

CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO E APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Marco Antônio de Oliveira



Reitora da UFMG	Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG	Marcos Borato
Pró-reitor de Extensão	Edison Corrêa
Pró-reitora Adjunta de Extensão	Maria das Dores Pimentel Nogueira
Diretora da FaE	Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE	Antônia Vitória Soares Aranha
Diretor do Ceale	Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora	Maria da Graça Costa Val
Relações Institucionais	Aparecida Paiva

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luis Inácio Lula da Silva
 Ministro da Educação: Tarso Genro
 Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes
 Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp
 Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Formador

CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO E APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Marco Antônio de Oliveira

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG

Ministério
da Educação



O48c Oliveira, Marco Antônio de.

Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita :
caderno do formador / Marco Antônio de Oliveira. Belo Horizonte :
Ceale/FaE/UFMG, 2005.

70 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas pois podem ser
trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Lingüística. 4. Escrita. 5.
Língua portuguesa - Ortografia - Estudo e ensino. 6. Professores -
Formação continuada I. Título. II. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Revisão

Heliana Maria Brina Brandão

Leitor Crítico

Milton do Nascimento

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Livia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. COMO É QUE AS CRIANÇAS APRENDEM A ESCREVER?	11
2. SISTEMAS DE ESCRITA	21
3. OS SONS DO PORTUGUÊS	27
4. AS RELAÇÕES ENTRE A PAUTA SONORA E A ORTOGRAFIA	39
5. UMA CLASSIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS DE ESCRITA	49
APÊNDICE	57
SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS	65
GLOSSÁRIO	67

ORIENTAÇÕES PARA O FORMADOR

Sugerimos que, antes de trabalhar com a orientação de grupos de professores, você leia todo o Caderno e realize as atividades que o acompanham. As respostas e os comentários especialmente dirigidos ao Formador estão no Apêndice, mas é bom que você resolva as atividades sem consultar esse Apêndice, para ter melhor noção das dificuldades que serão enfrentadas pelos professores e também para que você possa criar respostas suas, pessoais, sem a interferência dos comentários do autor.

Caso sinta necessidade de esclarecer algum conceito, recorra ao Glossário, no final do Caderno, e à bibliografia que indicamos, na qual as questões são tratadas em discussões mais amplas.

Em seu primeiro contato com o grupo, faça um levantamento das concepções que os professores têm sobre o tema e das principais dúvidas. Peça a um dos membros do grupo para anotar as respostas. Isso é importante para que você possa conhecer mais as pessoas do grupo com o qual vai trabalhar.

Seria bom apresentar este Caderno aos professores antes que eles fizessem a leitura integral e realizassem as atividades propostas. Se isso for possível, é aconselhável ler coletivamente, no grupo, a Introdução, buscando a com-

preensão do conteúdo a ser abordado, dos objetivos do estudo e de como o texto está organizado. Atentar para as questões que serão abordadas, para os objetivos do Caderno e para sua organização ajuda a orientar os leitores nas relações que eles precisam ir estabelecendo para compreenderem o texto. Destacar os objetivos é importante para a avaliação do processo de aprendizagem, que será feita no final do Caderno.

Os objetivos são traduzidos em termos de saberes necessários para o professor. As atividades propostas ao final de cada seção relacionam-se com esses objetivos.

Neste Caderno, além da exposição teórica e das atividades propostas no Caderno do Professor, você, Formador, vai encontrar:

- a) discussão de atividades e respostas
- b) roteiro para auto-avaliação dos professores, organizado para discussão coletiva ou para elaboração individual que permita aos professores refletirem sobre os conhecimentos e competências abordados neste Caderno: "como eu estava quando comecei o estudo? como estou agora? o que posso vislumbrar para sala de aula a partir do estudo deste módulo?".



INTRODUÇÃO

Neste Caderno vamos tratar das relações que se estabelecem entre os aspectos ortográficos do português escrito e o sistema fonológico* do português. Nosso recorte é, portanto, bastante preciso.

Os termos sucedidos de um asterisco - * - estão definidos no
Glossário que acompanha este Caderno.

Conforme sabemos, a escrita de qualquer uma das línguas humanas – e, entre elas, o português – envolve muitos aspectos que o aprendiz deve dominar ao longo de seu aprendizado. Além dos aspectos fonológicos, ou seja, além dos aspectos que têm a ver com os sons do português, a escrita do português envolve também aspectos morfológicos, gramaticais e textuais. Cuidaremos, aqui, apenas dos primeiros aspectos, os fonológicos, sem, é claro, pensar que outros fatores não estejam igualmente envolvidos no aprendizado da escrita e que esses fatores não sejam igualmente importantes.

O Caderno foi organizado em cinco seções:

1. Como é que as crianças aprendem a escrever?
2. Sistemas de Escrita
3. Os sons do português
4. As relações entre a pauta sonora e a ortografia
5. Uma classificação dos problemas de escrita

Na primeira seção, focalizamos a questão *Como é que as crianças aprendem a escrever?*, apresentando e discutindo três teorias de aprendizado da escrita. Nossa hipótese é a de que o aluno, ao longo de seu processo de aprendizagem da escrita, se move de um sistema

de representação calcado na fala* para um sistema de representação calcado na língua*. Acreditamos que, com essa discussão, fornecemos subsídios para que o professor possa construir sua resposta à pergunta "*Como é que se faz para ensinar as crianças a escrever?*".

Na seção 2, para falar da natureza e da história dos sistemas de escrita, partimos da idéia de que as línguas se organizam em dois planos – o do conteúdo* e o da expressão* – e relacionamos os diferentes sistemas a um desses planos.

A seção 3 trata dos sons do português falado, considerando que é através dos sons de sua fala que o aprendiz se guia nas primeiras produções escritas. Nessa reflexão, traçamos paralelos entre os conceitos de *fala e língua; sons e letras; fones* e fonemas*; codificação* e representação**.

O foco da seção 4 são as relações entre a escrita ortográfica e a pauta sonora do português. Nossa discussão aponta, além disso, alguns aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano do conteúdo (sem apoio na pauta sonora) e outros que estão ligados ao plano gramatical.

Tendo apresentado reflexões sobre as hipóteses que o aprendiz faz na construção de um sistema de escrita e também sobre as relações entre os sons e as letras na escrita ortográfica, propomos, na seção 5, uma classificação dos problemas de escrita encontrados em textos de alunos. Entendemos que uma classificação dos problemas de escrita permite ao professor separá-los segundo a sua natureza e, a partir disso, pode contribuir para que ele realize intervenções pedagógicas mais eficazes.

Esperamos que, ao final deste Caderno, o professor seja capaz de:

- ◆ Perceber que o aprendiz relaciona o sistema de escrita alfabética, num primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua (no caso, o português);
- ◆ Perceber que a escrita é construída pelo aprendiz com base em hipóteses que ele formula, e reformula, sobre este sistema;
- ◆ Perceber que a cada estágio do processo de apropriação da escrita corresponde uma hipótese diferente sobre o que seja escrever;
- ◆ Perceber que os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses levantadas pelo aprendiz;

- ◆ Perceber que uma intervenção pedagógica eficaz requer do professor a habilidade de reconhecer a natureza da hipótese que o aprendiz formula a cada momento.

Antes de começar nossa discussão, gostaríamos que você registrasse suas opiniões e seus conhecimentos prévios sobre as questões que serão tratadas neste Caderno.

ATIVIDADE 1

1. No seu entender, como é que as crianças aprendem a escrever?
2. E como elas aprendem a ortografia?
3. Em sua prática diária de alfabetização, como você se posiciona diante dos erros ortográficos de seus alunos?
4. O que você pensa sobre o papel do professor no processo de aprendizado da escrita?
5. O que você entende por "sistema fonológico"?
6. Como você age para sanar os problemas de escrita de seus alunos?
7. Quais são, na sua opinião, os problemas mais sérios de escrita?

Registre suas respostas individualmente, para posterior confronto com outras posições de seus colegas e para reavaliação de suas concepções ao final do Caderno.

Para o Formador

[Atividade 1] Explore com os professores os saberes e posicionamentos prévios acerca dos conceitos e práticas, em pequenos grupos e depois com o grupo todo. Uma sugestão

é, depois da discussão oral, produzir um texto coletivo resumindo os saberes e posicionamentos discutidos nos pequenos grupos. Esse texto poderá servir de material pedagógico para reflexões futuras.

1 | COMO É QUE AS CRIANÇAS APRENDEM A ESCREVER?

Muitos professores costumam dizer – e com razão! – que seus alunos 'escrevem como falam'. Isso é verdade até um certo ponto, uma vez que nem tudo que os aprendizes escrevem pode ser atribuído à influência de sua fala. Para iniciarmos nossa discussão, convido vocês, professores, a considerarem o texto que se segue:

TEXTO 1

Ozologicu
onti nos foi no zologicu
agetí fomus de onibus ispeciau
vimus muintos bixos o maior era os elefati

(Bruna, 6 anos, Escola do SESIMINAS, Bairro Palmital, BH/MG)

Nesse texto algumas grafias podem ser atribuídas à pronúncia dessa criança, que é falante do dialeto* da região de Belo Horizonte. Por exemplo:

- Em 'zologicu' e 'ispeciauu' a letra 'u', no final da palavra, realmente corresponde, numa relação direta, ao som [u] que é pronunciado na fala dessa região (assim como em palavras como tatu, urso, lua, e outras);
- A grafia com 'i' em 'onti', elefati' e 'ispeciau' também corresponde ao som que se pronuncia, um [i] (assim como em palavras como vi, isto, camisa, e outras).

Contudo, não se pode atribuir à pronúncia uma grafia como 'bixos', 'geti' ou 'muintos'! Então, de onde saíram essas grafias desviantes?

Para tentar responder a essa pergunta, precisamos, antes, responder a outras perguntas. Uma pergunta que todo professor gostaria de ver respondida é a seguinte: *Como é que fazemos para ensinar as crianças a escreverem?* Essa é, sem dúvida, uma pergunta relevante, mas, para respondê-la, precisamos, antes, responder a uma outra pergunta: *Como é que as crianças aprendem a escrever?* Se nos lembrarmos de que as crianças (ou qualquer outro aprendiz, um adulto, por exemplo) são pessoas inteligentes, dotadas de capacidade de raciocínio, de fazer generalizações* e inferências*, de criar modelos e regras (ainda que provisórias), enfim, de interagir com o seu objeto de aprendizado, fica claro que, primeiro, temos que ter uma idéia de como um aprendiz se comporta ao aprender. Se não fizermos isso, corremos o risco de propor métodos e técnicas de ensino que não correspondam àquilo que uma pessoa inteligente realmente faz. Ou seja, não queremos correr o risco de tentar ensinar na contra-mão do aprendiz.

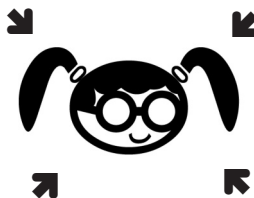
Há várias propostas (Teorias de Aprendizado da Escrita) para se responder à pergunta que colocamos acima: Como é que as crianças aprendem a escrever? Vamos falar aqui, e de maneira breve, de três delas, que podemos resumir assim:

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

1. Transferência de um produto.
2. Processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita.
3. Processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade.

A primeira concepção, *transferência de um produto*, faz supor que a escrita seja um produto pronto e acabado, que o professor conhece e pode transmitir a seus alunos. Essa concepção tem duas características básicas:

- a) O aprendizado se dá de fora para dentro, isto é, ele vem daquilo que é exterior ao aprendiz (o professor, o livro, as técnicas, o meio ambiente, etc.) e se instaura no aprendiz. Isso pode ser representado assim:



- b) O aprendiz precisa ser dotado de uma memória fantástica, uma vez que ele deve assimilar tudo aquilo que foi ensinado a ele. Aliás, é assim que será medido o seu grau de sucesso: se ele assimilar, e devolver numa situação de teste, tudo aquilo que lhe foi repassado, ele vai ter nota 10. Se ele devolver apenas 67%, sua nota será 6,7, e assim por diante.

São vários os problemas com essa concepção do que seja aprender a escrever. Por exemplo, é muito comum que, quando um aprendiz erra a grafia de uma dada palavra, ele seja 'convidado' a escrever essa palavra algumas vezes, numa 'atividade' conhecida como 'treino ortográfico'. Suponhamos que ele tenha 'errado' a palavra *semana* e a tenha escrito como 'cemana'. Após escrever umas tantas vezes a palavra *semana*, isso garante que ele escreva corretamente a palavra *segundo*? É claro que não! Ele poderá, perfeitamente, escrevê-la como 'cegundo'. E aí, ele vai ter que 'treinar' mais essa palavra? E as outras? Onde é que esse aprendizado termina? Ou não termina? Ora, sabemos, perfeitamente, que qualquer um de nós tem dúvidas, de vez em quando, com relação à grafia de algumas palavras. Mas também sabemos que qualquer um de nós é capaz de resolver a dúvida pela simples consulta ao dicionário. Então, por que exigir do aprendiz que ele tenha uma memória fantástica e seja capaz de 'saber tudo'? E mais, por que tratá-lo como se ele não soubesse a língua? É claro que ele sabe a língua – e muito bem! –, pois fala. E aqui é bom que fique claro o seguinte: a língua portuguesa, como qualquer outra língua humana, é a língua falada. A escrita é apenas uma representação limitada da língua falada (o que não significa que a escrita não seja, também, muito importante na nossa vida).

A segunda concepção do que seja aprender a escrever trata esse aprendizado como um processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita. É exatamente por compartilharem dessa concepção que muitos professores dizem que o aprendiz aprende a escrever escrevendo. Essa é a concepção adotada por uma importante teoria de aprendizado da escrita, que é o construtivismo. Podemos representar essa concepção assim:



O que temos na representação acima é o seguinte:

- a) O aprendiz, diante de um novo objeto de aprendizado, a escrita, faz algumas hipóteses sobre o que seja esse objeto. Com base nessas hipóteses, o aprendiz começa as suas primeiras produções escritas.
- b) O objeto ESCRITA, por sua vez, revela ao aprendiz novos aspectos, não considerados em sua primeira hipótese. Com base nisso o aprendiz reformula a sua hipótese inicial e produz escritas mais elaboradas.

- c) O objeto revela, então, novos aspectos e o aprendiz volta a reformular sua hipótese, num processo contínuo de re-elaboração de seu conhecimento sobre a escrita.

Essa segunda concepção sobre a construção de um sistema de escrita parece ser muito mais interessante do que a primeira concepção que consideramos aqui. E as razões para essa afirmação são, basicamente, duas:

- a) O aprendiz passa a ser o centro do processo de aprendizado. É ele quem controla esse aprendizado, formulando e reformulando hipóteses. O conhecimento passa a ser *construído*, em vez de ser, simplesmente, *transferido*. Ou seja, o aprendizado se dá de dentro para fora.
- b) Nessa segunda concepção o apelo à memória é consideravelmente minimizado. O que se antevê, por parte do aprendiz, como ser inteligente que é, é a utilização da sua capacidade de raciocinar, de fazer generalizações, de fazer inferências e de estabelecer modelos mais gerais.

