCV, CVC, por exemplo) são consideradas complexas. Além disso, “conforme a ausência ou a presença [de C na margem direita da sílaba] (isto é, V e CV, de um lado, e, de outro lado, VC e CVC), temos a sílaba aberta, ou melhor, livre, e a sílaba fechada, ou melhor, travada” (CAMARA JR., p. 44, 1970).

De modo análogo ao que se pode depreender do modelo fonético da sílaba, no modelo fonológico proposto por Camara Jr, nas margens ascendente e descendente, os elementos são menos sonoros e menos abertos em relação ao elemento central. Assim, uma representação fonológica para a curva da força silábica (modelo fonético) pode ser ilustrada como na figura seguinte (Figura 3):

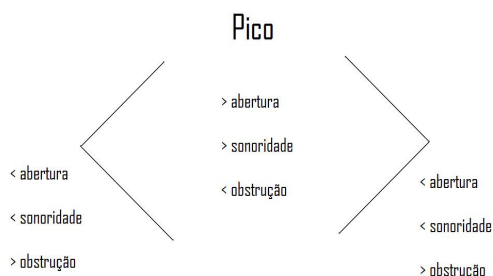


Figura M03 – Representação fonológica da curva ascendente-descendente da sílaba.

Por meio dessa representação, é possível prever quais elementos podem figurar nas diferentes posições da sílaba. O pico da sílaba é sempre preenchido e sempre por um elemento vocálico (com maior abertura e sonoridade e menor obstrução). As margens não necessariamente são preenchidas e, quando são, os elementos que figuram são consonantais (com menor abertura e sonoridade e maior obstrução).

Nos estudos fonológicos existem, ainda, modelos teóricos que se preocupam em buscar princípios gerais e universais subjacentes a um fenômeno. Dessa forma, a tentativa desses modelos é provar que as unidades fonológicas – como a sílaba – podem obedecer a um molde universal, válido para todas as línguas.

Tomando como exemplar o estudo de Selkirk (1982), pode-se deduzir os seguintes princípios universais:

(a) V (elemento central, aberto) está sempre presente;

(b) todas as línguas têm um elemento à esquerda de V mais fechado do que V (ou seja, um elemento C – consonantal). Essa característica, aliada ao fato de que nem todas as línguas apresentam algum elemento à direita de V, resulta na proposta de que a estrutura básica da sílaba é, portanto, CV. Assim, a margem direita da sílaba não faz parte de sua estrutura básica;

(c) toda sílaba é composta por uma escala ascendente-descendente de sonoridade.

Dessa perspectiva, surge o seguinte o molde silábico:

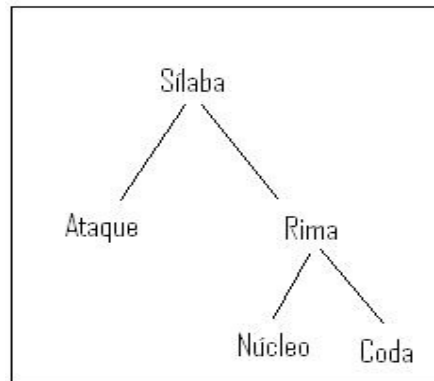


Figura M04 – Modelo hierárquico da sílaba proposto por Selkirk (1982).

O modelo silábico proposto por Selkirk (1982) é, portanto, um modelo hierárquico. Cada nó tem informações de funcionamento fonológico próprias. A posição de ataque não depende do núcleo, ou seja, qualquer consoante pode figurar na posição de ataque silábico independente do elemento vocálico que figura no núcleo. Já as posições de núcleo e coda estão mais diretamente relacionadas: não é qualquer elemento que pode figurar na posição de coda e essas posições funcionam, portanto, em relação de implicação. Além disso, nem todas as línguas fazem uso da posição de coda, o que faz com essa posição não faça parte do nó central desse modelo da sílaba. Por essas razões, as posições de núcleo e coda estão ligadas a uma ramificação do nó central da sílaba, a rima, onde a posição de núcleo é obrigatoriamente preenchida e a posição de coda não.

Uma importante contribuição a respeito da concepção da sílaba vem de estudos nascidos na tradição impulsionada pela Fonologia Gestual (BROWMAN e GOLDSTEIN, 1992; ALBANO, 2001).

É de extrema importância destacar que, nessa tradição, houve a introdução de um novo olhar sobre o que se considera como simbólico. Assentados em uma concepção da fala como um evento dinâmico, o simbólico não mais corresponde a símbolos estáticos, que selecionam e representam apenas aspectos linguisticamente distintivos que ocorrem durante a fala, como é postulado em modelos fonológicos tradicionais.

Os estudos que aplicam a Teoria dos Sistemas Dinâmicos (KELSO, 1995) à fonologia entendem o simbólico como regiões relativamente estáveis em que padrões

fônicos se estabilizam. Nesses estudos, as fronteiras entre fatos fonéticos e fonológicos são quebradas, o que permite incorporar detalhes fonéticos a análises relacionadas à organização simbólica de sistemas fônicos.

Um exemplo bem sucedido desse tipo de investigação em estudos relacionados à aquisição fônica diz respeito a achados que identificaram acertos gradientes na fala de crianças em período de aquisição (BERTI, 2006; FREITAS, 2007; PANHOCA-LEVY, 1993; RODRIGUES, 2007). Esses achados se referem à presença de contrastes fônicos encobertos na fala das crianças, ou seja, contrastes em andamento na fala da criança que, no entanto, são imperceptíveis via outiva.

O uso sistemático desses contrastes por parte das crianças sugere a presença de uma distinção simbolizada entre determinado contraste fônico da língua que não compartilha parâmetros acústico-articulatórios necessários para que tal distinção seja reconhecida pelas ouvintes de sua língua. Assim, tal distinção não consiste apenas num detalhe fonético sem correspondência com o simbólico, mas num detalhe fonético que parece estabilizado simbolicamente pela criança.

Na tradição gestual, o primitivo de análise deve, portanto, ser capaz de mapear tanto o contínuo numérico quanto regiões de estabilização simbólica desse contínuo, sendo o gesto articulatório a unidade que permite tal integração.

Quanto à concepção de sílaba, nessa perspectiva, a distinção em função de elementos consonantais e vocálicos (C e V) estabelecida nos estudos da Fonologia tradicional se mantém. No entanto, C e V não mais aparecem ligados a ramificações de nós, mas são considerados como diferentes camadas que funcionam como espaços dinâmicos de gestos articulatórios. Assim, as camadas C e V permitem capturar sobreposições de gestos articulatórios entre vogais e consoantes (BROWMAN e GOLDSTEIN, 1990).

Para exemplificar o que seria essa sobreposição entre gestos articulatórios, pode-se pensar no seguinte fenômeno: uma mesma consoante, por exemplo, [s], em suas produções com diferentes vogais – [sa] [se] [si] [so] [su] – mantém características mais estáveis de sua produção, como a obstrução parcial da ponta da língua na região alveolar, fechamento do véu palatino, formação de pressão de ar antes da obstrução, soltura contínua desse ar e ausência de vibração laríngea. Entretanto, pode-se notar que existem diferenças de acordo com a vogal adjacente. Quando a vogal seguinte é [a], pode-se notar que a mandíbula já se encontra mais abaixada, já que [a] é a vogal mais

aberta dentre as vogais do PB. Já quando a vogal seguinte é [o] ou [u], a mandíbula está posicionada mais acima, em relação ao [s] de [sa], e os lábios já estão protuídos, como é necessário para a produção de [o] e [u].

O que o exemplo acima indica, portanto, é que nossa produção de vogais e consoantes é realizada continuamente, sem interrupções. Isso gera essa “interferência” de um som sobre outro, que se dá nos momentos de formação e soltura dos gestos articulatorios no tempo, ou seja, suas bordas (ALBANO, 2001).

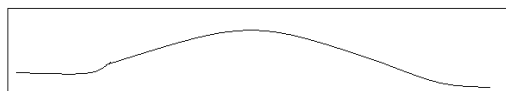


Figura M05 – Exemplo da trajetória de início, estado estacionário e soltura de gestos articulatorios.

A Figura M05 ilustra como um gesto articulatorio se forma, atinge seu alvo e se desfaz no tempo. Na fala, os segmentos são produzidos continuamente, e, conforme os gestos articulatorios de um estão se desfazendo, os gestos articulatorios do segmento seguinte já estão em formação.

Quanto à estruturação da sílaba, esses modelos postulam que as camadas consonantal (C) e vocálica (V) são distribuídas horizontalmente em um plano bidimensional, em que são representadas as sequências de gestos articulatorios. As associações entre elas são feitas por meio de alinhamentos na dimensão vertical, em função de relações de fase e antifase¹¹ entre as camadas, isto é, de sincronia entre gestos vocálicos e consonantais (ALBANO, 2009; NAM, GOLDSTEIN e SALTZMAN, 2009) já que, segundo Browman e Goldstein (1990), os gestos articulatorios são, em sua natureza, espaço-temporais, ou seja, formados no tempo.

De modo geral, os gestos consonantais parecem ser sobrepostos em um contínuo de gestos vocálicos. A partir da análise de dados de raio-X, foi observado que os gestos consonantais ocorrem simultaneamente com gestos vocálicos. As vogais atuam como um tipo de suporte para a ocorrência das consoantes. Segundo Browman e Goldstein (1990), as consoantes se sobrepõem mais às vogais do que o inverso.

O faseamento da sílaba é, portanto, regido pela camada vocálica. Os gestos consonantais emergem nas bordas das vogais: a borda esquerda corresponde a gestos

¹¹ As relações de fase e antifase se baseiam num modo de compreender as camadas C e V como osciladores acoplados. “Nesses, o faseamento estável restringe-se a dois tipos: em fase (início simultâneo das oscilações); e em antifase (início de uma oscilação quando a outra está no máximo)” (ALBANO, 2009, p. 227).

consonantais da posição de ataque da sílaba e a borda direita corresponde a gestos consonantais da posição de coda da sílaba.

Os gestos articulatórios da posição de ataque se encontram em fase com a camada V, ou seja, o início do gesto consonantal no ataque da sílaba é sincrônico ao gesto vocálico. O gesto consonantal atinge seu alvo mais rápido, enquanto o gesto vocálico continua seguindo sua trajetória. A Figura M06 ilustra esse movimento:

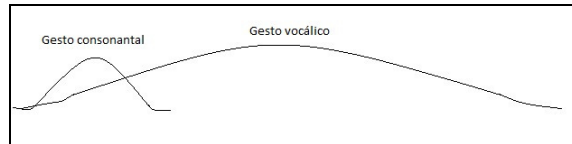


Figura M06: Ilustração do faseamento entre os gestos consonantal e vocálico na posição de ataque da sílaba.

Já os gestos articulatórios da posição de coda iniciam em antifase com a camada V, ou seja, no momento em que o gesto vocálico está se desfazendo. O gesto consonantal da posição de coda atinge rapidamente seu alvo e se desfaz junto com o gesto vocálico. A Figura M07 ilustra esse movimento:



Figura M07: Ilustração do faseamento entre os gestos consonantal e vocálico na posição de coda da sílaba.

A Figura M06 ilustra os gestos consonantais no ataque da sílaba em fase com os gestos vocálicos do núcleo; enquanto a Figura e M07 ilustra os gestos consonantais da posição de coda em antifase com o gesto vocálico.

Relações em fase são mais estáveis, mais fortes e apresentam mais pontos de atração do que relações em antifase, o que pode explicar o fato de sílabas CV ocorrerem em todas as línguas, enquanto sílabas VC não ocorrem. Essa maior estabilidade permite, também, prever que relações entre ataque e núcleo – em fase – sejam mais livres em termos de combinação do que as relações entre núcleo e coda – em antifase. Além disso, as relações de fase e antifase entre CV e VC permitem explicar processos de ressilabificação que ocorrem, por exemplo, em codas intervocálicas, como acontece em

casos como “por isso”, pronunciado como [po‘rissu], em que uma estrutura VC é reorganizada para um padrão CV (NAM, GOLDSTEIN e SALTZMAN, 2009).

Assim, modelos gestuais resgatam o funcionamento da sílaba tanto em termos de sua coordenação motora no tempo, por corresponder a ciclos de abertura e fechamento da mandíbula, quanto em termos de sua simbolização, sendo a base da organização de gestos articulatórios vocálicos e consonantais, com características que dependem dos padrões fônicos distintivos das línguas.

A interpretação da sílaba pela Fonologia Gestual não rompe com sua estruturação em termos das posições de ataque, núcleo e coda. O que muda é o entendimento de como tais posições se relacionam.

Neste estudo, para fins de instrumentalização das análises, foi usada a terminologia tradicional para fazer referência às posições silábicas: ataque, núcleo e coda.

2.2. Desenvolvimento das análises

2.2.1. Objetivo 1

Para responder ao objetivo (1) *analisar características fônicas detectadas no processo inicial de aquisição da escrita*, a análise das produções escritas foi direcionada com a preocupação de compreender aspectos da organização dos registros de letras na escrita dos sujeitos, bem como da correspondência som/letra.

Os parâmetros utilizados para essa análise foram omissões, registros gráficos convencionais e registros gráficos não-convencionais (substituições) detectados na escrita dos sujeitos. Essas categorias serão detalhadas e exemplificadas a seguir, na seção 2.2.1.1. A categorização em *convencional* e *não-convencional* teve como referência as convenções ortográficas do português brasileiro.

Esses parâmetros foram contabilizados separadamente para cada sujeito, em cada coleta, com a finalidade de possibilitar a análise da organização da escrita dos sujeitos tanto de uma maneira global (todas as coletas) como de modo a investigar o seu percurso ao longo do ano.

As omissões, registros gráficos convencionais e substituições foram categorizados de acordo com a posição na sílaba em que ocorreram. Destaca-se, mais uma vez, que o direcionamento da análise foi fortemente delineado em função da posição silábica em que os segmentos figuravam. Esse modo de organização dos dados

segue estudos anteriores – já mencionados – sobre aquisição da escrita que comprovaram a relevância dessa unidade linguística no entendimento de aspectos fonológicos desse processo (ABAURRE, 1989, 1996, 1999; AMARAL *et al*, 2011; CARDOSO *et al*, 2010; CHACON, 2005, 2008; CHACON *et al*, 2011; LIMA, 2004; LIMA, 2007; MIRANDA, 2009).

Cabe um esclarecimento a respeito dos casos em que foram consideradas presenças de omissões gráficas na escrita dos sujeitos. Para essa discussão, pode-se pensar nas contribuições trazidas por Ferreiro e Teberosky (1985) aos estudos sobre aquisição de escrita. Por meio de sua proposta sobre o percurso de aquisição da escrita, a maioria dos registros escritos encontrados nos dados dos sujeitos (pré-escolares) seria classificada como representativa da etapa em que a criança apresenta uma hipótese silábica da escrita, ou seja, para cada sílaba, registra um elemento.

Desse ponto de vista, pode-se pensar que o que se considerou como omissão de ataque, núcleo e coda não seriam necessariamente omissões, uma vez que nesse momento a criança parece perceber a sílaba como a menor unidade da fala, não sendo possível ainda, para ela, detectar unidades menores que a sílaba (posições de ataque, núcleo e coda). Contudo, buscou-se analisar as preferências dos sujeitos ao “selecionar” apenas uma posição silábica para cada sílaba em seus registros gráficos (como ocorre na escrita silábica) e, também, quais seriam essas preferências. Por essa razão, foi mantida essa categorização, embora se compreenda que essas “omissões” sejam mesmo esperadas nesse momento do processo de aquisição da escrita.

Não foi feita discriminação em função da acentuação. Esperava-se, a princípio, que esse parâmetro fosse relevante na análise, partindo da hipótese de que, por exemplo, em posições acentuadas, as ocorrências de registros gráficos prevaleceriam em relação a ocorrências de omissões e, ao contrário, que em posições não-acentuadas as ocorrências de omissões prevalecessem. Contudo, em análise preliminar, tendo como amostra os dados de três coletas (01: A revolução no formigueiro; 04: Aquecimento Global; e 08: Música Extravasa) – coletas representativas de início, metade e final do ano – pôde-se observar que esse parâmetro não foi relevante para a ocorrência de omissões, substituições e registros gráficos convencionais na escrita dos sujeitos, ou seja, não houve diferenças quanto a esses fenômenos em sílabas acentuadas e não-acentuadas.

Uma possível explicação para o fato de o contraste de acentuação não ter sido significativo na análise desses dados é de que a escrita dos sujeitos seja influenciada

pela maneira com que a professora, frequentemente, enfatiza as palavras aos alunos em sala de aula, silabando-as; ao silabar uma palavra, têm-se como resultado todas as sílabas acentuadas. Destaca-se ainda que, na EMEI onde os dados foram coletados, a sílaba é uma unidade frequentemente explorada pelas professoras no trabalho com a alfabetização. É por meio da sílaba que as professoras explicam aos alunos a organização das letras na escrita.

Soma-se a isso o fato de que a discriminação em sílabas acentuadas e não-acentuadas desfavorecia a análise estatística dos dados, por desmembrar – e conseqüentemente rebaixar – o número de ocorrências de omissões, substituições e registros gráficos convencionais, o que prejudica os resultados dos testes estatísticos. Por essas razões, decidiu-se por não utilizar esse parâmetro na análise.

A organização dos resultados correspondentes ao objetivo (1) teve vários desdobramentos.

Em uma primeira etapa da análise, os valores contabilizados foram: (a) o total de omissões de letras em cada posição silábica (ataque, núcleo e coda); (b) o total de registros de letras em cada posição silábica; dentre o total de registros gráficos, (c) o total de registros gráficos convencionais e (d) o total de substituições de letras em cada posição silábica.

A partir desse levantamento de frequência, foi possível, nessa primeira etapa, montar tabelas de contingência para analisar: (1) ocorrências de omissões gráficas X ocorrências de registros gráficos; (2) ocorrências de registros gráficos convencionais X ocorrências de substituições gráficas; e (3) ocorrências de omissões gráficas X ocorrências de registros gráficos convencionais X ocorrências de substituições gráficas.

Em uma segunda etapa, foi possível refinar as análises das omissões e substituições, a partir do que se teve como resultado na primeira etapa. Assim, levantou-se os seguintes valores: (a) total de omissões gráficas em relação a diferentes tipos de coda (fricativa, nasal, rótico e glide); (b) total de substituições fonológicas; e (c) total de substituições ortográficas.

A partir desse levantamento de frequência, foi possível, nessa segunda etapa, montar tabelas de contingência para analisar: (1) ocorrências de omissões gráficas X tipo de coda (fricativa, nasal, rótico e glide); e (2) ocorrências de substituições fonológicas X ocorrências de substituições ortográficas.

Algumas das análises desenvolvidas tiveram como preocupação a investigação do percurso dos sujeitos ao longo do ano. Para essas análises, as nove coletas foram agrupadas em dois conjuntos: Primeiro Semestre (Coletas 01 a 04) e Segundo Semestre (Coletas 05 a 09). A decisão metodológica de avaliar o percurso dos sujeitos com base nos semestres, ao invés de avaliar por cada coleta, se deu por dois motivos: 1) a separação dos dados por coleta fazia com que algumas das categorias propostas na análise não alcançassem um número mínimo para uma análise estatística confiável; 2) a escolha da análise por semestre levou em consideração que, de uma coleta para a outra, possivelmente não seriam observadas mudanças importantes, uma vez que se deve ponderar que as mudanças que buscávamos observar não ocorrem tão rapidamente, mas, sim, correspondem a um processo que requer determinado tempo.

2.2.1.1. Primeira etapa de análises

(1) Ocorrências de omissões gráficas X ocorrências de registros gráficos

A análise das omissões considerou o total de ocorrência de omissões e de registros gráficos em cada posição silábica, independentemente de esses registros gráficos serem convencionais ou não-convencionais.

Buscou-se investigar a relação entre:

- omissões gráficas e as posições da sílaba;
- registros gráficos e as posições da sílaba;
- omissões e registros gráficos, nas diferentes posições silábicas, no primeiro e no segundo semestre.

Eis alguns exemplos de omissões e registros gráficos, extraídos de diversos sujeitos para ilustrar o que foi considerado como omissão e como registro de ataque, núcleo e coda:

- ataque silábico:



OIA
SOFIA

Omissão dos ataques silábicos S e F



SFA
SOFIA

Registro gráfico dos ataques silábicos S e F

- núcleo silábico:

FLSAD
FELICIDADES

OE
VOCÊ

Omissão dos núcleos silábicos E, I, I e E Registro gráfico dos núcleos silábicos O e E

- coda silábica:

DES MATAMETO
DESMATAMENTO

Omissão da coda silábica N

Registro gráfico da coda silábica S

(2) Ocorrências de registros gráficos convencionais X ocorrências de substituições gráficas

A análise das substituições considerou o total de ocorrência de registros gráficos convencionais e não-convencionais. Nessa análise, não foram consideradas as ocorrências de omissões. Desse modo, a partir do total de ocorrência de registros gráficos, foram detectados os registros gráficos convencionais (“acertos”) e os registros gráficos não-convencionais (substituições).

Buscou-se investigar a relação entre:

- registros gráficos convencionais e as posições da sílaba;
- substituições e as posições da sílaba;
- registros gráficos convencionais e substituições, nas diferentes posições silábicas, no primeiro e no segundo semestre.

Eis alguns exemplos de registros gráficos convencionais e substituições, extraídos de diversos sujeitos para ilustrar o que foi considerado como registro gráfico convencional e substituição de ataque, núcleo e coda:

- ataque silábico:

SFA
SOFIA

Registro convencional dos ataques silábicos S e F

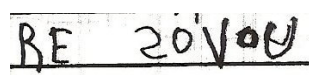
CFA
SOFIA

Substituição do ataque silábico S por C

- núcleo silábico:


SOFIA

Registro convencional dos núcleos silábicos O, I e A


RESOLVEU

Substituição do núcleo silábico E por O

- coda silábica:


REMENDAR

Registro convencional das codas silábicas N e R


RESOLVEU

Substituição da coda silábica L por N

(3) Ocorrências de omissões gráficas X ocorrências de registros gráficos convencionais X ocorrências de substituições gráficas

Por fim, foi feita uma análise englobando todos os fenômenos abordados separadamente nas duas análises anteriores, com a finalidade de observar de maneira mais global sua distribuição nas produções escritas dos sujeitos.

Essa análise considerou o total de ocorrência de omissões, de substituições e de registros gráficos convencionais em cada posição silábica.

Buscou-se investigar a distribuição desses fenômenos de maneira geral (todas as coletas) e, também, tendo como parâmetro suas ocorrências no primeiro e no segundo semestre.

2.2.1.2. Segunda etapa de análises

(1) Ocorrências de omissões gráficas X tipo de coda

No caso das omissões, foi feita uma análise mais detalhada de seu funcionamento na posição de coda. Isso porque os resultados obtidos na primeira etapa, a respeito da relação entre omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba indicaram essa posição como a mais relacionada com a ocorrência de omissões. Assim, as omissões e os registros foram analisados em função das classes fonológicas: fricativa, nasal, rótico e glide.

Buscou-se investigar:

- omissões gráficas nos diferentes tipos de coda;
- registros gráficos nos diferentes tipos de coda.

Eis alguns exemplos dos tipos de coda:

<u>DES MATAMETO</u>	<u>TANTO</u>	<u>AR</u>	<u>RAIVA</u>
DESMATAMENTO	TANTO	AR	RAIVA
Coda fricativa	Coda nasal	Coda com rótico	Coda com glide

Considerando que a coda é a posição com menor variedade de elementos na sílaba, a análise mais detalhada resultou em baixas frequências para cada tipo de coda. Assim, não se discriminou suas ocorrências nas diferentes coletas, mas, sim, fez-se uma análise geral de suas omissões e registros gráficos em todas as coletas.

(2) Ocorrências de substituições fonológicas X ocorrências de substituições ortográficas

No caso das substituições, foram detalhadas, dentre os registros gráficos não-convencionais, as substituições consideradas fonológicas e as consideradas ortográficas. Devido à baixa frequência de substituições, a análise não levou em conta as ocorrências de substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes coletas, sendo realizada análise geral dessas ocorrências em todas as coletas, do mesmo modo adotado na investigação mais específica das omissões de coda.

Considerando que se trata da escrita de pré-escolares, pode-se estranhar o fato de que a ocorrência de substituições tenha sido baixa. Deve-se levar em conta, no entanto, que, nesse momento inicial do processo de aquisição da escrita, as crianças ainda apresentam muitas omissões de letras e, conforme elas começam a registrar mais letras, a possibilidade de que ocorram substituições aumentam. Desse modo, atribui-se essa baixa ocorrência de substituições a uma diminuição das possibilidades de registros gráficos; efeito causado pela grande quantidade de omissões realizadas pelos sujeitos.

As substituições fonológicas corresponderam àquelas em que o valor fonológico era alterado – o que produzia mudança no significado da palavra – ou anulado – o que produzia um registro gráfico que não correspondia a nenhuma palavra da língua. Exemplos de substituições fonológicas: *NADA*, para *NATA*, *AIA*, para *SOFIA*, e *DIAMALTE*, para *DIAMANTE*.

As substituições ortográficas corresponderam àquelas que não produzem alteração no valor fonológico. Nessa categoria, foram englobadas substituições decorrentes da complexidade entre aspectos fonético-fonológicos e ortográficos, como é o caso de (a) substituições como *ANTIS*, para *ANTES*, em que os sujeitos se baseiam em sua produção de fala, estabelecendo vínculos lineares entre fala e escrita; (b) ambiguidades ortográficas, como *POLUISÃO*, para *POLUIÇÃO*, e *COMTROLE*, para *CONTROLE*, em que os sujeitos utilizam uma das letras possíveis para representar determinados sons que, no entanto, não é a letra convencional ortograficamente; (c) supergeneralizações, em que os sujeitos tendem a generalizar uma regra ortográfica aprendida, como no caso de *OZÔNIO*, para *OZÔNIO*, em que se observa uma supergeneralização de regra que diz que o som [i], quando ocorre em sílaba não-acentuada, é muitas vezes, na escrita, grafado com a letra “e”; e (d) semelhanças entre formas de letras, como no caso de *RAIUA*, para *RAIVA*.

Eis alguns exemplos de substituições fonológicas e ortográficas, extraídos de diversos sujeitos para ilustrar o que foi considerado como substituição fonológica e substituição ortográfica em ataque, núcleo e coda:

- ataque silábico:

TUTU
TUDO

Substituição fonológica do ataque silábico
D por T

LANXE
LANCHE

Substituição ortográfica do ataque silábico
CH por X

- núcleo silábico:

TENTO
TANTO

Substituição fonológica do núcleo silábico
A por E

TUDU
TUDO

Substituição ortográfica do núcleo silábico
O por U

- coda silábica:

DIAMALTE
DIAMANTE

Substituição fonológica da coda silábica N
por L

ROEL
ROEU

Substituição ortográfica da coda silábica U
por L

2.2.1.3. *Análise Estatística*

Após a organização dos dados, foi realizada análise das tabelas de contingência. O teste de significância utilizado foi o χ^2 de *Pearson* – teste de independência que mostra a associação de duas ou mais categorias nominais variáveis, a partir do cálculo dos resultados observados e esperados (LEVIN, 1999). Foram considerados significativos valores abaixo de 0,05.

Utilizaram-se os valores do V de *Cramer* e dos resíduos ajustados das tabelas. Os valores do V de *Cramer* apontam para a força de associação entre os parâmetros: um V entre 0,1 e 0,2 indica uma associação fraca; entre 0,2 e 0,3 indica uma associação razoável; enquanto que valores entre 0,3 e 0,4 indicam uma associação moderada entre os parâmetros. Os valores dos resíduos ajustados das tabelas apontam para a significância da associação entre os parâmetros cruzados nas tabelas. Valores acima de 1,96 indicam que os parâmetros cruzados em determinada célula da tabela contribuem significativamente para os vieses encontrados.

Na análise geral das omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas, foi utilizada uma tabela 3X2 (Ataque, Núcleo e Coda X Omissões e Registros). Na análise das omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas por semestre, foi utilizada essa mesma tabela em duas camadas aninhadas (uma para cada semestre).

De modo similar, na análise geral dos registros gráficos convencionais e substituições nas diferentes posições silábicas, foi utilizada uma tabela 3X2 (Ataque, Núcleo e Coda X Registros gráficos convencionais e Substituições). Na análise dos registros gráficos convencionais e substituições nas diferentes posições silábicas por semestre, foi utilizada essa mesma tabela em duas camadas aninhadas (uma para cada semestre).

Na análise de omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas, foi utilizada uma tabela 3X3 (Ataque, Núcleo e Coda X Omissões, Substituições e Registros Gráficos Convencionais). Na análise desses mesmos fenômenos por semestre, foi utilizada essa mesma tabela em duas camadas aninhadas (uma para cada semestre).

Na análise das omissões e registros gráficos nos diferentes tipos de coda, foi utilizada uma tabela 4X2 (Fricativa, Rótico, Nasal e Glide X Omissões e Registros).

Na análise das substituições fonológicas X substituições ortográficas, foi utilizada uma tabela 3X2 (Ataque, Núcleo e Coda X Substituições fonológicas e Substituições ortográficas).

O programa estatístico utilizado foi o *SPSS Statistics*, v. 18.

2.2.2. Objetivo 2

Para responder ao objetivo (2) *investigar em que medida a aquisição da escrita pelos sujeitos com desvio fonológico se assemelha, ou difere, desse mesmo processo por parte de sujeitos sem desvio fonológico*, foi feita uma análise tendo como parâmetro crianças com X sem desvio fonológico.

Na literatura da área, são escassos os trabalhos que analisam de forma sistemática operações acerca da correspondência som/letra em dados relacionados à aquisição da escrita, no sentido de estabelecer a trajetória das crianças no processo em direção a formas convencionais de registro das letras. Considerando-se, portanto, a falta de informações consistentes que possibilitem o estabelecimento prévio de critérios para a análise dos dados de produções escritas dos sujeitos com desvio fonológico, os dados desses sujeitos foram cruzados com dados dos outros alunos da turma como forma de obter parâmetros de comparação para a análise e discussão desses resultados. Essa característica nos propicia a vantagem de compararmos a produção escrita das crianças com desvio fonológico com outras crianças, sem desvio fonológico, de classe social e formação escolar bastante próximas.

Para essa comparação, os resultados foram dispostos em dois grupos:

- Grupo 1 – G1: 3 sujeitos com desvio fonológico;
- Grupo 2 – G2: 9 sujeitos sem desvio fonológico.

Para compor o Grupo 2 foram selecionados, dentre os 20 sujeitos sem dificuldades de fala, aqueles que participaram de pelo menos 7 das 9 coletas.

