

A relevância do treinamento da consciência fonológica e da consciência morfológica no processamento da escrita

Nathália Felix de Oliveira¹
Tatiana Lima Campos²

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir a relevância de se treinar a consciência fonológica e a consciência morfológica, durante o processamento da escrita, a partir de ocorrências de desvios gráficos cometidos por alunos do quinto e do sexto ano do Ensino Fundamental. Logo, defende-se a necessidade de uma abordagem reflexiva da ortografia na sala de aula, em que se focaliza a combinação dos princípios fonográfico e semiográfico da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência fonológica; Consciência morfológica; Processamento da escrita; Desvios gráficos.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the relevance of training phonological awareness and morphological awareness during the processing of writing, from occurrences of graphic deviations committed by students in fifth and sixth grades of Elementary School. Therefore, it defends the necessity for a reflective approach to orthographic in the classroom, which focuses on the combination of the phonographic and semiographic principles of writing.

KEYWORDS: Phonological awareness; Morphological awareness; Processing of writing; Graphic deviations.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo destacar a relevância de se treinar a consciência fonológica e a consciência morfológica dos alunos à medida que as crianças se apropriam da escrita³. Nesse processo, os alunos produzem textos que revelam, por meio de desvios de grafia, as inúmeras dificuldades a serem superadas durante e após a alfabetização. Em vista disso, analisamos produções escritas de quinze alunos do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora (MG), participantes de um projeto de reforço escolar.

Antes mesmo de chegarem à fase ortográfica da língua escrita, nossos alunos já se deparam com uma complexa rede simbólica, a qual visa a representar a fala. Após chegar a essa fase, denominada por Ferreiro e Teberosky (1985) de “alfabética”, o aprendiz ainda encontra outras dificuldades: a relação entre fala e escrita não se dá de modo simétrico, ou seja, não há para cada fonema da língua portuguesa somente um grafema para representá-lo; e

1 UFJF (nathfelixletras@gmail.com).

2 UFJF (tatianalcampos@hotmail.com).

3 O presente artigo é uma síntese da monografia desenvolvida pelas autoras no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (UFJF). Portanto, alguns recortes foram feitos, não sendo possível, visto o escopo deste trabalho, abranger todos os pontos na monografia abordados.

nós não escrevemos como falamos.

Assim sendo, partimos para a análise dos textos dos alunos, identificando os diferentes tipos de desvios, os quais serão classificados, segundo Freitas (2007), como sendo de três naturezas distintas, a saber: psicogenética, convencional, fonológica⁴. Com essa abordagem, nossa pesquisa visa a fornecer suporte teórico aos professores de língua portuguesa para a análise dos desvios de escrita cometidos por seus alunos, propondo estratégias, a partir das noções de consciência fonológica e consciência morfológica, que auxiliem os aprendizes a transpor as dificuldades gráficas⁵.

Organizamos este trabalho da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos os pressupostos teóricos que dão suporte à realização desta pesquisa, destacando a relação entre *oralidade* e *escrita*, o conceito consciência fonêmica, os diferentes tipos de desvios de grafia e a importância da Fonologia e da Morfologia durante a aquisição do código escrito. Na seção subsequente, apresentamos a metodologia de pesquisa em que nossa análise se embasou e o modo de constituição de nosso banco de dados. Na seção 3, procedemos a uma descrição dos desvios de escrita das crianças, sugerindo algumas estratégias referentes ao trabalho com as consciências fonológica e morfológica para a solução das dificuldades de representação gráfica. E por fim, apresentamos nossas *Considerações Finais* em relação à análise e nos posicionamos criticamente ao tratar da relevância do estudo do processamento da escrita.

1. Aporte Teórico

1.1 Considerações sobre os Códigos Oral e Escrito

As dificuldades muitas vezes encontradas pelos usuários da língua no período de alfabetização⁶ estão no fato de a escrita ser uma forma mais conservadora, fixa, que não acompanha a dinamicidade e as constantes mudanças da língua falada (BAGNO, 2001). Enquanto a escrita segue os padrões e convenções, rígidos e pré-estabelecidos, para que haja uma universalização da compreensão do texto, a língua falada varia constantemente de acordo

4 Na subseção 1.3., detalharemos cada tipo de desvio de escrita.

5 Em nenhum momento adota-se, neste trabalho, uma superestimação da ortografia. Não convergimos com o mito de que *escrever bem é escrever as palavras “corretamente”*. Buscamos somente tratar de um assunto que tem seu espaço na sala de aula e que faz parte do desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