É bom que se diga que, nessa concepção de aprendizado, o aprendiz vai cometer inúmeros desvios de escrita. E isso é, não só, previsível como, também, natural. A cada produção escrita do aprendiz, produção essa 'controlada' pela hipótese que ele tem naquele momento, ele será capaz de apresentar um bom desempenho naqueles fenômenos que a hipótese à disposição recobre. Mas, é claro, ele não terá como controlar os fenômenos que não estão cobertos pela hipótese à disposição no momento. É por isso que o aprendiz acaba reformulando sua hipótese anterior, numa tentativa de cobrir, em sua produção escrita, um número cada vez maior de fenômenos. Conforme já dissemos, nesse processo de interação com seu objeto de aprendizado, a escrita, o aprendiz irá cometer, necessariamente, alguns 'erros'. Esses 'erros' são da natureza daquilo que Piaget chamou de "erros construtivos", ou seja, são passos importantes na construção do conhecimento, são etapas que permitirão ao aprendiz a reformulação de suas hipóteses. Nessa perspectiva, fica claro que o aluno que 'erra' não é, necessariamente, um aluno com problemas de aprendizagem. Ao contrário, só 'erra' quem está no controle da construção do conhecimento. Poderíamos até dizer que 'o bom aluno é o que erra'.

Essa segunda concepção, embora superior à primeira, não consegue, contudo, dar conta de certas escritas que os aprendizes produzem. Por exemplo, se voltarmos ao nosso Texto 1, podemos retirar dali os seguintes casos de escrita:

ispeciau (= especial)
os elefati (= os elefantes)
nos foi (= nós fomos)

O primeiro exemplo, 'ispeciau', é interessante pelo seguinte: se é verdade que o processo de aprendizado da escrita se dá apenas na interação do aprendiz com a escrita, de onde foi que o aprendiz retirou essa escrita? Certamente a forma 'ispeciau' não apareceu em nenhum texto usado na escola (cartilha, trecho de jornal ou revista). Então, de onde foi que o aprendiz retirou essa grafia?

O segundo exemplo, 'os elefati', é ainda mais interessante. Aqui o problema não é apenas ortográfico, mas envolve, também, aspectos da gramática do português (no caso, uma questão de concordância nominal). Observe-se que a indicação de plural aparece apenas no artigo; o substantivo, por sua vez, não traz a marca de plural. Esta concordância nominal fora dos padrões é outro aspecto que está totalmente ausente dos textos usados nas escolas. Então, de onde foi que o aprendiz retirou isso?

O terceiro exemplo, 'nos foi', é semelhante ao segundo e envolve a concordância verbal. De novo: se essa concordância verbal não-padrão não é encontrada nos textos usados na escola, de onde foi que o aprendiz retirou isso?

Nos Cadernos "Alfabetização e letramento" e "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita", que fazem parte deste Módulo do Programa de Formação Continuada, você encontrará outras informações e discussões sobre a teoria construtivista de aprendizagem da escrita.

Essa limitação explicativa apresentada pela segunda concepção de aprendizado da escrita nos leva a pensar num modelo diferente, em que esse aprendizado seja visto como um processo de construção de conhecimento *intermediado* pela oralidade. Essa terceira concepção pode ser representada assim:



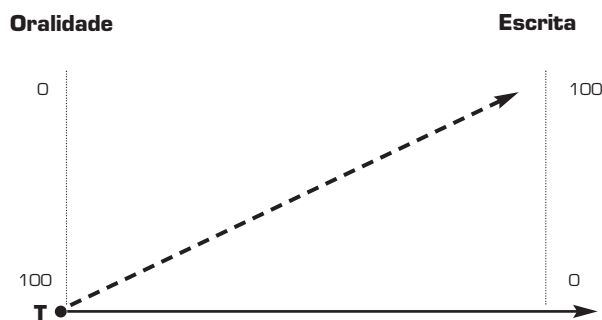
Essa terceira concepção se afasta da primeira, assim como a segunda concepção, na medida em que prevê um aprendizado controlado pelo aprendiz, que formula e reformula hipóteses na interação com o objeto escrita. Contudo, essa terceira concepção se afasta da segunda na medida em que prevê que a interação com a escrita seja intermediada pela

oralidade, ou seja, por aquilo que o aprendiz já conhece sobre sua língua (ele já fala a língua) quando inicia seu processo de construção da escrita. Dito de outra forma: o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita.

É bom que se diga o seguinte: não estamos sugerindo aqui que apenas o conhecimento da língua falada tenha influência no processo de aprendizado da escrita. Mas estamos sugerindo, sim, que esse conhecimento está amplamente envolvido no aprendizado da escrita.

Veja no Caderno "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita", deste módulo do Programa de Formação Continuada, a reflexão sobre abordagens sócio-históricas da aprendizagem que também aceitam a idéia de que o conhecimento da língua falada é a base sobre a qual o aluno constrói seu conhecimento da escrita.

Se focalizarmos nossa lente apenas nos aspectos ortográficos da escrita, que é o nosso objetivo neste texto, podemos representar o que foi dito sobre essa terceira concepção da seguinte maneira:



Esta figura representa a maneira como a oralidade influencia a apropriação da escrita. A linha **t**, na parte inferior da figura, representa a linha do tempo e, nessa linha, o ponto **•** indica o ponto inicial do processo. A linha inclinada e pontilhada indica a evolução da escrita no eixo do tempo e, como se pode ver, à medida que se avança no tempo, aumenta-se o domínio da escrita (ou seja, vai-se de 0 a um valor cada vez maior). Na linha vertical à esquerda indica-se a proporção da influência da oralidade no processo de apropriação da escrita. Observe-se que, à medida que se progride no eixo do tempo, menor se torna o efeito da oralidade (e o que se espera, a longo prazo, é que sejamos capazes de tratar a língua falada e a língua escrita de modo independente, e que a escrita se torne autônoma em relação à fala). Em resumo, há um momento em que nenhum de nós escreve mais como fala.

Há alguns pontos que precisam ser salientados aqui:

1. Como já se disse anteriormente, nem tudo que constitui o nosso conhecimento da escrita tem origem no nosso conhecimento da língua falada, que, diga-se de passagem, é diferente de grupo para grupo, sejam esses grupos diferenciados em termos sociais, etários ou geográficos. Há aspectos sociais (a fala de qual grupo serve de modelo para aquilo que se escreve?), históricos (parte de nossa escrita é de natureza etimológica, refletindo diferenças de fala que hoje não existem mais), convencionais (boa parte das relações que se estabelecem entre os sons e as letras são reguladas por convenções) e textuais (gêneros textuais diferentes selecionam modos diferentes de se escrever) que fazem parte, igualmente, do domínio da escrita.

2. Mesmo se nos restringirmos aos aspectos ortográficos, nem tudo aquilo que se escreve pode ser atribuído à oralidade. Trataremos dessas questões nas seções 3, 4 e 5.

Por hora podemos tentar resumir a nossa concepção do que seja aprender a escrever através de uma hipótese geral que formulamos assim:

HIPÓTESE GERAL

- a) Aprendemos através de esquemas mentais inatos;
- b) interagimos com o objeto de aprendizado;
- c) formulamos hipóteses sobre a natureza desse objeto;
- d) no caso da escrita, baseamos nossas hipóteses iniciais no nosso conhecimento sobre nossa língua (o que tem sido chamado de "Conhecimento Lingüístico Internalizado", CLI);
- e) o CLI é de natureza oral.

Nossa hipótese geral, em sua parte (a), nos diz que, enquanto seres humanos, somos geneticamente dotados de esquemas mentais que nos permitem aprender coisas. Esses esquemas mentais nos permitem fazer uma série de operações importantes como, por exemplo, fazer generalizações e criar conceitos. Se não fosse assim, nunca iríamos aprender nada. Imagine uma criança que, um dia, se vê diante do seguinte objeto:



Digamos que esta criança aprende que esse objeto é um avião. Se, mais tarde, essa mesma criança se vê diante de um outro objeto, como



que é diferente do primeiro objeto, ela terá que aprender 'outra coisa'? Certamente que não! Ela será capaz de reconhecer, nas diferenças, o mesmo objeto 'avião'. Se não fosse assim, ou seja, se cada objeto, que é diferente de qualquer outro objeto, tivesse que ser aprendido separadamente, então nunca aprenderíamos nada. Resumindo, aprendemos porque somos programados biologicamente para aprender; faz parte da nossa natureza humana a capacidade de aprender de forma racional, e não por associação de estímulos a respostas. E mais, esse aprendizado não se dá no vazio, mas está inserido no contexto social que nos cerca. Ou seja, não aprendemos sozinhos, reinventando a língua, mas aprendemos sob o controle do grupo social em que nos inserimos.

A parte (b) de nossa hipótese geral prevê que sejamos capazes de interagir com nossos objetos de aprendizado. Essa interação se dá através de hipóteses que fazemos, e refazemos, sobre este objeto – parte (c). No caso da escrita, agimos da mesma forma, MAS, ao mesmo tempo, levamos em conta aquilo que conhecemos, de primeira mão, sobre nossa língua – parte (d), conhecimento esse que é de natureza oral – parte (e). E é exatamente por isso que transferimos, nas nossas primeiras hipóteses sobre a escrita, algumas das características da nossa fala.

Para vermos isso um pouco mais de perto, retomemos os exemplos que utilizamos ao comentar a segunda concepção do que seja aprender a escrever:

ispeciau (= especial);
os elefati (= os elefantes);
nos foi (= nós fomos).

No caso da palavra 'ispeciau', levando em conta que a palavra foi grafada por uma criança da região metropolitana de Belo Horizonte, podemos entender, perfeitamente, a razão dessa grafia. No dialeto de Belo Horizonte, as seqüências gráficas **es-** (como em **es**querdo, **es**mero) e **is-** (como em **is**queiro, **Is**rael), quando representam sílabas átonas em início de palavra, são pronunciadas da mesma forma, como [is-]. Assim, como se trata da mesma seqüência de sons na fala, nada mais natural para o aprendiz, nesse estágio inicial,

do que grafar os dois casos da mesma maneira, como **is-**. Algo semelhante acontece com a letra 'l' em final de sílaba: no dialeto de Belo Horizonte (mas não em todos os dialetos falados no Brasil), a letra 'l' em final de sílaba corresponde a um som semelhante ao som da letra 'u', na mesma posição. Assim, é possível rimar, por exemplo 'mel' com 'céu', 'pastel' com 'chapéu', ou 'mal' com 'pau'. Se o som é o mesmo, por que não utilizar a mesma letra?

Neste ponto do nosso texto, e levando em conta a hipótese geral que formulamos, podemos estabelecer o seguinte procedimento operatório por parte do aprendiz, no estágio inicial de sua produção escrita: o aprendiz exerce sobre sua produção escrita inicial tanto um *controle qualitativo* quanto um *controle quantitativo*.

O controle qualitativo pode ser formulado assim: ***sons iguais são representados por letras iguais; sons diferentes são representados por letras diferentes***. Note-se que a escolha das letras a serem utilizadas não tem que ser a mesma para todos os aprendizes. Por exemplo, para o som [s], um aprendiz pode escolher a letra 's' enquanto um outro aprendiz pode escolher a letra 'c'.

Já o controle quantitativo pode ser formulado assim: ***o número de letras utilizadas corresponde ao número de sons pronunciados***. Assim, se uma palavra como hoje tem apenas três sons (uma vez que o 'h' inicial não tem correspondência sonora), é perfeitamente natural que o aprendiz, em suas primeiras produções escritas, grafe a palavra como 'oji' (ou 'ogi').

Como podemos perceber, os controles qualitativo e quantitativo são apenas desdobramentos de nossa hipótese mais geral. Além disso, eles nos permitem ver de outra maneira os desvios ortográficos que todo aprendiz apresenta em suas escritas iniciais: esses desvios, longe de serem sinais de incompetência do aprendiz, são, isso sim, sinais de que ele está construindo seu conhecimento sobre o que seja escrever e, ao fazer isso, começa por estabelecer uma relação bastante direta entre o que ele fala e o que ele escreve. E se alguém pensa que isso é ruim, basta que nos lembremos de que é exatamente isso que fazemos quando temos que escrever uma palavra que nunca vimos antes: nós nos guiamos pelo som! Por exemplo, se alguém lança uma nova pasta dental e dá a ela o nome de **Dago**, se ouvirmos a propaganda dessa pasta no rádio não teremos a menor dificuldade em grafar o nome **Dago**.

Precisamos, agora, conhecer um pouco mais sobre os sistemas de escrita (seção 2) e sobre os sons do português (seção 3). Feito isso, poderemos apreciar com mais conhecimento de causa os problemas que o aprendiz enfrenta na tentativa de dominar a escrita ortográfica.

ATIVIDADE 2

- ❶ Por que se afirmou que a explicação dada para o aprendizado da escrita pela "primeira concepção" supõe que o aprendiz tenha "uma memória fantástica"? E por que se disse que, na explicação dada pela segunda concepção, o papel da memória seria minimizado?
- ❷ Como você explicaria a expressão "Conhecimento Lingüístico Internalizado"?
- ❸ Você concorda com a posição defendida nesta seção de que a terceira concepção - a que leva em conta a oralidade - explica melhor a apropriação da escrita do que as duas explicações anteriores? Se concorda, resuma a argumentação a favor. Se não concorda, formule uma argumentação contrária, ou aponte suas dúvidas e questionamentos.

Registre suas respostas por escrito e partilhe seus pontos de vista com seus colegas, no encontro presencial

Para o Formador

[Atividade 2] Escute as respostas dos professores, verifique a compreensão deles, permita que eles expressem suas dúvidas e procure esclarecê-las.

[Atividade 2 - questão 2] Além do que está dito na resposta acima, vale dizer que, mesmo quando se pretende explicar o aprendizado da ortografia pela segunda concepção, deve-se reconhecer o papel da memória para fixar grafias que obedecem a regras pouco "visíveis" para quem não é especialista, ligadas, por exemplo, à história das palavras. Alguns casos só para ilustrar: a) escrevem-se com j (não com g) e com x (não com ch) palavras de origem indígena ou "exótica", como jiló, jibóia, xapuri, oxalá, axé, maxixe; b) escreve-se chuchu com ch porque vem do francês antilhano chou-chou.

[Atividade 2 - Questão 3] Há dois tipos de evidência que mostram a superioridade da terceira concepção em relação às outras duas: (1) Evidência negativa: é difícil - senão

impossível - aceitar que uma grafia como 'os elefati' seja produzida com base num modelo escrito. A escrita oficial, que é a que se apresenta nos textos que os alunos têm como modelos, não incorpora esse tipo de escrita. Sendo assim, esses casos são de difícil explicação se adotarmos a segunda concepção; (2) Evidência positiva: há uma relação estreita entre o que se escreve e o que se fala, num caso como 'os elefati'; na fala, pronuncia-se um som [i] no final da palavra elefante, e é isso o que o aluno representa por escrito. Além disso, a grafia -an-, na escrita oficial de elefante, corresponde a um único som, [ã]. Se é assim, então basta uma única letra, a, em 'elefati'. Finalmente, dizemos, muito freqüentemente, [os elefante], sem indicar o plural no substantivo. E, novamente, é isso que o aluno escreve. Portanto, a terceira concepção, justamente aquela que apela para os conhecimentos da língua falada no processo de construção da escrita, parece ser superior às outras duas.

2 | SISTEMAS DE ESCRITA

Toda língua humana se organiza em dois planos, o plano do conteúdo e o plano da expressão. O plano do conteúdo é também chamado de plano do significado, e tem a ver com o sentido daquilo que falamos. O plano da expressão é também chamado de plano do significante, e tem a ver com a forma com a qual veiculamos os sentidos. Dito de outra maneira, o plano da expressão tem a ver com os sons e o plano do conteúdo tem a ver com os sentidos. Falar uma língua é isso: juntar som e sentido.