A partir dessa classificação, realizou-se análise comparativa desses dois grupos em relação aos seguintes parâmetros:

- omissões X registros gráficos nas diferentes posições silábicas;
- omissões X registros gráficos nas diferentes posições silábicas no primeiro e no segundo semestre;
- substituições X registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas;

- substituições X registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no primeiro e no segundo semestre;

- substituições fonológicas X substituições ortográficas nas diferentes posições silábicas.

Essas análises foram realizadas com base nos valores e parâmetros definidos para o objetivo 1. A partir dos resultados dessas comparações, é possível inferir se os sujeitos dos grupos G1 e G2 se assemelharam ou diferiram em relação ao processo inicial de aquisição da escrita, e determinar quais aspectos foram semelhantes e quais foram divergentes entre os grupos.

2.2.2.1. Análise Estatística

Foram utilizados os mesmos testes já descritos quanto à análise do Objetivo 1.

Na análise geral das omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas, foi utilizada uma tabela 3X2 (Ataque, Núcleo e Coda X Omissões e Registros) de duas camadas (uma para cada grupo). Essa mesma análise, por semestre, também utilizou essa tabela, inserindo mais duas camadas aninhadas (uma para cada semestre).

Na análise geral dos registros gráficos convencionais e substituições nas diferentes posições silábicas, foi novamente utilizada uma tabela 3X2 (Ataque, Núcleo e Coda X Registros gráficos convencionais e Substituições) de duas camadas aninhadas (uma para cada grupo). A análise por semestre também foi realizada inserindo mais duas camadas aninhadas (uma para cada semestre).

Na análise das substituições fonológicas X substituições ortográficas, foi, mais uma vez, utilizada uma tabela 3X2 (Ataque, Núcleo e Coda X Substituições fonológicas e Substituições ortográficas) de duas camadas aninhadas (uma para cada grupo).

2.2.3. Objetivo 3

O objetivo (3) – *compreender fenômenos fônicos da escrita inicial infantil à luz da Fonologia Gestual* – foi proposto no sentido de buscar explicações para resultados encontrados em nossas análises com base em modelos fonológicos gestuais.

Os principais conceitos envolvidos nas interpretações levantadas foram relacionados: (a) à concepção de sílaba desses modelos; (b) à concepção de gestos articulatórios como unidade de contraste e de concatenação fônica; e (c) à comensurabilidade entre fatos fonéticos e fonológicos.

Tais conceitos permitiram levantar hipóteses explicativas a respeito de resultados encontrados nas análises realizadas para os objetivos 1 e 2, lançando um novo olhar a aspectos fônicos da escrita infantil, na medida em que permitiram detectar que, mesmo a escrita tendo um caráter segmental e sequencial, em alguns momentos de seu processo inicial de aquisição, é possível flagrar marcas gráficas que remetem a características dos gestos articulatórios.

A comensurabilidade entre fatos fonéticos e fonológicos, proposta pela Fonologia Gestual, permite, ainda, de modo mais geral, relacionar detalhe fonético e representações abstratas provenientes do processo de alfabetização na interpretação de aspectos fônicos de textos infantis.

2.2.4. Objetivo 4

Para responder ao objetivo (4) *levar contribuições para o campo da Fonoaudiologia, a partir de discussões sobre escrita inicial e suas possíveis relações com características da fala*, realizou-se uma retomada dos resultados encontrados no desenvolvimento dos objetivos 1, 2 e 3, com a finalidade de levantar pontos que possam contribuir para repensar os critérios adotados tradicionalmente na Fonoaudiologia para atribuir diagnósticos de dificuldades na escrita.

Tais diagnósticos já vêm sendo recentemente criticados por fonoaudiólogos que perceberam possíveis equívocos nos critérios adotados atualmente (BERBERIAN *et al*, 2006; GUARINELLO *et al*, 2008; MASSI *et al*, 2008; MASSI e GREGOLIN, 2005; OLIVEIRA, 2007). Esses autores são unânimes em afirmar que a maioria das crianças que chega à clínica fonoaudiológica com queixa de dificuldades escolares apresenta *erros* na escrita que são próprios do processo de aquisição da escrita, e não correspondem a dificuldades nesse processo. A consequência disso são crianças que chegam à clínica fonoaudiológica convencidas de que não são capazes de escrever.

Essa foi uma das principais questões que levaram este estudo a buscar encontrar caminhos para compreender o processo inicial da aquisição da escrita com a preocupação principal de considerar os *erros* como constitutivos desse processo. O fato de as crianças apresentarem *erros* na escrita não implica em afirmar que elas tenham dificuldades, mas sim que esses *erros* não apenas fazem parte do processo normal de aquisição da escrita, como são necessários nesse processo, consistindo em diferentes tentativas das crianças em solucionar sua escrita.

Segue-se, portanto, a interpretação de pesquisadores como Abaurre (1996, 1997, 1999), Figueira (1996) e De Lemos (2002) a respeito dos *erros*. De modo geral, essas autoras deslocam o *erro* para um lugar de destaque nas investigações a respeito da aquisição da linguagem, tanto oral (FIGUEIRA, 1996; DE LEMOS, 2002), como escrita (ABAURRE, 1996, 1997, 1999), partindo da interpretação de que os *erros* seriam um lugar privilegiado de conflitos que promovem maior possibilidade de transformações e mudanças da criança em sua relação com a linguagem, além de serem momentos/acontecimentos que iluminam, para o investigador, questões sobre como as crianças se movimentam em seu percurso de aquisição da linguagem.

Buscou-se, também, ter em conta as ponderações de De Lemos (1998). Para a autora, quando nos transformamos em alguém que pode ler e escrever, é quase impossível resgatarmos “qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes” (DE LEMOS, 1998, p. 17). Contudo, se se pretende compreender qual a relação que a criança estabelece com os sinais gráficos, deve-se, em primeiro lugar, reconhecer a complexidade envolvida na decifração desses sinais, lembrando sempre que “não há nada no sinal da escrita que, em si mesmo, aponte para a materialidade sonora” (DE LEMOS, 1998, p. 19-20). Assim, em oposição à prática de analisar a escrita da criança partindo dessa suposta transparência que nós, adultos alfabetizados, enxergamos na escrita, considera-se a responsabilidade do investigador desvendar como se dá a entrada da criança no funcionamento simbólico da escrita.

Tendo em vista essas preocupações, o modelo teórico adotado na análise foi a Fonologia Gestual, na medida em que permite uma apreensão e uma discussão não-dicotômica a respeito de aspectos que tradicionalmente são atribuídos separadamente à Fonética ou à Fonologia, além de possibilitar mapear relações entre aspectos contínuos – mais próprios da fala – com aspectos segmentais – mais próprios da escrita.

Esse modo não-dicotômico de interpretar fatos fônicos contribuiu para a compreensão da complexidade fônica envolvida no processo de aquisição da escrita por parte dos sujeitos, permitindo incorporar na análise as instabilidades, idas e vindas e as ambiguidades características da escrita inicial.

2.3. Particularidades no processo de aquisição da escrita

No decorrer das análises quantitativas deste estudo, foi possível detectar determinados funcionamentos linguísticos nas produções escritas de alguns sujeitos que, no entanto, não apareceram nos resultados dos testes estatísticos.

De modo geral, foram destacados três funcionamentos linguísticos como esses:

- relação entre registros de ataque e núcleo silábicos no primeiro e no segundo semestre;
- dados refratários a interpretação fônica;
- substituições fonológicas na posição de ataque silábica, por sons bilabiais.

Quanto à relação entre registros de ataque e núcleo da sílaba, foi observado que alguns sujeitos apresentaram um interessante movimento de mudança: no primeiro semestre, registrando preferencialmente o núcleo das sílabas; enquanto que no segundo semestre, essa tendência sofreu uma mudança, em que se observaram flutuações entre registros de ataque e núcleo, ou até mesmo registros gráficos preferencialmente do ataque da sílaba.

Para essa análise, foram selecionados 12 sujeitos em que se observou essa tendência para investigar em que proporção essa mudança se deu de fato. Com esse número de sujeitos, foi possível aplicar testes estatísticos, comparando os registros gráficos no primeiro e no segundo semestre. Esses testes foram os mesmos aplicados nas análises mais gerais deste trabalho.

As tabelas de contingência em que os testes estatísticos se basearam foram tabelas 3X2 (Ataque, Núcleo e Coda X Omissões e Registros), com duas camadas aninhadas (uma para cada semestre).

Conforme previamente salientado na metodologia, 5 sujeitos tiveram os dados descartados da análise quantitativa por terem sido considerados refratários a interpretação fônica (dados em que não se pôde atribuir uma leitura com base em associações entre sons e letras). Mesmo não sendo possível incluir esses dados na análise quantitativa deste estudo, nesse segundo momento de análises, foram resgatadas algumas de suas ocorrências com o objetivo de levantar características de sua organização.

Por fim, foram levantados dados referentes a substituições fonológicas na posição de ataque silábica, por sons bilabiais. Esses dados foram destacados, pois foi possível notar certa recorrência dessas substituições em contexto fonético no qual a

vogal seguinte à consoante substituída por bilabial era [o] ou [u], vogais bilabiaais. Por acreditar que essas substituições gráficas podem ter sido mobilizadas por esse contexto, levantou-se o total de ocorrências de substituições por bilabiaais, investigando quantas delas foram em contexto fonético precedente a [o] ou [u].

Resultados de uma análise quantitativa

1. Características fônicas detectadas no processo inicial de aquisição da escrita

Os resultados referentes a essa temática foram organizados como definido na metodologia relacionada ao objetivo 1.

Desse modo, eles se encontram expostos em duas etapas: na primeira etapa, estão os resultados mais gerais referentes a omissões X registros gráficos, bem como a substituições X registros gráficos convencionais; na segunda etapa, estão os resultados de análises mais específicas de omissões e substituições, que detalham aspectos que se mostraram importantes na primeira etapa.

1.1 Primeira etapa

- Ocorrências de omissões gráficas X ocorrências de registros gráficos

O total de omissões e registros gráficos detectados ao longo das nove coletas foram os seguintes:

- Ataque silábico: 652 omissões e 2178 registros (23,04% de omissões);
- Núcleo silábico: 408 omissões e 2748 registros (12,93% de omissões);
- Coda silábica: 325 omissões e 516 registros (38,64% de omissões).

Esses valores estão ilustrados no Gráfico R1 (retirado do software estatístico SPSS):

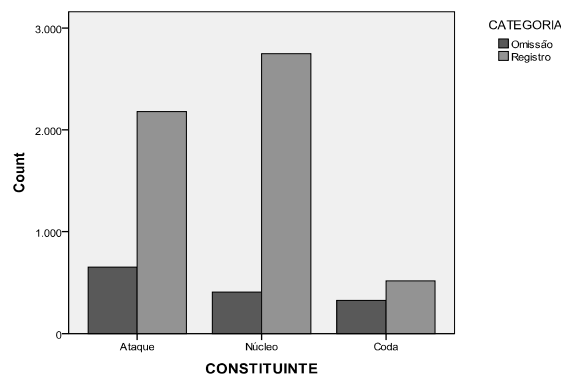


Gráfico R1: Omissões e registros gráficos nas posições silábicas de ataque, núcleo e coda.

No Gráfico R1, pode-se visualizar uma prevalência de registros gráficos de núcleo silábico. As posições de ataque e coda se dividem entre omissões e registros, sendo, aparentemente, a posição de coda a mais conflituosa no que se refere a esses parâmetros, uma vez que o Gráfico indica maior proximidade de ocorrências de omissões e registros nessa posição silábica.

A Tabela R1, a seguir, ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, V de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores
χ^2 de <i>Pearson</i>	294,204 ^a
DF	2
N	6827
V de <i>Cramer</i>	0,208
P	< 0,0001

Tabela R1: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos.

O valor do V de *Cramer* (0,208) indica força de associação razoável entre as categorias de análise. O valor de $p < 0,0001$ indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de omissões e registros gráficos.

A Tabela R2 abaixo mostra resumidamente os resultados estatísticos da análise dos resíduos ajustados¹²:

	Omissão Gráfica	Registro Gráfico
Ataque	S	
Núcleo		S
Coda	S	

Tabela R2: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba.

Nessa tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações. Portanto, as omissões gráficas se associaram com as posições de ataque e coda e os registros gráficos se associaram com a posição de núcleo silábico.

Os valores dos resíduos ajustados indicaram ainda que a posição de coda silábica foi relacionada mais fortemente com as omissões do que a posição de ataque. O valor do resíduo ajustado na associação entre ataque e omissão foi 4,8 e entre coda e omissão foi

¹² As tabelas originais geradas pela análise estatística estão no Anexo deste trabalho.

14,1. As próprias porcentagens de omissões já apontavam para essa maior associação entre a posição de coda com as omissões (38,64% na coda X 23,04% no ataque).

Com a finalidade de investigar como essas omissões e registros gráficos foram distribuídos ao longo do ano, acompanhando o percurso dos sujeitos em seu processo de aquisição da escrita, realizou-se essa mesma análise, adicionando como parâmetro de comparação o primeiro e o segundo semestres.

O total de omissões e registros gráficos detectados nos dois semestres estão organizados na Tabela R3:

	Primeiro semestre		Segundo semestre	
	Omissão	Registro	Omissão	Registro
Ataque	412 (41,87%)	572 (58,13%)	240 (13%)	1606 (87%)
Núcleo	222 (21,02%)	834 (78,98%)	186 (8,86%)	1914 (91,14%)
Coda	172 (62,55%)	103 (37,45%)	153 (27,03%)	413 (72,97%)

Tabela R3: Valores de omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.

Na Tabela R3, pode-se notar que, em todas as posições silábicas, a quantidade de omissões diminuiu no segundo semestre e, conseqüentemente, a quantidade de registros gráficos aumentou. Em termos percentuais, uma mudança que chama a atenção nesse quadro foi na posição de coda silábica, em que se observa 37,45% de registros gráficos no primeiro semestre e 72,97% no segundo semestre.

Esses valores estão também ilustrados nos Gráfico R2 e R3 (retirados do software estatístico SPSS):

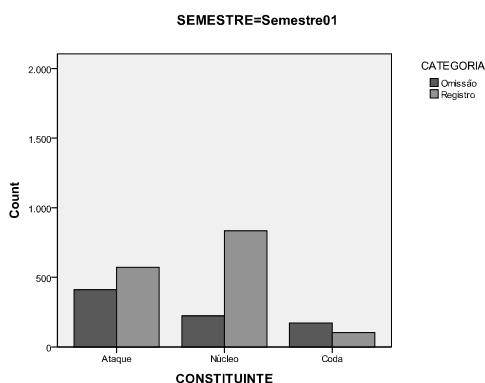


Gráfico R2: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre.

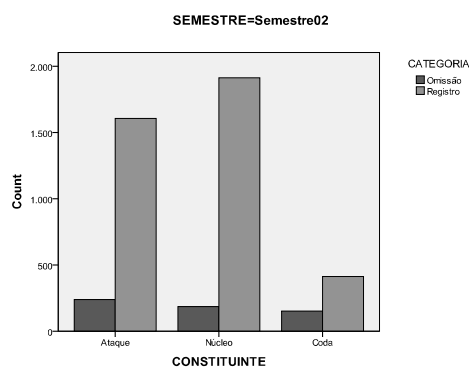


Gráfico R3: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no segundo semestre.

De modo semelhante ao que já foi possível destacar na interpretação na Tabela R3, os Gráficos R2 e R3 ilustram o aumento na quantidade de registros gráficos no segundo semestre.

Quanto à análise estatística desses dados, a Tabela R4, a seguir, ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, V de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores	
	Primeiro Semestre	Segundo Semestre
χ^2 de <i>Pearson</i>	203,275 ^a	131,736 ^b
DF	2	2
N	2315	4512
V de <i>Cramer</i>	0,296	0,171
p	< 0,0001	< 0,0001

Tabela R4: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos no primeiro e no segundo semestre.

O valor do V de *Cramer* obtido no primeiro semestre (0,296) indica força de associação razoável entre as categorias de análise. No segundo semestre, o valor do V de *Cramer* (0,171) indica força de associação fraca entre as categorias. O valor de $p < 0,0001$ nos dois semestres indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de omissões e registros gráficos nos dois semestres.

A Tabela R5 mostra resumidamente os resultados referentes aos resíduos ajustados:

	Primeiro semestre		Segundo semestre	
	Omissão	Registro	Omissão	Registro
Ataque	S			
Núcleo		S		S
Coda	S		S	

Tabela R5: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres.

Nessa tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações. Portanto, no primeiro semestre, as omissões gráficas se associaram com as posições de ataque e coda e os registros gráficos se associaram com a posição de núcleo silábico. No segundo semestre, não se observa associação entre nenhum desses fenômenos com a posição de ataque, e, nas posições de núcleo e coda as

associações se mantêm iguais às do primeiro semestre, ou seja, registros gráficos associados à posição de núcleo e omissões gráficas associadas à posição de coda.

- Ocorrências de substituições X ocorrências de registros gráficos convencionais

O total de substituições e registros gráficos convencionais detectados ao longo das nove coletas foram os seguintes:

- Ataque silábico: 215 substituições e 1963 registros convencionais (9,87% de substituições);

- Núcleo silábico: 84 substituições e 2664 registros convencionais (3,06% de substituições);

- Coda silábica: 68 substituições e 448 registros convencionais (13,18% de substituições).

Esses valores estão ilustrados no Gráfico R4 (retirado do SPSS):

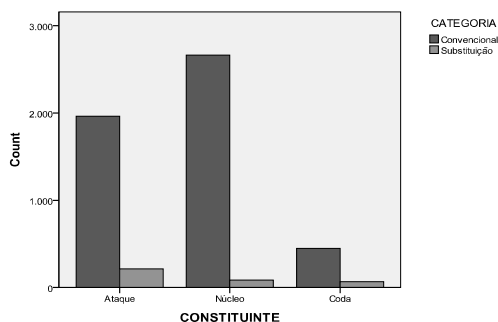


Gráfico R4: Substituições e registros gráficos convencionais nas posições silábicas de ataque, núcleo e coda.

No Gráfico R4, nota-se que, em todas as posições silábicas, prevaleceram registros gráficos convencionais. Essa prevalência é aparentemente mais acentuada na posição de núcleo silábico.

A Tabela R6 ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, *V* de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores
χ^2 de <i>Pearson</i>	127,247 ^a
DF	2
N	5442
<i>V</i> de <i>Cramer</i>	0,153
P	< 0,0001

Tabela R6: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições e registros gráficos convencionais.

O valor do V de *Cramer* (0,153) indica força de associação fraca entre as categorias de análise. O valor de $p < 0,0001$ indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de substituições e registros gráficos convencionais.

A Tabela R7 abaixo mostra resumidamente os resultados estatísticos da análise dos resíduos ajustados:

	Substituição	Registro Gráfico Convencional
Ataque	S	
Núcleo		S
Coda	S	

Tabela R7: Quadro-resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba.

Nessa tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações. Portanto, as substituições se associaram com as posições de ataque e coda e os registros gráficos convencionais se associaram com a posição de núcleo silábico.

Como foi feito na análise de omissões e registros gráficos, com a finalidade de investigar como essas substituições e registros gráficos convencionais foram distribuídos ao longo do ano, no sentido de acompanhar o processo de aquisição da escrita pelos sujeitos, realizou-se essa mesma análise, adicionando como parâmetro de comparação o primeiro e o segundo semestres.

O total de substituições e registros gráficos convencionais detectados nos dois semestres está organizado na Tabela R8:

	Primeiro semestre		Segundo semestre	
	Substituição	Registro convencional	Substituição	Registro convencional
Ataque	79 (13,81%)	493 (86,19%)	136 (8,47%)	1470 (91,53%)
Núcleo	27 (3,24%)	807 (96,76%)	57 (2,98%)	1857 (97,02%)
Coda	17 (16,5%)	86 (83,5%)	51 (12,35%)	362 (87,65%)

Tabela R8: Valores de substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.

Na Tabela R8, não se pode observar diferenças expressivas entre as ocorrências de substituições e registros gráficos convencionais nos primeiro e segundo semestres.

Esses valores estão também ilustrados nos Gráfico R5 e R6 (retirados do software estatístico SPSS):

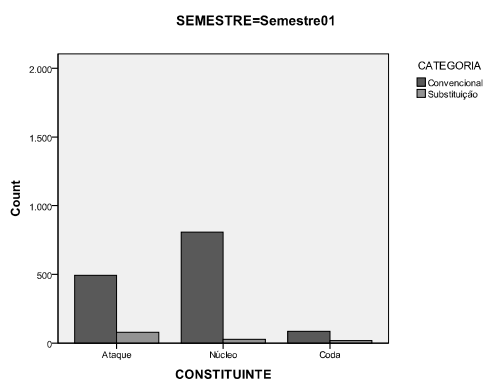


Gráfico R5: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre.

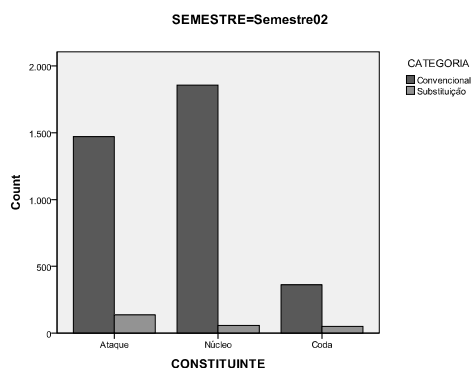


Gráfico R6: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no segundo semestre.

Analisando os Gráficos R5 e R6, aparentemente, a quantidade de registros gráficos convencionais aumentou do primeiro para o segundo semestre.

Quanto à análise estatística, em que todos esses parâmetros foram cruzados, pode-se observar os seguintes resultados:

Testes estatísticos	Valores	
	Primeiro Semestre	Segundo Semestre
χ^2 de Pearson	60,974 ^a	75,177 ^b
df	2	2
N	1509	3933
V de Cramer	0,201	0,138
p	< 0,0001	< 0,0001

Tabela R9: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições e registros gráficos convencionais no primeiro e no segundo semestre.

O valor do V de *Cramer* obtido no primeiro semestre (0,201) indica força de associação razoável entre as categorias de análise. No segundo semestre, o valor do V de *Cramer* (0,138) indica força de associação fraca entre as categorias. O valor de $p < 0,0001$ nos dois semestres indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de substituições e registros gráficos convencionais nos dois semestres.

A Tabela R10, a seguir, ilustra os resultados dos resíduos ajustados:

	Primeiro semestre		Segundo semestre	
	<i>Substituição</i>	<i>Registro convencional</i>	<i>Substituição</i>	<i>Registro convencional</i>
Ataque	S		S	
Núcleo		S		S
Coda	S		S	

Tabela R10: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres.

Nessa tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações. Portanto, nos dois semestres, as posições de ataque e coda se associaram com ocorrências de substituições, enquanto a posição de núcleo silábico se associou a ocorrências de registros gráficos convencionais.

- Ocorrências de omissões, substituições e registros gráficos convencionais

O total de omissões, substituições e registros gráficos convencionais detectados ao longo das nove coletas foram os seguintes:

- Ataque silábico: 652 omissões, 215 substituições e 1963 registros convencionais (23,04%, 7,6% e 69,36%, respectivamente);

- Núcleo silábico: 408 omissões, 84 substituições e 2664 registros convencionais (12,93%, 2,66% e 84,41%, respectivamente);

- Coda silábica: 325 omissões, 68 substituições e 448 registros convencionais (38,64%, 8,09% e 53,27%, respectivamente).

Esses valores estão ilustrados no Gráfico R7 (retirado do software estatístico SPSS):

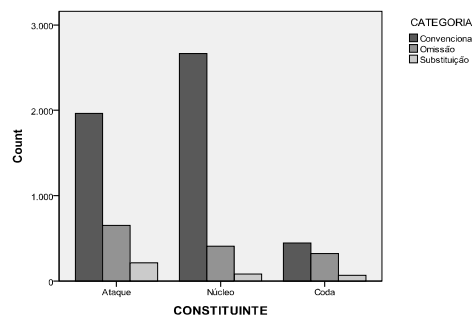


Gráfico R7: Omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas posições silábicas de ataque, núcleo e coda.

No Gráfico R7, nota-se que, em todas as posições silábicas, prevaleceram registros gráficos convencionais. É possível notar que na posição de núcleo silábico essa prevalência é mais acentuada, seguida da posição de ataque silábico e, por fim, da coda silábica, em que se observam valores relativamente semelhantes entre registros convencionais e omissões, e poucas ocorrências de substituições.

A Tabela R11 ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, V de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores
χ^2 de <i>Pearson</i>	417,942 ^a
DF	4
N	6827
V de <i>Cramer</i>	0,175
P	< 0,0001

Tabela R11: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões, substituições e registros gráficos convencionais.

O valor do V de *Cramer* (0,175) indica força de associação fraca entre as categorias de análise. O valor de $p < 0,0001$ indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de omissões, substituições e registros gráficos convencionais.

A Tabela R12 abaixo mostra resumidamente os resultados estatísticos da análise dos resíduos ajustados:

	Omissão	Substituição	Registro Gráfico Convencional
Ataque	S	S	
Núcleo			S
Coda	S	S	

Tabela R12: Quadro-resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba.

Na tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações. Portanto, as posições de ataque e de coda se associaram com ocorrências de omissões e substituições, enquanto que a posição de núcleo se associou com ocorrências de registros gráficos convencionais. Valores que se destacaram nessa análise foram os de associações entre omissões gráficas e coda silábica (14,1) e entre registros gráficos convencionais e núcleo silábico (17,7).

Novamente, com a finalidade de investigar como essas omissões, substituições e registros gráficos convencionais foram distribuídos ao longo do ano, a fim de

acompanhar o processo de aquisição da escrita dos sujeitos, realizou-se essa mesma análise, adicionando como parâmetro de comparação o primeiro e o segundo semestres.

As omissões, substituições e os registros gráficos convencionais detectados no primeiro e no segundo semestres estão organizados na Tabela R13:

	Primeiro semestre			Segundo semestre		
	Omissão	Substituição	Registro convencional	Omissão	Substituição	Registro convencional
Ataque	412 (41,87%)	79 (8,03%)	493 (50,1%)	240 (13%)	136 (7,37%)	1470 (79,63%)
Núcleo	222 (21,02%)	27 (2,56%)	807 (76,42%)	186 (8,86%)	57 (2,71%)	1857 (88,43%)
Coda	172 (62,55%)	17 (6,18%)	86 (31,27%)	153 (27,03%)	51 (9,01%)	362 (63,96%)

Tabela R13: Valores de omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.

Na Tabela R13, é possível observar que, do primeiro para o segundo semestre, parece ter havido uma diminuição importante na quantidade de omissões em todas as posições da sílaba. No segundo semestre, observa-se que à medida que os sujeitos realizaram mais registros, eles o fizeram preferencialmente da maneira convencional.

Esses valores estão também ilustrados nos Gráfico R8 e R9 (retirados do software estatístico SPSS):

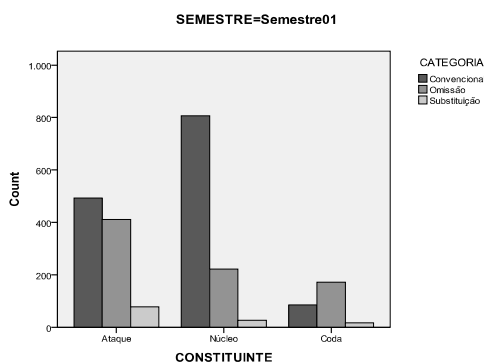


Gráfico R8: Omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre.

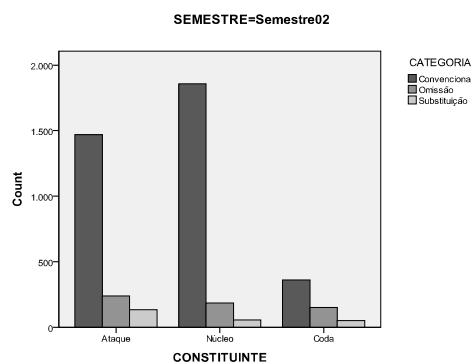


Gráfico R9: Omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no segundo semestre.

Nos Gráficos R8 e R9, é possível visualizar o aumento de ocorrências de registros gráficos convencionais.

Quanto à análise estatística, pode-se observar na Tabela R14, os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, *V* de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores	
	Primeiro Semestre	Segundo Semestre
χ^2 de Pearson	263,207 ^a	204,082 ^b
df	4	4
N	2315	4512
V de Cramer	0,238	0,150
p	< 0,0001	< 0,0001

Tabela R14: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões, substituições e registros gráficos convencionais no primeiro e no segundo semestre.

O valor do V de *Cramer* obtido no primeiro semestre (0,238) indica força de associação razoável entre as categorias de análise. No segundo semestre, o valor do V de *Cramer* (0,150) indica força de associação fraca entre as categorias. O valor de $p < 0,0001$ nos dois semestres indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de omissões, substituições e registros gráficos convencionais nos dois semestres.

Na Tabela R15, estão ilustrados os resultados referentes aos resíduos ajustados:

	Primeiro semestre			Segundo semestre		
	Omissão	Substituição	Registro convencional	Omissão	Substituição	Registro convencional
Ataque	S	S			S	
Núcleo			S			S
Coda	S			S	S	

Tabela R15: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões, substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres.

As células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações. Com relação à posição de ataque silábico, observa-se que, no primeiro semestre, ela estava associada a ocorrências de omissões e substituições, enquanto, no segundo semestre, foi associada apenas a ocorrências de substituições. A posição de núcleo silábico foi, nos dois semestres, associada a ocorrências de registros gráficos convencionais. Por fim, a posição de coda se associou, no primeiro semestre, a ocorrências de omissões, e, no segundo semestre, a ocorrências de omissões e substituições. Os movimentos observados quanto às omissões e substituições nas posições de ataque e coda chamam a atenção para a gradiência das etapas percorridas pelos sujeitos no processo de aquisição de escrita, a ser retomada na página 84.

1.2 Segunda etapa

- Ocorrências de omissões gráficas por tipo de coda

Tendo em vista os resultados da primeira etapa de análises do Objetivo 1, foram investigadas, de modo mais específico, as omissões de coda, com a finalidade verificar

se a classe fonológica envolvida na coda tem influência sobre as omissões e os registros gráficos dos sujeitos.