6 O conceito de alfabetização diferencia-se do conceito de letramento. Segundo Soares (2005), este possui um sentido mais amplo que aquele: designa práticas de leitura e escrita, bem como a aprendizagem da complexa tecnologia que envolve essas práticas. Ou seja, letrar é mais do que somente ensinar o código convencional de leitura e escrita; é saber aplicar esses conhecimentos no convívio social, abrindo um leque de gêneros textuais e diversos contextos de aplicação.

com a necessidade do falante de se expressar num dado contexto de comunicação. Entretanto, essa variação da fala não significa o “caos”. Este mito deve ser quebrado, já que a língua oral exige total organização por parte dos interlocutores para que haja um entendimento mútuo.

A aquisição da escrita é processada de forma diferente da aquisição da fala. De acordo com Byrne (1996), a escrita é segmentada enquanto a fala é contínua⁷; logo, o aprendiz deve descobrir quais elementos da fala correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética, a saber: que “os fonemas não são considerados discretos na fala, pois estão aglutinados e integrados em uma corrente contínua de som” (*op. cit.*, p.41).

No entanto, o grande obstáculo que o aluno encontra na fase de alfabetização é quando ele descobre que “a fala não é uma representação direta e fiel da escrita” (LEMLE, 1999:59) . De acordo com a autora, para a escrita ser uma forma de comunicação que vá além das fronteiras de tempo e lugar, é impossível que ela seja foneticamente fiel.

1.2. A Consciência Fonêmica

De acordo com Byrne (1996), a consciência fonêmica é composta por dois princípios: segmentação e invariância. Conforme o primeiro, para o desenvolvimento dessa consciência, é necessário que a criança perceba a "natureza psicologicamente segmentada" (BYRNE, *op.cit.*, p. 41) das palavras. Isso implica considerar a capacidade de a criança estabelecer “recortes” durante o processamento da fala em seu aspecto contínuo, identificando, portanto, os fonemas. Os fonemas que compõem uma palavra "estão aglutinados e agrupados em uma corrente contínua de som" (BYRNE, *id.*, *ibid.*); logo, a tomada de consciência da segmentação irá identificar cada elemento aglutinado. Já o segundo princípio "refere-se à identidade dos fonemas em palavras diferentes" (BYRNE, *id.*, *ibid.*). É através da invariância que a criança reconhecerá o mesmo fonema independentemente do contexto em que ele atue. O autor pontua que, apesar de haver pequenas diferenças na pronúncia de determinados sons, elas não prejudicam sua identificação.

Para o autor, torna-se imprescindível na aquisição da escrita, já que é exigido do aprendiz, ao escrever, o reconhecimento da sequência de sons que compõem uma dada palavra e a transposição da identificação de um som para outras palavras que o utilizem

⁷ Vale ressaltar que, do ponto de vista da percepção e processamento da fala, até mesmo o *continuum* sonoro é passível de segmentação, tendo em vista as próprias limitações do aparato humano, como, por exemplo, a duração da corrente de ar que fornece energia sonora para a realização da fala e a capacidade de decodificação do sinal linguístico que requer um *buffer* de memória.

também. Contudo, uma das considerações mais relevantes que ele postula seria o fato de que somente a consciência fonêmica não resolveria os problemas de decodificação e codificação. Para ele, a criança ainda necessitaria de um conhecimento das correspondências entre as letras e os sons.

Byrne (1996), assim como Scliar-Cabral (2003), entende que a consciência fonêmica pode ser treinada. Ele é categórico ao afirmar que o treino dessa capacidade resulta em um melhor “desenvolvimento inicial da alfabetização” (BYRNE, *op. cit.*, p. 59). Já Scliar-Cabral (*op.cit.*) apresenta uma abordagem bem didática, investigando e expondo maneiras de como trabalhar o desenvolvimento da consciência fonêmica: [...] “o exercício da consciência fonêmica pressupõe, no mínimo, processos de atenção, ou, com mais precisão, a intencionalidade para exercê-la e o domínio de uma linguagem para o recorte consciente da cadeia da fala” (SCLIAR-CABRAL, *op. cit.*, p. 58).

A partir desse ponto de vista, entendemos que alguns “erros” nas produções dos alunos do Projeto “Auxiliando a Alfabetização” podem ser consequentes da falta desse treinamento.