A junção entre som e sentido não é feita de qualquer maneira. Ela é regulada por aquilo que chamamos de gramática. É bom que se diga aqui que não estamos usando o termo gramática para nos referirmos àqueles livros grossos que os gramáticos escrevem, ou seja, não estamos falando sobre as gramáticas normativas (que, de modo geral, são produzidas para normatizar a língua escrita). Por gramática estamos entendendo um conjunto de instruções abstratas que nos permitem juntar som e sentido, um conjunto de conhecimentos que temos sobre a nossa língua, já que somos falantes dessa língua. Por exemplo, no caso do português, qualquer falante da língua, mesmo que nunca tenha ido à escola, mesmo que seja analfabeto, sabe que a sentença (1) é uma sentença do português e que a sentença (2) não é, embora as duas contenham exatamente as mesmas palavras:

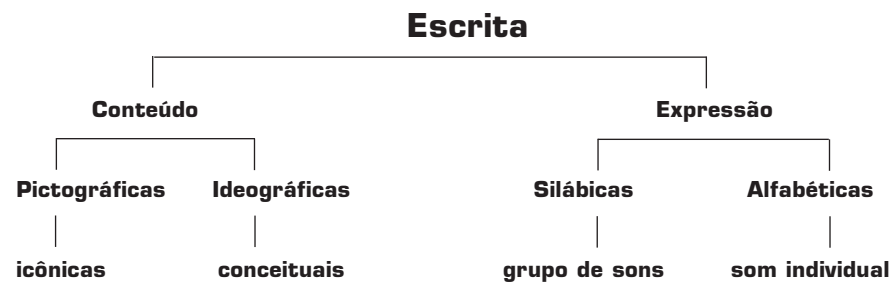
(1) Meu cachorro mordeu a vizinha.

(2) Vizinha meu mordeu cachorro a.

Noutras palavras, esse conhecimento que estamos chamando de "gramática" da língua, todo falante tem, mesmo que não saiba ler e escrever. Podemos dizer, então, que as línguas são, essencialmente, faladas. Algumas são escritas. Na verdade, a grande maioria das línguas do mundo nunca foi escrita!

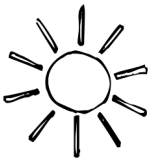
Vamos voltar nossa atenção, agora, para os casos em que a escrita está presente. A pergunta que fazemos, inicialmente, é: como foi que a escrita surgiu?

Vimos, acima, que as línguas se organizam em dois planos, conteúdo e expressão. Assim sendo, as escritas devem se ligar a algum desses planos (ou aos dois). A figura a seguir ilustra o desenvolvimento da escrita na história da humanidade.



Conforme se vê pela figura acima, as primeiras manifestações de escrita surgiram ligadas ao plano do conteúdo. Isso ocorreu há cerca de 6000 anos, no Oriente Médio. Elas surgiram pela necessidade de contabilização: quando um pastor saía com seu rebanho, ele 'desenhava', por exemplo, a figura de um boi e registrava, com tracinhos, ao lado da figura, o número de bois que ele estava levando para o pasto. Fazia a mesma coisa para os carneiros e ovelhas e, assim, ao final do dia, ele podia conferir o número de animais que ele estava trazendo de volta. Essa era uma escrita pictográfica, de caráter icônico, ou seja, o que se escrevia significava o objeto representado, e nada mais. Muitas escritas antigas tiveram esse caráter pictográfico e podem ser vistas, por exemplo, em algumas inscrições em cavernas e em parte da escrita hieroglífica* do Egito Antigo. Esse tipo de escrita, embora útil, tinha limitações muito sérias; afinal, nem tudo podia ser 'desenhado' (beleza, dor, norte, céu, azul, quente, luz, etc). Assim, esse tipo de escrita acabou evoluindo para um outro tipo de escrita, a escrita ideográfica (ou logográfica).

A escrita ideográfica se diferencia da escrita pictográfica em dois sentidos: primeiro, ela passa a representar não apenas o que se desenhou, mas, por extensão, qualquer conceito relacionado ao conceito original. Por exemplo, se numa escrita pictográfica o pictograma



significa apenas **sol**, numa escrita ideográfica, ele significa, além de **sol**, vários outros conceitos que podem ser relacionados a sol, como, por exemplo, **luz**, **calor**, **dia**, **quente**, **brilho**, **brilhante**, **claridade**, etc.

A segunda diferença entre a escrita pictográfica e a ideográfica é que a segunda não precisa mais guardar o caráter icônico. Assim, a semelhança entre a escrita e o objeto representado pode desaparecer. Por exemplo, o ideograma chinês para a palavra sol é



no qual dificilmente se vê qualquer semelhança com o objeto 'sol'. O melhor exemplo de escrita ideográfica, na atualidade, é o da escrita chinesa.

O grande problema da escrita ideográfica, conceitual, é a quantidade quase que ilimitada de conceitos que precisam ser representados. Assim, este tipo de escrita se torna de difícil aprendizado. Os chineses ainda mantêm a escrita ideográfica por uma simples razão: o que nós chamamos de chinês é, na verdade, um conjunto de línguas mutuamente ininteligíveis, mas que compartilham de uma escrita em comum. Explicando: sob o nome único de chinês, há na China, de fato, várias línguas diferentes, de tal maneira que os falantes de uma dessas línguas não compreendem os falantes das outras línguas; mesmo assim, todas essas diferentes línguas têm a mesma escrita. Desse modo, embora nem sempre um chinês consiga conversar com outro chinês, eles podem se entender escrevendo, já que a escrita é a mesma. Aliás, os ideogramas chineses são amplamente difundidos na Ásia, sendo utilizados não só na China, mas também no Japão e na Coreia.

O grande salto na evolução dos sistemas de escrita se deu quando se passou a representar o plano da expressão, e não mais o do conteúdo. Se, por um lado, os significados são uma classe aberta (estão sempre aparecendo significados novos e desaparecendo outros tantos), os sons dos quais uma língua se utiliza são em número limitado. Os primeiros sistemas de escrita baseados no plano da expressão (dos sons) foram os sistemas silábicos. Como sabemos, uma sílaba é uma unidade hierarquicamente superior ao som individual. As sílabas podem ser compostas de um único som, mas também podem ser compostas de dois ou mais sons. Tomemos como exemplo a palavra **brusco** do português. Essa palavra tem duas sílabas, **brus** e **co**. Mas cada uma dessas duas sílabas é composta de mais de um som: a primeira delas tem quatro sons, [b], [r], [u] e [s], enquanto que a segunda delas tem dois sons, [c] e [o].

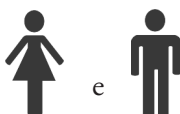
Neste ponto do texto, estamos representando os sons pelas letras do alfabeto. Essa situação é temporária e proposital, já que na seção 3 veremos a maneira correta de se representar os sons da língua.

Uma escrita silábica representaria uma palavra de duas sílabas através de dois símbolos. Muitas línguas foram ou são escritas silabicamente como, por exemplo, o japonês. O que temos, numa escrita silábica, é a representação de uma unidade maior do que o som individual, unidade esta que chamamos de sílaba e que pode conter, dentro dela, mais de um som.

O ponto final da evolução dos sistemas de escrita se deu quando, ainda no plano da expressão, as escritas começaram a representar os sons individuais. Esse estágio é o que chamamos de escrita alfabética, ou seja, cada símbolo do alfabeto, qualquer que seja o alfabeto, representa um único som. Os alfabetos podem variar. Em português utilizamos o alfabeto latino; em russo se utiliza o alfabeto cirílico e o grego utiliza o alfabeto grego. O que define uma escrita como silábica não é a aparência dos símbolos ou letras que se utilizam, mas a natureza do elemento representado. Retomando o nosso exemplo do português, a palavra **brusco**, vemos que aos seis sons que a palavra contém são atribuídas seis letras. Essa palavra se escreve, portanto, alfabeticamente.

O que vimos, rapidamente, nesta seção pode ser chamado de *filogênese** da escrita, isto é, vimos, resumidamente, como foi que a escrita evoluiu na história da humanidade. Mas será que na nossa história individual temos algo parecido? Será que nossa *ontogênese** reflete a filogênese? Será que a maneira como as crianças "descobrem" ou "inventam" a escrita quando estão aprendendo reflete a evolução da escrita na história da humanidade? Até um certo ponto, sim. As crianças, quando ensaiam suas primeiras produções escritas, acabam produzindo desenhos. Muitas crianças 'escrevem', por exemplo, **família**, desenhando o papai, a mamãe, o(s) irmão(s) e irmã(s) e, eventualmente, até os animais que habitam a mesma casa. O que elas estão fazendo, nesse momento, é uma escrita de caráter pictográfico. Nas escritas como **fmg**, para **formiga**, em que muitos professores acham que a criança está 'comendo letras', elas estão escrevendo silabicamente: a palavra **formiga** tem três sílabas; portanto posso representá-la por três símbolos (no caso, três letras do alfabeto, que é o que a criança vê na escola). Somente mais tarde ela atinge uma escrita alfabética. E, ao atingir a escrita alfabética, ela liga essa escrita aos sons que ela produz e controla sua escrita tanto qualitativamente quanto quantitativamente, como vimos na seção 1. É importante notar que escrever alfabeticamente não significa escrever ortograficamente. Para que o aprendiz escreva ortograficamente é preciso enfrentar e superar outros problemas.

Neste ponto podemos colocar uma questão para nossa reflexão: qual é a natureza da escrita que usamos em nossa sociedade? Se alguém pensou em dizer "alfabética", acertou em parte. A maioria das coisas que escrevemos e lemos se apresenta no modo alfabético. Mas precisamos ter um certo cuidado com isso. Na verdade, se levarmos em conta que a escrita usada em nossa sociedade não se resume apenas àquilo que escrevemos em português, mas inclui também aquilo que lemos no nosso dia-a-dia, vamos perceber que a escrita que usamos não é apenas alfabética. Nas nossas práticas diárias, vamos encontrar todos os tipos de escrita que já apareceram. Por exemplo, quando nos deparamos, na porta de um banheiro, com 'escritas' como



sabemos, perfeitamente, que o primeiro deles indica o banheiro feminino e o segundo indica o masculino. E essa escrita é pictográfica! Por outro lado, quando nos deparamos com 'escritas' como



temos uma mistura de pictograma e ideograma: o cigarro aceso é pictográfico e representa aquilo que está sendo proibido num determinado local. Mas a representação da proibição é ideográfica: o traço sobre o cigarro aceso. O mesmo caráter ideográfico se manifesta nos algarismos que escrevemos e lemos. Já uma escrita como **Cia. Ltda.** é parcialmente silábica: as sílabas 'com-', e 'nhi', de companhia, são representadas por um único símbolo (uma única letra). O mesmo acontece com as sílabas 'li-' e 'ta-', de limitada. Uma situação muito freqüente, em que temos que escrever em dois sistemas diferentes, é aquela do preenchimento de cheques: primeiro escrevemos ideograficamente: **R\$112,00**, e depois alfabeticamente, **Cento e doze reais**.

Agora, vamos examinar mais uma sutileza da nossa escrita: se ignorarmos os casos das escritas pictográficas e ideográficas, bem como as possibilidades de escrita silábica no português, nós somos capazes de afirmar, com certeza, que todo o resto é alfabético e se liga unicamente ao plano da expressão? A resposta é não! Observe-se que as palavras **sela** e **cela** (ou **passo** e **paço**, ou **russo** e **ruço**) são idênticas do ponto de vista da expressão. Ou seja, elas são pronunciadas exatamente da mesma maneira. Então, como é que sabemos o que nós devemos escrever? A única maneira de se saber isso é apelando para o plano do conteúdo: qual é o significado pretendido? O que nós temos aqui é

um certo caráter ideográfico embutido em algumas representações alfabéticas. E esses casos, como veremos mais adiante, são de difícil controle por parte dos aprendizes (e para nós, também!).

Se o português escrito tem um caráter majoritariamente alfabético, passemos, então, às nossas considerações sobre os sons do português.

ATIVIDADE 3

- ❶ Dê outros exemplos de escrita pictográfica e ideográfica que encontramos no nosso dia-a-dia.
- ❷ Dê outros exemplos de escrita ideográfica inserida na escrita alfabética.
- ❸ Se um aprendiz precisar escrever **pata** e **caçar**, em qual dos dois casos ele terá mais dificuldades? Por quê?

Para o fomador

[Atividade 3] O que se pretende, na Atividade 3, é garantir que os cursistas sejam capazes de (a) diferenciar, com clareza, as escritas com base no significado daquelas que se baseiam nos sons; (b) perceber que na escrita alfabética estão inseridas, eventualmente, grafias que só se decidem pelo significado, e (c) perceber que os aprendizes, ao tomarem suas decisões iniciais sobre o que se deve escrever, baseiam-se muito fortemente numa relação direta entre sons e letras. É por isso que a grafia da palavra **pata** não oferece grandes problemas (já que as letras e os sons

envolvidos manifestam uma relação direta, um-a-um), ao contrário da palavra **caçar** (ou outras de natureza semelhante), em que a grafia -ç- representa o som [s] que, por sua vez, poderia ser representado por várias outras grafias, como em **assar**, **paz**, **nasça**, **exceto**, **seu**, **cebola**, etc. E aí, como decidir pela grafia correta?

3 | OS SONS DO PORTUGUÊS

Nesta seção vamos tratar dos sons do português falado. Conforme vimos nas seções anteriores, é através dos sons que o aprendiz se guia nas suas primeiras produções escritas. Portanto, se quisermos entender o que está nessas produções iniciais para, a partir desse entendimento, fazer propostas interessantes de intervenção, precisamos, nós mesmos, ter um bom controle desses fatos.

Os sons que produzimos ao falar resultam da ação combinada de uma série de dispositivos que fazem parte da nossa anatomia. A combinação desses vários dispositivos constitui aquilo que chamamos de aparelho fonador. O aparelho fonador é composto de três grandes seções: (1) os pulmões, (2) a laringe e (3) as cavidades supra-glóticas.

Os **pulmões** não têm como função básica a produção de sons. Sua função principal é a de garantir, através da respiração, a oxigenação do sangue que circula em nosso corpo. A isso se dá o nome de hematose*. Na respiração há dois momentos, a inspiração, em que o ar é trazido para dentro dos pulmões, e a expiração, em que o ar, após ter sido utilizado na hematose, é expelido. Essa corrente de ar que expelimos na expiração é utilizada na criação dos sons da fala.

A corrente de ar que expelimos na expiração percorre a traquéia até atingir a laringe. Na **laringe** dá-se a transformação da corrente de ar em corrente sonora, através do processo da fonação*. O que acontece, basicamente, é o seguinte: há, na laringe, duas membranas finas, uma de cada lado, conhecidas por 'cordas vocais'. Não são, a rigor, cordas, mas pequenas pregas que podem assumir configurações diferentes entre si. Das configurações possíveis só duas nos interessam aqui: ou elas estão separadas (e, nesse caso, a corrente de ar passa entre elas sem encontrar nenhum obstáculo sensível) ou elas estão juntadas (e, nesse caso, elas formam uma espécie de barreira à corrente de ar). No

primeiro caso, o som produzido não coloca as cordas vocais em vibração; trata-se de um som surdo (ou desvozeado). Já no segundo caso as cordas vocais entram em vibração, produzindo um som sonoro (ou vozeado). O espaço compreendido entre as cordas vocais recebe o nome de glote.