O total de omissões e registros gráficos dos diferentes tipos de coda foram os seguintes:

- Fricativa: 137 omissões e 133 registros gráficos (50,74% de omissões);
- Nasal: 94 omissões e 138 registros gráficos (40,52% de omissões);
- Rótico: 35 omissões e 70 registros gráficos (33,33% de omissões);
- Glide: 58 omissões e 176 registros gráficos (24,79% de omissões).

O Gráfico R10 ilustra esses valores de omissões e registros gráficos nas diferentes classes fonológicas da coda silábica:

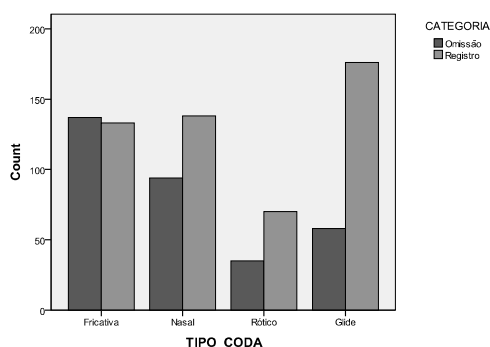


Gráfico R10: Omissões e registros gráficos em diferentes classes fonológicas da coda silábica.

Por meio do Gráfico R10, pode-se visualizar que, aparentemente, as omissões de coda prevalecem em codas fricativas e que os registros gráficos prevalecem em codas preenchidas por glide.

A Tabela R16 ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, *V* de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores
χ^2 de <i>Pearson</i>	37,245 ^a
DF	3
N	841
V de <i>Cramer</i>	0,210
P	< 0,0001

Tabela R16: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões gráficas por tipo de coda.

O valor do *V* de *Cramer* (0,210) indica força de associação razoável entre as categorias de análise. O valor de $p < 0,0001$ indica que há evidências de associação

entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre classe fonológica e ocorrências de omissões gráficas na coda.

Na análise estatística, os resultados referentes a associações entre omissões e registros gráficos e os diferentes tipos de coda foram os apresentados a seguir, na Tabela R17:

	Omissão Gráfica	Registro Gráfico
Fricativa	S	
Nasal		
Rótico		
Glide		S

Tabela R17: Quadro-resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos de diferentes tipos de coda.

Nessa tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações. Portanto, pode-se observar que as associações significativas foram entre omissão gráfica e coda fricativa e registro gráfico e coda preenchida por glide.

- Ocorrências de substituições fonológicas X ocorrências de substituições ortográficas

No caso das substituições, foi importante discriminar suas ocorrências nas categorias fonológica e ortográfica, por corresponderem a tipos distintos de fenômenos, no que diz respeito a relações som/letra.

Os totais de substituições fonológicas e ortográficas foram os seguintes:

- Ataque silábico: 120 substituições fonológicas e 97 substituições ortográficas (55,3% e 44,7%, respectivamente);

- Núcleo silábico: 38 substituições fonológicas e 46 substituições ortográficas (45,24% e 54,76%, respectivamente);

- Coda silábica: 18 substituições fonológicas e 50 substituições ortográficas (26,47% e 73,53%, respectivamente).

Esses valores estão ilustrados no Gráfico R11 (retirado do SPSS):

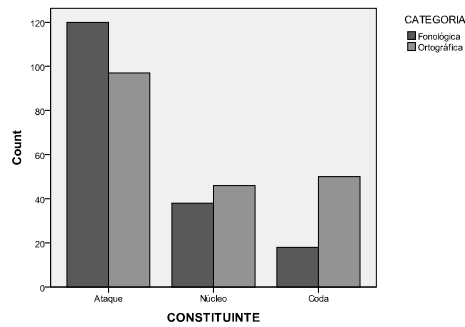


Gráfico R11: Substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições silábicas.

No Gráfico R11, é possível notar, na posição de coda silábica, uma aparente prevalência de substituições ortográficas.

Quanto à análise estatística, a Tabela R18 ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, *V* de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores
χ^2 de <i>Pearson</i>	17,512 ^a
DF	2
N	369
V de <i>Cramer</i>	0,218
p	< 0,0001

Tabela R18: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições ortográficas e fonológicas.

O valor do *V* de *Cramer* (0,218) indica força de associação razoável entre as categorias de análise. O valor de $p < 0,0001$ indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre ocorrências de substituições e natureza desse fenômeno (ortográfica ou fonológica).

Os resultados referentes a associações entre substituições fonológicas e ortográficas e as diferentes posições da sílaba foram os apresentados a seguir, na Tabela R19:

	Substituição Fonológica	Substituição Ortográfica
Ataque	S	
Núcleo		
Coda		S

Tabela R19: Quadro-resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições da sílaba.

Nessa tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações. Portanto, pode-se observar que as associações significativas foram entre substituição fonológica e ataque silábico e substituição ortográfica e coda silábica.

2. Semelhanças e diferenças entre crianças com e sem desvio fonológico

Os resultados relacionados a essa temática estão organizados de acordo com o que foi definido na metodologia para o objetivo 2. Essa análise buscou investigar se G1 (sujeitos com desvio fonológico) e G2 (sujeitos sem desvio fonológico) se assemelham ou se diferenciam em relação aos parâmetros utilizados para avaliar o processo inicial da escrita dos sujeitos e, em casos afirmativos, tanto de semelhanças quanto de diferenças, analisar como é possível entender as relações entre os grupos.

Desse modo, estão expostos no sentido de ilustrar as diferenças e semelhanças entre G1 e G2 quanto a: omissões X registros gráficos; substituições X registros gráficos convencionais; e substituições fonológicas X substituições ortográficas nas diferentes posições silábicas.

Lembra-se que o G1 foi composto por 3 sujeitos com desvio fonológico e o G2 por 9 sujeitos sem desvio fonológico. Todos esses sujeitos participaram de pelo menos sete das nove sessões de coleta deste estudo.

- G1 X G2: omissões X registros de letras nas diferentes posições silábicas

As omissões e registros gráficos detectados nas produções escritas dos sujeitos dos grupos G1 e G2 estão expostos na Tabela R20, a seguir:

	G1		G2	
	<i>Omissão</i>	<i>Registro</i>	<i>Omissão</i>	<i>Registro</i>
Ataque	101 (24,1%)	318 (75,9%)	160 (10,94%)	1303 (89,06%)
Núcleo	75 (15,72%)	402 (84,28%)	172 (10,43%)	1477 (89,57%)
Coda	45 (31,69%)	97 (68,31%)	128 (27,47%)	338 (72,53%)

Tabela R20: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas dos sujeitos dos G1 e G2.

Por meio da Tabela R20, pode-se observar que, aparentemente, na posição de ataque silábico, houve uma maior quantidade de registros gráficos no G2.

Esses valores podem ser visualizados nos Gráficos R12 e R13, a seguir¹³:

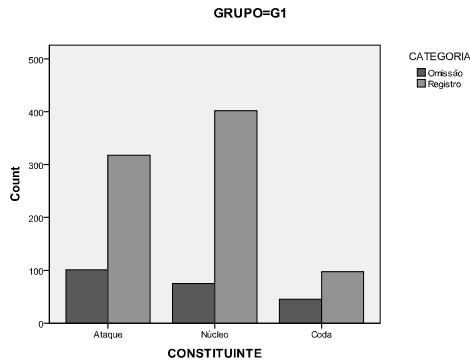


Gráfico R12: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas do G1.

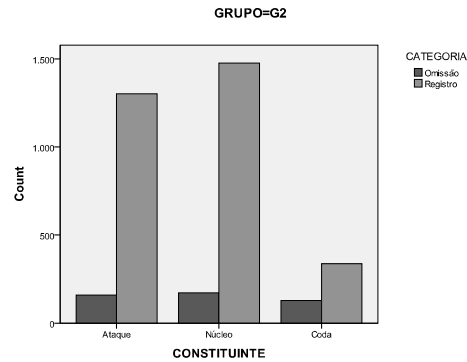


Gráfico R13: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas do G2.

Nos Gráficos R12 e R13, é possível notar uma diferença entre os dois grupos na relação entre omissão e registro gráfico na posição de ataque silábico.

Quanto à análise estatística, a Tabela R21, a seguir, ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, *V* de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores G1	Valores G2
χ^2 de <i>Pearson</i>	19,967 ^a	102,276 ^b
df	2	2
N	1038	3578
V de <i>Cramer</i>	0,139	0,169
p	< 0,0001	< 0,0001

Tabela R21: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos no G1 e no G2.

Os valores do *V* de *Cramer* obtido na análise dos dois grupos (0,139 e 0,169) indicam força de associação fraca entre as categorias. O valor de $p < 0,0001$ nos dois grupos indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de omissões e registros gráficos nos dois grupos.

Na Tabela R22, podem-se visualizar os resultados referentes a associações entre omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba para os Grupos G1 e G2:

¹³ Os gráficos comparativos dos grupos G1 e G2 estão ilustrados em diferentes escalas como recurso para melhor visualização das relações entre omissão X registro gráfico, substituição X registro gráfico convencional e, ainda, substituição fonológica X ortográfica de cada grupo.

	G1		G2	
	<i>Omissão</i>	<i>Registro</i>	<i>Omissão</i>	<i>Registro</i>
Ataque				S
Núcleo		S		S
Coda	S		S	

Tabela R22: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba, nos Grupos G1 e G2.

Na Tabela R22, observa-se que, no G1, houve significância nas associações entre a posição de núcleo silábico e registros gráficos e a coda silábica e omissão gráfica. No G2, além das mesmas associações significativas do G1, a posição de ataque silábico se associou com registro gráfico.

- G1 e G2: omissões X registros de letras nas diferentes posições silábicas no primeiro e no segundo semestre

Para investigar como essas omissões e registros gráficos foram distribuídos ao longo do ano, acompanhando o percurso dos sujeitos dos grupos G1 e G2 em seu processo de aquisição da escrita, realizou-se essa mesma análise, adicionando como parâmetro de comparação o primeiro e o segundo semestres.

O total de omissões e registros gráficos detectados nos dois semestres, nos Grupos G1 e G2, está organizado na Tabela R23:

	Primeiro semestre				Segundo semestre			
	G1		G2		G1		G2	
	<i>Omissão</i>	<i>Registro</i>	<i>Omissão</i>	<i>Registro</i>	<i>Omissão</i>	<i>Registro</i>	<i>Omissão</i>	<i>Registro</i>
Ataque	78 (49,37%)	80 (50,63%)	136 (26,15%)	384 (73,85%)	23 (8,81%)	238 (91,19%)	24 (2,55%)	919 (97,45%)
Núcleo	39 (21,91%)	139 (78,09%)	127 (22,64%)	434 (77,36%)	36 (12,04%)	263 (87,96%)	45 (4,14%)	1043 (95,86%)
Coda	28 (51,85%)	26 (48,15%)	81 (54,36%)	68 (45,64%)	17 (19,32%)	71 (80,68%)	47 (14,83%)	270 (85,17%)

Tabela R23: Valores de omissões e registros gráficos dos grupos G1 e G2, nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.

Na Tabela R23, pode-se notar que, para os dois grupos, em todas as posições silábicas, a quantidade de omissões diminuiu no segundo semestre e, como consequência, a quantidade de registros gráficos aumentou. Entre os Grupos G1 e G2, aparentemente, houve maior ocorrência de omissões gráficas no ataque silábico das produções escritas do G1 no primeiro semestre. No segundo semestre, aparentemente, não ocorreram diferenças importantes entre os dois grupos.

Esses valores estão também ilustrados nos Gráficos R14 a R17 (retirados do software estatístico SPSS):

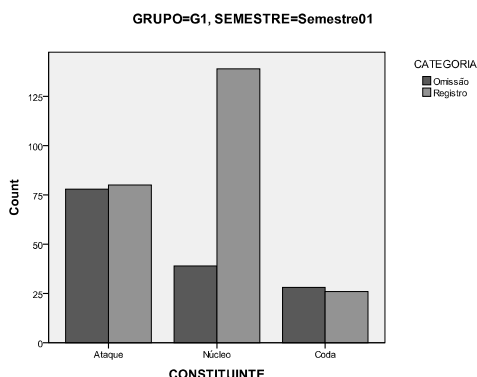


Gráfico R14: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre, para o G1.

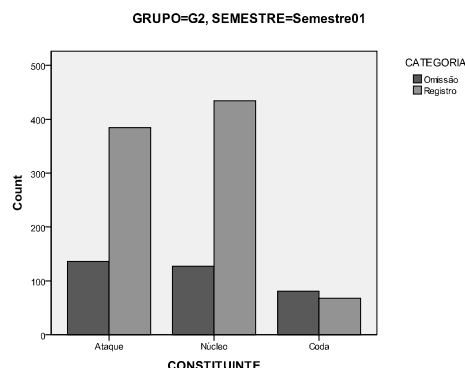


Gráfico R15: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre, para o G2.

Os Gráficos R14 e R15 ilustram a diferença na relação entre omissão e registro gráfico da posição de ataque silábico de G1 e G2 no primeiro semestre.

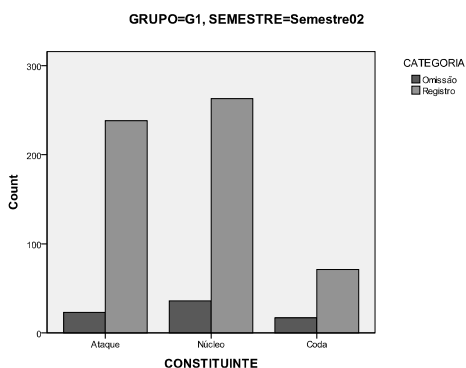


Gráfico R16: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no segundo semestre, para o G1.

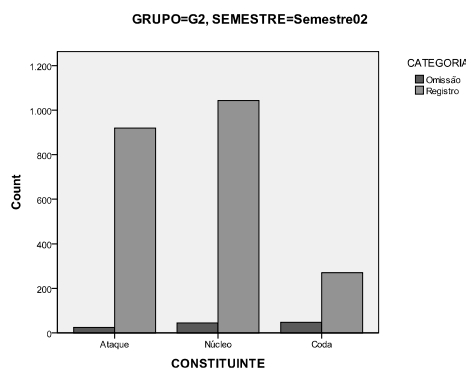


Gráfico R17: Omissões e registros gráficos nas diferentes posições silábicas no segundo semestre, para o G2.

Os Gráficos R16 e R17 ilustram que, no segundo semestre, as relações entre omissões e registros gráficos dos Grupos G1 e G2 parecem similares.

Quanto à análise estatística desses dados, a Tabela R24 a seguir, ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, V de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Primeiro semestre		Segundo Semestre	
	Valores G1	Valores G2	Valores G1	Valores G2
χ^2 de Pearson	32,794 ^a	60,286 ^b	7,068 ^c	78,991 ^d
DF	2	2	2	2
N	390	1230	648	2348
V de Cramer	0,290	0,221	0,104	0,183
P	< 0,0001	< 0,0001	< 0,05	< 0,0001

Tabela R24: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos no G1 e no G2 no primeiro e no segundo semestres.

No primeiro semestre, os valores do V de *Cramer* obtido na análise dos dois grupos (0,290 e 0,221) indicam força de associação razoável entre as categorias. Os valores de p indicam que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de omissões e registros gráficos nos dois grupos, no primeiro semestre.

No segundo semestre, os valores do V de *Cramer* obtido na análise dos dois grupos (0,104 e 0,183) indicam força de associação fraca entre as categorias. O valor de p < 0,0001 na análise do G2 indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de omissões e registros gráficos do G2.

A Tabela R25 mostra resumidamente os resultados referentes aos resíduos ajustados:

	Primeiro semestre				Segundo semestre			
	G1		G2		G1		G2	
	Omissão	Registro	Omissão	Registro	Omissão	Registro	Omissão	Registro
Ataque	S					S		S
Núcleo		S		S				
Coda	S		S		S		S	

Tabela R25: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres dos Grupos G1 e G2.

Nessa tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações.

No primeiro semestre, os dois grupos diferiram em relação ao ataque silábico, em que houve associação significativa dessa posição com omissões gráficas para o G1 e com registros gráficos para o G2. Nas posições de núcleo e coda, os dois grupos se assemelharam, com associações significativas entre omissões gráficas e coda silábica, e registros gráficos e núcleo silábico.

No segundo semestre, os dois grupos obtiveram resultados similares, com associações significativas entre registros gráficos e ataque silábico, e omissões gráficas e coda silábica. Destaca-se que, ambos os grupos, quanto à posição de núcleo, passaram de uma associação significativa dessa posição silábica com registros gráficos, no primeiro semestre, para nenhuma associação, nem de omissões, nem de registros gráficos, com essa posição da sílaba.

- *G1 e G2: substituições X registros convencionais de letras nas diferentes posições silábicas*

As substituições e registros gráficos convencionais detectados nas produções escritas dos sujeitos dos grupos G1 e G2 estão expostos na Tabela R26, a seguir:

	G1		G2	
	<i>Substituição</i>	<i>Registro Convencional</i>	<i>Substituição</i>	<i>Registro Convencional</i>
Ataque	31 (9,75%)	287 (90,25%)	78 (5,99%)	1225 (94,01%)
Núcleo	12 (2,98%)	390 (97,02%)	36 (2,44%)	1441 (97,56%)
Coda	6 (6,19%)	91 (93,81%)	40 (11,83%)	298 (88,17%)

Tabela R26: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas dos sujeitos dos G1 e G2.

Por meio da Tabela R26, aparentemente, não houve diferenças importantes entre os grupos G1 e G2. A maior diferença que houve foi em relação à posição de coda, com 93,81% de registros gráficos convencionais no G1, e 88,17% no G2.

Esses valores também podem ser visualizados nos Gráficos R18 e R19, a seguir:

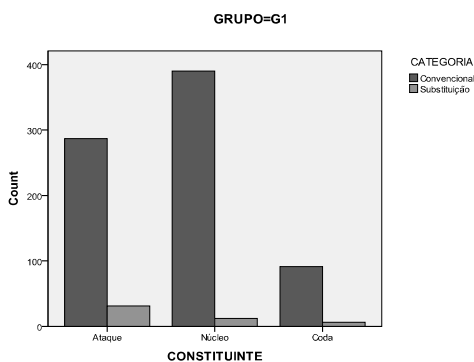


Gráfico R18: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas do G1.

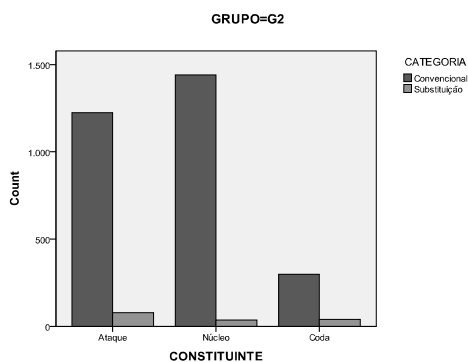


Gráfico R19: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas do G2.

Nos Gráficos R18 e R19, aparentemente, as relações entre substituições e registros gráficos convencionais dos Grupos G1 e G2 parecem similares.

Quanto à análise estatística, a Tabela R27, a seguir, ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, *V* de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores	
	G1	G2
χ^2 de <i>Pearson</i>	14,413 ^a	56,958 ^b
df	2	2
N	817	3118
V de <i>Cramer</i>	0,133	0,135
p	< 0,01	< 0,0001

Tabela R27: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições e registros gráficos convencionais no G1 e no G2.

Os valores do *V* de *Cramer* obtido na análise dos dois grupos (0,133 e 0,135) indicam força de associação fraca entre as categorias. Os valores de *p* indicam que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de substituições e registros gráficos convencionais.

A Tabela R28 ilustra resultados referentes a associações entre substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba para os Grupos G1 e G2:

	G1		G2	
	<i>Substituição</i>	<i>Registro Convencional</i>	<i>Substituição</i>	<i>Registro Convencional</i>
Ataque	S		S	
Núcleo		S		S
Coda			S	

Tabela R28: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos nas diferentes posições da sílaba, nos Grupos G1 e G2.

Na Tabela R28, observa-se que, no G1, houve significância nas associações entre a posição de ataque silábico e substituições, e núcleo silábico e registros gráficos convencionais. No G2, além das mesmas associações significativas do G1, a posição de coda silábica se associou com substituições.

- G1 e G2: substituições X registros convencionais de letras nas diferentes posições silábicas no primeiro e no segundo semestre

Para investigar como essas substituições e registros gráficos convencionais foram distribuídos ao longo do ano, realizou-se essa mesma análise, adicionando como parâmetro de comparação o primeiro e o segundo semestres.

O total de substituições e registros gráficos convencionais detectados nos dois semestres, nos Grupos G1 e G2, está organizado na Tabela R29:

	Primeiro semestre				Segundo semestre			
	G1		G2		G1		G2	
	Substituição	Registro Convencional	Substituição	Registro Convencional	Substituição	Registro Convencional	Substituição	Registro Convencional
Ataque	8 (10%)	72 (90%)	48 (12,5%)	336 (87,5%)	23 (9,66%)	215 (90,34%)	30 (3,26%)	889 (96,74%)
Núcleo	7 (5,06%)	132 (94,94%)	11 (2,53%)	423 (97,47%)	5 (1,9%)	258 (98,1%)	25 (2,4%)	1018 (97,6%)
Coda	3 (11,54%)	23 (88,46%)	10 (14,7%)	58 (85,3%)	3 (4,22%)	68 (95,78%)	30 (11,11%)	240 (88,89%)

Tabela R29: Valores de substituições e registros gráficos convencionais dos grupos G1 e G2, nas diferentes posições silábicas, nos primeiro e segundo semestres, e suas respectivas porcentagens.

Por meio da Tabela R29, não é possível afirmar que existam diferenças importantes entre os grupos G1 e G2 em relação a ocorrências de substituições e registros gráficos convencionais nos dois semestres.

Olhando para cada grupo separadamente, quanto ao G1, parece ter havido uma diminuição na quantidade de substituições na posição de coda silábica entre o primeiro e o segundo semestre (11,54% para 4,22%). Quanto ao G2, essa aparente diminuição de substituições ocorreu na posição de ataque silábico (12,5% para 3,26%).

Esses valores estão também ilustrados nos Gráficos R20 a R23 (retirados do software estatístico SPSS):

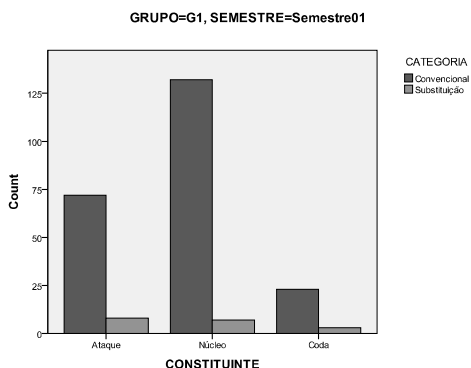


Gráfico R20: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre, para o G1.

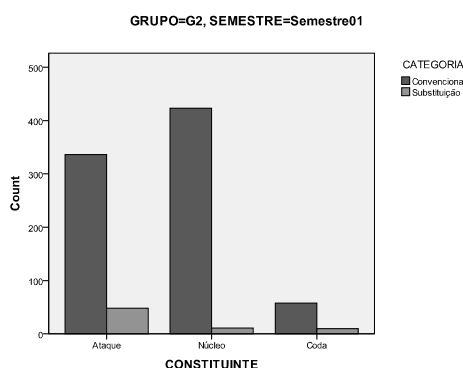


Gráfico R21: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no primeiro semestre, para o G2.

Os Gráficos R20 e R21 ilustram que, no primeiro semestre, as relações entre substituições e registros gráficos convencionais dos Grupos G1 e G2 parecem similares.

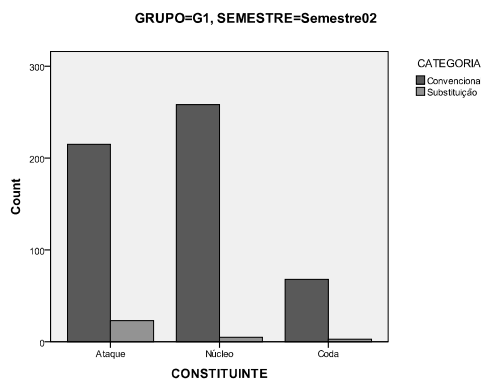


Gráfico R22: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no segundo semestre, para o G1.

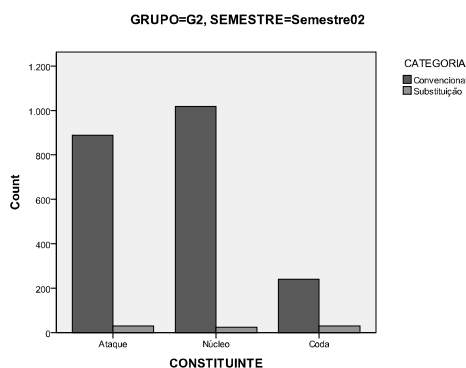


Gráfico R23: Substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições silábicas no segundo semestre, para o G2.

Os Gráficos R22 e R23 ilustram que, no segundo semestre, as relações entre omissões e registros gráficos dos Grupos G1 e G2 parecem similares. Destaca-se apenas que, quanto à posição de ataque silábico, aparentemente, o G1 obteve maior quantidade de substituições que o G2.

Quanto à análise estatística desses dados, a Tabela R30 a seguir, ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de *Pearson*, *V* de *Cramer* e teste de significância:

Testes estatísticos	Primeiro semestre		Segundo Semestre	
	Valores G1	Valores G2	Valores G1	Valores G2
χ^2 de <i>Pearson</i>	2,589 ^a	33,083 ^b	14,913 ^c	45,722 ^d
DF	2	2	2	2
N	245	886	572	2232
<i>V</i> de <i>Cramer</i>	0,103	0,193	0,161	0,143
P	> 0,1	< 0,0001	< 0,01	< 0,0001

Tabela R30: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições e registros gráficos convencionais no G1 e no G2 no primeiro e no segundo semestres.

No primeiro semestre, os valores do *V* de *Cramer* obtido na análise dos dois grupos (0,103 e 0,193) indicam força de associação fraca entre as categorias. O valor de $p < 0,0001$ para o G2 indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de substituições e registros gráficos convencionais no G2.

No segundo semestre, os valores do *V* de *Cramer* obtido na análise dos dois grupos (0,161 e 0,143) indicam força de associação fraca entre as categorias. Os valores de p indicam que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de omissões e registros gráficos.

A Tabela R31 mostra resumidamente os resultados referentes aos resíduos ajustados:

	Primeiro semestre				Segundo semestre			
	G1		G2		G1		G2	
	<i>Substituição</i>	<i>Registro Convencional</i>	<i>Substituição</i>	<i>Registro Convencional</i>	<i>Substituição</i>	<i>Registro Convencional</i>	<i>Substituição</i>	<i>Registro Convencional</i>
Ataque			S		S			
Núcleo				S		S		S
Coda			S				S	

Tabela R31: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das substituições e registros gráficos convencionais nas diferentes posições da sílaba, nos primeiro e segundo semestres dos Grupos G1 e G2.

Nessa tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações.

No primeiro semestre, os dois grupos diferiram em todas as posições silábicas. No G1, não houve associação significativa de ataque, núcleo e coda nem com substituições, nem com registros gráficos convencionais. No G2, houve associação significativa das posições de ataque e coda com substituições gráficas, e do núcleo com registros gráficos convencionais.

No segundo semestre, os grupos diferiram nas posições de ataque e coda e se assemelharam quanto à posição de núcleo. Quanto ao ataque silábico, o G1 obteve associações significativas com substituições. Já no G2 não nenhuma das associações foi significativa. Quanto à coda silábica, ocorreu o inverso: o G2 obteve associações significativas com substituições, enquanto o G1 não apresentou esse tipo de associação com nenhum dos fenômenos observados. Quanto ao núcleo, os dois grupos obtiveram associações significativas dessa posição com registros gráficos convencionais.

- G1 e G2: substituições fonológicas X substituições ortográficas nas diferentes posições silábicas

No caso das substituições foi, ainda, realizada análise para comparar ocorrências de substituições fonológicas e ortográficas, com a finalidade de investigar se os grupos G1 e G2 se assemelharam ou diferiram com relação à natureza das substituições.

As substituições fonológicas e ortográficas detectadas nas produções escritas dos sujeitos dos grupos G1 e G2 estão expostas na Tabela R32, a seguir:

	G1		G2	
	<i>Substituição fonológica</i>	<i>Substituição ortográfica</i>	<i>Substituição fonológica</i>	<i>Substituição ortográfica</i>
Ataque	15 (50%)	15 (50%)	32 (41,03%)	46 (58,97%)
Núcleo	5 (41,67%)	7 (58,33%)	14 (37,84%)	23 (62,16%)
Coda	5 (62,5%)	3 (37,5%)	10 (24,39%)	31 (75,61%)

Tabela R32: Substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições silábicas dos sujeitos dos G1 e G2.

Por meio da Tabela R32, aparentemente, não houve diferenças importantes entre os grupos G1 e G2 nas posições de ataque e núcleo. Na posição de coda, houve prevalência de substituições fonológicas no G1 (62,5%) e de substituições ortográficas no G2 (75,61%).

Esses valores também podem ser visualizados nos Gráficos R24 e R25, a seguir:

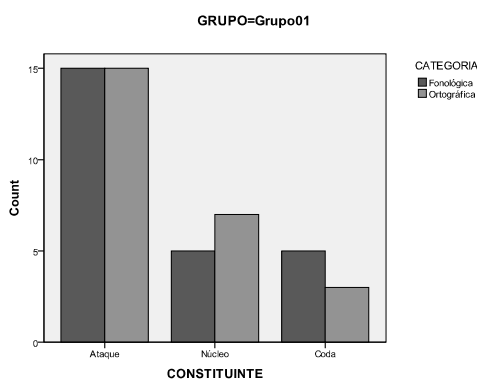


Gráfico R24: Substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições silábicas do G1.

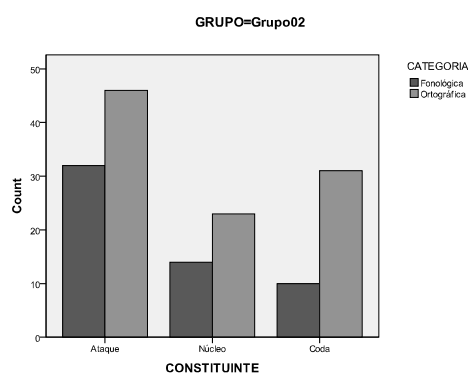


Gráfico R25: Substituições fonológicas e ortográficas nas diferentes posições silábicas do G2.

Nos Gráficos R24 e R25, observa-se, novamente, que as relações entre substituições fonológicas e ortográficas na posição de coda parecem diferir nos grupos G1 e G2, com prevalência de substituições fonológicas no G1 e de substituições ortográficas no G2.

Na análise estatística, contudo, não houve associação significativa entre substituições fonológicas e ortográficas com nenhuma das posições da sílaba para os dois grupos.

A Tabela R33, a seguir, ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de Pearson, V de Cramer e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores G1	Valores G2
χ^2 de <i>Pearson</i>	0,833 ^a	3,311 ^b
df	2	2
N	20	156
V de <i>Cramer</i>	0,129	0,146
p	> 0,1	> 0,1

Tabela R33: Resultados de testes estatísticos da análise de substituições fonológicas e ortográficas no G1 e no G2.

Os valores do V de *Cramer* obtido na análise dos dois grupos (0,129 e 0,146) indicam força de associação fraca entre as categorias analisadas. O valor de $p > 0,1$ para os dois grupos indica que não há evidências de associação entre os parâmetros cruzados, no caso, entre ocorrências de substituições e sua natureza (fonológica ou ortográfica).

Discussão dos resultados quantitativos

1. Características fônicas detectadas no processo inicial de aquisição da escrita

Para investigar tais características, foram realizadas análises tendo como parâmetros principais: omissões, registros gráficos convencionais e registros gráficos não-convencionais (substituições) detectados em cada posição da sílaba (ataque, núcleo e coda).

Na primeira etapa dessa análise, foram realizadas investigações a respeito de omissões X registros gráficos; dentre os registros gráficos, de substituições X registros gráficos convencionais; e, por fim, de todos esses fenômenos de modo integrado (omissões X substituições X registros gráficos convencionais). Essas investigações se dividiram, ainda, em uma análise geral sobre esses fenômenos (com os dados de todas as coletas) e, também, em uma análise dividida por semestre, com a finalidade de resgatar o movimento dos sujeitos ao longo do ano em relação a aspectos fônicos envolvidos no processo de aquisição da escrita.

Em uma segunda etapa foi, ainda, realizado um detalhamento de aspectos relacionados a omissões e substituições, necessários para compreender de modo mais específico características envolvidas nesses fenômenos.

Omissões X Registros gráficos

Quanto à relação entre omissões e registros gráficos, os resultados obtidos indicaram associação das omissões gráficas com as posições de ataque e coda da sílaba e de registro gráfico com a posição de núcleo da sílaba. Esses resultados se relacionam com descrições apontadas no direcionamento teórico da metodologia deste trabalho a respeito da estrutura da sílaba.

A associação do núcleo silábico com ocorrências de registros gráficos (e não com omissões) pode ser explicada resgatando tais descrições. Amaral *et al* (2011) e Lima (2004), a partir de resultados semelhantes, levantaram explicações de um ponto de vista fonético, pelo fato de o núcleo da sílaba corresponder ao momento de ápice da energia acústica da sílaba, constituindo um fator que pode influenciar as produções

escritas dos sujeitos em seu momento inicial do trabalho de alfabetização. De um ponto de vista fonológico, na estrutura da sílaba, essa posição é a única cujo preenchimento é obrigatório no Português Brasileiro (PB), o que faz com que sua frequência de ocorrência seja a mais alta dentre as posições de ataque, núcleo e coda.

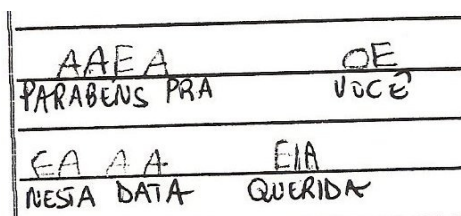
A associação do núcleo silábico com registros gráficos pode também ser explicada com base nas formulações da Fonologia Gestual acerca da estrutura da sílaba. Como explicado na metodologia, modelos fonológicos gestuais consideram a camada vocálica como a camada de referência para o faseamento da sílaba, sendo os gestos vocálicos aqueles que dão sustentação para a base da sílaba.

Assim, observou-se com recorrência nos dados que, quando os sujeitos utilizavam apenas uma letra para marcar a sílaba, essa letra correspondia, em sua maioria, à vogal do núcleo, como por exemplo:



Exemplo D01: Produções escritas de um sujeito na primeira coleta, em que se observa o registro gráfico apenas do núcleo silábico e omissões gráficas de todas as possibilidades de ocorrência de ataque da sílaba (nessa coleta, não houve possibilidade de ocorrência de coda silábica).

Os dados selecionados no Exemplo D01 para ilustrar os registros gráficos de núcleo silábico ilustram também as omissões de ataque. Entretanto, nesse exemplo, não há nenhuma palavra com possibilidades de ocorrência de coda. Assim, além do Exemplo D01, selecionou-se também o Exemplo D02, para ilustrar omissões das posições de ataque e coda.



Exemplo D02: Produção escrita de um sujeito na segunda coleta (correspondente a *Parabéns pra você nesta data querida*) em que se observa, mais uma vez, a prevalência de registros gráficos do núcleo da sílaba, com omissão de todas as possibilidades em que ataque e coda ocorrem.

O Exemplo D02 ilustra, portanto, a prevalência de registros gráficos do núcleo da sílaba e omissões gráficas das posições de ataque e coda. Do mesmo modo que a

associação entre registro gráfico e núcleo silábico pode ser explicada por meio de descrições teóricas a respeito da sílaba, a associação entre omissão gráfica e as posições de ataque e coda também.

Os estudos de Amaral *et al* (2011) e Lima (2004) mais uma vez lançaram mão de explicações partindo de um ponto de vista fonético, pelo fato de essas posições correspondem às margens ascendente (ataque) e descendente (coda) da curva de energia acústica da sílaba, ou seja, são posições em que figuram sons mais “fechados” (com maior restrição oral), o que resulta em uma menor energia acústica e requer, portanto, maior refinamento em termos de percepção auditiva.

De um ponto de vista fonológico, o ataque e a coda correspondem a posições na estrutura silábica que podem, ou não, serem preenchidas, o que faz com que sua frequência de ocorrência seja reduzida em relação à posição de núcleo silábico.

Mesmo sendo possível levantar explicações por meio de pontos de vista que separam fatos fonéticos e fonológicos, destaca-se, mais uma vez, que a concepção da sílaba de modelos gestuais permite interpretar de outro modo os mesmos resultados.

Como descrito na concepção teórica sobre a sílaba nesses modelos, os gestos do ataque e da coda da sílaba correspondem aos gestos consonantais da camada C. Os gestos consonantais são mais rápidos que os gestos vocálicos, em termos de sua trajetória entre o início, estado estacionário e soltura. Isso confere aos gestos vocálicos maior estabilidade do que os consonantais. Além disso, os gestos consonantais parecem se coordenar em função dos gestos vocálicos, tendo que combinar seus inícios na fase de V, no caso de gestos no ataque da sílaba, ou na antifase de V, no caso de gestos na posição de coda.

Possivelmente por essas razões, é possível observar, na escrita inicial essa descontinuidade entre aspectos da fala e da escrita, uma vez que as crianças, nesse momento, tendem a extrair de sua fala, de modo privilegiado, os gestos vocálicos, embora já produzam convencionalmente todas as posições silábicas. Um exemplo desse tipo de descontinuidade se refere aos dados das gravações de fala do sujeito MVS, em que, para tentar descobrir onde estava escrito a palavra “poluição” no texto que ela havia produzido, ela dizia: “Poluição. Pooo. Começa com ‘o’”.

Na análise de omissões e registros gráficos por semestre, as associações encontradas no primeiro semestre foram: registro gráfico com núcleo silábico; e omissão gráfica com ataque e coda da sílaba (as mesmas associações encontradas na

análise geral de todas as coletas). Na análise do segundo semestre, foi possível detectar uma mudança nessas associações, em que a posição de ataque silábico não mais foi associada a omissões gráficas, nem a registros, o que indica que não houve diferenças significativas na distribuição de omissões e registros gráficos nessa posição no segundo semestre. Em termos de porcentagem, essa mudança foi de 58,13% de registros gráficos no primeiro semestre, para 87% de registros gráficos no segundo semestre.

Esse resultado indicou, portanto, um movimento dos sujeitos em seu processo de aquisição da escrita. Nesse movimento, destaca-se: diminuição significativa de omissões gráficas na posição de ataque da sílaba e a manutenção da associação da posição de coda com omissões gráficas.

Inicialmente, destaca-se a diminuição das omissões gráficas no ataque da sílaba. Esse movimento dos sujeitos sugere que não é apenas na oralidade que as crianças de baseiam em seu processo de aquisição da escrita. Sugere-se que a criança elabora de modo gradiente, na escrita, os constituintes da sílaba, que já conhece inconscientemente na oralidade.

Esse argumento se sustenta ao novamente retomar a gravação de fala do sujeito MVS. Após afirmar que *poluição* começa com “o”, MVS procura no texto alguma palavra que comece com a letra “o”. Ao não encontrá-la, tenta novamente: “Poluição. Poo”. Entretanto, não mais afirma que começa com “o”, mas questiona a pesquisadora: “Começa com ‘o’?”. Nesse momento, a pesquisadora explica que antes do “o”, tem o “p”, e faz o sujeito atentar para a constrição bilabial realizada na produção dessa consoante plosiva.

Observa-se que a criança vai, aos poucos, estabelecendo conexões entre uma complexidade de informações a respeito da escrita. Aparentemente, a posição de ataque começa a aparecer na escrita dos sujeitos após eles terem se dado conta de sua presença por meio de sua inserção em práticas institucionalizadas de letramento, como é o caso do processo de alfabetização.

Detecta-se, por meio de movimentos como esses, o conceito de zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky. Inicialmente, os sujeitos baseiam-se na hipótese silábica, registrando, preferencialmente, apenas o núcleo das sílabas. Ao serem afetados pelo outro (mediadores, ou a própria escrita), atentam para a presença de outros constituintes na sílaba, passando a registrá-los em suas atividades de produção de escrita. Nota-se assim, a passagem de um nível de desenvolvimento potencial – quando

a criança identifica outros constituintes da sílaba com a ajuda do professor, por exemplo, ou por meio do contato mais constante com a escrita – para um nível de desenvolvimento real – quando ela passa a registrar graficamente tais constituintes.

Quanto às omissões ainda associadas à posição de coda, Amaral *et al* (2011) destacam que, embora as posições de ataque e coda correspondam as duas às margens da sílaba (menor energia acústica em relação ao núcleo), existe uma distinção entre essas margens, uma vez que a posição de ataque silábico se encontra na margem esquerda, em que a energia acústica está em ascensão, enquanto que a posição de coda silábica se encontra na margem direita, em que a energia acústica decresce. A implicação dessa distinção é que sons que figuram em posição de ataque silábico têm maior duração do que sons que figuram na posição de coda. Isso pode ser observado no caso de sons fricativos, por exemplo, em suas ocorrências em posição de ataque e coda silábica. As figuras D01 e D02 ilustram os espectrogramas das palavras FUMAÇA e PASTA. Nesses espectrogramas é possível visualizar a diferença de duração da fricativa em posição de ataque, na palavra FUMAÇA, e da fricativa em posição de coda, na palavra PASTA.

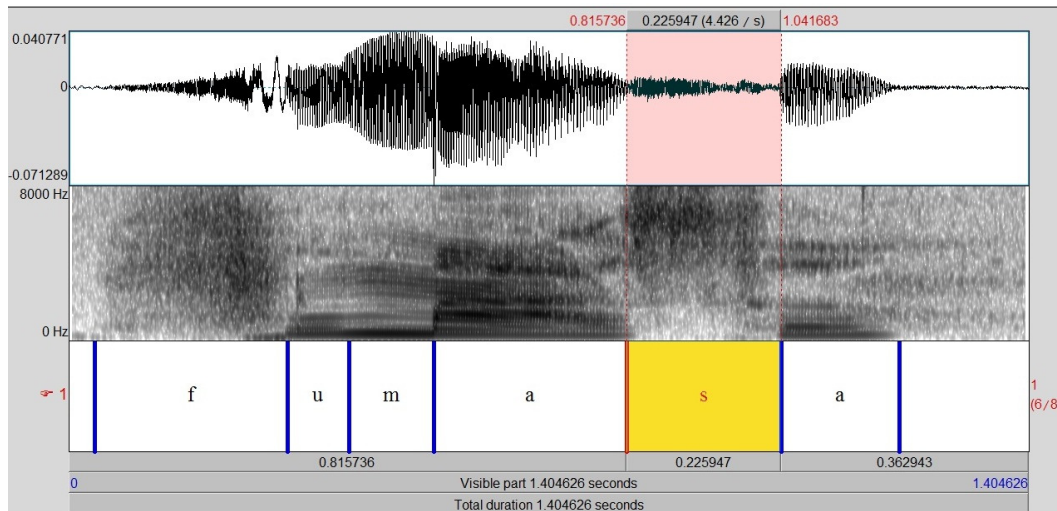


Figura D01: Espectrograma da palavra FUMAÇA. O som fricativo [s] se encontra no trecho destacado. A duração da fricativa em ataque foi de aproximadamente 226 ms.

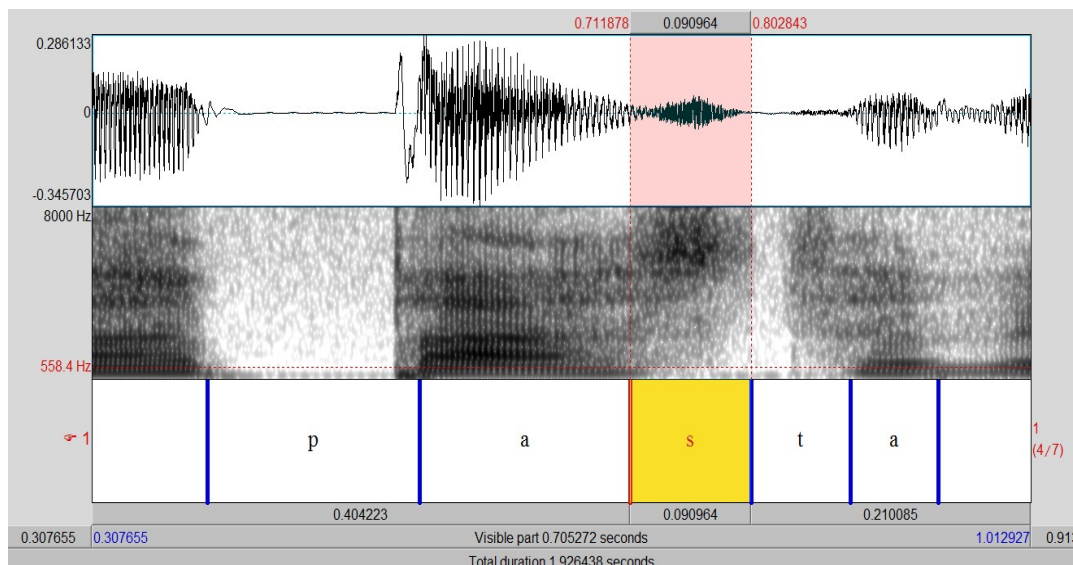


Figura D02: Espectrograma da palavra PASTA. O som fricativo [s] se encontra no trecho destacado. A duração da fricativa em coda foi de aproximadamente 90 ms.

Do ponto de vista dos modelos fonológicos gestuais, as posições de ataque e coda diferem em termos de sua relação de fase com a camada V: o gesto consonantal do ataque silábico se inicia em fase com o gesto vocálico, enquanto o gesto consonantal da coda silábica se inicia na antifase do gesto vocálico, ou seja, quando o gesto vocálico está no meio de sua trajetória, o que dificulta sua coordenação na estrutura da sílaba, além de poder ter uma tendência maior a se vocalizar, pela influência do gesto vocálico.

A posição de coda também é apontada como de aquisição mais tardia em estudos sobre aquisição fonológica. Nesses estudos, essa aquisição tardia é explicada pelo fato de que a presença de um elemento na posição de coda faz parte de uma estrutura silábica mais complexa – CVC – de mais difícil aquisição por parte das crianças (MEZZOMO, 2004).

Assim, observa-se que a complexidade dessa posição da sílaba se mostra tanto na fala como na escrita, o que não significa afirmar que seja uma relação de transposição de características da fala na escrita, já que, no momento em que as crianças se inserem no processo de escolarização, frequentemente já produzem, sem dificuldades, sons da posição de coda em sua fala.

O Exemplo D03 a seguir ilustra omissões de coda em um momento em que a posição de ataque apresenta flutuações entre registros e omissões gráficas:

AUA OE E P.EDA DUA TO BAT ATO UA

Exemplo D03: Produção escrita de um sujeito na coleta 06 (Provérbios), em que ele escreveu: “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Observam-se flutuações entre registro e omissões no ataque silábico (AUA para ÁGUA, DUA para DURA e BAT para BATE, por exemplo) e omissões das codas de EM e TANTO.

O Exemplo D03 ilustra, portanto, a tendência dos dados de omissões X registros gráficos no segundo semestre: prevalência de registros gráficos no núcleo, flutuações entre omissões e registros gráficos no ataque, e prevalência de omissões em coda.

A diferença de resultados entre o primeiro e o segundo semestre, aliados à observação das porcentagens de omissões das diferentes posições silábicas, indicava a posição de coda como a mais relacionada com as omissões gráficas. Desse modo, foi realizada uma análise mais específica das omissões nessa posição, tendo como parâmetro a classe fonológica envolvida nas omissões de coda.

Nos resultados dos testes estatísticos, a coda associada a omissões gráficas foi a coda fricativa. As codas nasais e preenchidas por rótico não se associaram nem a omissões, nem a registros, enquanto que a coda preenchida por glide se associou a registros gráficos.

A associação de omissões gráficas de codas fricativas pode ser explicada por meio de seu grau de sonoridade. Dentre as possibilidades de preenchimento da posição de coda, a fricativa é a última na escala de sonoridade, que pode ser ilustrada da seguinte maneira:

Glide > Rótico¹⁴ > Nasal > Fricativo

Esse fator pode explicar a maior quantidade de omissões de coda fricativa por duas razões: (1) pelo fato de sons fricativos apresentarem menos sonoridade em relação aos outros sons que podem figurar na coda, o que pode dificultar sua coordenação com a vogal; (2) pelo fato de que, na Fonologia Gestual, a maior ou menor sonoridade dos elementos da camada consonantal se relacionam, respectivamente, com uma maior ou menor facilidade de entrar em fase com a vogal no ataque ou em antifase com a vogal na coda. Sendo a fricativa o elemento menos sonoro dentre os que podem figurar na posição de coda, pode-se prever, com base em modelos gestuais, uma maior dificuldade de sons dessa classe em se coordenar na antifase da camada vocálica.

¹⁴ O rótico presente na posição de coda na cidade de Marília/SP (onde os dados foram coletados) é a aproximante retroflexa [ɻ]. Embora tanto a aproximante retroflexa quanto os sons nasais pertençam à mesma classe de sons (soantes), considerou-se a aproximante retroflexa como de maior sonoridade que as nasais pelo fato de não apresentar em sua produção o bloqueio total dos articuladores (como ocorre nos sons nasais), o que confere a ela maior energia acústica que as nasais.

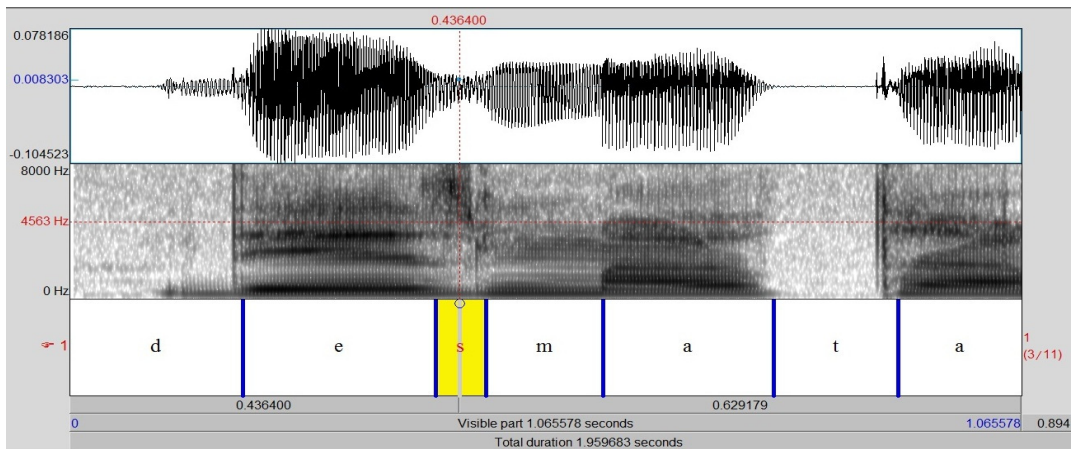


Figura D03: Espectrograma ilustrando, no trecho selecionado, a coda fricativa da sílaba DES, da palavra “desmatamento”. Pode-se notar que a concentração de energia acústica no trecho selecionado se encontra em uma região alta de frequência (acima de 4,5kHz).

As codas nasal e preenchida por rótico apresentaram flutuações entre omissões e registros gráficos. Omissões de codas nasais também podem ser explicadas foneticamente. A coda nasal frequentemente se sobrepõe à vogal do núcleo silábico, e esse fenômeno apresenta variações a depender da vogal do núcleo. Quando a rima da sílaba corresponde a $[\tilde{v}^n]$, a coda nasal parece ser mais sobreposta à vogal do que quando a rima corresponde a $[\tilde{e}^n]$, por exemplo. As figuras D04 e D05 ilustram essa variação:

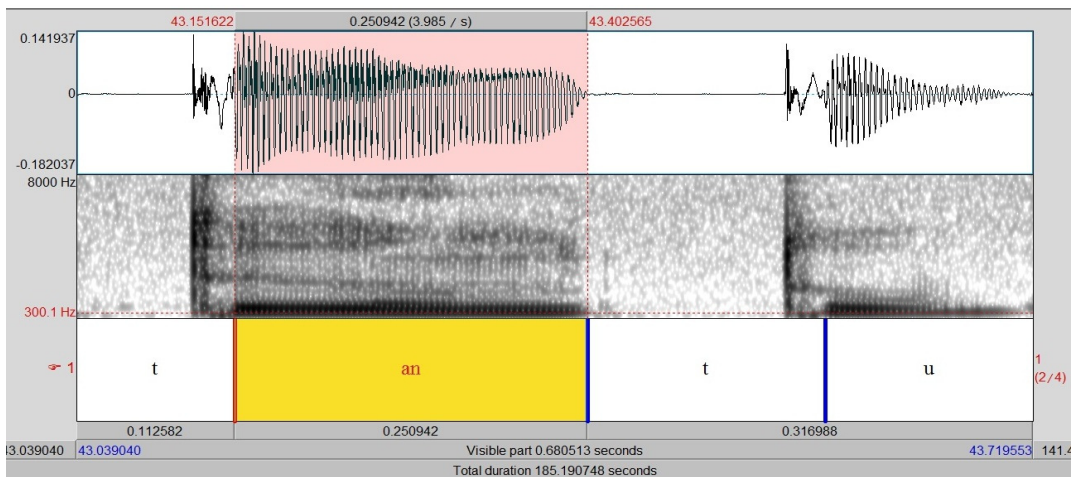


Figura D04: Espectrograma retirado da coleta 6 (Provérbios), da palavra tanto, em que o trecho selecionado corresponde a “an”.

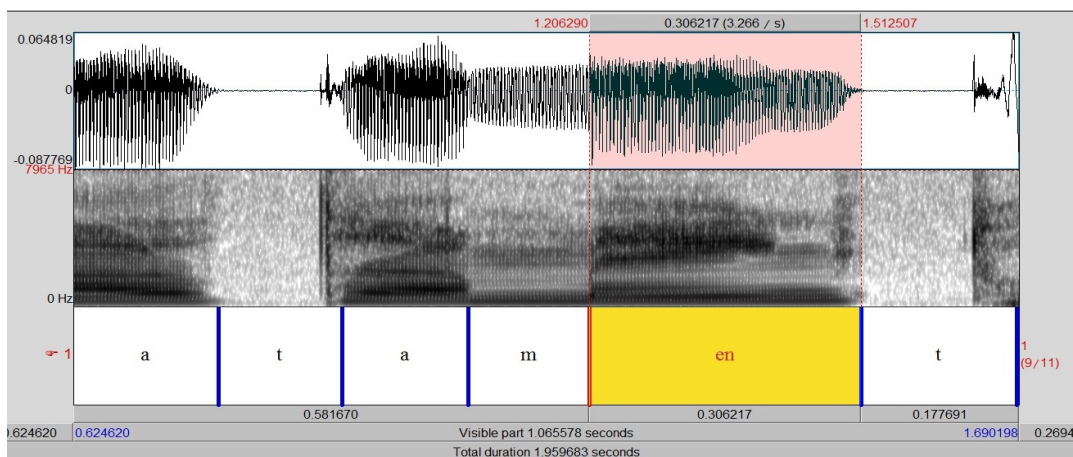


Figura D05: Espectrograma retirado da coleta 4 (Aquecimento Global), da palavra desmatamento, em que o trecho selecionado corresponde a “en”.

Na comparação entre as Figuras D04e D05 pode-se notar que a sobreposição da coda nasal em “an” parece maior do que em “en”. De todo modo, a coda nasal, em alguma medida, sobrepõe-se à vogal do núcleo. Essa sobreposição pode levar as crianças a perceberem a presença dessa coda como uma característica da qualidade da vogal do núcleo, como já apontado por Miranda (2009).

Alguns registros gráficos, como QOTO, para QUANTO, ou TETO, para TANTO, em que alguns sujeitos substituíram a vogal no núcleo silábico e omitiram a coda nasal, parecem contribuir para a afirmação de que a coda nasal pode estar sendo percebida como parte da vogal do núcleo da sílaba, o que faz as crianças perceberem a característica de nasalidade como própria da qualidade da vogal, mobilizando sua substituição. O estudo de Berti *et al* (2010) detectou esse mesmo tipo de substituições no caso da escrita de /an/.

Quanto às omissões de coda do tipo rótico, destaca-se inicialmente que, na cidade em que os dados foram coletados, no interior do estado de SP, a produção desse tipo de coda se dá como uma aproximante retroflexa. Na maioria das vezes, essa retroflexa é indissociável da vogal do núcleo e pode também ser de difícil percepção, por se sobrepôr à vogal. Além disso, existem contextos em que o som rótico não é pronunciado na coda, em fala informal, como é o caso de verbos no infinitivo. Na proposta 8 (Música Extravasa), por exemplo, observou-se grande ocorrência de omissões na palavra SER (do trecho da música: *Eu quero ser feliz antes de mais nada*). Devemos considerar que essas omissões não são sequer de um contexto de difícil percepção, mas de uma não realização da coda na fala informal, que, entretanto, é esperada convencionalmente na escrita.

Esse tipo de relação contribui para a afirmação da complexidade da relação entre fala e escrita. Como já destacado neste trabalho, na Fonoaudiologia, é comum a previsão de que crianças com dificuldades de fala transponham essas dificuldades para a escrita. Algumas gravações de fala da coleta 8 sugerem o caminho oposto, ou seja, de que a escrita influencia mudanças nos padrões de fala. Nessas gravações, os sujeitos, ao cantarem a música, produzem a palavra “ser” omitindo a coda R: [‘se], como ilustrado a seguir, na Figura D06. Entretanto, quando solicitados a ler o que escreveram, frequentemente o fazem silabando as palavras, e utilizando um padrão de fala que recupera elementos da convenção ortográfica, como o verbo “ser” com a coda: [‘seɹ], mesmo que, em sua escrita, essa coda não tenha sido registrada.

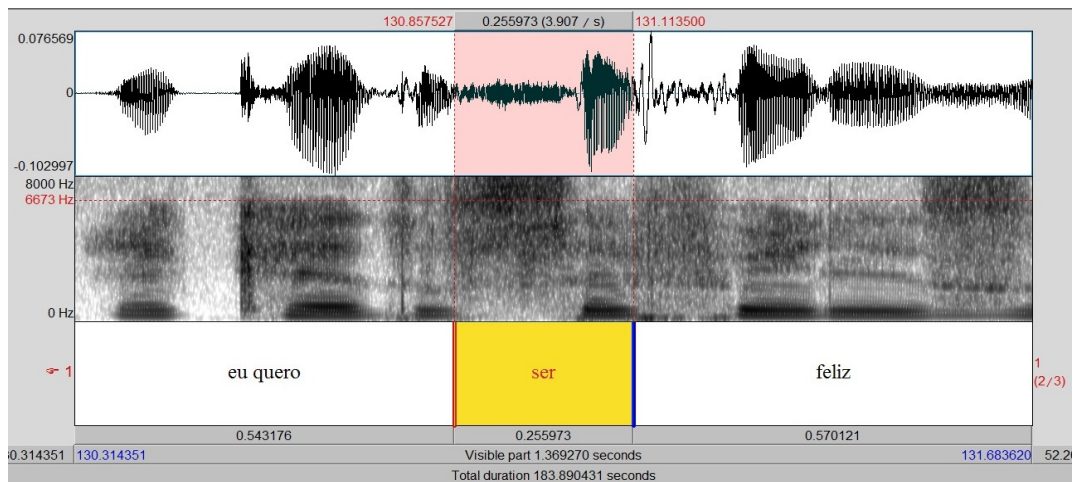


Figura D06: Espectrograma ilustrando a palavra “ser” (no trecho selecionado). Esse exemplo foi retirado da coleta 8 (Música Extravasa), em um contexto em que o sujeito estava cantando: “Eu quero ser feliz”. No trecho selecionado, observa-se a ausência da coda R de “ser”, já que na maioria das vezes não pronunciamos essa coda em verbos no infinitivo. Esse R costuma se mostrar em nossa fala em contexto em que precede vogais, como “ser amigo”, em que o R da coda de “ser” se junta à vogal de “amigo”, em um processo chamado sândi, resultando em [‘seramigo].

A mudança no padrão de fala mobilizada pela leitura indicia, portanto, que a escrita pode favorecer crianças com *desvio fonológico* em seu processo de aquisição fônica.

Rodrigues (2007) notou essa influência positiva da escrita em um trabalho de terapia fonoaudiológica com um sujeito com dificuldades relacionadas ao tap em sílaba simples e encontros consonantais. O caráter segmental e sequencial da escrita favoreceu a percepção desse sujeito para o contraste entre presença e ausência do tap nas palavras, o que foi possível por meio do uso de pares mínimos como “tiro X tio”, “pare X pai”, “caro X cal”, por exemplo.

Acredita-se, portanto, que a escrita de base fonográfica pode se constituir como um apoio para as crianças na reestruturação de padrões fônicos, dado seu aspecto gráfico, segmental e sequencial. Esse apoio parece, em alguns casos, contribuir para que a criança atente para o contraste fônico que se está enfocando no trabalho de terapia fonoaudiológica.