Em português, a diferença entre os sons surdos e os sonoros é muito importante, uma vez que eles, se alterados, podem alterar também o significado das palavras. Por exemplo, a palavra **cinco** começa por um som surdo enquanto a palavra **zinc** começa por um som sonoro. Para que você possa experimentar a diferença entre eles, basta tocar seu pescoço, na altura do pomo de Adão, usando os dedos polegar e indicador, e pronunciar o som inicial de cada uma dessas duas palavras. Você vai perceber que na pronúncia do [sssssssss] de **cinco** não há nenhuma vibração, mas na pronúncia do [zzzzzzzzzz] de **zinc**, há.

Um problema muito freqüente em sala de aula tem a ver exatamente com essa troca de sons: os professores, ao darem o ditado de palavras para seus alunos, pronunciam as palavras em voz alta. Os alunos, por sua vez, não podem repetir as palavras em voz alta e, então, sussurram as palavras antes de escrevê-las. Ao fazerem isso, eles acabam "ensurdecendo" todos os sons (pois é isso que acontece quando sussurramos) e, ao grafarem as palavras, utilizam letras apropriadas aos sons surdos, mesmo quando os sons da palavra ditada são sonoros. Por exemplo, se o professor ditar, em voz alta, a palavra **jogador**, onde todas as consoantes são sonoras, e o aluno repetir essa palavra sussurrando, provavelmente ele vai grafá-la como **chocador**, pois essa seria a grafia adequada se as consoantes fossem surdas. Muitas vezes se pensa que os alunos 'trocam letras' quando, na verdade, eles são levados a uma troca de sons pelas circunstâncias de sala de aula.

Veja no Caderno "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita", que faz parte deste Módulo, algumas reflexões sobre o valor e as possibilidades pedagógicas do ditado.

Uma vez criada a corrente sonora, na laringe, as **cavidades supra-glóticas** se encarregam de (a) ampliar os sons e (b) modificar os sons. As cavidades supra-glóticas são três: faringe, fossas nasais e boca. A ampliação dos sons se dá pelo fato de essas cavidades atuarem como caixas de ressonância, assim como o bojo de um violão, por exemplo. As modificações se dão pelo fato de ser possível alterar o volume da principal cavidade, a boca, através do posicionamento da língua. Se o volume é maior, o som é mais grave; se é menor, é mais agudo. A mesma coisa pode ser vista se compararmos o som produzido por um violino, cuja cavidade de ressonância é menor, com o som produzido por um violão, cuja cavidade de ressonância é maior, e com o som produzido por um contra-baixo, cuja cavidade de ressonância é maior ainda.

Os sons que produzimos na fala recebem o nome de **fonos**. Esses fonos se agrupam em duas grandes classes: os consonantais e os vocálicos. Os sons vocálicos são aqueles em que não se coloca nenhum impedimento à corrente sonora na cavidade bucal. Os sons consonantais são aqueles em que algum tipo de impedimento, seja ele total ou parcial, é colocado à corrente sonora na cavidade bucal.

Agora, neste ponto do texto, vamos introduzir algumas considerações muito importantes, para deixar bem claros alguns fatos que todo professor alfabetizador precisa controlar. Vamos numerar todos esses pontos para deixá-los destacados.

(1) FALA E LÍNGUA

A distinção entre fala e língua é fundamental. Como veremos adiante, ela está envolvida não só na compreensão das hipóteses sucessivas que o aprendiz precisa fazer para dominar a escrita, mas está envolvida, também, na própria concepção de escrita ortográfica. O primeiro fato que devemos notar, uma vez que é do conhecimento de todos, é que ninguém fala igual a ninguém. Por exemplo, sabemos que uma pessoa oriunda do nordeste do Brasil fala diferente de uma pessoa oriunda do sudeste, ou do sul. Sabemos também que pessoas mais idosas falam diferente das pessoas mais jovens. Mas se as pessoas falam diferente, como é que elas se entendem? Elas se entendem porque falam a mesma língua (e não porque têm a mesma fala). A fala é, portanto, individual, enquanto que a língua é coletiva. A fala é heterogênea, enquanto que a língua, num certo sentido, pode ser chamada de homogênea. Outra diferença entre elas é a seguinte: toda fala, ou ato de fala, é única; ela tem um começo e um fim. Mas a língua que permite esses atos de fala é constante. Uma pessoa pode até desativar a sua fala, mas não pode desativar a sua língua. Por exemplo, alguém pode fazer voto de silêncio e ficar sem falar durante anos a fio. Mas, se um dia ela resolver quebrar esse voto, ela pode voltar a falar, pois a língua se manteve durante o período de silêncio. Além disso, a fala é bastante concreta, sendo constituída de ondas físicas que podem ser gravadas e analisadas. Mas a língua, não. A língua tem uma realidade mental, um caráter abstrato. Podemos fazer, aqui, uma comparação um tanto grosseira, mas que talvez nos ajude a compreender a diferença entre fala e língua: uma pessoa que sabe tocar piano pode, num dia, tocar muito bem e, num outro dia, tocar muito mal. Essas duas execuções ao piano são fatos isolados, únicos, e não podem ser confundidos com a capacidade que essa pessoa tem para tocar piano.

(2) SONS E LETRAS

Uma distinção que deve ser claramente mantida é a distinção entre sons e letras. As letras, ou grafemas, são os elementos mínimos da escrita. Os sons, por sua vez, são os elementos mínimos da fala (os fones) e da língua (os fonemas). A escrita alfabética atribui às letras a função de representar os sons. Portanto, a relação entre as letras e os sons é uma relação de representação.

(3) FONES E FONEMAS

Uma vez estabelecida a diferença entre fala e língua, precisamos estabelecer a diferença entre os sons da fala e os sons da língua. Os sons da fala, como já dissemos, recebem o nome de *fonos*. Os sons da língua, por sua vez, recebem o nome de *fonemas*. Ao contrário dos fones, que são falados, os fonemas não são falados: ninguém fala através de fonemas. Os fonemas, enquanto unidades da língua, são, assim como a língua, de caráter abstrato.

Alguns lingüistas chegam, inclusive, a definir o fonema como uma "imagem psíquica dos sons da fala". Essa caracterização do fonema, ainda que um tanto poética, nos ajuda a entender um fato interessante: por que nós percebemos algumas diferenças entre sons mas não percebemos outras? Por exemplo, por que nós percebemos a diferença entre os sons iniciais das palavras **cinco** e **zinco**, mas não percebemos a diferença entre a pronúncia '*txio*' (no dialeto mineiro, por exemplo) e a pronúncia '*tio*' (no dialeto nordestino, por exemplo) para a palavra **tio**? No caso da palavra **tio**, por mais diferentes que sejam entre si os sons iniciais nas duas pronúncias, nós sempre diremos que se trata da mesma palavra. Mas isso não acontece na diferença de pronúncia para o som inicial das palavras **cinco** e **zinco**: aí diremos que se trata de duas palavras diferentes! E, é claro, não podemos atribuir isso a uma incapacidade do nosso ouvido. O que acontece aqui é que a diferença entre as duas pronúncias da palavra **tio** se dá apenas na fala. Os dois sons iniciais são apenas dois fones diferentes, e a diferença entre eles não acarreta diferença de sentido. Já no caso de **cinco** e **zinco** a situação é outra: a diferença entre esses sons acarreta diferença de sentido e, portanto, esses dois sons são mantidos separados em nossa mente. Além de serem *fonos* diferentes (isto é, diferentes na *fala*), são também *fonemas* diferentes (isto é, diferentes na *língua*).

Na lingüística, os sons da fala são o objeto de estudo da fonética, enquanto que a fonologia se ocupa dos sons da língua. Os sons da fala, fones, são representados entre colchetes, []; já os sons da língua são representados entre barras inclinadas, / /.

Conforme dito anteriormente, a diferença entre fala e língua, e entre fone e fonema, é relevante para se entender não só vários dos aspectos importantes da escrita ortográfica, mas também para se entender a maneira como evolui a construção de um sistema de escrita por parte do aprendiz.

(4) CODIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO

Utilizamos várias vezes, neste texto, a palavra representação. Mas seria interessante opor o conceito de representação ao conceito de codificação. Vamos começar pelo conceito de codificação. O termo codificação se refere à situação em que um conjunto de elementos assume uma outra forma sem que perca as suas características internas. Por exemplo, suponhamos que eu tenha um conjunto de elementos A, constituído pelas letras do alfabeto, { **a**, **b**, (...), **z** }. Esse conjunto pode ser codificado num conjunto B, digamos, o código Morse. Desse modo, a cada letra do conjunto A faremos corresponder um sinal diferente no conjunto B, { **• –**, **– • • •**, (...), **– – • •** }, para as letras acima.

CONJUNTO A	CONJUNTO B
A	• –
B	– • • •
(...)	(...)
Z	– – • •

O mesmo acontece nas 'escritas secretas' que, muitas vezes, as crianças inventam. O que elas fazem, aí, é trocar as letras do alfabeto por outros sinais. Por exemplo, se uma criança codifica a letra '**p**' como '**+**', a letra '**a**' como '**#**', a letra '**t**' como '**\$**' e a letra '**o**' como '**&**' ela poderá escrever '**pato**' como '**+\$&**'. Foi assim que surgiram os primeiros 'códigos secretos'. Contudo, como se pode observar, as características internas do conjunto A são mantidas no conjunto B. Por exemplo, se o conjunto A tem um número X de elementos, o conjunto B preservará esse mesmo número X de elementos. Há, portanto, uma relação biunívoca entre os elementos de A e os elementos de B. A cada elemento de A se liga um elemento de B e vice-versa. Da mesma forma, se no conjunto A não podemos combinar, digamos, **pt**, no conjunto B também não poderemos combinar **+\$**. Em resumo, numa situação de codificação, podemos dizer que os conjuntos A e B são a mesma coisa, ou $A = B$, mudando apenas sua aparência externa. Assim as 'escritas secretas' que as crianças inventam não são nada mais do que a escrita do português com outros símbolos que não as letras do alfabeto.

Na representação, a situação é diferente. Um conjunto A pode ser representado por um conjunto B sem que as relações e restrições internas de A sejam mantidas em B. Assim, podemos dizer que, embora B represente A, B não é A com outra aparência. Como exemplo, suponhamos que o conjunto A seja o conjunto dos sons do português e que o conjunto B seja o conjunto das letras do alfabeto. Nesse caso é fácil verificar que nem sempre podemos estabelecer relações biunívocas entre os elementos do conjunto A e os elementos do conjunto B. Por exemplo, ao som [s] de A podem corresponder, em B, várias letras, como em **s**ela, **ce**noura, **ma**ssa, **aço**, **pa**z, etc. Da mesma forma, a uma letra do conjunto B podem corresponder vários sons em A. Por exemplo, à letra 'e' correspondem, em A, os sons [ê] (**ce**do, **me**do, **ve**sgo); [é] (**ve**la, **le**va, **be**lo); e [i] (**do**ce, **es**quina, **foi**ce). A diferença entre codificação e representação também é importante para entendermos como a construção da escrita evolui.

ATIVIDADE 4

- ❶ É adequado dizer que o Cebolinha não consegue falar a letra ' r ' ? Por quê?
- ❷ Explique a relação que se estabelece entre fala e fone, e entre língua e fonema. Dê exemplos que ilustrem a diferença entre fone e fonema, recorrendo à maneira de falar de sua região.

Registre suas respostas por escrito, para partilhá-las depois com seus colegas do grupo de estudo.

Agora que esses quatro pontos já foram comentados, podemos passar ao exame dos sons do português. Nosso objetivo aqui não é o de estudar fonética ou fonologia. Mas é bom que se saiba que os diferentes sons podem ser visualizados através do uso de símbolos apropriados. A lista a seguir fornece os símbolos essenciais para se escrever os sons do português. Cada som da lista é seguido de uma sequência de palavras que o contêm.

2.1 OS SONS DO PORTUGUÊS

Os sons do português são objetos representáveis. E há uma maneira específica de se fazer essa representação, através da utilização de símbolos fonéticos. Estes símbolos devem ser utilizados apenas para consulta, e não precisam ser decorados. Nosso objetivo, aqui, é o de mostrar que as unidades do sistema sonoro do português podem ser

Para o Formador

[Atividade 4] Há dois pontos a serem destacados nesta Atividade 4: Primeiro, na questão 1, convém salientar que a fala e a escrita são dois objetos diferentes. As pessoas falam e, eventualmente, escrevem (há sempre aqueles que não são capazes de escrever mas são capazes de falar). São os sons que fazem parte do nosso conhecimento lingüístico. O domínio das letras, da escrita, é algo que aprendemos durante o processo de escolarização. Portanto, ninguém fala letras; falamos sons. Segundo, na questão 2, convém insistir na diferenciação entre língua e fala (e entre fones e fonemas). Ou seja, convém insistir na diferença que há entre o nosso conhecimento e a nossa

manifestação deste conhecimento. Por exemplo, se uma pessoa sabe fazer multiplicações, isto é, se ela sabe como calcular o resultado de uma multiplicação de um valor por outro valor, isso não quer dizer que ela possa manifestar esse saber do mesmo modo em todas as ocasiões. Por exemplo, uma pessoa saberá multiplicar, de cabeça, sem auxílio de lápis e papel, ou de uma calculadora, 12 X 5, ou 25 X 4. Mas ela não conseguirá multiplicar de cabeça, por exemplo, 17 X 436. Isso quer dizer que ela não sabe multiplicar? Claro que não! Isso quer dizer, apenas, que ela está limitada pela memória na hora de manifestar seu conhecimento de multiplicação quando se trata de parcelas maiores.

representadas tanto através dos símbolos fonéticos, quanto através das letras do alfabeto latino. A seguir você encontra a representação dos sons do português em símbolos fonéticos, com exemplos para cada um deles. Os sons são escritos entre colchetes e os exemplos são dados na ortografia oficial do português.

SONS CONSONANTAIS

01	[p]	como em <u>p</u> oste, sa <u>p</u> ato, ca <u>p</u> eta, <u>p</u> á.
02	[b]	como em <u>b</u> ola, ca <u>b</u> eça, a <u>b</u> rir, <u>b</u> om.
03	[t]	como em <u>t</u> eu, ca <u>t</u> ar, tra <u>t</u> or, <u>t</u> ela (mas não em <u>t</u> io, le <u>t</u> e, no dialeto mineiro, por exemplo)
04	[d]	como em <u>d</u> eu, ca <u>d</u> a, dra <u>d</u> ão, <u>d</u> ela (mas não em <u>d</u> ia, ver <u>d</u> e, no dialeto mineiro, por exemplo).
05	[k]	como em <u>c</u> alo, <u>q</u> uero, <u>q</u> uilo, <u>c</u> orda, maça <u>c</u> o.
06	[g]	como em ga <u>l</u> o, <u>g</u> uerra, <u>g</u> uia, go <u>l</u> a, agul <u>h</u> a.
07	[f]	como em fa <u>f</u> a, ca <u>f</u> é, <u>f</u> rito.
08	[v]	como em <u>v</u> aca, u <u>v</u> a, a <u>v</u> ião.
09	[s]	como em <u>s</u> eu, <u>c</u> éu, má <u>x</u> imo, a <u>ç</u> o, a <u>s</u> so, pá <u>s</u> , pa <u>z</u> , na <u>s</u> ça, ex <u>c</u> elente.
10	[z]	como em <u>z</u> ero, ca <u>s</u> a, ex <u>z</u> ato, etc.
11	[ʃ]	como em <u>ch</u> á, <u>X</u> á, <u>ch</u> uva, en <u>x</u> ada, in <u>ch</u> ada.
12	[ʒ]	como em já, gelo, jibó <u>ia</u> , girafa, viagem (substantivo) e via <u>j</u> em (verbo).
13	[tʃ]	como em <u>t</u> io, <u>t</u> ime, le <u>t</u> e (no dialeto mineiro, por exemplo).
14	[dʒ]	como em <u>d</u> ia, ver <u>d</u> e, an <u>d</u> e (no dialeto mineiro, por exemplo).
15	[m]	como em <u>m</u> á, ca <u>m</u> a, ca <u>m</u> ada (mas não em ca <u>m</u> po, fala <u>m</u> , etc).

16 [n] como em nada, cana, caneca (mas não em canta, pólen, etc).

17 [ɲ] como em Nhô, manha, manhã.

18 [l] como em lado, cala, melado (mas não em salva, mel, mal).

19 [ʎ] como em malha, rolha.

20 [h] como em carta, roda, corda, carro.

21 [r] como em caro, fraco, crina, muro .

SONS VOCÁLICOS

22 [i] como em vi, ida, neve.

23 [u] como em luta, tatuu, tato.

24 [a] como em pá, mato, bola.

25 [e] como em vê, gelo.

26 [ɛ] como em pé, leva

27 [o] como em bolo, avô,

28 [ɔ] como em dó, avó, bola.

29 [ĩ] como em vinda, hino, capim

30 [ẽ] como em pente, ema, renda.

31 [õ] como em onda, goma, bomba

32 [ã] como em fundo, fuma, atum

33 [ã] como em anda, cama, capanga.

34 [w] como em mauu, mal, alma.

35 [y] como em paii, vaii, foii.

DITONGOS

Os ditongos são representados pela junção do símbolo da vogal com o símbolo da semivogal. Por exemplo, o ditongo que ocorre no final da palavra **rei** é representado por [ey]. Os ditongos nasais, por sua vez, recebem a indicação da nasalidade. Exemplos:

mão, falam [ãw]
bem [ãy]
põe [õy]

Para praticarmos um pouco o que vimos até aqui, nesta seção, tente executar a tarefa a seguir:

ATIVIDADE 5

1 Indique o número de letras e o número de sons para cada uma das palavras abaixo:

PALAVRA	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SONS
pato		
cresça		
nosso		
pente		
guerra		
coroa		

Como se pôde perceber nessa tarefa, nem sempre há, na representação escrita, uma correspondência um-a-um entre as letras e os sons representados. Voltaremos a isso mais adiante.

Agora que já conhecemos alguma coisa sobre os sons do português, e depois de percebermos como são sutis as relações que se estabelecem entre esses sons e a escrita ortográfica, podemos nos perguntar o seguinte: como evolui a construção da escrita por parte do aprendiz? A resposta, de modo resumido, é a seguinte:

Para o Formador

[Atividade 5] A Atividade 5 pretende salientar o caráter de representação da escrita oficial: nem sempre é possível estabelecer uma relação um-a-um entre o que se fala e o que se escreve. A distinção clara, tanto quantitativa quanto

qualitativa, entre os elementos mínimos da fala e os elementos mínimos da escrita oficial, ortográfica, é de vital importância para o alfabetizador.

FASE INICIAL		FASE FINAL
Base Fala	➔	Base Língua
Concreto	➔	Abstrato
Código	➔	Representação

O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita, nessa fase, tem o caráter de código.

Vejamos, a seguir, o que foi que um aprendiz de Belo Horizonte produziu nas suas primeiras tentativas de escrever palavras ditadas pela professora:

ESCRITA COMO CÓDIGO

ESCRITA OFICIAL	ESCRITA FONÉTICA	ESCRITA DO APRENDIZ
guerra	[gEha]	gera
bolo	[bolu]	bolu
salvar	[sawva]	saúva
que	[ki]	ci ~ qi
onça	[ósa]	osa

É somente após um certo tempo, no processo de substituição de hipóteses, que o aprendiz alcança uma representação escrita com base na língua, ainda que não plenamente ortográfica, mas independente de sua própria fala. Veja, a seguir, um exemplo deste caso:

ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO

ESCRITA FONOLÓGICA (SONS DA LÍNGUA)	ESCRITA DO APRENDIZ
/ bolo /	bolo
/ dose /	doce ~ dose
/ sol /	sol
/ bonba /	bomba

Os detalhes da representação fonológica não devem nos preocupar aqui. Observe que a representação fonológica e a escrita oficial são muito parecidas, o que nos leva a dizer que a escrita ortográfica representa os sons da língua. Ela só diferencia os aspectos sonoros que são relevantes para a diferenciação do sentido. Por exemplo, não importa a maneira como uma pessoa pronuncia o 'r' ortográfico de uma palavra como porta: ela pode pronunciá-lo como alguém das regiões que falam o 'r-caipira', como um carioca, como um paulista, etc. Como essas diferenças de fala não importam, ou seja, independentemente do modo como falamos estaremos sempre nos referindo ao mesmo objeto, a grafia da palavra é a mesma. Não é que o aprendiz deixou de falar como falava, ou seja, não é que ele começou a falar [bolo]; o que aconteceu foi que ele percebeu que a escrita ortográfica independe da fala de quem quer que seja, inclusive da sua própria. Ele percebeu que a escrita ortográfica representa um nível mais abstrato de organização sonora e, para chegar até lá, ele precisou abrir mão de uma utilização radical dos controles qualitativo e quantitativo. O caso da palavra bolo é exemplar com relação ao abandono da versão estrita do controle qualitativo: ao escrever bolo o aprendiz admite que o primeiro 'o' representa o som [o] enquanto que o segundo 'o' representa o som [u], já que em sua fala continua ocorrendo a forma [bolu]. A palavra bomba, por outro lado, implica num afrouxamento do controle quantitativo: foneticamente essa palavra tem apenas quatro sons, [bóba], mas a sua escrita (ortográfica) implica na utilização do dígrafo om para que a vogal nasalizada seja escrita. Ele percebeu que se ele continuasse a grafar bomba como boba, ele estaria veiculando, por escrito, um sentido diferente do que ele pretendia. Ou seja, o aprendiz já é capaz de escrever cinco letras para apenas quatro sons.

Para finalizarmos esta seção, vamos fazer, agora, um pouco de exercício analítico. Os dados que se seguem, em A e B, na próxima página, foram tirados de redações de aprendizes que ainda estavam em fase inicial de aprendizado, e que ainda produziam escritas que codificavam sua própria fala.

ATIVIDADE 6

1 O que será que nosso aprendiz escreveu nos casos a seguir?

ESCRITA DO APRENDIZ	ESCRITA OFICIAL
iscuregado	
eitau	
gidasti	
sauva	
arraia	
coio	

2 Na sua opinião, como será que este mesmo aprendiz irá escrever as palavras a seguir?

ESCRITA OFICIAL	ESCRITA DO APRENDIZ
mesa	
chaveiro	
grosso	
nariz	
volta	
cinco	

Para o Formador

[Atividade 6] Os casos da Atividade 6 pretendem salientar o caráter de codificação das primeiras escritas produzidas pelos aprendizes. Isso deve ser interpretado como uma etapa da construção do sistema de escrita, e não como um

sinal de algum tipo de problema por parte do aprendiz. Cabe ao professor criar as condições para que o aprendiz supere esta etapa e mergulhe na etapa seguinte, a de conceber a escrita como representação.

4 | AS RELAÇÕES ENTRE A PAUTA SONORA E A ORTOGRAFIA

Conforme vimos nas seções anteriores, o português falado se organiza em dois níveis: um heterogêneo, a fala, e outro relativamente homogêneo, a língua. Vimos também que o português escrito padrão, como sistema alfabético de representação, se liga aos sons da língua, dispensando as diferenças de fala que não implicam em diferença de sentido. Conforme dissemos, o aprendiz, ao longo de seu processo de aprendizado da escrita, se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua. Mas sugerimos, também, que a escrita ortográfica incorpora outras nuances, que o aprendiz deverá superar ao longo de seu processo de aprendizado. Nesta seção vamos tratar da maneira como a escrita ortográfica se relaciona com a pauta sonora do português.

Para começar, vamos fazer algumas afirmações, que tentaremos demonstrar ao longo desta seção. Numeramos essas afirmações, a seguir, e retomamos cada uma delas para os devidos comentários.

1. A escrita ortográfica do português não se relaciona apenas aos níveis pertinentes ao plano da expressão.
2. Há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano do conteúdo (e, portanto sem apoio da pauta sonora).
3. Há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano gramatical.

Os vários tipos de relação que integram a escrita ortográfica colocam problemas diferentes para o aprendiz e exigem estratégias pedagógicas diferentes por parte do professor.

Começamos pela afirmação 1. Essa afirmação diz que há uma relação entre os grafemas e os sons do plano da expressão. Mas diz também que não podemos reduzir a escri-

ta ortográfica a essas relações. Vamos examinar, primeiro, os casos em que a ortografia se relaciona ao plano da expressão.

Conforme vimos na seção 3, o plano da expressão comporta dois níveis, o da fala e o da língua. Vimos também que há diferenças sonoras que se dão, concomitantemente, na fala e na língua, enquanto que outras diferenças só se dão na fala. Os elementos do plano da expressão permitem dois tipos diferentes de relação com os grafemas: as relações diretas e as relações intermediadas por regras.

As relações diretas são aquelas em que a um determinado som corresponde apenas uma determinada letra, e vice-versa. Exemplos desse caso são os seguintes:

Som	Grafema
[p]	' p '
[b]	' b '
[f]	' f '
[v]	' v '

Ou seja, a cada um desses sons corresponde, na escrita ortográfica, sempre o mesmo grafema (ou letra), e cada um desses grafemas representa sempre o mesmo som. Essas relações diretas (também chamadas de biunívocas) não são muitas, e raramente colocam algum tipo de problema para o aprendiz: conforme vimos, a primeira hipótese que o aprendiz faz é a de que se escreve como se fala.

Observe-se, também, que essas relações diretas não colocam problema para a leitura: esses casos são fáceis de se ler, uma vez que o som representado é sempre o mesmo.

As relações intermediadas por regras são aquelas em que o som, para ser representado, necessita de algum tipo de regra. Esses casos demandam mais tempo para seu aprendizado (e, portanto, estão envolvidos por mais tempo em violações da escrita ortográfica), uma vez que eles demandam o aprendizado de uma regra. Mas, ao mesmo tempo, esses casos trazem uma grande vantagem para o aprendiz: uma vez aprendida a regra que controla a representação ortográfica, qualquer nova palavra que requeira essa regra para a sua escrita poderá ser grafada sem problemas. Um exemplo desse tipo pode ser dado para a relação entre o som [g] e sua representação escrita: grafaremos a letra ' g ' se, e somente se, ela for seguido das letras ' a ', ' o ' e ' u ' (que representam os sons [a], [o], [ɔ] e [u], respectivamente) como em **gato, lagarto, gola, agora, gota, agosto, gula e agulha**). Por outro lado, grafaremos o mesmo som através do dígrafo ' gu ' sempre que esse som for seguido das letras ' e ' e ' i ' (que representam os sons [ɛ],[e]

e [i], respectivamente), como em **guerra**, **gueixa**, **gueto**, **guia**, **águia**, etc.

Muitas das relações som/grafema do português são intermediadas por regras, como nesse exemplo. Casos semelhantes podem ser vistos na grafia dos sons [k] ('c' ou 'qu', como em **cala**, **sacola**, **acudir**, **aquele**, **aquela**, **aquilo**), [i] ('e', quando átono em final de palavra, como em **doce**, **lote**, **fome**, ou 'i' quando tônico, como em **saci**, **aquilo**, **isto**, **vida**, etc), [h] ('rr', quando entre vogais, como em **carro**, **murro**, etc., ou 'r', quando em início de palavra, como em **roda**, **rato**; ou quando em contato com uma consoante, como em **carta**, **Israel**, **honra**, etc).

Para praticarmos um pouco, faça o seguinte:

ATIVIDADE 7

- ❶ Tente formular a regra que controla a representação do som [k];
- ❷ Apresente mais um caso em que a ortografia do português exige a intermediação de uma regra. Discuta seu caso com seus colegas.
- ❸ No texto a seguir, aponte os casos em que uma regra ortográfica foi violada pelo aprendiz. Ao mesmo tempo, veja se os casos de relação direta entre sons e grafemas se deu de forma correta. (Ignore os casos que não são contemplados neste item).

TEXTO 2

A nossa cemana da criassa foi assim
um - passiamos de trenzinho
2 - pintamos de palhacinho
3 - fomos no clube SESI MINAS nadar
ganhamos uma bolssinha de guardar moeda - balas - pirolitos -
amendoim - algodão doce e sorvete
olache foi tão gostoso e agente ficol tão felis

(Tamara, 6 anos, Escola do SESIMINAS, bairro de classe média, BH/MG)

Passemos agora à nossa segunda afirmação: *Há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano do conteúdo (e, portanto sem apoio da pauta sonora)*. Esses casos tornam algumas partes da escrita ortográfica de algumas palavras dependentes do significado (e, portanto, do plano do conteúdo). Um bom exemplo disso - talvez o exemplo extremo - pode ser dado pela representação do som [s]. Não podemos nos fiar na pauta sonora para representar esse som. Por exemplo, se ele ocorre no início de uma

Para o Formador

[Atividade 7] Observe, no item 3, que todos esses casos podem ser resolvidos através de uma regra ortográfica relativamente simples: em **criassa**, por **criança**, o som [ã], dentro da palavra, se grafa com 'an' ou 'am' (veja um caso idêntico na palavra **lanche**, grafada como **lache**); uma vez grafado o dígrafo 'an', outra regra ortográfica proíbe que a ele se sigam duas letras no início da sílaba seguinte. Assim, a grafia dos dois 'ss' estaria filtrada por esta convenção

ortográfica. A mesma explicação pode ser dada para a sequência 'lss' em **bolssinha**: ao 'l' que termina a primeira sílaba não podem seguir dois 'ss' no início da sílaba seguinte. Já no caso de **olache** e **agente** uma outra regra da escrita proíbe a junção de palavras: embora o artigo e o substantivo sejam pronunciados juntos, eles não podem ser escritos juntos. Em **ficol** temos a violação de uma regra que diz, simplesmente, que nenhuma forma verbal pode terminar em 'l'.

palavra, ele pode ser representado de duas maneiras: pelo grafema 's', como em **sábado**, **semana**, **sinhal**, **sonoro**, **suco**, etc., ou pelo grafema 'c', como em **cela**, **celeiro** e **cimento**. Quando em início de palavra e seguido de [a], [o], [u], nós o representamos sempre pelo grafema 's': **sapato**, **sola**, **sopa**, **suco**. O problema está na representação desse som quando seguido dos sons [ε], [e] e [i]. Por quê? Porque se temos **cela**, temos também **sela**; se temos **celeiro** temos também **semente**, se temos **cimento** temos também **sinhal**. E, observe, a pauta sonora, nesses casos, não ajuda em nada! Trata-se, sempre, do mesmo som, [s]. Nesses casos dizemos que a relação entre o som e o grafema é totalmente arbitrária, e que a escrita ortográfica depende, crucialmente, do significado. Isso pode ser visto claramente nos casos de **cela** e **sela** (escreveremos de um jeito ou de outro conforme o significado), mas o problema é o mesmo nos outros casos (afinal, o que é que nos impede de termos, no futuro, uma palavra como **simento**, para um conceito qualquer?). Observe, também, que não há nenhuma regra ortográfica possível que possa controlar a grafia correta: afinal, como é que vamos diferenciar os contextos em que utilizamos uma ou outra letra?