A associação das codas preenchidas por glide com registros gráficos pode ser explicada pelo fato de os glides, embora figurem em posições da sílaba não privilegiadas em termos perceptuais, corresponderem à classe de sons de maior sonoridade dentre aquelas que figuram na posição de coda. Além disso, os glides geralmente não se sobrepõe à vogal do núcleo (como as codas nasal e preenchida por som rótico), mas produzem um movimento formântico que é mais facilmente detectado perceptualmente.

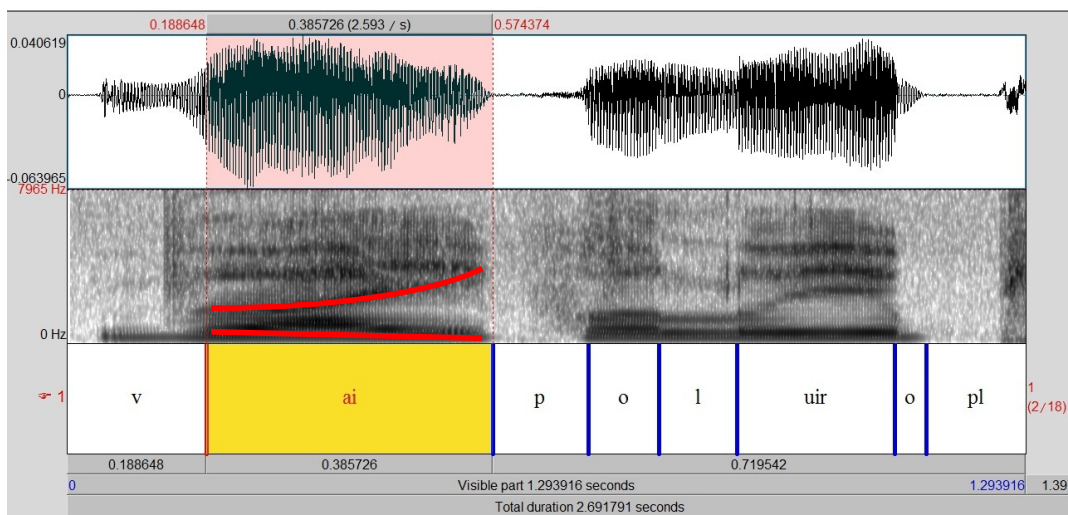


Figura D07: Espectrograma ilustrando o ditongo [ay] (no trecho selecionado). Esse exemplo foi retirado da coleta 4 (Aquecimento Global), em um contexto em que o sujeito estava falando: “Vai poluir o planeta Terra”. No trecho selecionado, observa-se o movimento formântico de F1 e F2 da vogal [a], do núcleo da sílaba em direção a [y], da coda.

A Figura D07 ilustra, portanto, características acústicas de uma coda preenchida por glide. A comparação desse espectrograma com os de coda fricativa, nasal e preenchida por rótico permite inferir que: em relação à coda fricativa, a coda preenchida por glide tem energia acústica concentrada em frequências mais baixas; sua estrutura formântica é bem definida e contrasta com a estrutura formântica da vogal do núcleo. Essa última característica também permite distinguir a coda preenchida por glide das codas nasal e preenchida por rótico; como já foi discutido, essas duas últimas, em algum

grau, se sobrepõem à vogal do núcleo da sílaba, enquanto que a coda com glide permite um melhor contraste entre vogal do núcleo e o glide da coda da sílaba.

Substituições X Registros gráficos convencionais

Os resultados referentes a substituições e registros gráficos convencionais indicaram associações entre substituições com as posições de ataque e coda; e entre registros gráficos convencionais com a posição de núcleo. De modo geral, a ocorrência de substituições gráficas na escrita dos sujeitos não foi alta, mas, dentre as ocorrências detectadas, mais uma vez, a estrutura da sílaba se mostrou importante.

As associações da posição de núcleo com registros gráficos convencionais e das posições de ataque e coda com substituições podem, mais uma vez, ser explicadas pelo fato de os gestos vocálicos constituírem a base da estrutura da sílaba, enquanto que os gestos da camada consonantal parecem ser coordenados em função da camada vocálica.

Em termos de complexidade fônica, pode-se pensar, também, nas implicações das irregularidades entre fala e aspectos ortográficos para esses resultados quanto às substituições.

A posição de ataque, por exemplo, tem como possibilidades de ocorrência sons de duas grandes classes: obstruintes e soantes. O quadro Q01 a seguir ilustra exemplos de relações entre sons e letras nessa posição da sílaba:

Sons	Correspondência gráfica
[f]	“f”: faca, café
[v]	“v”: vaca, lava
[s]	“s”: sapo, sino “ss”: massa, passo “c”: cidade, vacina “ç”: maçã, caça “sc”: piscina, ascensão “xc”: exceção, excelente
[z]	“z”: zebra, zoológico “s”: mesa, vaso “x”: exame, exato
[ʃ]	“ch”: chácara, bicho “x”: xícara, bruxa
[ʒ]	“j”: jóia, caju “g”: girafa, mágico
[p]	“p”: pato, capa
[b]	“b”: bola, cabo
[t]	“t”: tela, gato
[d]	“d”: dado, medo
[k]	“c”: casa, maca “qu”: quinze, querido
[g]	“g”: gola, fogo “gu”: guerra, foguete
[m]	“m”: massa, cama
[n]	“n”: noite, cano
[ɲ]	“nh”: sonho, minha
[l]	“l”: lua, fala
[ʎ]	“lh”: milho, bolha
[x]	“r”: rato, roda
[ʁ]	“rr”: carro, terra
[r]	“r”: cárie, cara

Quadro Q01: Relações entre sons e letras na posição de ataque silábico.

Observando o Quadro Q01, pode-se resgatar exemplos de irregularidades nas correspondências entre sons e letras. Por exemplo, um único som, como [s], pode ser registrado por diferentes letras. O inverso também ocorre, como no caso da letra “s”, que pode ser usado na grafia tanto do som [s] quanto do som [z]. O conhecimento das regras ortográficas que determinam a opção gráfica a utilizar dependendo do contexto em que o som se insere na palavra é multifacetado e, portanto, complexo. As crianças frequente e naturalmente apresentam dificuldades em lidar com tal complexidade.

Na posição de coda, também se pode observar certa complexidade quanto a suas possibilidades de registros gráficos:

Classe fonológica da coda	Correspondência gráfica
Fricativa	“s”: casca, pasta “z”: paz, feliz “x”: explosão, exposição
Nasal	“m”: campo, bom “n”: conto, fonte “~”: balão, manhã
Rótico	“r”: porta, mar
Glide /j/	“i”: pai, rei “e”: pães, mães
Glide /w/	“u”: cauda, nau “l”: calma, bolsa ¹⁵

Quadro Q02: Relações entre tipos de coda e correspondências gráficas.

O Quadro Q02 mostra como as codas das diferentes classes fonológicas também apresentam variações em suas grafias, o que pode ser um fator que mobiliza substituições nessa posição silábica. Nessa posição, contrastes fônicos que atuam no ataque da sílaba, como entre [s], [z], [ʃ] e [ʒ], ou entre [m], [n] e [ɲ], são neutralizados; ou seja, tomando como exemplo o caso das fricativas, observa-se que, no ataque da sílaba, elas distinguem significados ([‘asa] X [‘aza] X [‘afa] X [‘aʒa]) enquanto que na coda da sílaba, essa distinção se neutraliza, como se observa em [‘kaska] ~ [‘kaʃka] ou [‘mezmu] ~ [‘mezɲmu]. Dessa maneira, até a criança aprender as regras ortográficas associadas aos registros gráficos da posição de coda, toda essa complexidade de possibilidades de registros pode mobilizar a ocorrência de substituições de letras em sua escrita.

O Quadro Q03, a seguir, ilustra variações no registro gráfico de elementos que figuram na posição de núcleo da sílaba, que, no caso do Português Brasileiro, correspondem às vogais:

¹⁵ A coda tradicionalmente considerada lateral foi inserida na categoria glide, pois, na região em que os dados foram coletados, a coda lateral raramente ocorre, encontrando-se em processo de modificação, para uma coda que corresponde ao glide /w/.

Vogais		Correspondência gráfica
Posição tônica	[i]	“i”: bicho, apito “í”: química, saída
	[e]	“e”: gelo, careta “ê”: purê, cênico
	[ɛ]	“e”: Vela, seta “é”: café, sério
	[a]	“a”: casa, mala “á”: pá, máximo
	[ɔ]	“o”: bola, mola “ó”: pó, próximo
	[o]	“o”: moça, folha “ô”: cômico, vôlei
	[u]	“u”: luva, bule “ú”: saúde, túnica
Posição pré-tônica	[i]	“i”: pilates, final “e”: espelho, despedida
	[e]	“e”: temática, fechado
	[a]	“a”: parede, careta
	[o]	“o”: colina, coronel
	[u]	“u”: tulipa, sucesso
Posição pós-tônica	[i]	“i”: tônica, fônico “e”: vale, tule
	[a]	“a”: toca, mola
	[u]	“u”: fíbula, século “o”: calo, ferro

Quadro Q03: Relações entre vogais do núcleo e correspondências gráficas.

Analisando o Quadro Q03, podem-se observar variações ortográficas também no caso do registro gráfico de vogais. As variações que mais frequentemente geram dúvidas nas crianças são aquelas relacionadas à grafia de [i] e [u] em posição pós-tônica, sendo que é muito comum encontrar, em produções escritas infantis, registros gráficos como: *quenti*, para “quente”, *bolu* para “bolo”, *queru* para “quero”, dentre muitos outros.

Percebe-se, portanto, que a complexidade da relação entre características fonético-fonológicas e ortográficas varia de acordo com as posições da sílaba e, desse modo, é possível, mais uma vez, reconhecer a importância da estrutura da sílaba nos estudos a respeito da aquisição da escrita.

A análise das substituições e registros gráficos convencionais por semestre não apontou nenhuma distinção nas associações entre esses fenômenos e as posições da sílaba do primeiro para o segundo semestre. Assim, as substituições mantiveram-se nas produções escritas dos sujeitos de modo mais linear, enquanto que as omissões

apresentaram uma importante diminuição entre os dois semestres, especialmente na posição de ataque silábico.

Com a finalidade de observar a relação mais geral entre omissões, substituições e registros gráficos convencionais, foi feita análise tendo como parâmetros esses três fenômenos.

Omissões X Substituições X Registros gráficos convencionais

Os resultados dessa análise, considerando todas as coletas, indicaram associação das posições de ataque e coda com omissões e substituições e da posição de núcleo com registros gráficos convencionais, resultados que já foram discutidos nas análises mais direcionadas a respeito das omissões e das substituições.

Os resultados dessa análise que compararam o primeiro e o segundo semestres abriram a possibilidade de complementar a discussão sobre esses fenômenos.

Quando as omissões, substituições e registros gráficos convencionais foram analisados em cada semestre, os resultados apontaram as seguintes associações:

	Primeiro semestre	Segundo semestre
Ataque	Omissão e Substituição	Substituição
Núcleo	Registro Convencional	Registro Convencional
Coda	Omissão	Omissão e Substituição

Quadro D01: Resumo das associações encontradas entre omissões, substituições e registros gráficos convencionais e as posições da sílaba.

Esses resultados permitiram uma visualização do movimento dos sujeitos em seu processo de aquisição da escrita, no que toca às omissões, substituições e dos registros gráficos convencionais ocorridos nas diferentes posições da sílaba.

Na posição de ataque silábico, pode-se observar o seguinte movimento: no segundo semestre, as omissões nessa posição diminuem, mas não as substituições. Na posição de núcleo, nos dois semestres, a prevalência foi de registros gráficos convencionais. Na posição de coda, já apontada nessa discussão como a mais complexa para os sujeitos, o movimento que se observa é de prevalência de omissões, no primeiro semestre, para uma flutuação entre omissão e substituição no segundo semestre.

Observaram-se, assim, mudanças que se estabilizaram em 4 momentos: (1) grande quantidade de omissões; (2) flutuação entre omissões e substituições; (3) grande quantidade de substituições; e (4) prevalência de registros gráficos convencionais. Esse

parece ter sido o movimento geral dos sujeitos em relação aos fenômenos analisados. Destaca-se que esse movimento não é simultâneo para todas as posições da sílaba. Cada posição tem particularidades e os sujeitos parecem ser fortemente influenciados por elas.

O que os resultados alcançados sugerem é que, sendo o processo de aquisição da escrita – mais especificamente em relação aos fenômenos fônicos analisados – fortemente direcionado pela estrutura da sílaba, essa unidade fônica deve ser incorporada nos critérios de avaliações a respeito da linguagem escrita, afinal, não se pode atribuir o mesmo “peso” para omissões e substituições que ocorrem nas posições de ataque, núcleo e coda. A interpretação desses fenômenos deve considerar as particularidades fônicas das posições silábicas, as quais implicam em diferentes relações dos sujeitos com cada uma dessas posições em seu movimento em direção à escrita convencional.

Substituições fonológicas X ortográficas

Ainda em relação ao objetivo 1, foi feita uma análise mais específica das substituições, tendo como parâmetro de análise as ocorrências de substituições fonológicas e ortográficas.

Os resultados indicaram associação entre a posição de ataque com substituições fonológicas e entre a posição de coda com substituições ortográficas. Esses resultados refletem características que são próprias dessas posições da sílaba. Na posição de ataque, atuam todos os contrastes fonológicos. Já na posição de coda, a maioria desses contrastes presentes na posição de ataque são neutralizados, como é o caso de [s], [z], [ʃ] e [ʒ], e também das nasais [m], [n] e [ɲ].

Dessa forma, a posição de ataque é mais complexa em termos de contrastes fonológicos, enquanto que a complexidade da coda é mais relacionada a aspectos ortográficos. Assim, os resultados das produções escritas dos sujeitos refletem características próprias da língua e mostram, portanto, que as crianças são afetadas, de alguma forma, por múltiplos aspectos do funcionamento linguístico, e não apenas estabelecem correspondências diretas entre sons e letras.

2. Semelhanças e diferenças entre crianças com e sem desvio fonológico

Para investigar essa temática, foram realizadas as seguintes comparações entre os Grupos G1 (sujeitos com *desvios fonológicos*) e G2 (sujeitos sem desvio fonológico): ocorrências de omissões X registros gráficos, no ano todo, e também por semestre; ocorrências de substituições X registros gráficos convencionais, no ano todo e também por semestre; e ocorrências de substituições fonológicas e ortográficas.

G1XG2: omissões X registros de letras

A análise das omissões e registros gráficos dos grupos G1 e G2 sugeriram, mais uma vez, a maior complexidade da posição de coda silábica (em que os dois grupos tiveram essa posição associada a omissões gráficas); e a posição de núcleo como a primeira a ser preferencialmente registrada pelos sujeitos (os dois grupos tiveram essa posição associada a registros gráficos).

Quanto à posição de ataque da sílaba, os resultados dos dois grupos indicaram que essa é uma posição possivelmente mais relacionada com flutuações em seu registro. Enquanto o G1 não apresentou nenhuma associação dessa posição nem com registro, nem com omissão (o que sugere flutuação entre esses dois fenômenos), o G2 teve como resultado a associação dessa posição com registros gráficos.

Com a finalidade de observar de modo mais detalhado o movimento dos sujeitos dos dois grupos ao longo do ano, foi realizada a mesma análise, por semestre. Essa análise foi resumida no quadro abaixo:

	Primeiro semestre		Segundo semestre
Ataque	G1: Omissão	G2: nenhuma associação	G1 e G2: registro
Núcleo	G1 e G2: Registro Convencional		G1 e G2: Registro Convencional
Coda	G1 e G2: Omissão		G1 e G2: Omissão

Quadro D02: Resumo das associações encontradas entre omissões e registros gráficos para G1 e G2 no primeiro e no segundo semestre.

A análise por semestre permitiu um novo olhar para a relação dos sujeitos dos grupos G1 e G2 com as omissões e registros gráficos na posição de ataque.

Quanto ao G1, é interessante notar que, de uma associação do ataque silábico com omissões, no primeiro semestre, os sujeitos desse grupo se movimentam rapidamente para uma associação dessa posição com registros gráficos, no segundo

semestre. Assim, pode-se inferir que o resultado da análise de todas as coletas (nenhuma associação da posição de ataque com omissão ou registro) seja efeito de uma análise que englobou uma tendência inicial de omitir (primeiro semestre) e uma tendência posterior de registrar a posição de ataque (segundo semestre), o que encobre esse movimento dos sujeitos, da omissão para o registro.

Quanto ao G2, também foi possível observar que, para chegar em uma associação entre a posição de ataque e registros gráficos (segundo semestre), os sujeitos desse grupo inicialmente apresentaram uma flutuação entre omissões e registros (primeiro semestre), marcada pela não-associação da posição de ataque nem com omissão nem com registro.

Desse modo, observou-se que os dois grupos apresentam muito mais características em comum do que divergentes quanto às omissões e registros gráficos. Mesmo que o G1 inicialmente estivesse sugerindo uma maior dificuldade (com mais omissões de ataques silábicos), seu movimento ao longo do ano permitiu que, ao final do Pré III, os dois grupos já se encontrassem iguais em relação aos fenômenos aqui analisados.

G1XG2: substituições X registros gráficos convencionais

Os resultados de substituições e registros gráficos convencionais dos sujeitos dos Grupos G1 e G2 indicaram: associação entre substituições e posição de ataque silábico para os dois grupos; associação entre registros gráficos convencionais e posição de núcleo para os dois grupos; nenhuma associação de substituições ou registros gráficos convencionais na posição de coda para o G1; e associação entre substituições e posição de coda para o G2.

Esses resultados apontam, portanto, apenas uma diferença entre os dois grupos em relação a ocorrências de substituições, em que o G1 parece apresentar maior flutuação entre substituições e registros convencionais, enquanto o G2 apresenta uma quantidade significativa de substituições. Como foi feito no caso das omissões, essa análise foi desmembrada em dois semestres, para observar de modo longitudinal o movimento dos sujeitos desses grupos em relação aos fenômenos aqui analisados.

O Quadro D03 abaixo ilustra esse movimento:

	Primeiro semestre		Segundo semestre	
Ataque	G1: nenhuma associação	G2: substituição	G1: substituição	G2: nenhuma associação
Núcleo	G1: nenhuma associação	G2: registro convencional	G1: registro convencional	G2: registro convencional
Coda	G1: nenhuma associação	G2: substituição	G1: nenhuma associação	G2: substituição

Quadro D03: Resumo das associações encontradas entre substituições e registros gráficos convencionais para G1 e G2 no primeiro e no segundo semestre.

A análise por semestres também possibilitou um novo olhar no caso das substituições e registros gráficos convencionais dos dois grupos.

Na posição de ataque, podem-se observar diferentes movimentos entre os grupos: de flutuações entre os fenômenos, no primeiro semestre, para substituição, no segundo semestre, no caso de G1; e de substituições, no primeiro semestre, para flutuação entre os fenômenos, no caso de G2.

O movimento de G1 na posição de ataque parece indicar que os sujeitos passaram de menos para mais *erros* ortográficos entre o primeiro e o segundo semestre, já que, de flutuações entre substituições e registros gráficos convencionais, no primeiro semestre, passaram a apresentar associação com substituições, no segundo semestre. Entretanto, retomando os resultados referentes às omissões, pode-se reinterpretar esse aparente aumento de *erros*.

Deve-se lembrar que, no primeiro semestre, houve associação entre omissões e a posição de ataque silábico. Assim, a frequência de registros gráficos, convencionais ou não (substituições), ainda era reduzida nesse momento, o que pode ter como efeito uma aparente indistinção entre esses registros. Na medida em que os sujeitos passaram de uma tendência de omitir o ataque silábico (primeiro semestre) para registrar essa posição (segundo semestre), a frequência desse fenômeno se tornou mais robusta, o que parece ter contribuído para que a distinção entre registros convencionais e não-convencionais se mostrasse nos resultados dos testes estatísticos.

Desse ponto de vista, o movimento de flutuação entre substituições e registros convencionais que, no segundo semestre, se estabiliza com uma quantidade significativa de substituições, não corresponde a maiores dificuldades dos sujeitos ao longo do tempo, mas sim a uma mudança nos padrões da escrita dos sujeitos, que passam a omitir

menos e registrar mais letras; e, à medida que registram mais, as possibilidades de ocorrências de substituições conseqüentemente aumentam.

Esse cruzamento de informações entre os resultados relacionados a omissões e substituições gráficas traz a necessidade de destacar a importância de uma análise robusta em termos de quantidade e classificação sistemática de dados. Sem isso, ou seja, com base em um corpus limitado em termos de quantidade de dados e sem definições pontuais das categorias da análise, torna-se alto o risco de elaborar interpretações enviesadas.

G1 e G2: substituições fonológicas X substituições ortográficas

Na análise a respeito da natureza das substituições, não houve diferenças significativas entre os grupos G1 e G2, o que indica que as produções escritas dos sujeitos dos dois grupos foi semelhante nesse aspecto.

Com base neste resultado, não se pode dizer que as crianças com e sem *desvio fonológico* apresentam diferenças relacionadas ao tipo de *erro* que produzem na escrita. Como já foi apontado neste trabalho, existe na Fonoaudiologia relativa dominância de perspectivas teóricas que, por conceberem a escrita como representação gráfica da fala, acabam por fazer previsões a respeito da escrita apenas com base em características da fala. Assim, é muito frequente encontrar estudos que afirmam que crianças com *desvio fonológico* correm o risco de apresentar dificuldades na escrita.

Não se trata de negar que existam casos em que o desvio fonológico influencia a escrita das crianças, até mesmo porque, especialmente em um primeiro momento do processo de alfabetização, elas se baseiam fortemente em sua fala para solucionar sua escrita, o que produz, por exemplo, registros gráficos como *dispidida*, para despedida. Entretanto, o fato de tais substituições acontecerem não deve ser encarado necessariamente como a transposição de uma dificuldade com a fala.

Após esse período inicial em que as crianças se baseiam fortemente na fala, com o trabalho de alfabetização e com o contato mais frequente com a escrita, elas começam a perceber características da escrita, como seu aspecto segmental, visual, o traçado das letras; características que podem até mesmo mobilizar uma desestabilização da percepção do sistema fônico e contribuir para uma reorganização desse sistema. Ou seja, a escrita não estabelece relação biunívoca com a fala, possuindo características que

podem, inclusive, auxiliar a criança com dificuldades fonológicas a desvendar pistas necessárias para superar os contrastes fônicos ainda em aquisição.

Além disso, cabe destacar que, neste estudo, os dados de produções escritas de 5 sujeitos foram descartados da análise, por terem sido considerados refratários a uma interpretação (leitura) fônica. Nenhum dos 5 sujeitos em questão apresentava qualquer dificuldade fonológica; 3 deles não perceberam, até a última coleta, o princípio fonográfico da escrita alfabética. Em contrapartida, os 3 sujeitos do G1 (com *desvio fonológico*) tiveram seus dados interpretados em termos de omissões e substituições de letras desde a primeira coleta.

Esses diferentes modos de inserção dos sujeitos na escrita corroboram o caráter complexo e heterogêneo da escrita. Pode-se notar que, em uma turma com 28 crianças, 23 já escreviam de modo possível de ser interpretado em termos de omissões e substituições de letras e 5 escreviam de modo refratário a essa interpretação. Mesmo assim, dentre os 23 sujeitos que tiveram seus dados analisados, observaram-se variações e, dentre os 5 sujeitos que tiveram seus dados descartados da análise quantitativa, também foram observadas variações.

No próximo capítulo deste trabalho, foram destacadas as variações que mais chamaram a atenção durante a organização dos resultados; variações que foram percebidas e que, no entanto, não puderam ser destacadas nos resultados quantitativos baseados em testes estatísticos. Nesses testes, a oscilação entre sujeitos é achatada numericamente, já que esses testes buscam tendências gerais do grupo de sujeitos analisados como um todo.

3. Contribuições para a prática fonoaudiológica

Os resultados alcançados e as discussões desenvolvidas permitem inferir algumas contribuições para o campo da Fonoaudiologia.

Atualmente, avaliações fonoaudiológicas que analisam os *erros* ortográficos encontrados na escrita das crianças não têm critérios bem definidos a respeito do que pode ser considerado como constitutivo do processo normal de aquisição da escrita e o que pode ser considerado indício de alguma dificuldade nesse processo.

De forma geral, observam-se julgamentos relativamente subjetivos a esse respeito, uma vez que não existe uma padronização sobre *erros* esperados no processo. Nesse sentido, são sintomáticos trabalhos como o de Zorzi e Ciasca (2009b). Nesse

trabalho, os autores analisaram erros ortográficos de crianças com diferentes diagnósticos relacionados a dificuldades de linguagem escrita. O que chama a atenção é que, nas conclusões do trabalho, os autores afirmam que tais *erros* não diferem daqueles encontrados no grupo de crianças sem dificuldades de escrita. A justificativa para essa igualdade gira em torno do número reduzido de sujeitos no estudo. Entretanto, essa seria uma excelente oportunidade para repensar a validade dos diagnósticos atribuídos às crianças dos grupos de sujeitos com dificuldades de escrita.

A necessidade de reavaliar os critérios adotados na definição de patologias da escrita já vem sendo apontada por estudos relativamente recentes na Fonoaudiologia. Tais estudos se filiam a perspectivas sócio-históricas a respeito da escrita, que se baseiam em estudos sócio-interacionistas e discursivos e incorporam o conceito de letramento ao processo de aquisição da escrita (BARCELLOS E FREIRE, 2005; BERBERIAN, 2007; BERBERIAN *et al*, 2006; MASSI, 2004; MASSI E GREGOLIN, 2005; OLIVEIRA, 2007).

Esses estudos têm em comum uma posição crítica quanto ao modo tradicional de pensar a escrita na Fonoaudiologia. Para eles, a patologização excessiva é decorrente da própria concepção sobre escrita que, por privilegiar aspectos ortograficamente convencionais, interpretam como indício de patologia muitas produções escritas que fazem parte do processo de aquisição.

Em muitos de seus estudos (GUARINELLO *et al*, 2006; GUARINELLO *et al*, 2008; MASSI, 2004; MASSI e GREGOLIN, 2005; MASSI *et al*, 2008), esses autores analisaram casos de crianças rotuladas como portadoras de alguma patologia relacionada à linguagem escrita (em sua maioria, casos diagnosticados como dislexia e distúrbios/dificuldades de aprendizagem). Todos os casos analisados nesses estudos indicam que tais sujeitos não poderiam ser considerados disléxicos ou portadores de distúrbios/dificuldades de aprendizagem, já que suas produções escritas fazem parte do que eles chamaram de “concretização do processo de apropriação da escrita”.

De modo similar ao que se pode observar no estudo de Zorzi e Ciasca (2009b), Freitas e Santos (2003) avaliaram substituições na escrita de crianças com *desvio fonológico* que cursavam entre a 1ª e a 3ª série do Ensino Fundamental. Mais uma vez, o que chamou a atenção foi o seguinte: as autoras observaram que “as substituições na escrita de crianças com DFE [Desvio Fonológico Evolutivo] (...) são semelhantes a dificuldades apontadas em pesquisas com crianças que apresentam desenvolvimento

fonológico normal” (FREITAS e SANTOS, 2003, p. 21). Entretanto, mesmo com esse resultado, concluem que as substituições detectadas na escrita de crianças com *desvio fonológico* são indicativas de transposições de dificuldades da fala para a escrita.

O que tais interpretações sugerem é que o olhar direcionado para produções escritas de crianças com *desvio fonológico* parece já estar comprometido com a hipótese inicial de uma relação direta entre dificuldades na fala e na escrita. Mais uma vez, destaca-se que o resultado encontrado do estudo de Freitas e Santos (2003) seria uma ótima oportunidade de repensar se substituições detectadas na escrita de crianças com *desvio fonológico* podem corresponder a *erros* constitutivos do processo normal de aquisição da escrita.

Essa interpretação é também sugerida pela análise dos resultados entre os grupos G1 (sujeitos com *desvio fonológico*) e G2 (sujeitos sem desvio fonológico), em que não foram encontradas diferenças importantes no funcionamento fônico da escrita dos dois grupos.

A possibilidade de repensar como se dão relações entre fala e escrita tem importantes consequências para a prática clínica ligada a esses aspectos. Ainda pensando em crianças com *desvio fonológico*, a conclusão de que sua dificuldade de fala não necessariamente acarretará dificuldades na escrita – ou até mesmo o oposto, como sugerido por Rodrigues (2007), ao afirmar que aspectos da escrita podem contribuir para a reelaboração de aspectos não-convencionais da fala – pode aliviar o peso do estigma que tais crianças levam para suas vidas.

Particularidades da aquisição da escrita

A análise quantitativa, baseada em uma organização sistemática dos dados, com o auxílio de testes estatísticos, possibilitou investigar e interpretar importantes aspectos fônicos da escrita inicial. Entretanto, foi possível, ainda, detectar fatos da escrita inicial que ficam excluídos por meio de uma análise quantitativa. Esses fatos se referem a características particulares de alguns sujeitos, ou mesmo a fenômenos que chamaram a atenção no decorrer das análises, mas que, justamente por sua característica singular, não se destacam em uma análise estatística. Por essa razão, considerou-se importante resgatar tais fatos, dadas suas contribuições para a discussão que este estudo propõe.

Uma análise estatística por sujeito não foi viável, pois a quantidade de possibilidades de ocorrências de letras, dividida por três posições silábicas fez com que, muitas vezes, os valores individuais não fossem suficientes para um teste estatístico confiável, especialmente no caso da coda, que tem menos possibilidades de ocorrência que ataque e núcleo.

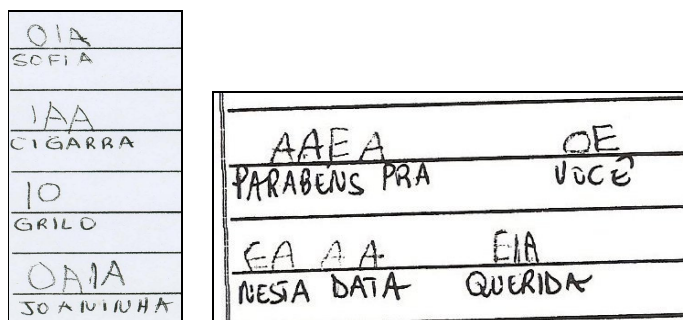
Em uma dessas análises, foi possível agrupar os dados de sujeitos que apresentaram características semelhantes que, no entanto, não foi uma característica geral de todos os sujeitos analisados. Esse agrupamento foi a respeito da relação entre omissões e registros de letras nas posições de ataque e núcleo no primeiro e no segundo semestre.