Em posição intervocálica a situação é ainda mais caótica: observe que o som [s], em posição intervocálica, pode ser representado por vários grafemas (ou combinações de grafemas), como em **aço**, **asso**, **nascer**, **nasça**, **máximo**, só para dar alguns exemplos. Em posição final encontramos o mesmo problema: esse mesmo som, [s], é representado de maneira diferente em **vez** e **mês**! Temos aí, portanto, uma relação completamente arbitrária entre sons e grafemas. Esses casos colocam problemas muito sérios para os aprendizes (e até mesmo para nós, que achamos que já sabemos escrever tudo!). Casos desse tipo fazem parte de um aprendizado que nunca termina; nenhum de nós é capaz de grafar corretamente, sem auxílio de um dicionário, todas as palavras do português!

Agora, que tal dar um pouco de trabalho para nosso cérebro? Faça o seguinte:

ATIVIDADE 8

- 1 Apresente mais três casos em que a ortografia do português é regida pela arbitrariedade, sem recurso à pauta sonora. Discuta seus casos com seus colegas.
- 2 No texto a seguir, aponte casos do tipo considerado aqui. (Ignore os casos que não são contemplados neste item).

Para o Formador

[Atividade 8] A Atividade 8 focaliza apenas os casos em que a escrita ortográfica tem um caráter arbitrário. Ou seja, destacam-se, aqui, aqueles casos em que a escrita ortográfica é outra, muito embora a escrita apresentada pelo aprendiz seja, também, uma escrita possível para as palavras em questão. Em **proficional**, **foce**, **profição** e **grassas**, todas elas contendo um som [s], não há, em princípio, nenhuma

razão para que ele não seja grafado com 'c'; 'ç' ou 'ss', como acontece, em boa ortografia, em **ofício**, **aflição** e **massa**. A palavra **emprego**, grafada como **imprego**, também é de escrita arbitrária: o som inicial desta palavra é uma vogal nasal [i] que, em outras palavras, como **império**, **importação** e **imposto** se escreve, justamente, com 'im'. Esses casos pertencem à categoria G2D, que será explicada mais à frente.

TEXTO 3

Aminha Historia

Eu quando garoto tive uma vida muito dura mais nunca me desanimei sempre pensei em ser um proficional. Seria ela qual foca aí então aprendi a profição de sapateiro, fiquei muito feliz - grassas a Deus e foi por intermedio desta profição e que eu conguistei boas amizades e consegui este este imprego.

(Aprendiz adulto, 53 anos, de uma turma experimental do projeto de pesquisa Alfabetização de Adultos, desenvolvido na FALE/UFGM, de 1985 a 1989, BH/MG)

Vamos considerar, agora, a terceira afirmação desta seção: *Há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano gramatical*. Observe que, ao escrevermos, precisamos separar as palavras por um espaço. Ou seja, entre as habilidades que temos que controlar, está incluída a habilidade de, de vez em quando, não escrever nada e deixar um espaço em branco. Assim, numa sentença como

A chuva caiu de repente,

precisamos separar por um espaço as palavras **a**, **chuva**, **caiu**, **de** e **repente**. Como é que fazemos isso? Observe, também que, quando falamos, dividimos essa sentença em três partes, e não em cinco: **[achuva]**, **[caiu]** e **[derepente]**. Por que dividimos essa sentença em três unidades quando falamos, mas a dividimos em cinco unidades quando a escrevemos? O que acontece é que falamos por unidades de acento*, mas escrevemos por unidades de sentido*. Quando falamos, regulamos nossa fala pelo acento, isto é, falamos por palavras fonológicas (ou unidades de acento). Mas, quando escrevemos, nós o fazemos por palavras morfológicas (ou unidades de sentido). Em português, como em outras línguas, algumas palavras não têm acento* próprio (e, por isso, não têm independência sintática*). Essas palavras são conhecidas pelo nome de *clíticos**. Um clítico é, pois, uma palavra sem autonomia fonológica e sintática. Um clítico, por não ter acento próprio, é pronunciado junto com uma palavra que tenha acento próprio. Por exemplo, os artigos, que são clíticos, são pronunciados juntamente com o elemento acentuado que os sucede (geralmente um substantivo); os pronomes átonos, que também são clíticos, são pronunciados como se estivessem grudados no verbo; as preposições, que também são clíticos, são pronunciadas como se estivessem grudadas ao elemento acentuado que as sucede, e assim por diante. Observe que as sentenças a seguir são ruins, exatamente por deslocarem o clítico para fora de sua posição:

***Sinto fraco me.**

***Dei um livro lhe.**

Podemos até fazer um teste com a sentença que usamos como exemplo aqui:

A chuva caiu de repente.

Se quisermos introduzir nessa sentença o advérbio hoje (que, como qualquer advérbio, tem uma grande mobilidade de colocação), veremos que esse advérbio pode ser colocado em vários lugares, mas não em todos:

Hoje a chuva caiu de repente.

A chuva hoje caiu de repente.

A chuva caiu hoje de repente.

A chuva caiu de repente hoje.

***A hoje chuva caiu de repente.**

***A chuva caiu de hoje repente.**

É usual nos estudos lingüísticos assinalar com um asterisco as sentenças consideradas ruins. Nesses casos, o asterisco é colocado à esquerda, precedendo a sentença.

Observe que as duas últimas sentenças são ruins. Mas, por quê? Porque nelas o advérbio 'quebrou' uma palavra fonológica (isto é, uma unidade de acento). Observe, também, que na sentença

***Sinto fraco me,**

onde o pronome átono foi removido de perto do verbo, que tem acento, e colocado próximo ao adjetivo, que também tem acento, o fato de o pronome estar próximo a uma unidade de acento não fez com que a sentença deixasse de ser ruim. Portanto, podemos concluir daí que alguns aspectos da ortografia do português são regidos por considerações de ordem gramatical: o pronome foi deslocado de sua posição original, junto do verbo, e levado para fora dela, para depois do adjetivo. No caso em questão, a utilização do espaçamento entre as palavras, o que conta é a partição da sentença em morfemas (ou unidades de sentido) e seu posicionamento dentro das unidades sintáticas, os sintagmas, e não a partição em unidades de acento (que é o que se faz na fala). Os professores já devem ter observado que muitos alunos escrevem coisas como **ogato**, **mileva** e **derepente**. Agora sabemos o motivo: estão escrevendo em termos de unidades de acento, que é o que ocorre na fala, e não em termos de unidades de sentido.

Agora, um pouco de exercício.

ATIVIDADE 9

- ❶ Que outros aspectos da escrita ortográfica demonstram relação com fatos gramaticais? Registre sua resposta por escrito, para depois discutir esse caso com seus colegas.
- ❷ Observe, agora o texto a seguir e aponte os casos de ortografia que são regulados por considerações de natureza gramatical:

TEXTO 4

Era uma vez uma bela ador mesida que
chamava Elizabéte apareceu umbripi
abechou tivagaririnho e ossete anáodimirarão
é lalevãotou e falou quei é vose eu sou
o brisipi um brisipi o brisipi falou
euquérocaza comvose eu tabeiquéro cazar
comvose viverão fezes para sebre
nacasté lo cazarão parasebre

(Aluno de 1ª série, de uma escola estadual de Campinas/SP. Fonte: Cagliari, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989, p. 135)

Para encerrar esta seção, devemos observar mais um ponto importante. Consideramos, até aqui, as relações que se estabelecem entre os grafemas e os sons. Mas é importante que nos lembremos de que a fala, que serve de base para as escritas iniciais, está sujeita a um processamento diferenciado, conforme seja a nossa situação de fala. Quando estamos numa situação formal de fala, tendemos a falar numa velocidade mais baixa de fala. Mas quando a situação é informal, tendemos a falar numa velocidade de fala mais rápida. Isso pode nos levar a processar os sons de um modo diferenciado, mais compactado, no qual tendemos a omitir certas partes. Um bom exemplo disso é o que acontece nos limites de palavras no português falado. Por exemplo, uma seqüência de palavras como cidade de Belo Horizonte tende a ser pronunciada, na fala rápida, como cidadeBeloHorizonte onde a sílaba átona final de cidade desaparece. O mesmo acontece em seqüências como mala azul, que tendemos a pronunciar, na fala rápida, como malazul. Ora, se dissemos que o aprendiz, nos estágios iniciais de seu aprendizado, toma sua fala como base para a escrita, então é de se prever que casos desse tipo acabem sendo escritos.

Para o Formador

[Atividade 9] Esses casos são, em sua maioria, contemplados na categoria G3A que apresentamos neste Caderno. Nesta categoria encontramos uma interface entre fatos fonológicos (ausência e presença de acento) e fatos gramaticais (artigos *versus* substantivos). Contudo, é bom que eles sejam retomados para que os cursistas percebam que as regras que regem a escrita não se limitam às relações entre os sons e as letras. Casos não contemplados pela nossa classificação podem ser vistos em **Era** e **Elizabéte**:

em ambos se usa uma letra maiúscula, mas por razões diferentes. No primeiro caso a maiúscula tem seu uso determinado pelo fato de aparecer no início de uma frase; no segundo caso a maiúscula tem seu uso determinado pelo fato de a palavra em questão Elizabéte, ser um nome próprio. Como se pode observar aqui, em ambos os casos é o conhecimento gramatical (saber o que é uma frase e localizar o seu início, saber o que é um nome próprio) que regulamenta a escrita.

Outro exemplo é o que acontece com alguns ditongos no português falado. Por exemplo, o ditongo [ey] pode ser reduzido a [e], em certos contextos fonológicos (mas não em todos!). Assim, podemos pronunciar *dinh[e]ro* num momento e *dinh[ey]ro* em outro. Algo semelhante acontece com o ditongo [ow], que pode ser reduzido a [o] em palavras como **outro**, **falou**, etc., também porque o aprendiz, nos estágios iniciais de seu aprendizado, toma sua fala como base para a escrita e, então, registra com uma vogal, na escrita, os ditongos que são reduzidos na sua fala. Assim, podemos esperar escritas como '**pexe**' para **peixe** e '**oro**' para **ouro**.

No texto a seguir você poderá observar alguns casos onde isso realmente ocorreu.

TEXTO 5

Aventuras de um Macaco

Era uma vez um monte de macaco. um deles chamava miudinho. Miudinho resolvel e no lago. Ele amarrou uma corda no galho. Ele desseu do galho. Ele subiu ne um pé de coquero pegol o coco ele escorrego e caiu no lago e aparesseu um jacaré você não pode mim comêr se você mim comêr vai machocar sua gagata. você preçiza de um boi bei garnde aonde posso encontrar. sigure está vara. o macaco foi embora no meio do caminho encontro um elefante o elefante falo como você esta molhado. falo o elefante. Eu peguei um jacarê o elefante não acredito pucha está vara que você vai ve o elefante marrou a corda na troba e pucho o jacarê comessou a pucha. Rebentou a corda o jacarê falo que boi enorme no final o elefante levo o miudinho eles fez uma festa pegou coco e banana.

(Aluno de 1ª série do 1º grau, de uma escola pública)

ATIVIDADE 10

- ❶ Aponte os casos de redução de ditongo no Texto 5.
- ❷ Aponte, no Texto 5, os casos em o ditongo que não se reduz na escrita, ou seja, casos em que o ditongo aparece plenamente representado por escrito. Tente avançar uma explicação para esses casos onde a redução acabou não acontecendo.
- ❸ Como tarefa final desta seção, antes de a encerrarmos, você deverá, com base no que se viu aqui, analisar o Texto 6, observando as orientações que se seguem:
 - (a) Tente localizar os casos em que o aprendiz não escreveu ortograficamente.
 - (b) Tente determinar uma possível causa para esses casos.

Para o Formador

[Atividade 10] O objetivo aqui é apenas o de se separar os problemas de escrita em termos das suas possíveis causas. Os casos são relativamente simples de serem separados. Apenas um deles precisa ser comentado:

desimo (décimo) Escrita regulada por regra E escrita de natureza arbitrária

Neste caso temos uma regra que impede que a letra 's' seja

utilizada, entre vogais, para representar o som [s]. Entre vogais a letra 's' representa o som [z], como em **mesa**, **asa**, etc. Portanto, por regra, poderíamos excluir, como grafia possível para a palavra em questão, a alternativa **desimo**. Por outro lado, nenhuma regra será capaz de nos levar, inequivocamente, à grafia **décimo**: poderíamos, perfeitamente, escrever **déssimo**. Portanto, temos também um componente arbitrário na grafia da palavra **décimo**.

Texto 6

Quando acontecia um robo de Banco ele vistia a roupa do homem aranha e ia sauva os outros com o Carro Branco o nome dos ladroes era greg e ramom greg pegou o homem aranha pelo Braço de ferro e apertou o homem aranha e jogou de sima do desimo quinto andar o homem aranha estava caindo do desimo quinto anda mais ele atirou as teias jigan-tesca ele pulou no caminhão do lixo quando o Caminhão estava perto da casa dele ele com os podere incrives ele subio para o quarto dele e tirou a roupa de heroi e foi trabalha quando ele chegou no trabalho dele o Chefe quede as reportajem peter anhida não achei estas despedido mais Eu tuxe umas foto do homem aranha tabem mão esta despedido muito óbrigado

(Jairo, 9 anos, 1a série, Grupo Escolar Lourival Batista, Aracaju/SE)

5 | UMA CLASSIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS DE ESCRITA

Agora que já fizemos alguns comentários sobre a natureza das hipóteses que o aprendiz faz na construção de um sistema de escrita, e que já examinamos a natureza das relações que se estabelecem entre os sons e os grafemas da escrita ortográfica, podemos propor, ainda que tentativamente, uma classificação dos problemas de escrita que surgem nos textos escolares. A classificação a ser trabalhada aqui não pretende ser uma classificação definitiva. Pretende, isto sim, mostrar que uma classificação não é apenas possível mas também desejável. A vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica. Como se verá, alguns pontos da classificação a ser apresentada deverão sofrer ajustes, conforme a fala dos alunos. Ou seja, há aspectos dessa classificação que deverão ser adequados, por exemplo, às diferenças dialetais. Portanto, essa classificação deverá ser utilizada com prudência e não deve ser tomada como uma receita para todos os problemas de escrita. Os casos sujeitos a reajustes serão apontados no decorrer desta seção.

Vamos dividir a classificação em três grupos. No **Grupo 1 (G1)** incluiremos os problemas mais visíveis de escrita. São desse grupo os problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética. Esses problemas tendem a ter uma aparência muito assustadora, mas são os que são contornados mais facilmente (a não ser, é claro, que algum tipo de patologia esteja envolvida aí). Os problemas encontrados nesse grupo são os seguintes:

G1A- ESCRITA PRÉ-ALFABÉTICA

Alguns dos nossos alunos podem se encontrar ainda num nível pré-alfabético. Nesse caso eles apresentam escritas como:

mviaemba (= minha vizinha é muito boa);

amnaeboa (= a minha mãe é boa).

Casos deste tipo, embora de aparência assustadora, são perfeitamente naturais no início do processo de aprendizado da escrita. O que ocorre aqui é que o aprendiz ainda não se resolveu entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética). É claro que o professor, diante disso, pode criar estratégias para levar o aluno a mudar sua hipótese sobre o que deve ser representado.

O Caderno "Alfabetização e letramento", que integra este Módulo, resume o que diz a psicogênese da escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, sobre as hipóteses do aprendiz, inclusive a chamada "hipótese silábica".

G1B- ESCRITA ALFABÉTICA COM CORRESPONDÊNCIA TROCADA POR SEMELHANÇA DE TRAÇADO

Esse caso também é muito comum. Por causa da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem, durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como **m** e **n**, **p** e **q**, **b** e **d**. Isso não significa que o aluno tem algum problema sério. Geralmente, não tem. Significa apenas que ele deve aprender o traçado correto das letras.

G1C- ESCRITA ALFABÉTICA COM CORRESPONDÊNCIA TROCADA PELA MUDANÇA DE SONS

Esse caso também é bastante comum e traz um certo desespero para os professores. Geralmente ocorre nas atividades de sala de aula, principalmente no ditado. Como já dissemos anteriormente, ao ouvir as palavras do ditado o aluno as repete, sussurrando. Aí os sons se ensurdecem e, como consequência, vem a troca de letras. Veja alguns exemplos: ‘**cheito**’ por **jeito**, ‘**cato**’ por **gato**, ‘**papa**’ por **baba**.

No **Grupo 2 (G2)** vamos incluir os problemas realmente importantes. Fazem parte deste grupo as seguintes classes de problemas:

G2A- VIOLAÇÕES DAS RELAÇÕES BIUNÍVOCAS ENTRE OS SONS E OS GRAFEMAS

Suponhamos que algum aluno grafie a palavra **fava** como **mola**. Acho muito difícil que isso aconteça (pelo menos nunca vi nada parecido), mas, se acontecer, temos um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas.

G2B- VIOLAÇÕES DAS REGRAS INVARIANTES QUE CONTROLAM A REPRESENTAÇÃO DE ALGUNS SONS

Nessa categoria entram os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo, tempo são regidos por regras. Foi isso que vimos na seção 4. Por exemplo, se um aprendiz grafia **gato**, corretamente, mas grafia **'gera'** para **guerra**, ele está enquadrado na categoria G2B. Afinal, temos regras invariantes (ou seja, sem exceção) para grafar, corretamente, o som [g] diante do som [ɛ], e para grafar, corretamente, o som [h] quando ocorre entre vogais.

Esses casos são muito diferentes dos anteriores e, aqui, o professor pode fazer um bom trabalho em sala de aula e levar os alunos a descobrirem a regra que se esconde por detrás dessas grafias. São muitos os casos da ortografia do português que são regidos por regras invariantes.

G2C- VIOLAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE OS SONS E OS GRAFEMAS POR INTERFERÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO DIALETO DO APRENDIZ

Este é um caso que precisa ser ajustado à situação. Como os dialetos do português não são idênticos, também não são idênticos os problemas que podemos ter aqui. Os exemplos que menciono a seguir são válidos para aprendizes que falam o dialeto da região de Belo Horizonte. O primeiro exemplo vem da redação de um aluno que escreveu **o sou brilha**. Aqui a palavra **sol** foi grafada como **sou**. A razão disso é muito simples: no dialeto de Belo Horizonte, o som [l] não ocorre em final de sílaba (mas ocorre, nesse mesmo contexto lingüístico, por exemplo, em dialetos do sul do Brasil). Assim, a

palavra **sol** termina, na fala, com o mesmo som da palavra '(eu) **sou**'. Daí a grafia produzida pelo aluno. O segundo exemplo é a grafia '**é bunito**'. No dialeto de Belo Horizonte, a palavra **bonito** tem, na sua primeira sílaba, os mesmos sons da primeira sílaba da palavra **buraco**. Mas há dialetos em que se diz b[o]nito e, nesses casos, o aprendiz acaba não errando (ainda que utilize a mesma hipótese: *o que eu falo, eu escrevo*). Casos do tipo G2C precisam ser calibrados a cada situação.

G2D- VIOLAÇÃO DE FORMAS DICIONARIZADAS

Esses casos constituem os problemas mais sérios que temos que enfrentar. Na verdade, nenhum de nós foi, ou será, capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra (como em G2B). Também não podemos atribuir esses casos à categoria G2C, pois não há diferenças dialetais envolvidas. Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um, e somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem resolver a questão da grafia. Os casos de G2D são de dois tipos:

- As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes
Ex: **cesta**-feira (**sexta**); **cinto** (**sinto**) muito.
- Só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível
Ex: **jelo** (=gelo); **xoque** (choque).

De qualquer forma, só o dicionário pode resolver a questão. Atividades como o 'treino ortográfico' não resolvem nada (ou resolvem apenas a palavra treinada) e são uma verdadeira tortura para os aprendizes. O ideal, aqui, é que o professor trabalhe com seus alunos as situações potencialmente perigosas e que permita a eles a consulta ao dicionário para resolver esses casos. Neles, o recurso ao significado e a um contexto em que a palavra pode ocorrer é claro que ajudarão o aprendiz a memorizar a grafia padrão.

No **Grupo 3 (G3)** vamos incluir os casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra. Esse grupo é necessariamente heterogêneo e, aqui, vou apontar apenas alguns casos.

G3A- VIOLAÇÃO NA ESCRITA DE SEQUÊNCIAS DE PALAVRAS

Essa categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. Conforme vimos, a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido. Assim, enquadraremos nessa categoria casos como

opatu ('o pato') ; **mileva** ('me leva') ; **javai** ('já vai').

G3B- OUTROS CASOS

Esta categoria é, propositalmente, aberta. Aqui se incluem casos de hiper-correção e casos acidentais. Os casos de hiper-correção são de difícil tratamento, por duas razões: primeiro, eles são esporádicos, podendo aparecer ou não. Segundo, eles podem aparecer para certos problemas, mas não aparecer para outros.

Entretanto, há um exemplo relativamente freqüente de hiper-correção para o qual uma intervenção simples do professor pode ajudar os alunos a compreender e resolver o problema. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um 'l' final, como em **pegol**, **abril** e **jogol** (para **pegou**, **abriu** e **jogou**). Nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entender que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com 'u' no final, nunca com 'l'. Essa é a regra e não há exceção: **lavou**, **vendeu**, **partiu**, etc. Não é necessário falar em "flexão verbal" com crianças de 6 ou 7 anos. Basta fazê-las entender que aí se tem palavras de uma mesma classe - a dos verbos -, que é a única do português que pode ser conjugada, pela variação de marcas de tempo e pessoa: **eu lavo**, **você lava**, **tu lavas**, **nós lavamos**, **eles lavam**; **eu lavo as mãos todo dia**; **ontem eu lavei roupa**; **eu vendo picolé na praia**; **ontem ele vendeu um cachorrinho**.

Os casos acidentais são acidentais mesmo e não devem nos preocupar. Um exemplo pode ser dado pela grafia **aprandim**, por **aprendi**, apresentada por um aprendiz de Belo Horizonte. Aqui não fazemos a menor idéia do que levou o aprendiz a essa grafia. A única coisa que sabemos é que essa grafia não tem nada a ver com a sua fala.

Além das categorias apresentadas nesta seção temos, também, problemas de escrita vinculados a questões textuais. Não vamos considerar esses casos aqui, mas é bom que se diga que uma classificação mais abrangente dos problemas de escrita deveria levar esses casos em consideração.

Podem ser consultados outros Cadernos deste Programa de Formação Continuada que tratam da noção de texto e de suas relações com o aprendizado da língua escrita: "Alfabetização e letramento", "Língua, texto e interação", "Leitura como processo", "Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução", "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita".

Para finalizarmos esta seção, que tal classificarmos alguns problemas de escrita? Para isso, faça a atividade proposta a seguir, utilizando os textos apresentados, ou outro texto qualquer (textos produzidos por seus alunos, por exemplo). Nosso objetivo aqui é que você perceba que os problemas de escrita têm origens diferentes e, sendo assim, exigem intervenções diferentes.

ATIVIDADE 11

- 1 Analise o texto transcrito a seguir. Procure detectar os problemas e classificá-los, até onde for possível, pela classificação apresentada aqui. Caso você queira apresentar uma nova categoria para a classificação, sinta-se livre para isso. Nesse caso, tente justificá-la. Registre suas análises e suas dúvidas por escrito, para partilhá-las depois com seus colegas.

os embalos de sabado de manha

sabado de guando acordei peguei a BI e dei um Role ate la em baixo na avenida. quando cheguei la embaixo vi o preto e valei "o pretinho vom pega busum" e ele dise "a agora eu vou la no colegio". e eu disse "e mesmo tem aguele negoso la ne, eu acho que fou chegar la" e eu fui embora, subindo a rua la de casa eu vi o tim entrano la em casa e ele me falo "vom la no colegio", "eu fou chega la da um tempo ai" festir a rouba e pegue a BI e sai. Na hora que sai vinha o busum e eu corre e conseguir pega, e o tim pegou la no ponto, na Hora em que eu estava com a mão tim falou "não sabe pegar com pé não" e eu disse "e logico" e pus o pe e subi tim foi tenta e não consegui.

Depois eu esperei ele la em cima e ele emfim chegou.

E nos fomos embora, e chegamos no colegio, entramos temos uma cubada e sentamos. depois chegou uma menina perto de mi e me valou "ou a geovana esta esperano voce atras do ginasio". E eu fui la e fiquei com ela ate tudo acabar.

(Aluno da 8ª Série do 1º Grau, escola pública, BH/MG)

E, antes de finalizarmos o Caderno, propomos a atividade final, de auto-avaliação.

ATIVIDADE 12

Retorne às questões já elaboradas na Atividade 1 e registre novas respostas para elas, de acordo com seu atual estado de reflexão sobre a temática proposta. Destaque, principalmente, aspectos que indicarem mudanças de sua posição anterior e possibilidades de alteração de suas práticas no ensino da escrita, a partir desta reflexão.

Esta atividade também será objeto de reflexão coletiva.

 APÊNDICE

RESPOSTAS DAS QUESTÕES PROPOSTAS NAS ATIVIDADES DESTES CADERNOS

ATIVIDADES 1

As respostas são pessoais, baseadas na vivência e nas leituras do professor anteriores quando iniciaram este estudo.

ATIVIDADE 2

- 1 De acordo com a primeira concepção, a aprendizagem se faz de fora para dentro. Acredita-se que, de tanto copiar, o aluno acaba aprendendo. Acontece que o gesto de copiar pode ser externo e mecânico, voltado para um modelo que está "fora" da mente do aprendiz, no qual ele nem está prestando atenção. Além disso, mesmo que ele copie prestando atenção e procurando memorizar o que está copiando, o máximo que ele poderá conseguir é fixar a grafia daquela palavra que está sendo copiada, e de mais nenhuma outra. Por essa lógica, para aprender, ele teria que fazer listas enormes de cópias atentas de todas as palavras da língua, para gravar uma por uma. Haja memória!!!!... Um processo bem mais inteligente e econômico - que é o que de fato acontece com quem aprende - é descobrir qual é a regra de grafia que está em jogo a cada caso, memorizar só as regras, e aplicá-las aos casos pertinentes. A memória será usada também para guardar as grafias que obedecem a regras pouco "visíveis" para quem não é especialista, ligadas por exemplo à história das palavras - por exemplo: a) escrevem-se com **j** (não com **g**) e com **x** (não com **ch**) palavras de origem indígena ou "exótica", como *jiló*, *jibóia*, *xapuri*, *oxalá*, *axé*, *maxixe*; b) escreve-se *chuchu* com **ch** porque vem do francês antilhano *chou-*

chou.

2. A expressão "conhecimento lingüístico internalizado" diz respeito ao saber lingüístico de todos os falantes - inclusive os analfabetos -, o qual vai sendo construído na convivência cotidiana com a família e a comunidade, de maneira natural e espontânea, sem necessidade de aula ou de exercícios. É o conhecimento que nos capacita a falar e entender a nossa língua e abrange o vocabulário, as regras gramaticais básicas, as regras de produção de textos, as regras de comportamento lingüístico social (o que se deve dizer em cada situação de comunicação). Quanto à gramática, podemos citar: a) na fonologia, quais os sons que "valem", significando e fazendo diferença na formação das palavras; b) na morfologia, como se formam palavras (prefixos como "des-", em *descansar*, *desfazer*, sufixos como "-ção", em *falação*, *amarração*) e como as palavras variam, se flexionam (por exemplo, o masculino-feminino e o singular-plural dos substantivos, as pessoas e os tempos presente, passado e futuro dos verbos); c) na sintaxe, as regras para combinar palavras formando orações.
3. Resposta pessoal, para ser discutida com o grupo de estudos.

ATIVIDADE 3

1. Exemplos de escrita pictográfica: os sinais nas placas das estradas, indicando proximidade de pensão ou pousada (desenho de uma cama) ou de lanchonete (desenho de uma xícara com fumaça saindo); em Belo Horizonte, placas com desenho de uma bola de futebol para indicar a proximidade do Estádio "Mineirão". A placa de trânsito indicando estacionamento proibido (um grande E cortado por uma faixa transversal) pode ser exemplo de escrita ideográfica (a faixa transversal) que recorre a um símbolo alfabético (a letra E, inicial da palavra "estacionamento"); a placa de proibido buzinar (desenho de uma buzina cortada por uma faixa transversal) pode ser exemplo de escrita ideográfica (a faixa) funcionando junto com escrita pictográfica (o desenho da buzina).
2. Casos como *asso* e *aço*; *Xá* e *chá*, *viagem* e *viagem*; *ora* e *hora*; *seção* e *sessão*; *era* e *hera*, etc.
3. O aprendiz terá mais dificuldade em aprender a escrever *caçar* do que *pata*. Na grafia de *pata* há correspondência um a um entre os sons e as letras; já na grafia de *caçar* isso não acontece. O som [s], da sílaba "-çar", poderia, em princípio, ser grafado de várias maneiras: -ç-, -ss-, -sç-, -xç-, por exemplo.

ATIVIDADE 4

- ❶ É inadequado, porque ninguém fala letra, a gente fala é som, ou fone, isto é, a gente realiza, na fala, os fonemas cujas "imagens acústicas" temos na nossa mente, no nosso conhecimento lingüístico internalizado. O Cebolinha, como quase toda criança durante um certo período, tem dificuldade na fonação do / r /, isto é, na produção do fonema / r /, que aparece em sílabas como cara, muro, fraco, prato.
- ❷ O fone é o som que é efetivamente realizado na fala; o fonema é o conceito, a idéia desse som que nós temos na mente, no nosso conhecimento lingüístico internalizado. O fonema é um elemento do sistema fonológico da língua. Por exemplo, quando falamos a palavra cama, o som [a] da primeira sílaba é nasalado, e, por isso, diferente do som do [a] da segunda sílaba. Entretanto, no nosso conhecimento do que "vale" no sistema fonológico da língua, nós os consideramos como realizações do mesmo fonema, e não como dois fonemas diferentes. Consideramos também como sendo realizações do mesmo fonema / a / os fones ou sons das vogais da palavra batata, embora eles não sejam exatamente iguais na sua realização falada. Pensando em diferentes falares regionais, podemos lembrar diferentes maneiras de falar mamão, banana, família: em algumas regiões o primeiro [a] é nasal, em outras não é.

ATIVIDADE 5

PALAVRA	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SONS
pato	4	4
cresça	6	5 (-sç- equivale a um único som, [s])
nosso	5	4 (o dígrafo ss equivale a um único som, um [s])
pente	5	4 (a letra n não corresponde a um som; apenas sinaliza a nasalização do [e])
guerra	6	4 (o dígrafo gu corresponde ao som [g]; o dígrafo rr corresponde ao som [h])
coroa	5	6 (na segunda sílaba, escrevemos o, mas pronunciamos, em alguns dialetos do português brasileiro, um ditongo: [ow])

ATIVIDADE 6

1.

ESCRITA DO APRENDIZ	ESCRITA OFICIAL
iscuregado	escorregador; escorregado
eitau	então
gidasti	guindaste
sauva	salva, salvar
arraia	arraial; aranha; arraia
coio	sonho

2.