Durante a organização dos dados foi possível notar que alguns sujeitos aparentemente apresentavam o seguinte movimento: maior registro de núcleo silábico nas primeiras coletas e, ao longo do ano, quando os registros de letras na posição de ataque começavam a ocorrer em maior quantidade, esses sujeitos muitas vezes passavam a omitir letras do núcleo silábico.

Não foi possível resgatar esse movimento na análise estatística de todos os sujeitos, pois, naturalmente, eles não se encontram todos no mesmo momento do processo de aquisição da escrita. Essa variação entre os sujeitos produz uma grande oscilação nos números da análise quantitativa; nos testes estatísticos, essa oscilação acaba por achatar fenômenos particulares a um sujeito ou a um grupo de sujeitos.

Foram selecionados 12 sujeitos que aparentemente seguiram esse percurso ao longo do ano. Essa quantidade de sujeitos permitiu a realização de análise estatística, na qual foram investigadas as omissões e registros gráficos desses sujeitos nas diferentes posições silábicas, no primeiro e no segundo semestre – Coletas 01 a 04 e Coletas 05 a 09, respectivamente.

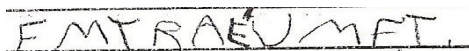
A seguir, estão ilustrados alguns exemplos de produções escritas desses 12 sujeitos a esse respeito:



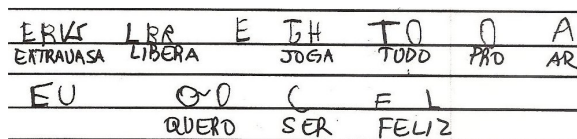
Exemplo Q1: Produções escritas retiradas das coletas 01 e 02 (primeiro semestre), ilustrando registros de núcleo silábico. O exemplo da esquerda se refere à escrita de nomes de quatro personagens da história *A revolução no Formigueiro* (Coleta 01) e o exemplo da direita à escrita de parte da música *Parabéns pra você* (Coleta 02).

O Exemplo Q1 ilustra duas produções escritas do primeiro semestre. A primeira foi bastante comum na Coleta 01, e corresponde ao registro dos núcleos das sílabas dos nomes dos quatro personagens que os sujeitos tinham que escrever: OIA (SOFIA), IAA (CIGARRA), IO (GRILO) e OAIA (JOANINHA). A segunda apresenta essa mesma característica. Assim, na escrita de PARABÉNS PRA VOCÊ NESTA DATA QUERIDA, o sujeito escreveu: “AAE A OE EA AA EIA”.

Os exemplos Q2 a Q5, a seguir, correspondem a produções escritas do segundo semestre:



Exemplo Q2: Produção escrita retirada da coleta 07 (segundo semestre). Nesse texto, o sujeito escreveu: “Formatura é uma festa”. Observa-se grande predomínio de registros do ataque das sílabas, em relação ao núcleo.



Exemplo Q3: Produção escrita retirada da coleta 08 (segundo semestre). O trecho recortado corresponde a: “Extravasa, libera e joga tudo pro ar. Eu quero ser feliz”. Observa-se, mais uma vez, predomínio de registros do ataque silábico.

O NT .EV O'O DRZT VM DNC
 UM B'MBI' E UM PS NA

Exemplo Q4: Produção escrita retirada da coleta 09 (segundo semestre). Nesse texto, o sujeito escreveu: “No Natal eu quero de presente uma boneca, uma Barbie e uma piscina”. Observa-se flutuação entre registros de ataque e núcleo silábicos, com predomínio de registros de ataque.

MO NATA EU G'RO O PZT
 UMA PISINA UMA BICILTA

Exemplo Q5: Produção escrita retirada da coleta 09. Nesse texto, o sujeito escreveu: “No Natal eu quero de presente uma piscina e uma bicicleta”. Esse texto corresponde a mais um exemplo de registros gráficos com predomínio de ataque silábico nos dados de coletas do segundo semestre.

Nos Exemplos Q2 a Q5, pode-se observar a prevalência de registros de ataque silábico, em relação ao núcleo. Todos esses exemplos foram retirados de coletas do segundo semestre e foram selecionados para exemplificar o movimento na relação entre registros gráficos de ataque e núcleo silábicos do primeiro para o segundo semestres.

Na análise estatística, os resultados referentes aos ajustes residuais foram:

	Primeiro semestre		Segundo semestre	
	Omissão	Registro	Omissão	Registro
Ataque				S
Núcleo		S		
Coda	S		S	

Tabela Q1: Resumo das associações encontradas em testes estatísticos a respeito das omissões e registros gráficos dos 12 sujeitos selecionados, nas diferentes posições da sílaba, no primeiro e no segundo semestres.

Nessa tabela, as células marcadas com “S” são aquelas em que houve significância entre as associações. No primeiro e no segundo semestres, as omissões gráficas se associaram com a posição de coda, como já detectado na análise geral dos dados. Quanto a ocorrências de registros gráficos, foi possível flagrar o movimento entre registros de ataque e núcleo silábicos ao longo do ano que esta análise se propôs a investigar, já que, no primeiro semestre, os registros gráficos se associaram com a posição de núcleo silábico e, no segundo semestre, com a posição de ataque silábico.

A Tabela Q2, a seguir, ilustra os valores obtidos na análise do χ^2 de Pearson, V de Cramer e teste de significância:

Testes estatísticos	Valores	
	Primeiro Semestre	Segundo Semestre
χ^2 de Pearson	74,764 ^a	72,930 ^b
DF	2	2
N	1620	2996
V de Cramer	0,215	0,156
P	0,000	0,000

Tabela Q2: Resultados de testes estatísticos da análise de omissões e registros gráficos no primeiro e no segundo semestre.

O valor do V de *Cramer* obtido no primeiro semestre (0,215) indica força de associação razoável entre as categorias de análise. No segundo semestre, o valor do V de *Cramer* (0,156) indica força de associação fraca entre as categorias. O valor de $p < 0,0001$ nos dois semestres indica que há evidências de associação entre os parâmetros cruzados na análise, no caso, entre posições da sílaba e ocorrências de omissões e registros gráficos nos dois semestres.

Por meio da análise estatística, portanto, pode-se observar que a tendência observada durante o processo de organização dos dados foi significativa para o conjunto de 12 sujeitos selecionados.

O que a relação entre registros de ataque e núcleo silábicos no primeiro e no segundo semestres sugere é que, num primeiro momento, a criança parece estar mais atenta, ou se apoiar de modo privilegiado em aspectos fônicos para solucionar sua escrita, o que produz como resultado a prevalência de registros gráficos de núcleo silábico, por sua proeminência acústica. Posteriormente, a mudança da criança, registrando mais o ataque silábico e flutuando entre registros de ataque e núcleo, sugere um novo momento, em que privilegia aspectos semânticos, já que as consoantes do ataque silábico têm maior potencial distintivo do que as vogais do núcleo, pelo fato de contar com mais oposições fonológicas.

Nesse sentido, na tentativa de escrever a palavra CAVALO, por exemplo, teríamos os seguintes resultados: AAO (registro preferencial de núcleo silábico) ou CVL (registro preferencial de ataque silábico). Pode-se inferir que a palavra CAVALO seria mais facilmente recuperada a partir de CVL do que de AAO, uma vez que as possibilidades de palavras que contenham CVL como consoantes do ataque silábico são bem menores do que as possibilidades de palavras que contenham as vogais AAO nos núcleos das sílabas.

Nesse caso, pode-se pensar também que, após as crianças atentarem para uma nova posição da sílaba – possivelmente resultante do trabalho em sala de aula com

alfabetização – elas permanecem por um tempo flutuando entre registros silábicos compostos de ataque e núcleo e registros silábicos compostos apenas pelo ataque (ao invés de apenas núcleo) por ser essa posição novo objeto de atenção. Além disso, o nome de algumas consoantes que compõem o ataque silábico corresponde a sílabas, como as letras B ([‘be]), C ([‘se]), D ([‘de]), G ([‘ze]), K ([‘ka]), P ([‘pe]), Q ([‘ke]), T ([‘te]), V ([‘ve]) e Z ([‘ze]). Um exemplo disso é o uso da letra C para grafar a palavra SER. Deve-se lembrar que, como é comum em verbos no infinitivo, essa palavra é, na grande maioria das vezes, pronunciada como [‘se].

Com isso, pode-se enfatizar a complexidade envolvida na constituição da escrita, complexidade essa apontada por Correa (1997, 2004) e detectada em vários estudos a respeito do processo de aquisição da escrita (CAPRISTANO, 2003, 2007; CHACON, 1998, 2005, 2008; MIRANDA, 2008b; OLIVEIRA, 2007). Tal complexidade diz respeito a diferentes aspectos, de naturezas diversas, que constituem a escrita, sendo que as produções da escrita das crianças podem ser mobilizadas ora por um, ora por outro, ou seja, tais aspectos parecem se alternar, em termos de proeminência, ao longo do processo de aquisição da escrita.

No caso em questão, como já observado por Miranda (2008b), os sujeitos que já apresentavam uma escrita com correspondências fônicas, pareceram inicialmente recorrer privilegiadamente a características da oralidade no momento de escrever, e, posteriormente, com um conhecimento mais afinado a respeito da escrita, não tentavam tão fortemente plotar na escrita características que recuperavam da fala.

O conhecimento dos nomes das letras, por exemplo, é outro fator que pode explicar a associação entre registros gráficos e ataque silábico, no segundo semestre. Nos exemplos Q3 a Q5, observa-se que alguns dos registros de ataque, com omissão do núcleo da mesma sílaba correspondem a letras cujo nome pode representar a sílaba toda, como: (a) no exemplo Q3: a letra C, usada para escrever a palavra SER¹⁶. O nome dessa letra ([‘se]) corresponde ao ataque e ao núcleo da palavra SER; (b) nos exemplo Q4 e Q5: a letra D, usada para escrever DE. Novamente, o nome dessa letra ([‘de]) corresponde ao ataque e ao núcleo de DE; (c) no exemplo Q3 a Q5: a letra Q, usada para escrever a sílaba QUE, de QUERO. Mais uma vez, se observa que o nome da letra

¹⁶ A omissão da coda, nesse caso, pode ser explicada tanto pela maior complexidade no registro dessa posição silábica, quanto pelo fato de a palavra SER corresponder a um verbo no infinitivo, em que a omissão da coda /R/ tem alta frequência na fala (ex: [eu ‘keru ‘se fe ‘lis]), correspondendo, inclusive, ao padrão mais comum de pronúncia de verbos no infinitivo.

([ˈke], ou [ˈkɛ]¹⁷) pode ter influenciado o registro apenas do ataque silábico, sendo o registro do núcleo provavelmente considerado “desnecessário” pelos sujeitos.

Como já destacado, a variação entre os sujeitos a respeito dos registros de ataque e núcleo silábicos foi bastante intensa. Três deles, por exemplo, já na primeira coleta, apresentavam flutuação entre os registros dessas posições da sílaba. É importante considerar que esses sujeitos estavam dentre os que primeiramente se observaram, prioritariamente, registros convencionais de letras de todas as posições silábicas no decorrer do ano. O exemplo Q6 a seguir ilustra as produções escritas desses sujeitos na primeira sessão de coleta:

SFA SCFIA	OFA SCFIA	GILA SCFIA
CHA CIGARRA	SARA CIGARRA	CHR CIGARRA
IO GRIL0	ILO GRIL0	GLO GRIL0
JANIA JOANINHA	JAIA JOANINHA	JMILA JOANINHA

Exemplo Q6: Produções escritas dos sujeitos AKM, FBP e LAS na Coleta 01 (A revolução no formigueiro).

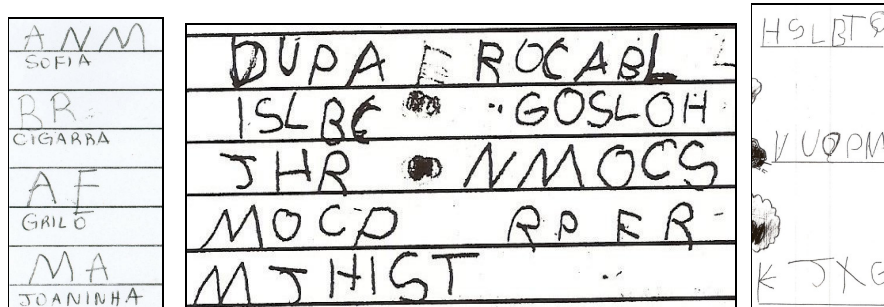
Nesse exemplo, é possível notar que os sujeitos ora registravam o ataque da sílaba, ora o núcleo, e ora ambos. Existe, ainda, uma ocorrência particular de registro de sílaba, que foi o caso de H para registrar a sílaba GA (CHA ou CHR, para CIGARRA). Esses não foram os únicos momentos no *corpus* deste estudo que tal registro foi observado e, mais uma vez, o conhecimento dos nomes das letras permite explicar tais ocorrências, já que, quando dizemos *A letra Agá*, devido a um processo de sândi vocálico externo¹⁸, tal pronúncia se dá como [aˈletraˈga], o que faz com que as crianças percebam o nome dessa letra não como *Agá*, mas como *Ga*.

Ao se depararem com a tarefa de escrever uma palavra que contém uma sílaba composta por GA, os sujeitos, baseados nessa suposição de que o nome da letra H seja *Ga*, usaram, em alguns momentos, essa letra na escrita de palavras como CIGARRA, JOGA e GANHAR.

¹⁷ Em sala de aula, as professoras costumam alternar a pronúncia das famílias silábicas. Algumas dizem [ba] [be] [bi] [bo] [bu] e outras [ba] [be] [bi] [bɔ] [bu].

¹⁸ Segundo Tenani (2006), esse processo se caracteriza “por um encontro do núcleo de duas sílabas que resulta em apenas uma sílaba simples CV” (op.cit., p. 114).

Ressaltando ainda mais a intensa variação de produções gráficas entre os sujeitos, houve, ainda, no conjunto de dados coletados, cinco sujeitos que tiveram suas produções escritas descartadas da análise, por terem sido consideradas refratárias a uma interpretação fônica. O Exemplo Q7, a seguir, ilustra algumas produções desses sujeitos:



Exemplo Q7: Dados escritos refratários a interpretação fônica. O primeiro exemplo foi retirado da coleta 01, em que os sujeitos tinham que escrever o nome de quatro personagens da história infantil *A revolução no formigueiro*. O segundo exemplo foi retirado da coleta 03, sobre Aquecimento Global. Quando solicitado a ler o que escreveu, o sujeito leu: “O planeta está ficando quente”. O terceiro exemplo foi retirado da coleta 04, em que os sujeitos tinham que escrever as palavras *desmatamento*, *poluição* e *camada de ozônio*.

Nesse exemplo, observamos que os sujeitos fazem uso de aglomerados de letras, aparentemente aleatórias, e espaços em branco para estruturar sua escrita. Assim, embora ainda não seja possível recuperar, nessas produções escritas, a que palavras elas podem remeter (se é que os sujeitos de fato tentaram, nesses momentos, escrever palavras), pode-se observar que eles sabem que a escrita consiste, de modo bem geral, em aglomerados de letras separadas por espaços em branco.

O número de letras utilizados em cada um desses aglomerados (de 2 a 6 letras) indica, também, que os sujeitos já detectaram, em materiais escritos, que os blocos de letras separados por espaços em branco apresentam variações na quantidade de letras, além de que a frequência de blocos de letras entre 2 a 6 elementos, aproximadamente¹⁹, tem alta frequência no PB. Além disso, pode-se notar que, quando esses sujeitos usaram vogais em suas produções escritas, elas sempre apareciam em alternância com as consoantes. Não foram observados, nesses episódios, registros gráficos com sequências longas apenas de vogais.

¹⁹ O Exemplo Q7 ilustra blocos de letras de 2 a 6 elementos. Isso não quer dizer que esses sujeitos sempre se limitem ao uso desse número de letras por bloco que escrevem, ou pensem que esses blocos apenas podem ser escritos com esse intervalo de número de letras, mas que parece ser um número aproximado de elementos presentes no que eles já detectaram, em materiais escritos, como bloco de letras separadas por espaços em branco.

Em alguns desses exemplos pode-se levantar, especulativamente, possíveis interpretações que recuperam indícios do fônico nesses registros gráficos, como é o caso de RR (para CIGARRA), em que a criança parece resgatar o rótico da sílaba RRA; ou MA (para JOANINHA), em que o sujeito parece resgatar algum gesto nasal da palavra “joaninha”, além da vogal A. O registro gráfico VUQPM (para POLUIÇÃO), também indica uma possível tentativa do sujeito de registrar de alguma maneira os gestos (labiais) presentes na palavra “poluição”, uma vez que utilizou prioritariamente letras que possuem tal característica (*VUQPM*). Já em HSLBTQ, para DESMATAMENTO, observa-se o S (presente em DES), o B (gesto labial, como M de MENTO) e TQ (estrutura muito similar ao TO no final da palavra).

Nesses casos, pode-se identificar, portanto, uma diversidade de fatores que podem mobilizar os registros gráficos dos sujeitos. Encontram-se: exemplos em que a escrita da criança parece tentar reproduzir uma palavra, quando ela registra consoantes e vogais alternadamente (como GOSLOH); exemplos em que a escrita da criança pode ser explicada por uma concepção fonológica que tem o fone como unidade de análise (como RR para Cigarra), exemplos em que a escrita da criança pode ser explicada por uma concepção fonológica que tem o gesto como unidade de análise (como VUQPM para Poluição). Atenta-se, portanto, para a multiplicidade de fatores que podem mobilizar a criança em seu processo de aquisição da escrita, não sendo claro identificar etapas com características isoladas.

Outro movimento que corrobora a complexidade da escrita é o fato de que após as crianças terem a sensibilidade de alternar vogais e consoantes nos aglomerados de letras que registram, quando começam a perceber a existência de correspondências fônicas entre fala e escrita, passam a registrar em sua escrita, de modo privilegiado, as vogais, que, conforme já apontado neste trabalho, se encontram na posição de núcleo da sílaba (posição que rege o faseamento silábico).

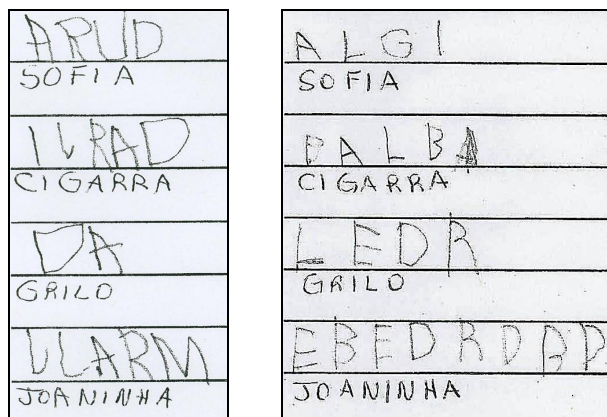
Assim, mesmo a criança alternando consoantes e vogais em seus blocos de letras em um primeiro momento, em um momento seguinte, passa a registrar preferencialmente vogais, resultando em produções escritas como IAA (cigarra), IO (grilo) OIA (Sofia), OAIA (Joaninha), AAE A OE (Parabéns pra você), dentre outras.

O movimento em questão sugere que o processo de aquisição da escrita, como já levantado por estudos como o de Capristano (2007), não consiste num acúmulo de

conhecimento, mas de relações entre a criança e a linguagem escrita que se transformam ao longo desse processo, que a autora chamou de *movimentos de subjetivação*:

“as transformações que podem ser observadas na escrita das crianças resultariam de *movimentos de subjetivação* que seriam, por seu turno, determinados por uma relação entre a inserção (não-sistemática) da criança em práticas lingüísticas (orais e letradas) historicamente determinadas” (CAPRISTANO, 2007, p. 79).

Ainda em relação a produções escritas refratárias a interpretação fônica, destacam-se as de dois sujeitos que, inicialmente, usavam preferencialmente as letras de seu nome em seus textos. Por se tratarem de produções “especiais” dentro dessa categoria que não nos permite uma interpretação fônica, destacam-se duas ocorrências a esse respeito. O exemplo a seguir ilustra esses episódios:



Exemplo Q8: Produções escritas retiradas da Coleta 01. O exemplo da esquerda foi produzido pela criança Maria Eduarda e o exemplo da direita por Pedro.

A oportunidade de se recuperar episódios de escrita como esses, marcados pelas letras do nome próprio dos sujeitos, indica, mais uma vez, a complexidade envolvida na entrada das crianças no funcionamento simbólico da escrita. Os dois sujeitos que produziram os exemplos acima possivelmente ainda não perceberam os vínculos existentes entre o oral e o gráfico, sendo que sua escrita inicial tem como característica o uso das letras de seu nome.

Bosco (2005) descreveu esse tipo de relação da criança com a escrita como “disseminação das letras do nome da criança na escrita de qualquer texto a ela solicitado” e salienta o papel desempenhado pela escrita do nome próprio para a criança, bem como para seus pais, em seu momento inicial de aquisição da escrita. “Saber

escrever o nome significa [...] o primeiro grande triunfo da criança na aquisição da escrita” (BOSCO, 2005, p. 102).

A autora destaca que a escrita com as letras do nome próprio não consiste em fazer ou não sentido, mas se refere a um destaque em relação a outras letras, uma vez que são, na maior parte dos casos, as letras que fazem parte do repertório de maior domínio das crianças.

Ao resgatar os dados referentes às produções escritas desses dois sujeitos, observou-se que, na segunda coleta, um deles ainda usava preferencialmente as letras do nome próprio em sua escrita e, ao longo do ano, pode-se observar que os dois passaram a perceber e estabelecer vínculos entre o oral e o escrito em suas produções gráficas sem que se pudesse distinguir sua escrita das outras crianças de sua turma. O Exemplo Q9 ilustra uma dessas ocorrências:

O NA EU QUO O EST A BIE
DE BARBIE
O CAOINHO E O CASTELO DE DARMO
CACHORRINHOS CASTELO DIAMANTE

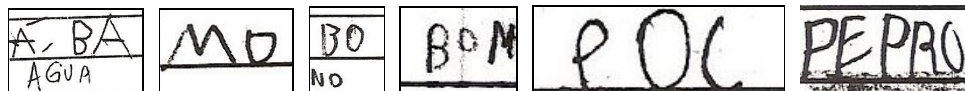
Exemplo Q9: Produção escrita extraída da Coleta 09, em que o sujeito escreveu: “No Natal eu quero de presente a Barbie, o cãozinho e o castelo de diamante”.

Esse movimento desses sujeitos ao longo do ano indicia, mais uma vez, a complexidade envolvida no processo inicial de aquisição da escrita. As crianças, em um momento inicial, não percebem a base fonográfica da escrita alfabética – fato que pode, muitas vezes, angustiar muitos pais e educadores – e o fazem em um momento posterior, sendo que, em algum ponto desse processo, já não mais é possível distinguir sua escrita das outras crianças da mesma turma.

É nesse sentido que, neste estudo, preocupou-se em marcar, como postura metodológica, a responsabilidade do investigador em desvendar os caminhos percorridos pelas crianças no processo de aquisição da escrita, tentando recuperar o percurso dos sujeitos sem colocá-los em um molde pré-determinado sobre como deve, ou não, se dar esse processo.

Um aspecto fônico mais específico foi notado em algumas substituições de ataque silábico. Embora tenham sido poucos episódios, optou-se por destacá-los devido a implicações sobre como a percepção das crianças pode detectar detalhes fonéticos que passam, na maioria das vezes, despercebidos pelos adultos.

Do total de substituições em ataque silábico (113), 15 foram em direção a sons bilabiais. Dentre elas, 6 se deram em contexto fonético antecedente a [o] ou [u], vogais labializadas. Foram elas:



Exemplo Q10: ÁGUA escrito como Á BA; NO como MO e BO; ROMA como BOM; VOCÊ como POC e PEDRO como PEPRO. Essas foram as ocorrências de substituições por sons bilabiais (B, M e P) em contexto fonético que antecede as vogais [o] e [u].

Esse tipo de substituição não tinha chamado a atenção inicialmente. Entretanto, após observar duas crianças que, por volta de 1 ano de idade, ao pedirem água, diziam algo próximo a [‘aba], deixando notar uma proeminência do gesto labial do [u] de [‘agua], tais dados foram reavaliados no sentido de identificar se essas substituições encontravam-se ou não em contexto de labialização. Considerando que esse contexto estava presente em 6 de 15 ocorrências, pode-se dizer que a labialização das vogais [o] e [u] parece interferir na percepção da consoante que figura no ataque.

A concepção de sílaba que torna possível tal interpretação é aquela baseada em princípios da Fonologia Gestual (BROWMAN e GOLDSTEIN, 1992; ALBANO, 2001). Como descrito na metodologia, nessa concepção, a sílaba é composta por duas camadas: uma vocálica e uma consonantal, sendo que essas camadas permitem resgatar sobreposições dos gestos articulatórios.

Por meio desse modelo, é possível modelar como a labialização das vogais [o] e [u] já está presente nos gestos articulatórios da consoante do ataque silábico. Como já apontado na metodologia, os gestos vocálicos do núcleo iniciam sua formação enquanto os gestos consonantais do ataque ainda estão ativados. Essas sobreposições, mobilizadas pela natureza contínua da fala, produzem o que se considera detalhe fonético. Os detalhes fonéticos, nos modelos fonológicos tradicionais, são interpretados como variações próprias da fala que não interferem na organização simbólica do sistema fonológico.

Esses exemplos de registros gráficos dos sujeitos, relacionados a substituições por sons bilabiais no ataque silábico, se assemelham a características das línguas romena e sarda (dialeto falado em uma ilha da Itália, Sardenha). Nessas línguas,

palavras do latim, como *acqua* e *língua*, se transformaram em *apă* e *limbă*, no romeno, e em *abba* e *limba*, no sardo.

A partir desse conjunto de informações, pode-se pensar, como hipótese, que determinadas mudanças linguísticas podem ser mobilizadas pela percepção de crianças sobre detalhes fonéticos que passam, na maioria das vezes, despercebidas pelos adultos. Berti (2011) observou, por meio de experimentos de percepção, que crianças em aquisição fonológica percebem aspectos fônicos gradientes com facilidade.

Para Bates (2003), uma das representantes de uma perspectiva dinâmica da aquisição da linguagem, as crianças nascem com habilidade para ouvir todos os sons da fala usados em qualquer língua. Isso vai mudando progressivamente no sentido de que a criança vai perdendo a habilidade de perceber sons considerados irrelevantes para o sistema fonológico de sua língua nativa.

Assim, pode-se inferir que crianças ainda em período de aquisição fonológica não lidam com as mesmas categorias fônicas que os adultos. Isso permite que elas percebam fatos fônicos gradientes, que passam despercebidos ao adulto, já que sua percepção auditiva é fortemente direcionada por categorias fônicas mais fixas, correspondentes ao sistema fonológico de sua língua.

Nos modelos gestuais, os detalhes fonéticos, longe de corresponderem apenas a uma variação própria da fala, podem iluminar questões relacionadas a representações simbólicas envolvidas, por exemplo, em processos de mudança linguística. Tendo isso em vista, percebe-se como os modelos gestuais podem contribuir para o entendimento de diferentes processos que envolvem o aspecto fônico.

No que diz respeito, ainda, a essas substituições, considera-se relevante levantar a seguinte questão: até que ponto se pode avaliar como o detalhe fonético pode ou não estar influenciando registros gráficos de crianças? No exemplo em questão, esse detalhe pode ser facilmente percebido por adultos treinados em análises como essa, embora passe despercebido cotidianamente. No entanto, deve-se considerar que alguns registros gráficos que não conseguimos decifrar ou interpretar podem estar vinculados a detalhes fonéticos imperceptíveis aos ouvidos de um adulto.

O que esses apontamentos sugerem se relaciona, mais uma vez, com uma afinidade a um modo não-patologizante de olhar para produções escritas das crianças. É claro que registros gráficos não-convencionais estão, muitas vezes, relacionados ao fato de que as crianças ainda não dominam a complexidade envolvida na escrita, mas o fato

de adultos não conseguirem decifrá-los ou interpretá-los não necessariamente significa que tal interpretação não seja possível. Deve-se considerar não apenas os limites da criança em lidar com a complexidade da escrita, mas também os limites dos adultos em ler os sinais deixados pelas crianças a respeito do processo no qual estão envolvidas.

Capítulo 06

Considerações Finais

O estudo realizado permitiu discutir a complexidade envolvida no processo de aquisição de escrita, mais especificamente no que se refere às relações ortográfico-fônicas envolvidas nesse processo.

Destaca-se que a preocupação em contar com uma quantidade razoável de dados que possibilitasse o desenvolvimento de uma análise estatística confiável trouxe consistência às interpretações levantadas a respeito dos resultados encontrados, sem deixar de considerar alguns funcionamentos linguísticos particulares detectados e desenvolvidos em uma análise qualitativa.

Foi possível corroborar a importância da sílaba em estudos sobre aspectos fônicos da aquisição da escrita originados na Linguística (ABAURRE, 1989, 1996, 1999; AMARAL et al, 2011; CARDOSO et al, 2010; CHACON, 2005, 2008; CHACON et al, 2011; LIMA, 2004; LIMA, 2007; MIRANDA, 2009). A sílaba tem se mostrado essencial para a compreensão do funcionamento linguístico da escrita infantil, sendo que sua inclusão como critério de análise em procedimentos de avaliação da linguagem escrita torna-se altamente relevante.

Por essa razão, é de extrema importância que tais estudos sejam difundidos no campo da Fonoaudiologia, com o intuito de contribuir com reflexões atuais sobre o processo de aquisição da escrita.

Particularmente neste estudo, além de concepções mais tradicionais da Fonética e da Fonologia sobre a sílaba – concepções frequentemente exploradas em estudos que utilizam essa unidade linguística na análise de produções escritas – buscou-se incorporar contribuições da concepção de sílaba delineada pela Fonologia Gestual (ALBANO, 2009; BROWMAN e GOLDSTEIN, 1990; NAM, GOLDSTEIN e SALTZMAN, 2009).

Por meio desse modelo, pôde-se vislumbrar como as relações entre as posições da sílaba não se dão em termos sequenciais, mas, sim, em termos de relações de fase e antifase entre dois osciladores acoplados – no caso, entre as camadas de gestos vocálicos e consonantais. Essa compreensão permitiu explicar porque, num momento

em que os sujeitos prioritariamente registravam apenas uma letra para cada sílaba, a letra grafada correspondia, na maioria das vezes, ao núcleo silábico. Não é demais ressaltar, nesse momento, que a posição de núcleo silábico corresponde à camada vocálica da sílaba, justamente a posição que determina o faseamento da sílaba. Além disso, a concepção da sílaba como espaços de camadas gestuais permitiu interpretar registros escritos que deixam marcas de sobreposições entre gestos articulatórios.

Dentre os achados relacionados à estrutura da sílaba, destacam-se: (a) maior complexidade relacionada a registros gráficos da posição de coda; (b) maior quantidade de registros gráficos na posição de núcleo e (c) distribuição de substituições fonológicas e ortográficas variável em função das posições da sílaba. Ao aprofundar a discussão qualitativa, foi possível apreender também (d) o movimento de 12 sujeitos, do primeiro para o segundo semestre, em relação a registros de núcleo e ataque silábico, em que se observou associação entre registros gráficos e núcleo silábico, no primeiro semestre, e registros gráficos e ataque silábico, no segundo semestre.

Quanto aos achados (a) e (b), destaca-se que tais resultados devem ser pensados e incorporados como critério de análise em procedimentos de avaliação que visam julgar a manifestação (ou não) de patologias relacionadas à linguagem escrita. Isso quer dizer que não se pode atribuir o mesmo peso a omissões ou substituições que ocorrem no núcleo silábico ou na coda silábica, por exemplo. Omissões de coda silábica são frequentes na escrita infantil, mais do que omissões de núcleo silábico, e esse fato não pode ser desprezado em avaliações como as que estão em questão.

Quanto ao achado (c), a associação de substituições fonológicas com o ataque da sílaba e de substituições ortográficas com a coda refletem características próprias do funcionamento da língua, na medida em que o ataque silábico apresenta muito mais contrastes fônicos do que a posição de coda. Na coda, inclusive, contrastes fônicos que atuam no ataque silábico são neutralizados.

Mais uma vez, se reforça a afirmação de que a definição de critérios linguísticos é altamente relevante para o entendimento da escrita infantil. As crianças, uma vez capturadas pelo funcionamento linguístico da escrita, dificilmente fazem algo que não seja uma possibilidade da língua. Pôde-se apreender, nos registros escritos dos sujeitos, que eles são afetados por características da própria língua ao escrever e o conhecimento de tais características por parte do pesquisador é fundamental na formulação de hipóteses acerca das potencialidades e dificuldades das crianças frente à escrita.

Quanto ao achado (d), destaca-se a importância de lidar com dados longitudinais quando se busca compreender fenômenos processuais, como é o caso da aquisição da escrita. Esse achado corresponde a uma das discussões levantadas neste estudo que permitiu flagrar como a aquisição da escrita não consiste numa sequência de acontecimentos caracterizada por um acúmulo de conhecimentos, mas, sim, em movimentos dos sujeitos que, por exemplo, ora priorizam aspectos fônicos – como quando percebem correspondências fônicas na escrita, registrando preferencialmente núcleos silábicos –, ora priorizam aspectos semânticos – como quando registram mais o ataque e passam a realizar mais frequentemente omissões de núcleo.

Esse achado serve como exemplo nesse caso pois permite destacar como os sujeitos não simplesmente incorporam o ataque silábico em seus registros que já incluíam o núcleo da sílaba – o que faria esperar que eles registrassem os núcleos mais os ataques silábicos nesse segundo momento, num movimento progressivo – mas, ao perceberem outro aspecto constitutivo da escrita, como o semântico, mudam sua relação com a escrita, priorizando o registro de letras que carregam maior potencial distintivo na língua, ou seja, maior potencial de distinguir significados.

A complexidade das relações ortográfico-fônicas na/da escrita vai se mostrando ao longo das análises de tal forma que, uma das primeiras hipóteses levantadas a respeito do núcleo silábico – de que seria a posição da sílaba primeiramente registrada pelas crianças – merece ressalvas quando flagramos esse movimento seguinte dos sujeitos. Assim, mesmo quando se observam omissões de núcleo na escrita infantil, deve-se tomar alguns cuidados antes de inferir que elas correspondam a alguma dificuldade fonológica por parte da criança.

Tais omissões, como já levantado neste estudo, podem ser decorrentes de informações letradas advindas da inserção dessa criança no processo de alfabetização, tal como o conhecimento dos nomes das letras, que pode mobilizar registros gráficos como C, para a palavra SER, ou também pela maior preocupação da criança com aspectos semânticos, sendo que ela preferencialmente registra o ataque silábico e deixa o registro do núcleo silábico em segundo plano em alguns momentos.

Novamente, ressalta-se a importância de critérios linguísticos na análise da escrita infantil. Nota-se que sem ponderar tais aspectos, corre-se o risco de interpretar fenômenos próprios do processo de aquisição da escrita como dificuldades da criança.

Quanto a aspectos segmentais observados, destacam-se: (a) maior ocorrência de omissões de coda fricativa, e menor ocorrência de omissões de coda do tipo glide; e (b) a influência de vogais na escrita das consoantes, como foi levantando a partir das ocorrências de substituições por sons bilabiais no ataque.

Os achados relacionados a aspectos segmentais, mais uma vez, levam a enfatizar a importância de uma análise baseada em critérios linguísticos, uma vez que eles explicam, como já discutido neste trabalho, a maior ocorrência de omissões de codas do tipo fricativa e a menor ocorrência de omissões de coda do tipo glide. Destaca-se que a insistência nesse ponto não é banal, afinal, a desconsideração de todo um conjunto de estudos linguísticos a respeito da escrita acarreta alguns equívocos na definição e escolha de parâmetros de avaliação da escrita.

Como mencionado no Capítulo 01, é muito frequente, por exemplo, o uso de um procedimento de avaliação, na forma de ditado, que utiliza palavras da língua e pseudopalavras como forma de avaliar o conhecimento ortográfico das crianças, com o argumento de que a maneira com que a criança escreve pseudopalavras permite avaliar se ela realmente aprendeu regras ortográficas, já que o conhecimento prévio de palavras da língua pode direcionar sua escrita.

Na Linguística, tal argumento configura um equívoco, uma vez que o conhecimento das palavras da língua em sua forma escrita é um dos aspectos constitutivos do aprendizado de regras ortográficas e é ótimo que as crianças façam uso desse conhecimento no momento de escrever.

Quanto ao achado (b), pode-se ressaltar de modo mais explícito as contribuições trazidas a este trabalho pela fundamentação teórica baseada em modelos fonológicos gestuais. Foi possível apreender como a sobreposição de gestos entre as camadas vocálica e consonantal é marcada em alguns registros gráficos e traz aos pesquisadores uma preocupação ainda maior com interpretações que são feitas a respeito da escrita infantil, uma vez que achados como esse revelam como as crianças podem estar se baseando em detalhes fônicos imperceptíveis para os adultos.

Todos esses achados levam a concluir que a relação observada entre a aquisição da escrita com aspectos fônicos é complexa e, portanto, resiste a categorizações simplistas; tal complexidade impõe, dessa maneira, desafios na formulação de critérios para avaliar a escrita infantil.

Em áreas como a Fonoaudiologia, em que questões relacionadas à prática clínica são de extrema importância, existe uma preocupação com a formulação de testes e protocolos de avaliação que permitam avaliar com objetividade e rapidez aspectos fonoaudiológicos com o intuito de definir o diagnóstico e a conduta para cada caso.

Tal necessidade, em si, não é um problema, mas não se pode desconsiderar a dificuldade existente ao tentar conter, por meio dessas padronizações, a complexidade envolvida na aquisição da escrita, bem como as particularidades de cada criança.

Compreende-se que tal demanda exista na prática fonoaudiológica. No entanto, alerta-se que, na comunidade científica, deve-se ter cuidado para que pressões impostas pela crescente necessidade dessa suposta objetividade prática na avaliação da linguagem não afetem negativamente os pesquisadores da área.

Esse alerta se coloca frente a uma aparente ilusão coletiva atual de que tais testes e protocolos proporcionem maior valor científico a tais avaliações, pelo fato de controlar e isolar particularidades, contemplando prioritariamente as regularidades e generalidades entre as crianças.

O presente estudo possibilita repensar tal imaginário, uma vez que permitiu ressaltar como a desconsideração de critérios de análise que, muitas vezes, são pontuais – ou no sentido de detectar uma característica particular de um sujeito, ou no sentido de desvendar um momento específico do processo de aquisição da escrita – pode acarretar um julgamento equivocado a respeito das potencialidades e dificuldades do sujeito avaliado.

Assim, neste estudo, buscou-se resistir às pressões em questão, no sentido de garantir a qualidade e o tempo necessário para o amadurecimento das reflexões desenvolvidas, evitando, assim a “passagem do intelectual ao pesquisador técnico, da razão crítica à (...) racionalidade técnica”, movimento flagrado por Matos (2011) a respeito da formação científica atual de pesquisadores.

Foi com a preocupação de fazer prevalecer o espírito crítico, resistindo à incorporação de critérios nebulosos para avaliar a escrita infantil que levantou-se, ainda, com sustentação em trabalhos recentes na Fonoaudiologia (BARCELLOS E FREIRE,

2005; BERBERIAN, 2007; BERBERIAN, ANGELIS E MASSI, 2006; MASSI, 2004; MASSI E GREGOLIN, 2005; OLIVEIRA, 2007), uma discussão a respeito das consequências humanas que uma aparente patologização excessiva pode e parece estar trazendo às crianças ou, ainda, sobre como um diagnóstico relacionado à linguagem escrita pode refletir na vida de uma criança constituindo-se como um estigma.

Quando vários autores da área se unem em torno de uma discussão como a do excesso de patologização, e quando várias crianças diagnosticadas com problemas de escrita se recusam a escrever por terem sido pré-determinadas a fracassar nessa tarefa, parece estar se configurando um momento propício para repensar como questões relacionadas à saúde e à educação vem sendo abordadas. Assim, como pensar a escrita e suas dificuldades, como avaliá-la, como lidar com crianças que apresentam dificuldades nesse processo são questões que têm mostrado uma necessidade de discussão e atenção dos profissionais envolvidos.

É oportuno, nessa discussão, resgatar um conceito formulado pela escritora Chimamanda Adichie, a respeito do que ela chama de única história²⁰. Tal conceito consiste, de modo bem geral, em destacar um aspecto da vida de um povo, ou de um lugar, ou de uma pessoa e se apropriar desse aspecto para definir tal povo, lugar, ou pessoa. Segundo a escritora, a criação de uma única história está intimamente relacionada ao poder: quem conta a história, quantas vezes a conta, como a conta, pode definir o modo como muitas outras pessoas pensarão.

Não se pode negar que, como profissionais da saúde, médicos e fonoaudiólogos, por exemplo, adquirem certo poder sobre a vida das pessoas ao serem pessoas designadas a atribuir diagnósticos muitas vezes decisivos para elas. Segundo Chimamanda, “poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”.

Como se pode amenizar o peso de um estigma na vida de uma criança? Chimamanda afirma que as pessoas são formadas por uma infinidade de histórias e que insistir apenas nas negativas acaba por superficializar suas experiências e negligenciar tantas outras histórias que as formam. Insistir nas histórias negativas pode fazer com que elas se tornem a única história das pessoas; “histórias importam. Muitas histórias

²⁰ A palestra dessa escritora foi transcrita. Essa transcrição se encontra nos anexos deste trabalho. Além disso, o vídeo dessa palestra está disponível no link: http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html.

importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar” (ADICHIE, 2009).

Com essas considerações, pretende-se marcar as preocupações e direcionamentos que guiaram este trabalho: uma abordagem humanista das questões relacionadas a aquisição da escrita e seus possíveis desvios; uma abordagem que buscou se sustentar em uma organização consistente de dados, além de propor explicações a respeito dos “erros” encontrados na escrita dos sujeitos considerando o funcionamento complexo da língua; uma abordagem que tem como esperança poder levar para a prática da Fonoaudiologia a importância de se basear em critérios apoiados em explicações linguísticas²¹, a fim de detectar a presença (ou não) de problemas no processo de aquisição da escrita.

Por essas razões, os principais eixos teóricos que orientaram este trabalho foram a concepção de escrita como heterogeneamente constituída e a abordagem dinâmica dos processos fônicos representada pela Fonologia Gestual. Os princípios teóricos dessas abordagens permitiram flagrar momentos da complexidade fônica envolvida no processo de aquisição da escrita, uma vez que incorporam justamente a concepção de que os fenômenos da linguagem são múltiplos, complexos, heterogêneos e dinâmicos.

²¹ Uma vez que é de linguagem que se fala quando se aborda a escrita, é imprescindível considerar estudos vindos justamente de uma área de pesquisa que se ocupa de estudar a linguagem.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M.B.M. Hipóteses iniciais de escrita: evidências da percepção, por pré-escolares, de unidades rítmico/entonacionais na fala. **Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL**, 1989.

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M.F.P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Editora da Unicamp, p. 111-78, 1996.

_____. (Re)escrevendo: o que muda? In: ABAURRE, M.B.M., FIAD, R.S., MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP, Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, p. 61-69, 1997.

_____. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R.R. (org). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre, CEAAL – PUCRS, p. 167-186, 1999.

ADICHIE, C. **O perigo de uma única história**. Vídeo disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

ALBANO, E. **O gesto e suas bordas: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 2001.

_____. Fonologia Gestual e aquisição do sistema fônico hoje. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA; M.R. (Org.) **Estudos em Aquisição Fonológica**, v.2, p. 225-240, 2009.

ALVES, L.M., CARVALHO, R.B., LOIOLA, R.F. C. A relação entre os transtornos de aprendizagem e os transtornos da fala: perfil dos pacientes atendidos por uma clínica-escola de Fonoaudiologia. **Revista Tecer**. Belo Horizonte, vol. 3, nº 4, maio, 2010.

AMARAL, A.S., FREITAS, M.C.C., CHACON, L., RODRIGUES, L.L. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. **Rev. CEFAC** [online], 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011005000007&lng=en&nrm=iso.

BARCELLOS, C.A.P., FREIRE, R.M. Assessoria fonoaudiológica na escola: sob o efeito da escrita e sua aquisição. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 17(3): 373-383, dezembro, 2005.

BATES, E. On the nature and nurture of language. In: LEVI-MONTALCINI, R., BALTIMORE, D., DULBECCO, R., JACOB, F., BIZZI, E., CALISSANO, P., VOLTERRA, V. (Eds.), **Frontiers of biology: The brain of Homo sapiens**. Rome: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Trecanni, pp. 241-265, 2003.

BERBERIAN, A.P. **Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico**. 2ª ed. rev. São Paulo: Plexus, 2007.

BERBERIAN, A.P., ANGELIS, C.C.M., MASSI, G. (orgs.) **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, p. 299-319, 2006.

BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; SANTANA, A.P.O.; GUARINELLO, A.C.; MACHADO, M.L.C.A.; BORTOLOZZI, K.B.; SOUZA, C.H.F.A.S. Análise de ocorrências ortográficas não convencionais produzidas por alunos do Ensino Fundamental. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v.39, pp. 23-39, 2008.

BERTI, L.C. **Aquisição incompleta do contraste entre /s/ e /S/ em crianças falantes do português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), Campinas, 2006.

_____. Produção e Percepção da fala em crianças com distúrbios fonológicos: a ancoragem em pistas fonético-acústicas secundárias. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-DE-PAULA, M.R.; KESKE-SOARES, M. (Org.). **Estudos em Aquisição Fonológica**. 1 ed. Pelotas, UFPel, v. 3, p. 153-174, 2011.

BERTI, L.L., CHACON, L., SANTOS, A.P. A escrita de /an/ por pré-escolares. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [35]: 195 - 219, janeiro/abril, 2010.

BOSCO, Z.R. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. **Sínteses**, Campinas (SP), 11 (1), pp. 99-107, 2006.

BRONDANI, A.R., ASSENCIO-FERREIRA, V.J., ZORZI, J.L. A incidência de trocas surdas/sonoras na escrita de crianças com e sem história de alteração de linguagem. **Rev CEFAC**, v.4, 105-110, 2002.

BROWMAN, C., GOLDSTEIN, L. Tiers in Articulatory Phonology, with some implications for casual speech. In: KINGSTON, J., BECKMAN, M. E. **Papers in laboratory phonology I: Between the grammar and physics of speech** (pp. 341-376). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BROWMAN, C., GOLDSTEIN, L. **Articulatory Phonology: an overview**. *Phonetica*, n. 49, pp. 155-180, 1992.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. Ed. Scipione, 1999.

_____. **Elementos de fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

CAMARA JR, J.M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAPRISTANO, C.C. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2003, 231f.

_____. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), Campinas, 2007, 264f.

CARDOSO, M.H., RODRIGUES, L.L., FREITAS, M.C.C., CHACON, L. A complexidade da coda silábica na escrita de pré-escolares. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 22(3): 213-221, dezembro, 2010.

CHACON, L. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. **D.E.L.T.A.**, vol. 13, n. 1, p. 1-16, 1997.

_____. **Ritmo da escrita:** uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Lingüísticos**, Campinas (SP), v. XXXIV, p. 77-86, 2005.

_____. Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 215-230, jan./jun, 2008.

CHACON, L., BERTI, L.C., BURGEMEISTER, A. Ortografia da nasalidade em ataque e coda silábica na escrita infantil: características fonéticas e fonológicas. **Verba Volant**, v. 2, p. 1-21, 2011.

COLLARES, C.A.L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A. (Orgs.). **Preconceito no cotidiano escolar - ensino e medicalização.** São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp. São Paulo: FDE; p.24-8, 1989.

COLLARES, C.A.L, MOYSÉS, M.A.A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. In: ALVES, M.L. **Cultura e saúde na escola.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação; p. 25-31, 1994.

CORRÊA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** Campinas, Tese (Doutorado em Linguística). Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1997.

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DE LEMOS, C.T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de Estudos Lingüísticos.** Campinas (SP), n. 42, p. 41-69, jan./jun 2002.

DIAS, R.S.; ÁVILA, C.R.B. Uso e conhecimento ortográfico no transtorno específico da leitura. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 13(4), pp. 381-390, 2008.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIRA, R. A. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

FLOWER, L. **The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing**. Southern Illinois University, 1994.

FRANÇA, M.P.; WOLFF, C.L.; MOOJEN, S.; ROTTA, N.T. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. **Arq Neuropsiquiatr**, 62(2-B), p. 469-472, 2004.

FREITAS, G.C.M., SANTOS, R.M. Desvios fonológicos na fala e na escrita: uma relação previsível? **Revista Fono Atual**, ano 6, n. 23, p. 26-32, jan/mar 2003.

FREITAS, M.C.C. **Aquisição de contrastes entre obstruintes coronais em crianças com padrões fonicos não esperados para sua faixa etária**. Campinas. Dissertação (Mestrado em Linguística). IEL/UNICAMP, 2007.

GUARIDO, R., VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 239-263, abr, 2009.

GUARINELLO, A.C., MASSI, G., BERBERIAN, A.P., RIVABEM, K.D. A clínica fonoaudiológica e a linguagem escrita: estudo de caso. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.10, n.1, 38-44, jan-mar, 2008.

KELSO, J.A.S. (1995) **Dynamic patterns: the self-organization of brain and behavior**. Cambridge: MIT Press.

LEVIN, I.P. **Relating statistics and experimental design**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1999.

LIMA, C.M. **Um estudo longitudinal da organização da sílaba na escrita de estudantes do ensino fundamental**. Relatório Final de Bolsa PIBIC apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2004.

LIMA, L. Coda silábica na escrita infantil. **Rev. iniciação científica**. FFC. 2007:7(1): 94-108.

MARCHETTI, P.T. **Desempenho em consciência fonológica de crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante e a terapia fonoaudiológica**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana). Centro de Ciência da Saúde, UFSM, 2008.

MASSI, G.A. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 16(3): 355-369, dezembro, 2004.

MASSI, G.A., GREGOLIN, R. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita e a dislexia. **Revista Letras**, Curitiba, Editora UFPR, n. 65, p. 153-171, jan./abr. 2005.

MASSI, G., GUARINELLO, A.C., BERBERIAN, A.P., SANTANA, A.P., SCHEMBERG, S. SOUZA, C.H.F.A. Índícios do processo de apropriação da escrita *versus* sintomas disléxicos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 20(3): 327-338, dezembro, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, G. & CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MATOS, O. Contrastes do período pós-moderno no país. **Jornal Unesp**. Edição especial, PDI, p. 4, maio, 2011.

MEZZOMO, C.L. Sobre a aquisição da coda. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios pra terapia, Porto Alegre, p. 129-150, 2004.

MIRANDA, A.R.M. A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia. **Revista Letras** (UFSM), n. 36, 2008a.

_____. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da Linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

_____. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M., BRUM-DE-PAULA, M. R. (Org.). **Estudos em aquisição fonológica**. Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, v. 2, p. 111-130, 2009.

MIRANDA, A.R.M., MATZENAUER, C.L.B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação** (UFPEl), [35]: 359 - 405, jan/abril, 2010.

MIRANDA, A.R.M., MEDINA, S.Z., SILVA, M.R. O Sistema Ortográfico do Português Brasileiro e sua Aquisição. **Linguagem e Cidadania**. Revista Eletrônica, UFSM, jul/dez, 2005.

MOTA, H.B.; FILHA, M.G.C.M.; LASCH, S.S. A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.9, n.4, 477-482, out-dez, 2007.

MUNHOZ, C.M.A., MASSI, G., BERBERIAN, A.P., GIROTO, C.R.M., GUARINELLO, A.C. Análise da produção científica nacional fonoaudiológica acerca da linguagem escrita. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 19, n. 3, p. 249-258, jul.-set. 2007.

- NAM, H., GOLDSTEIN, L., & SALTZMAN, E. Self-organization of syllable structure: a coupled oscillator model. In: PELLEGRINO, F., MARISCO, E. & CHITORAN, I. (Eds.). **Approaches to phonological complexity**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter Berlin, 299-328, 2009.
- NAVAS, A.L.G.P., SANTOS, M. T. M. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2002.
- OLIVEIRA, E.C. **Um outro olhar para os erros de segmentação**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), Campinas, 2007, 196f.
- PANHOCA-LEVY, I. **Uma outra face da nau dos insensatos: a dificuldade de vozear obstruintes em crianças de idade escolar**. Tese (Doutorado em Linguística), Lafape, IEL, Unicamp, 1993.
- RODRIGUES, L.L. **Aquisição dos róticos em crianças com queixa fonoaudiológica**. Campinas. Dissertação (Mestrado em Linguística). IEL/UNICAMP, 2007.
- SANTOS, R.M. Reincidência de desvios fonológicos na escrita de crianças. In: MARCHESAN, I.Q., ZORZI, J.L., GOMES, I.C.D. **Tópicos em Fonoaudiologia**. São Paulo: CEFAC: Lovise, 1998.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SELKIRK, E.O. The Syllable. In: HULST H, SMITH, VD (eds). **The structure of phonological representations** (part II). Foris Publications, 1982.
- SCHULTZ, K, FECHO, B. Society's child: social context and writing development. **Educational Psychologist**, 35(1), p. 51-62, 2000.
- TENANI, L. Considerações sobre a relação entre processos de sândi e ritmo. **Estudos da Língua(gem)**. n.3. p.105-122, junho, 2006.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. 3.ed. – São Paulo, Cortez, 2000.
- TFOUNI, L.V., FERRIOLLI, B. H. V. M., MORAES, J. A concepção de sujeito na clínica fonoaudiológica: a proposta de um novo paradigma. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. Carapicuíba (SP), v. 14, n. 2, p. 275-282, maio-agosto, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**, Academic Press, 2000.

ZORZI, J.L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Artes Médicas, 1998

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

ZORZI, J.L.; CIASCA, S.M. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.10, n.3, pp. 321-331, jul-set, 2008.

ZORZI, J.L.; CIASCA, S.M. Alterações ortográficas: existem erros específicos para diferentes transtornos de aprendizagem? **Rev. Psicopedagogia**, 26(80), pp. 254-64, 2009a.

ZORZI, J.L.; CIASCA, S.M. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Rev. CEFAC**, 11(3), pp. 406-416, jul-set, 2009b.

ZUANETTI, P.A., CORRÊA-SCHNEK, A.P., MANFREDI, A.K.S. Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 13(3), pp. 240-245, 2008.

ANEXOS

TABELAS COMPLETAS DOS TESTES ESTATÍSTICOS

1) Análise de omissões e registros gráficos:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA	6827	100,0%	0	,0%	6827	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA Crosstabulation

			CATEGORIA		Total
			Omissão	Registro	
CONSTITUINTE	Ataque	Count	652	2178	2830
		Expected Count	574,1	2255,9	2830,0
		Adjusted Residual	4,8	-4,8	
	Coda	Count	325	516	841
		Expected Count	170,6	670,4	841,0
		Adjusted Residual	14,1	-14,1	
	Núcleo	Count	408	2748	3156
		Expected Count	640,3	2515,7	3156,0
		Adjusted Residual	-14,0	14,0	
Total		Count	1385	5442	6827
		Expected Count	1385,0	5442,0	6827,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	294,204 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	279,222	2	,000
N of Valid Cases	6827		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 170,61.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,208	,000
	Cramer's V	,208	,000
N of Valid Cases		6827	

2) Análise de omissões e registros gráficos por semestre:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA * SEMESTRE	6827	100,0%	0	,0%	6827	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA * SEMESTRE Crosstabulation

SEMESTRE				CATEGORIA		Total
				Omissão	Registro	
Semestre01	CONSTITUINTE	Ataque	Count	412	572	984
			Expected Count	342,6	641,4	984,0
			Adjusted Residual	6,1	-6,1	
		Coda	Count	172	103	275
			Expected Count	95,7	179,3	275,0
			Adjusted Residual	10,3	-10,3	
		Núcleo	Count	222	834	1056
			Expected Count	367,7	688,3	1056,0
			Adjusted Residual	-12,8	12,8	
	Total	Count	806	1509	2315	
		Expected Count	806,0	1509,0	2315,0	
	Semestre02	CONSTITUINTE	Ataque	Count	240	1606
Expected Count				236,9	1609,1	1846,0
Adjusted Residual				,3	-,3	
Coda			Count	153	413	566
			Expected Count	72,6	493,4	566,0
			Adjusted Residual	10,8	-10,8	
Núcleo			Count	186	1914	2100
			Expected Count	269,5	1830,5	2100,0
			Adjusted Residual	-7,4	7,4	
Total		Count	579	3933	4512	
		Expected Count	579,0	3933,0	4512,0	

Chi-Square Tests

SEMESTRE		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Semestre01	Pearson Chi-Square	203,275 ^a	2	,000
	Likelihood Ratio	204,556	2	,000
	N of Valid Cases	2315		
Semestre02	Pearson Chi-Square	131,736 ^b	2	,000
	Likelihood Ratio	113,952	2	,000
	N of Valid Cases	4512		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 95,75.

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 72,63.

Symmetric Measures

SEMESTRE			Value	Approx. Sig.
Semestre01	Nominal by Nominal	Phi	,296	,000
		Cramer's V	,296	,000
	N of Valid Cases		2315	
Semestre02	Nominal by Nominal	Phi	,171	,000
		Cramer's V	,171	,000
	N of Valid Cases		4512	

3) Análise de substituições e registros gráficos convencionais:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA	5442	100,0%	0	,0%	5442	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA Crosstabulation

			CATEGORIA		Total
			Convencional	Substituição	
CONSTITUINTE	Ataque	Count	1963	215	2178
		Expected Count	2031,1	146,9	2178,0
		Adjusted Residual	-7,5	7,5	
	Coda	Count	448	68	516
		Expected Count	481,2	34,8	516,0
		Adjusted Residual	-6,1	6,1	
	Núcleo	Count	2664	84	2748
		Expected Count	2562,7	185,3	2748,0
		Adjusted Residual	11,0	-11,0	
Total		Count	5075	367	5442
		Expected Count	5075,0	367,0	5442,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	127,247 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	130,625	2	,000
N of Valid Cases	5442		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,80.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,153	,000
	Cramer's V	,153	,000
N of Valid Cases		5442	

4) Análise de substituições e registros gráficos convencionais por semestre:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA * SEMESTRE	5442	100,0%	0	,0%	5442	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA * SEMESTRE Crosstabulation

SEMESTRE				CATEGORIA		Total	
				Convencional	Substituição		
Semestre01	CONSTITUINTE	Ataque	Count	493	79	572	
			Expected Count	525,4	46,6	572,0	
			Adjusted Residual	-6,3	6,3		
		Coda	Count	86	17	103	
			Expected Count	94,6	8,4	103,0	
			Adjusted Residual	-3,2	3,2		
	Núcleo	Count	807	27	834		
		Expected Count	766,0	68,0	834,0		
		Adjusted Residual	7,8	-7,8			
	Total			Count	1386	123	1509
				Expected Count	1386,0	123,0	1509,0
	Semestre02	CONSTITUINTE	Ataque	Count	1470	136	1606
Expected Count				1506,4	99,6	1606,0	
Adjusted Residual				-4,9	4,9		
Coda			Count	362	51	413	
			Expected Count	387,4	25,6	413,0	
			Adjusted Residual	-5,5	5,5		
Núcleo		Count	1857	57	1914		
		Expected Count	1795,3	118,7	1914,0		
		Adjusted Residual	8,2	-8,2			
Total			Count	3689	244	3933	
			Expected Count	3689,0	244,0	3933,0	

Chi-Square Tests

SEMESTRE		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Semestre01	Pearson Chi-Square	60,974 ^a	2	,000
	Likelihood Ratio	62,441	2	,000
	N of Valid Cases	1509		
Semestre02	Pearson Chi-Square	75,177 ^b	2	,000
	Likelihood Ratio	75,863	2	,000
	N of Valid Cases	3933		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,40.

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,62.