ESCRITA OFICIAL	ESCRITA DO APRENDIZ
mesa	meza
chaveiro	javero; javeru; chavero; xavero
grosso	grocu; groçu; croçu;grosso; grosu
nariz	naris
volta	vouta
cinco	sicu; sico; cico; cicu

ATIVIDADE 7

- 1. Grafaremos a letra ' c ' se, e somente se, ela for seguida das letras ' a ' , ' o ' e ' u ' (que representam os sons [a], [o], [o] e [u], respectivamente) como em **cada**, **cobre**, **coco**, **cume**. Por outro lado, grafaremos o mesmo som através do dígrafo ' qu ' sempre que esse som for seguido das letras ' e ' e ' i ' (que representam os sons [ɛ],[e] e [i], respectivamente), como em **quer-messe**, **brinquedo**, **química**, etc.
- 2. Alguns exemplos: a escrita de **r** inicial e **rr** intervocálico para o som [h]; a escrita de **s** intervocálico para o som [z]; a escrita do **r** final no infinitivo dos verbos, ainda que o som que corresponde a essa letra não seja pronunciado na fala.

- ❸ Casos em que uma regra ortográfica foi violada pelo aprendiz: *criassa*, *bolssinha*, *olache*, *agente*, *ficol*.

Casos de relação direta entre sons e grafemas se deu de forma correta: *a*, *nossa*, *foi*, *assim*, *um*, *de*, *trenzinho*, *pintamos*, *palhacinho*, *fomos*, *no*, *clube*, *nadar*, *ganhamos*, *uma*, *guardar*, *moeda*, *balas*, *amendoim*, *algodão*, *doce*, *e*, *sorvete*, *foi tão gostoso*.

ATIVIDADE 8

- ❶ Alguns exemplos de casos em que a ortografia do português é regida pela arbitrariedade, sem recurso à pauta sonora: coser e cozer; censo e senso; apreçar e apressar; acento e assento; caçar e cassar; cerrar e serrar.
- ❷ No texto 3, casos em que "não há nenhuma regra ortográfica possível que possa controlar a grafia correta", ou seja, casos de "relação completamente arbitrária entre sons e grafemas": *proficional*, *foce*, *profissão*, *grassas*, *imprego*.

ATIVIDADE 9

- ❶ Alguns aspectos da escrita ortográfica que demonstram relação com fatos gramaticais: a grafia de sufixos como **-izar**, **-ização** (realizar, realização), **-eza** (grandeza, beleza, pobreza, riqueza), **-ense** (canadense, paraense) e outros; a grafia de terminações verbais como **-sse** (fosse, viesse, quisesse, pegasse). A grafia de formas verbais de conjugação irregular, como "nós fomos" X "nós fumo", "vou pôr" x "vou ponhar", ou da 1ª pessoa do plural do pretérito perfeito de verbos da 1ª conjugação, como "encontramos" x "encontremo", "lavamos" x "lavemo", "catalamos" x "catemo", "passamos" x "passemos", "pegamos" x "peguemo". Os exemplos apontados aqui têm a ver com a morfologia; seria possível enumerar outros casos na área da sintaxe.
- ❷ Casos de ortografia regulados por considerações de natureza gramatical no Texto 4: *ador mesida*, *umbripi*, *abechou*, *ossese*, *é lalavãotou*, *euquérocaza*, *comvose*, *tabeiquêro*, *nacasté lo*, *parasebre*.

ATIVIDADE 10

1. Casos de redução de ditongo no Texto 5: *coquero* (coqueiro), *escorrego* (escorregou), *falo* (falou), *pucho* (puxou), *levo* (levou).
2. Há dois tipos de casos em que não há redução representada na escrita:
- a) *Amarrou, marrou, comessou, rebentou, pegou* - o aprendiz oscila na grafia, às vezes registrando a redução que reconhece em sua fala, como nos casos apontados em 1, acima. Na região de BH/MG, por exemplo, a pronúncia corrente é [amahô], [pegô], etc.
- b) *desseu, subiu, caiu, apareseu, boi, foi, meio, peguei, vai* - não seria de se esperar que o aprendiz fizesse a redução desses ditongos na escrita, porque ele está tentando está escrever transcrevendo os sons de sua fala e, na fala, esses ditongos não são reduzidos.
3. Texto 6

CASOS DE INFRAÇÃO ORTOGRÁFICA		TIPO DE RELAÇÃO INFRINGIDA
robo (roubo)		Relação direta entre a pronúncia e a escrita
vístia (vestia)		Relação direta entre a pronúncia e a escrita
sauva (salvar)		Relação direta entre a pronúncia e a escrita
sima (cima)		Escrita de natureza arbitrária
desimo (décimo)	Escrita regulada por regra	E escrita de natureza arbitrária
anda (andar)		Relação direta entre a pronúncia e a escrita
mais (mas)		Relação direta entre a pronúncia e a escrita
jigantesca (gigantescas)		Escrita de natureza arbitrária
podere (poderes)	Não contemplado pela classificação apresentada aqui	
incrives (incríveis)		Relação direta entre a pronúncia e a escrita
subio (subiu)		Hipercorreção
trabalha (trabalhar)		Relação direta entre a pronúncia e a escrita
reportajem (reportagens)		Escrita de natureza arbitrária
anhida (ainda)	Não contemplado pela classificação apresentada aqui	
tuxe (trouxe)		Relação direta entre a pronúncia e a escrita
tabem (está bem)		Relação direta entre a pronúncia e a escrita
mão (não)		Engano no traçado da letra (m por n)
esta (está)	Não contemplado pela classificação apresentada aqui	
óbrigado (obrigado)	Não contemplado pela classificação apresentada aqui	

ATIVIDADE 11

Texto C1 (os embalos de sábado de manhã)

a) Casos de G1C (Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons)

➤ troca de sonora por surda: *fôu*, *fêstir* (troca **v** por **f**, porque troca [**v**] por [**f**]); *temos* (troca **d** por **t**, porque troca [**d**] por [**t**]).

b) Caso de G3A (Violação na escrita de seqüências de palavras): *em baixo*.

c) - estruturais do dialeto do aprendiz: *negoso* (negócio > *negoço*); *entrano* (entrando); *pega*, *tenta*, *chega*, *rouba* (pegar > pegá; tentar > tentá; chegar > chegá; roubar > roubá).

d) Caso de G2B: *dise* - a regra violada é que a letra **s** em posição intervocálica representa o som [**z**], e não o som [**s**].

e) Caso G2A (Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas)

troca de surda por sonora: *quando*, *aguele* (troca **q** por **g**, porque troca [**k**] por [**g**]); *valei*, *valou* (troca **f** por **v**, porque troca [**f**] por [**v**]);

ATIVIDADE 12

Respostas pessoais, que deverão ser discutidas com o grupo de estudos.



SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; R. S. FIAD; M. L. T. MAYRINK-SABISON. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras*. São Paulo: Mercado Aberto, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise Fonológica*. Campinas: Edição do Autor, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização: características do sistema ortográfico do Português*. São Paulo: Contexto, 1992.

FERREIRO, E. (1985): *Reflexões Sobre a Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora. Cap. 1.

FERRERO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1997.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOODMAN, Y. M. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita - perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, M. A. & NASCIMENTO, M. "Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita". *Educação em Revista*, no 12, Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1990.

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Myrian Barbosa da. *Leitura. Ortografia e Fonologia*. São Paulo: Ática, 1993.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Editora da UNICAMP/Trajeto, 1991.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



GLOSSÁRIO

ACENTO: O acento é uma força relativamente maior que se atribui a uma sílaba em particular, tornando-a mais proeminente do que as outras. Por exemplo, na palavra **pa-nela**, a segunda sílaba, **-ne-**, é mais saliente, mais proeminente do que as outras duas. A essa sílaba dá-se o nome de *sílaba tônica*, em contraste com as outras, que são átonas. Observe que por acento não estamos nos referindo ao acento gráfico. Estamos nos referindo, isto sim, à sílaba mais proeminente na palavra falada.

CLÍTICO: Dá-se o nome de clítico às palavras que não têm acento próprio. Por não terem acento próprio, elas se juntam, na fala, a uma palavra que tem acento próprio. Um exemplo de clítico pode ser dado pelo *artigo definido* que, na fala comum, se pronuncia junto com a palavra que o acompanha (geralmente um substantivo). Assim, escrevemos **o gato**, mas pronunciamos tudo junto, **ogato** (v. Unidade de acento). Outros exemplos de clíticos são

os *pronomes átonos*, que vêm antes (proclíticos), depois (enclíticos) ou no meio das formas verbais (mesoclíticos), como em **o vi**, **escreveu-me** e **dar-me-á**.

CODIFICAÇÃO: Relação que se estabelece entre dois conjuntos, A e B, de tal forma que a cada elemento do conjunto A corresponda um, e apenas um, elemento do conjunto B, e vice-versa. Por exemplo, podemos codificar, numa brincadeira, o conjunto dos nomes das notas musicais em termos do conjunto dos nomes dos Sete Anões, fazendo equivaler o dó ao Dunga, o ré ao Feliz, o mi ao Zangado, e assim por diante. Na verdade os dois conjuntos, A e B, são a mesma coisa, mudando apenas a rotulação de seus elementos.

CONTEÚDO (PLANO DO): Dá-se o nome de plano do conteúdo à organização das línguas humanas em termos do significado. Por exemplo, a palavra **bola** é constituída de quatro fonemas, /bola/,

que em conjunto (mas não individualmente) têm um significado particular.

DIALETO: O termo dialeto se aplica às variedades de uma língua. Estas variedades podem ser geográficas (dialeto gaúcho, dialeto carioca, etc) ou sociais (dialeto das classes baixas, dialeto da elite). É importante que se note que o termo dialeto é subordinado ao termo língua: uma língua tem dialetos (mas um dialeto não tem línguas). Pode haver dificuldade de compreensão quando se muda de um dialeto para outro. Por exemplo, numa ocasião, no interior do Rio Grande do Sul, alguém me disse: "Me alcance uma bergamota, por favor". Eu não entendi, no momento, e tive que perguntar para chegar ao significado da frase. O que meu interlocutor me disse foi: "Pegue uma mexerica para mim, por favor". Isso mostra que os dialetos diferentes podem apresentar problemas de compreensão, mas esses problemas se reduzem ao léxico, às palavras que são comumente usadas em um dialeto, mas não em outro.

ESCRITA HIEROGLÍFICA: Escrita de caráter majoritariamente ideográfico e pictográfico, utilizada no Antigo Egito para registro de textos sagrados.

EXPRESSÃO (PLANO DA): Dá-se o nome de plano da expressão à materialidade das formas lingüísticas. Essa materialidade pode ser vista tanto do ponto de vista da substância que as compõe (por exemplo, os sons que compõem a forma [bola]) quanto do ponto de vista da

forma, ou seja, o modo pelo qual esses sons se organizam em termos de um sistema fonológico.

FALA: Aquilo que as pessoas efetivamente produzem em situações concretas de interação verbal. É através da fala que a língua se manifesta. Cada (ato de) fala é um ato concreto, único.

FILOGÊNESE: Pode-se definir filogênese como 'história evolutiva de uma espécie'.

FONAÇÃO (PROCESSO DE): Dá-se o nome de processo (ou modo) de fonação ao uso que se faz do sistema laríngeo para produzir, utilizando-se da corrente de ar produzida pelos pulmões, uma fonte de energia acústica audível. Em outras palavras, é pela fonação que se cria voz.

FONE: Fone é o termo que se refere aos sons que produzimos ao falar. Som da fala.

FONEMA: Fonema é o termo que se refere aos sons que constituem o sistema fonológico de uma língua. Esses sons são de natureza abstrata (diferentemente dos fones, que são concretos). Alguns lingüistas definem o fonema como uma "imagem acústica dos sons da fala". Daí seu caráter abstrato.

GENERALIZAÇÃO: Dá-se o nome de generalização à operação que nos permite estender as conclusões a que chegamos, na observação de um conjunto de casos, a um conjunto de casos semelhantes. Por exemplo, se concluo que devo grafar o som [g] como 'gu' quando ele se encontra diante

do som [i], como em **guia**, posso estender essa conclusão a outros casos e grafar, também, **guichê**, **guinada**, **guitarra**, etc.

HEMATOSE: Dá-se o nome de hematose à transformação, por meio da oxigenação que acontece nos pulmões, do sangue venoso em sangue arterial.

INDEPENDÊNCIA SINTÁTICA: Dizemos que uma unidade lingüística tem independência sintática quando sua ocorrência não depende de outros elementos. Unidades lingüísticas desprovidas de acento não têm independência sintática e têm sua ocorrência limitada à proximidade de uma outra unidade (por exemplo, um pronome átono ocorre junto a um verbo, o artigo definido/indefinido ocorre junto ao substantivo), que tenha acento próprio. Por exemplo: **Ele me deu o livro**, **Ele deu-me o livro**, mas não ***Ele deu o livro me**.

INFERÊNCIA: Operação mental que nos permite fazer afirmações sobre um fato novo (isto é, não mencionado anteriormente) com base nas suas ligações com outros fatos, já conhecidos, sobre os quais já temos uma opinião formada. Por exemplo, se eu sei que João é o dono da padaria e que Maria foi despedida pelo dono da padaria, então posso inferir que João despediu Maria.

LÍNGUA: O termo *língua* comporta inúmeras definições, dependendo da inclinação teórica de quem o define. Para efeito de nosso Caderno, conceituamos *língua* como um sistema mental abstrato

de regras que todos os falantes dominam. Esse sistema é manifestado na fala. Embora a língua seja a mesma para todos os falantes, a fala é diferenciada. Isso acontece porque a manifestação da língua na fala está sujeita, também, ao contexto sócio-histórico que cerca os falantes.

ONTOGÊNESE: pode-se definir ontogênese como 'desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a idade adulta'.

REPRESENTAÇÃO: Relação que se estabelece entre dois conjuntos, A e B, de tal forma que cada um desses conjuntos é capaz de desempenhar as funções do outro sem perder suas características internas. Vejamos alguns exemplos aqui: (a)- Se eu fui convidado para receber um prêmio e não posso ir, nada impede que eu mande um representante. O representante irá fazer o que eu faria (receber o prêmio e fazer um agradecimento), mas claro está que ele e eu somos duas pessoas diferentes; (b)- Posso desenhar o mapa de uma cidade, mostrando suas ruas, praças, avenidas, alamedas, igrejas, prédios públicos, etc., mas claro está que o mapa não é a cidade. Ele apenas a representa. Portanto, numa relação de representação, A e B não são a mesma coisa.

SISTEMA FONOLÓGICO: Estrutura organizada do componente sonoro de uma língua. O sistema fonológico inclui a relação dos fonemas, a organização desses fonemas em seqüências lineares (sílabas, palavras) e as regras para a sua pronúncia (ou seja, a sua realização, na fala, como fones).

UNIDADE DE ACENTO: Dá-se o nome de unidade de acento a uma seqüência sonora que contenha apenas um acento tônico. Essa unidade pode ser composta de apenas um morfema, como em **casa**, com acento na primeira sílaba, **ca-**, ou de mais de um morfema, como em **ogato**, com acento na sílaba **ga-**. As unidades de acento são chamadas de *palavras fonológicas*.

UNIDADE DE SENTIDO: Dá-se o nome de unidades de sentido aos morfemas da língua. Os morfemas são as unidades mínimas de sentido. Em **gato amarelo** temos duas unidades de sentido. O mesmo ocorre em **viu-me**.