Symmetric Measures

SEMESTRE			Value	Approx. Sig.
Semestre01	Nominal by Nominal	Phi	,201	,000
		Cramer's V	,201	,000
	N of Valid Cases	1509		
Semestre02	Nominal by Nominal	Phi	,138	,000
		Cramer's V	,138	,000
	N of Valid Cases	3933		

5) **Análise de omissões, substituições e registros gráficos convencionais:**

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA	6827	100,0%	0	,0%	6827	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA Crosstabulation

			CATEGORIA			Total
			Convencional	Omissão	Substituição	
CONSTITUINTE	Ataque	Count	1963	652	215	2830
		Expected Count	2103,7	574,1	152,1	2830,0
		Adjusted Residual	-7,9	4,8	6,8	
	Coda	Count	448	325	68	841
		Expected Count	625,2	170,6	45,2	841,0
		Adjusted Residual	-14,9	14,1	3,7	
	Núcleo	Count	2664	408	84	3156
		Expected Count	2346,1	640,3	169,7	3156,0
		Adjusted Residual	17,7	-14,0	-9,2	
Total	Count	5075	1385	367	6827	
	Expected Count	5075,0	1385,0	367,0	6827,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	417,942 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	409,848	4	,000
N of Valid Cases	6827		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 45,21.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,247	,000
	Cramer's V	,175	,000
N of Valid Cases		6827	

6) **Análise de omissões, substituições e registros gráficos convencionais por semestre:**

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA * SEMESTRE	6827	100,0%	0	,0%	6827	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA * SEMESTRE Crosstabulation

SEMESTRE				CATEGORIA			Total	
				Convencional	Omissão	Substituição		
Semestre01	CONSTITUINTE	Ataque	Count	493	412	79	984	
			Expected Count	589,1	342,6	52,3	984,0	
			Adjusted Residual	-8,2	6,1	5,0		
		Coda	Count	86	172	17	275	
			Expected Count	164,6	95,7	14,6	275,0	
			Adjusted Residual	-10,3	10,3	,7		
		Núcleo	Count	807	222	27	1056	
			Expected Count	632,2	367,7	56,1	1056,0	
			Adjusted Residual	14,9	-12,8	-5,4		
	Total			Count	1386	806	123	2315
				Expected Count	1386,0	806,0	123,0	2315,0
	Semestre02	CONSTITUINTE	Ataque	Count	1470	240	136	1846
Expected Count				1509,3	236,9	99,8	1846,0	
Adjusted Residual				-3,1	,3	4,8		
Coda			Count	362	153	51	566	
			Expected Count	462,8	72,6	30,6	566,0	
			Adjusted Residual	-11,7	10,8	4,1		
Núcleo			Count	1857	186	57	2100	
			Expected Count	1717,0	269,5	113,6	2100,0	
			Adjusted Residual	10,8	-7,4	-7,5		
Total			Count	3689	579	244	4512	
			Expected Count	3689,0	579,0	244,0	4512,0	

Chi-Square Tests

SEMESTRE		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Semestre01	Pearson Chi-Square	263,207 ^a	4	,000
	Likelihood Ratio	266,998	4	,000
	N of Valid Cases	2315		
Semestre02	Pearson Chi-Square	204,082 ^b	4	,000
	Likelihood Ratio	189,815	4	,000
	N of Valid Cases	4512		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,61.

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,61.

Symmetric Measures

SEMESTRE			Value	Approx. Sig.
Semestre01	Nominal by Nominal	Phi	,337	,000
		Cramer's V	,238	,000
	N of Valid Cases	2315		
Semestre02	Nominal by Nominal	Phi	,213	,000
		Cramer's V	,150	,000
	N of Valid Cases	4512		

7) Análise de omissões gráficas por tipo de coda:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TIPO_CODA * CATEGORIA	841	100,0%	0	,0%	841	100,0%

TIPO_CODA * CATEGORIA Crosstabulation

			CATEGORIA		Total
			Omissão	Registr	
TIPO_CODA	Fricativa	Count	137	133	270
		Expected Count	104,0	166,0	270,0
		Adjusted Residual	5,0	-5,0	
	Glide	Count	58	176	234
		Expected Count	90,1	143,9	234,0
		Adjusted Residual	-5,1	5,1	
	Nasal	Count	94	138	232
		Expected Count	89,4	142,6	232,0
		Adjusted Residual	,7	-,7	
	Rótico	Count	35	70	105
		Expected Count	40,5	64,5	105,0
		Adjusted Residual	-1,2	1,2	
Total	Count	324	517	841	
	Expected Count	324,0	517,0	841,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,245 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	37,984	3	,000
N of Valid Cases	841		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 40,45.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,210	,000
	Cramer's V	,210	,000
N of Valid Cases		841	

8) Análise de substituições ortográficas e fonológicas:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA	369	100,0%	0	,0%	369	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA Crosstabulation

			CATEGORIA		Total
			Fonológica	Ortográfica	
CONSTITUINTE	Ataque	Count	120	97	217
		Expected Count	103,5	113,5	217,0
		Adjusted Residual	3,5	-3,5	
	Coda	Count	18	50	68
		Expected Count	32,4	35,6	68,0
		Adjusted Residual	-3,9	3,9	
	Núcleo	Count	38	46	84
		Expected Count	40,1	43,9	84,0
		Adjusted Residual	-,5	,5	
Total	Count	176	193	369	
	Expected Count	176,0	193,0	369,0	

Chi-Square Tests

	Value	DF	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,512 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	18,093	2	,000
N of Valid Cases	369		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,43.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,218	,000
	Cramer's V	,218	,000
N of Valid Cases		369	

9) Análise de omissões e registros gráficos nos grupos G1 e G2:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO	4616	100,0%	0	,0%	4616	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO Crosstabulation

GRUPO				CATEGORIA		Total	
				Omissão	Registro		
G1	CONSTITUINTE	Ataque	Count	101	318	419	
			Expected Count	89,2	329,8	419,0	
			Adjusted Residual	1,8	-1,8		
		Coda	Count	45	97	142	
			Expected Count	30,2	111,8	142,0	
			Adjusted Residual	3,3	-3,3		
	Núcleo	Count	75	402	477		
		Expected Count	101,6	375,4	477,0		
		Adjusted Residual	-4,0	4,0			
	Total			Count	221	817	1038
				Expected Count	221,0	817,0	1038,0
	G2	CONSTITUINTE	Ataque	Count	160	1303	1463
Expected Count				188,1	1274,9	1463,0	
Adjusted Residual				-2,9	2,9		
Coda			Count	128	338	466	
			Expected Count	59,9	406,1	466,0	
			Adjusted Residual	10,1	-10,1		
Núcleo		Count	172	1477	1649		
		Expected Count	212,0	1437,0	1649,0		
		Adjusted Residual	-4,0	4,0			
Total			Count	460	3118	3578	
			Expected Count	460,0	3118,0	3578,0	

Chi-Square Tests

GRUPO		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
G1	Pearson Chi-Square	19,967 ^a	2	,000
	Likelihood Ratio	19,706	2	,000
	N of Valid Cases	1038		
G2	Pearson Chi-Square	102,276 ^b	2	,000
	Likelihood Ratio	84,496	2	,000
	N of Valid Cases	3578		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,23.

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 59,91.

Symmetric Measures

GRUPO			Value	Approx. Sig.
G1	Nominal by Nominal	Phi	,139	,000
		Cramer's V	,139	,000
	N of Valid Cases		1038	
G2	Nominal by Nominal	Phi	,169	,000
		Cramer's V	,169	,000
	N of Valid Cases		3578	

10) Análise de omissões e registros gráficos nos grupos G1 e G2 no primeiro e no segundo semestres:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO * SEMESTRE	4616	100,0%	0	,0%	4616	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO * SEMESTRE Crosstabulation

SEMESTRE	GRUPO	CATEGORIA			CATEGORIA		Total
					Omissão	Registro	
Semestre01	G1	CONSTITUINTE	Ataque	Count	78	80	158
				Expected Count	58,7	99,3	158,0
				Adjusted Residual	4,1	-4,1	
		Coda	Count	28	26	54	
			Expected Count	20,1	33,9	54,0	
			Adjusted Residual	2,4	-2,4		
		Núcleo	Count	39	139	178	
			Expected Count	66,2	111,8	178,0	
			Adjusted Residual	-5,7	5,7		
	Total	Count	145	245	390		
		Expected Count	145,0	245,0	390,0		
	G2	CONSTITUINTE	Ataque	Count	136	384	520
				Expected Count	145,4	374,6	520,0
				Adjusted Residual	-1,2	1,2	
		Coda	Count	81	68	149	
Expected Count			41,7	107,3	149,0		
Adjusted Residual			7,7	-7,7			
Núcleo		Count	127	434	561		
		Expected Count	156,9	404,1	561,0		
		Adjusted Residual	-3,8	3,8			
Total	Count	344	886	1230			
	Expected Count	344,0	886,0	1230,0			
Semestre02	G1	CONSTITUINTE	Ataque	Count	23	238	261
				Expected Count	30,6	230,4	261,0
				Adjusted Residual	-2,0	2,0	
		Coda	Count	17	71	88	
			Expected Count	10,3	77,7	88,0	
			Adjusted Residual	2,4	-2,4		
		Núcleo	Count	36	263	299	
			Expected Count	35,1	263,9	299,0	
			Adjusted Residual	,2	-,2		
	Total	Count	76	572	648		
		Expected Count	76,0	572,0	648,0		
	G2	CONSTITUINTE	Ataque	Count	24	919	943
				Expected Count	46,6	896,4	943,0
				Adjusted Residual	-4,4	4,4	
		Coda	Count	47	270	317	
Expected Count			15,7	301,3	317,0		
Adjusted Residual							

	Adjusted Residual	8,7	-8,7	
Núcleo	Count	45	1043	1088
	Expected Count	53,8	1034,2	1088,0
	Adjusted Residual	-1,7	1,7	
Total	Count	116	2232	2348
	Expected Count	116,0	2232,0	2348,0

Chi-Square Tests

SEMESTRE	GRUPO		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Semestre01	G1	Pearson Chi-Square	32,794 ^a	2	,000
		Likelihood Ratio	33,757	2	,000
		N of Valid Cases	390		
	G2	Pearson Chi-Square	60,286 ^b	2	,000
		Likelihood Ratio	54,720	2	,000
		N of Valid Cases	1230		
Semestre02	G1	Pearson Chi-Square	7,068 ^c	2	,029
		Likelihood Ratio	6,549	2	,038
		N of Valid Cases	648		
	G2	Pearson Chi-Square	78,991 ^d	2	,000
		Likelihood Ratio	59,489	2	,000
		N of Valid Cases	2348		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,08.

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 41,67.

c. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,32.

d. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,66.

Symmetric Measures

SEMESTRE	GRUPO		Value	Approx. Sig.
Semestre01	G1	Nominal by Nominal	Phi	,290
			Cramer's V	,290
		N of Valid Cases	390	
	G2	Nominal by Nominal	Phi	,221
			Cramer's V	,221
		N of Valid Cases	1230	
Semestre02	G1	Nominal by Nominal	Phi	,104
			Cramer's V	,104
		N of Valid Cases	648	
	G2	Nominal by Nominal	Phi	,183
			Cramer's V	,183
		N of Valid Cases	2348	

11) Análise de substituições e registros gráficos convencionais nos grupos G1 e G2:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO	3935	100,0%	0	,0%	3935	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO Crosstabulation

GRUPO				CATEGORIA		Total	
				Convencional	Substituição		
G1	CONSTITUINTE	Ataque	Count	287	31	318	
			Expected Count	298,9	19,1	318,0	
			Adjusted Residual	-3,6	3,6		
		Coda	Count	91	6	97	
			Expected Count	91,2	5,8	97,0	
			Adjusted Residual	-,1	,1		
	Núcleo	Count	390	12	402		
		Expected Count	377,9	24,1	402,0		
		Adjusted Residual	3,6	-3,6			
	Total			Count	768	49	817
				Expected Count	768,0	49,0	817,0
	G2	CONSTITUINTE	Ataque	Count	1225	78	1303
Expected Count				1238,6	64,4	1303,0	
Adjusted Residual				-2,3	2,3		
Coda			Count	298	40	338	
			Expected Count	321,3	16,7	338,0	
			Adjusted Residual	-6,2	6,2		
Núcleo		Count	1441	36	1477		
		Expected Count	1404,1	72,9	1477,0		
		Adjusted Residual	6,1	-6,1			
Total			Count	2964	154	3118	
			Expected Count	2964,0	154,0	3118,0	

Chi-Square Tests

GRUPO		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
G1	Pearson Chi-Square	14,413 ^a	2	,001
	Likelihood Ratio	14,609	2	,001
	N of Valid Cases	817		
G2	Pearson Chi-Square	56,958 ^b	2	,000
	Likelihood Ratio	51,899	2	,000
	N of Valid Cases	3118		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,82.

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,69.

Symmetric Measures

GRUPO		Value	Approx. Sig.
G1	Nominal by Nominal	Phi	,133
		Cramer's V	,133
	N of Valid Cases		817
G2	Nominal by Nominal	Phi	,135
		Cramer's V	,135
	N of Valid Cases		3118

12) Análise de substituições e registros gráficos convencionais nos grupos G1 e G2, no primeiro e no segundo semestres:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO * SEMESTRE	3935	100,0%	0	,0%	3935	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO * SEMESTRE Crosstabulation

SEMESTRE	GRUPO	CATEGORIA			CATEGORIA		Total
					Convencional	Substituição	
Semestre01	G1	CONSTITUINTE	Ataque	Count	72	8	80
				Expected Count	74,1	5,9	80,0
				Adjusted Residual	-1,1	1,1	
			Coda	Count	23	3	26
				Expected Count	24,1	1,9	26,0
				Adjusted Residual	-,9	,9	
			Núcleo	Count	132	7	139
				Expected Count	128,8	10,2	139,0
				Adjusted Residual	1,6	-1,6	
	Total	Count	227	18	245		
		Expected Count	227,0	18,0	245,0		
	G2	CONSTITUINTE	Ataque	Count	336	48	384
				Expected Count	354,1	29,9	384,0
				Adjusted Residual	-4,6	4,6	
			Coda	Count	58	10	68
Expected Count				62,7	5,3	68,0	
Adjusted Residual				-2,2	2,2		
Núcleo			Count	423	11	434	
			Expected Count	400,2	33,8	434,0	
			Adjusted Residual	5,7	-5,7		
Total	Count	817	69	886			
	Expected Count	817,0	69,0	886,0			
Semestre02	G1	CONSTITUINTE	Ataque	Count	215	23	238
				Expected Count	225,1	12,9	238,0
				Adjusted Residual	-3,8	3,8	
			Coda	Count	68	3	71
				Expected Count	67,2	3,8	71,0
				Adjusted Residual	,5	-,5	
			Núcleo	Count	258	5	263
				Expected Count	248,7	14,3	263,0
				Adjusted Residual	3,4	-3,4	
	Total	Count	541	31	572		
		Expected Count	541,0	31,0	572,0		
	G2	CONSTITUINTE	Ataque	Count	889	30	919
				Expected Count	884,0	35,0	919,0
				Adjusted Residual	1,1	-1,1	
	Coda	Count	240	30	270		

	Expected Count	259,7	10,3	270,0
	Adjusted Residual	-6,7	6,7	
Núcleo	Count	1018	25	1043
	Expected Count	1003,3	39,7	1043,0
	Adjusted Residual	3,3	-3,3	
Total	Count	2147	85	2232
	Expected Count	2147,0	85,0	2232,0

Chi-Square Tests

SEMESTRE	GRUPO		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Semestre01	G1	Pearson Chi-Square	2,589 ^a	2	,274
		Likelihood Ratio	2,545	2	,280
		N of Valid Cases	245		
	G2	Pearson Chi-Square	33,083 ^b	2	,000
		Likelihood Ratio	36,020	2	,000
		N of Valid Cases	886		
Semestre02	G1	Pearson Chi-Square	14,913 ^c	2	,001
		Likelihood Ratio	15,447	2	,000
		N of Valid Cases	572		
	G2	Pearson Chi-Square	45,722 ^d	2	,000
		Likelihood Ratio	33,632	2	,000
		N of Valid Cases	2232		

- a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,91.
b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,30.
c. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,85.
d. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,28.

Symmetric Measures

SEMESTRE	GRUPO		Value	Approx. Sig.
Semestre01	G1	Nominal by Nominal	Phi	,103
			Cramer's V	,103
		N of Valid Cases	245	
	G2	Nominal by Nominal	Phi	,193
			Cramer's V	,193
		N of Valid Cases	886	
Semestre02	G1	Nominal by Nominal	Phi	,161
			Cramer's V	,161
		N of Valid Cases	572	
	G2	Nominal by Nominal	Phi	,143
			Cramer's V	,143
		N of Valid Cases	2232	

13) Análise de substituições ortográficas e fonológicas nos grupos G1 e G2:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO	206	100,0%	0	,0%	206	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA * GRUPO Crosstabulation

GRUPO				CATEGORIA		Total	
				Fonológica	Ortográfica		
Grupo01	CONSTITUINTE	Ataque	Count	15	15	30	
			Expected Count	15,0	15,0	30,0	
			Adjusted Residual	,0	,0		
		Coda	Count	5	3	8	
			Expected Count	4,0	4,0	8,0	
			Adjusted Residual	,8	-,8		
	Núcleo	Count	5	7	12		
		Expected Count	6,0	6,0	12,0		
		Adjusted Residual	-,7	,7			
	Total			Count	25	25	50
				Expected Count	25,0	25,0	50,0
	Grupo02	CONSTITUINTE	Ataque	Count	32	46	78
Expected Count				28,0	50,0	78,0	
Adjusted Residual				1,3	-,3		
Coda			Count	10	31	41	
			Expected Count	14,7	26,3	41,0	
			Adjusted Residual	-,8	1,8		
Núcleo		Count	14	23	37		
		Expected Count	13,3	23,7	37,0		
		Adjusted Residual	,3	-,3			
Total			Count	56	100	156	
			Expected Count	56,0	100,0	156,0	

Chi-Square Tests

GRUPO		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Grupo01	Pearson Chi-Square	,833 ^a	2	,659
	Likelihood Ratio	,840	2	,657
	N of Valid Cases	50		
Grupo02	Pearson Chi-Square	3,311 ^b	2	,191
	Likelihood Ratio	3,442	2	,179
	N of Valid Cases	156		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00.

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,28.

Symmetric Measures

GRUPO			Value	Approx. Sig.
Grupo01	Nominal by Nominal	Phi	,129	,659
		Cramer's V	,129	,659
	N of Valid Cases		50	
Grupo02	Nominal by Nominal	Phi	,146	,191
		Cramer's V	,146	,191
	N of Valid Cases		156	

14) Análise da relação entre registros gráficos de ataque e núcleo nos primeiro e segundo semestres:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
CONSTITUINTE * CATEGORIA * SEMESTRE	4616	100,0%	0	,0%	4616	100,0%

CONSTITUINTE * CATEGORIA * SEMESTRE Crosstabulation

SEMESTRE				CATEGORIA		Total	
				Omissão	Registro		
Semestre01	CONSTITUINTE	Ataque	Count	214	464	678	
			Expected Count	204,7	473,3	678,0	
			Adjusted Residual	1,0	-1,0		
		Coda	Count	109	94	203	
			Expected Count	61,3	141,7	203,0	
			Adjusted Residual	7,8	-7,8		
	Núcleo	Count	166	573	739		
		Expected Count	223,1	515,9	739,0		
		Adjusted Residual	-6,2	6,2			
	Total			Count	489	1131	1620
				Expected Count	489,0	1131,0	1620,0
	Semestre02	CONSTITUINTE	Ataque	Count	47	1157	1204
Expected Count				77,2	1126,8	1204,0	
Adjusted Residual				-4,6	4,6		
Coda			Count	64	341	405	
			Expected Count	26,0	379,0	405,0	
			Adjusted Residual	8,3	-8,3		
Núcleo		Count	81	1306	1387		
		Expected Count	88,9	1298,1	1387,0		
		Adjusted Residual	-1,2	1,2			
Total			Count	192	2804	2996	
			Expected Count	192,0	2804,0	2996,0	

Chi-Square Tests

SEMESTRE		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Semestre01	Pearson Chi-Square	74,764 ^a	2	,000
	Likelihood Ratio	71,101	2	,000
	N of Valid Cases	1620		
Semestre02	Pearson Chi-Square	72,930 ^b	2	,000
	Likelihood Ratio	58,676	2	,000
	N of Valid Cases	2996		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 61,28.

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,95.

Symmetric Measures

SEMESTRE			Value	Approx. Sig.
Semestre01	Nominal by Nominal	Phi	,215	,000
		Cramer's V	,215	,000
	N of Valid Cases		1620	
Semestre02	Nominal by Nominal	Phi	,156	,000
		Cramer's V	,156	,000
	N of Valid Cases		2996	

TRANSCRIÇÃO DE PALESTRA

Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história

Disponível em:

http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar “o perigo de uma história única”.

Eu cresci num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que eu comecei a ler com 2 anos, mas eu acho que 4 é provavelmente mais próximo da verdade.

Então, eu fui uma leitora precoce. E o que eu lia eram livros infantis britânicos e americanos.

Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos 7 anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. Agora, apesar do fato que eu morava na Nigéria. Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não tinha a mínima ideia do que era cerveja de gengibre. E por muitos anos depois, eu desejei desesperadamente experimentar cerveja de gengibre. Mas isso é uma outra história.

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar.

Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar

rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia.

Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são.

Eu venho de uma família nigeriana convencional, de classe média. Meu pai era professor. Minha mãe, administradora. Então nós tínhamos, como era normal, empregada doméstica, que frequentemente vinha das aldeias rurais próximas. Então, quando eu fiz 8 anos, arranjamos um novo menino para a casa. Seu nome era Fide. A única coisa que minha mãe nos disse sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe enviava inhames, arroz e nossas roupas usadas para sua família. E quando eu não comia tudo no jantar, minha mãe dizia: “Termine sua comida! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não tem nada?”. Então eu sentia uma enorme pena da família de Fide. Então, um sábado, nós fomos visitar a sua aldeia e sua mãe nos mostrou um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca por seu irmão. Eu fiquei atônita! Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa. Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível para mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles.

Anos mais tarde, pensei nisso quando deixei a Nigéria para cursar universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha “música tribal” e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. Ela presumiu que eu não sabia como usar um fogão. O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a

ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de conexão como humanos iguais.

Eu devo dizer que antes de ir para os Estados Unidos, eu não me identificava, conscientemente, como uma africana. Mas, nos EUA, sempre que o tema África surgia, as pessoas recorriam a mim. Não importava que eu não sabia nada sobre lugares como a Namíbia. Mas eu acabei por abraçar essa nova identidade. E, de muitas maneiras, agora eu penso em mim mesma como uma africana. Entretanto, ainda fico um pouco irritada quando referem-se à África como um país. O exemplo mais recente foi meu maravilhoso vôo dos Lagos 2 dias atrás, não fosse um anúncio de um vôo da Virgin sobre o trabalho de caridade na “Índia, África e outros países”.

Então, após ter passado vários anos nos EUA como uma africana, eu comecei a entender a reação de minha colega para comigo. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de AIDS, incapazes de falar por eles mesmos, e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. Eu veria os africanos do mesmo jeito que eu, quando criança, havia visto a família de Fide.

Eu acho que essa única história da África vem da literatura ocidental. Então, aqui temos uma citação de um mercador londrino chamado John Locke, que navegou até o oeste da África em 1561 e manteve um fascinante relato de sua viagem. Após referir-se aos negros africanos como “bestas que não tem casas”, ele escreve: “Eles também são pessoas sem cabeças, que têm sua boca e seus olhos em seus seios”. Eu rio toda vez que leio isso, e alguém deve admirar a imaginação de John Locke. Mas o que é importante sobre sua escrita é que ela representa o início de uma tradição de contar histórias africanas no Ocidente. Uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta, Rudyard Kipling, são “metade demônio, metade criança”.

E então eu comecei a perceber que minha colega de quarto americana deve ter, por toda sua vida, visto e ouvido diferentes versões de uma única história. Como um professor, que uma vez me disse que meu romance não era “autenticamente africano”. Bem, eu estava completamente disposta a afirmar que havia uma série de coisas erradas com o romance, que ele havia falhado em vários lugares. Mas eu nunca teria imaginado

que ele havia falhado em alcançar alguma coisa chamada “autenticidade africana”. Na verdade, eu não sabia o que era “autenticidade africana”. O professor me disse que minhas personagens pareciam-se muito com ele, um homem educado de classe média. Minhas personagens dirigiam carros, elas não estavam famintas. Por isso elas não eram autenticamente africanos.

Mas eu devo rapidamente acrescentar que eu também sou culpada na questão da única história. Alguns anos atrás, eu visitei o México saindo dos EUA. O clima político nos EUA àquela época era tenso. E havia debates sobre imigração. E, como frequentemente acontece na América, imigração tornou-se sinônimo de mexicanos. Havia histórias infundáveis de mexicanos como pessoas que estavam espoliando o sistema de saúde, passando às escondidas pela fronteira, sendo presos na fronteira, esse tipo de coisa. Eu me lembro de andar no meu primeiro dia por Guadalajara, vendo as pessoas indo trabalhar, enrolando tortilhas no supermercado, fumando, rindo. Eu me lembro que meu primeiro sentimento foi surpresa. E então eu fiquei oprimida pela vergonha. Eu percebi que havia estado tão imersa na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma coisa em minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha assimilado a única história sobre os mexicanos e eu não podia estar mais envergonhada de mim mesma.

Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder.

Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente.

Recentemente, eu palestrei numa universidade onde em estudante disse-me que era uma vergonha que homens nigerianos fossem agressores físicos como a personagem do pai no meu romance. Eu disse a ele que eu havia terminado de ler um romance chamado “Psicopata Americano” – e que era uma grande pena que jovens americanos fossem assassinos em série. É óbvio que eu disse isso num leve ataque de irritação. Nunca havia me ocorrido pensar que só porque eu havia lido um romance no qual uma personagem era um assassino em série, que isso era, de alguma forma, representativo de todos os americanos.

E agora, isso não é porque eu sou uma pessoa melhor do que aquele estudante, mas, devido ao poder cultural e econômico da América, eu tinha muitas histórias sobre a América. Eu havia lido Tyler, Updike, Steinbeck e Gaitskill. Eu não tinha uma única história sobre a América.

Quando eu soube, alguns anos atrás, que escritores deveriam ter tido infâncias realmente infelizes para ter sucesso, eu comecei a pensar sobre como eu poderia inventar coisas horríveis que meus pais teriam feito comigo. Mas a verdade é que eu tive uma infância muito feliz, cheia de risos e amor, em uma família muito unida. Mas também tive avós que morreram em campos de refugiados. Meu primo Polle morreu porque não teve assistência médica adequada. Um dos meus amigos mais próximos, Okoloma, morreu num acidente aéreo porque nossos caminhões de bombeiros não tinham água. Eu cresci sob governos militares repressivos que desvalorizavam a educação, então, por vezes, meus pais não recebiam seus salários. E então, ainda criança, eu vi a geleia desaparecer do café da manhã, depois a margarina desapareceu, depois o pão tornou-se muito caro, depois o leite ficou racionado. E acima de tudo, um tipo de medo político normalizado invadiu nossas vidas.

Todas essas histórias fazem-se quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que formaram-me. A única história cria esteriótipos. E o problema com esteriótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.

Claro, África é um continente repleto de catástrofes. Há as enormes, como as terríveis violações no Congo. E há as depressivas, como o fato de 5000 pessoas candidatarem-se a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas.

Eu sempre achei que era impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem relacionar-me com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes.

E se antes de minha viagem ao México eu tivesse acompanhado os debates sobre imigração de ambos os lados, dos Estados Unidos e do México? E se minha mãe nos tivesse contado que a família de Fide era pobre e trabalhadora? E se nós tivéssemos uma rede televisiva africana que transmitisse diversas histórias africanas para todo o mundo? O que o escritor nigeriano Chinua Achebe chama “um equilíbrio de histórias”.

E se minha colega de quarto soubesse do meu editor nigeriano, Mukta Bakaray, um homem notável que deixou seu trabalho em um banco para seguir seu sonho e começar uma editora? Bem, a sabedoria popular era que nigerianos não gostam de literatura. Ele discordava. Ele sentiu que pessoas que podiam ler, leriam se a literatura se tornasse acessível e disponível para eles. Logo após ele publicar meu primeiro romance, eu fui a uma estação de TV em Lagos para uma entrevista. E uma mulher que trabalhava lá como mensageira veio a mim e disse: “Eu realmente gostei do seu romance, mas não gostei do final. Agora você tem que escrever uma sequência, e isso é o que vai acontecer...”. E continuou a me dizer o que escrever na sequência. Agora eu não estava apenas encantada, eu estava comovida. Ali estava uma mulher, parte das massas comuns de nigerianos, que não se supunham ser leitores. Ela não tinha só lido o livro, mas ela havia se apossado dele e sentia no direito de me dizer o que escrever na sequência. Agora, e se minha colega de quarto soubesse de minha amiga Fumi Onda, uma mulher destemida que apresentava um show de TV em Lagos, e que está determinada a contar histórias que nós preferimos esquecer? E se minha colega de quarto soubesse sobre a cirurgia cardíaca que foi realizada no hospital de Lagos na semana passada? E se minha colega de quarto soubesse sobre a música nigeriana contemporânea? Pessoas talentosas cantando em inglês e Pidgin, e Igbo e Yoruba e Ijo, misturando influência de Jay-Z a Fela, de Bob Marley a seus avós. E se minha colega de quarto soubesse sobre a advogada que recentemente foi ao tribunal na Nigéria para desafiar uma lei ridícula que exigia que as mulheres tivessem o consentimento de seus maridos antes de renovarem seus passaportes? E se minha colega de quarto soubesse sobre Nollywood, cheio de pessoas inovadoras fazendo filmes apesar de grandes

questões técnicas? Filmes tão populares que são realmente os melhores exemplos de que nigerianos consomem o que produzem. E se minha colega de quarto soubesse da minha maravilhosamente ambiciosa trançadora de cabelos, que acabou de começar seu próprio negócio de vendas de extensões de cabelos? Ou sobre os milhões de outros nigerianos que começam negócios e às vezes fracassam, mas continuam a fomentar ambição?

Toda vez que estou em casa, sou confrontada com a fonte comum de irritação da maioria dos nigerianos: nossa infraestrutura fracassada, nosso governo falho. Mas também pela incrível resistência do povo que prospera apesar do governo, ao invés de devido a ele.

Eu ensino em workshops de escrita em Lagos todo verão. E é extraordinário pra mim ver quantas pessoas se inscrevem, quantas pessoas estão ansiosas por escrever, por contar histórias. Meu editor nigeriano e eu começamos uma ONG chamada Farafina Trust. E nós temos grandes sonhos de construir bibliotecas e recuperar bibliotecas que já existem e fornecer livros para escolas estaduais que não tem nada em suas bibliotecas, e também organizar muitos e muitos workshops, de leitura e escrita para todas as pessoas que estão ansiosas para contar nossas muitas histórias.

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

A escritora americana Alice Walker escreveu isso sobre seus parentes do sul que haviam se mudado para o norte. Ela os apresentou a um livro sobre a vida sulista que eles tinham deixado para trás. “Eles sentaram-se em volta, lendo o livro por si próprios, ouvindo-me ler o livro e um tipo de paraíso foi reconquistado”. Eu gostaria de terminar com esse pensamento: quando nós rejeitamos a única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Obrigada.