1.3. Os Desvios de Escrita

Os professores, em geral, tendem a agir como corretores das grafias incorretas feitas pelos alunos. Essa atitude de certa forma é positiva, visto que ortografia é convenção. Entretanto, a questão é: como fazer essa correção? Se entendemos que os erros cometidos pelos alunos demonstram a construção de um conhecimento fonológico, uma reflexão sobre a escrita e sua relação com a fala e que, assim, nossos alunos estão formulando hipóteses sobre a trabalhosa tarefa que é a de escrever, logo, essa é uma questão que deve ser muito bem analisada para ser trabalhada em sala de aula.

Segundo Freitas (2007), podemos encontrar três tipos de “erros” de escrita. Estes são: erro psicogenético, erro convencional e erro fonológico. Essa diferenciação entre os tipos de desvios na escrita é importante para que possamos verificar os “erros” encontrados no *corpus* que analisamos.

1.3.1 Erro psicogenético

Os erros psicogenéticos dizem respeito aos desvios gráficos no percurso realizado pela criança à medida que ela está adquirindo a técnica da escrita, testando suas hipóteses⁸.

8 Como neste trabalho não foram encontrados erros psicogenéticos nas produções escritas dos alunos, não nos deteremos na descrição desse tipo de desvio. Para maior conhecimento sobre assunto, conferir também Ferreira e

1.3.2 Erro convencional

O erro convencional, como o próprio nome diz, refere-se ao erro cometido por conta de uma convenção da escrita de uma língua.

Scliar-Cabral (2003:151) descreve a realização dos grafemas explicitando que suas diferentes manifestações para o mesmo fonema podem ser estudadas através de regras dependentes do contexto fonético e através de uma abordagem sobre as alternativas competitivas, ou seja, quando encontramos mais de uma possibilidade “para o mesmo contexto fonético”. Sobre as regras independentes do contexto fonético, vale ressaltar que elas não pressupõem uma concorrência entre grafemas para um mesmo fonema (como /p/ sempre ser transcrito por “p”). Nelas, porém, podem ficar “implícitas as variantes alofônicas determinadas pelo contexto fonético, não percebidas conscientemente pelo redator” (SCLiar-CABRAL, op.cit, p. 124). É o caso da letra “t”, a qual representa o fonema /t/, independente de sua manifestação como [t] ou como [tʃ] diante de [i] ([ˈtia] ou [ˈtʃia] para a palavra “tia”, por exemplo)⁹.

Em relação às alternativas competitivas para o mesmo contexto fonético, a linguista chama atenção para a importância de colocarmos em evidência questões semânticas e morfossintáticas que possam auxiliar na grafia correta da palavra. A utilização do morfema {-sse-}, grafado com “ss”, no pretérito imperfeito do subjuntivo é um exemplo de como a morfologia auxilia no esclarecimento de algumas dúvidas ortográficas. Ainda de acordo com a pesquisadora, temos que “os contextos competitivos que não têm lacunas são aqueles que apresentam maiores dificuldades para a codificação” (SCLiar-CABRAL, op.cit, p. 153).

Para ilustrar, ela cita a realização do fonema /s/ pelos grafemas “s” ou “c”, iniciando um vocábulo antes de uma vogal oral ou nasalizada não posterior (/i/, /e/, /ɛ/, /ĩ/, /ẽ/) ou antes da semivogal /y/. Alguns exemplos seriam: cenoura (/se'nowra/), selo (/ˈselU/), ceita (/ˈseyta/), seiva (/ˈseyva/) etc.

Outro tipo de erro convencional é a hipercorreção. Esta é uma forte evidência do processamento que o aluno realiza da língua escrita e do reconhecimento da não-congruência absoluta entre fonema e grafema. Basicamente, a hipercorreção diz respeito a uma correção que o aprendiz faz, almejando a forma padrão da língua através da regularização de um

Teberosky (1985). As autoras observam que a criança desenvolve cinco níveis de formulação de hipóteses desde o início da aprendizagem do sistema escrito, a saber: hipótese pré-silábica; estágio intermediário I; hipótese silábica; hipótese silábico-alfabética ou estágio intermediário II; e hipótese alfabética

⁹ A variação da pronúncia do fonema /t/ pelos seus alofones [tʃ] e [t] diante de [i] decorre da região de origem do falante do Português Brasileiro. Na região da Zona da Mata em Minas Gerais, por exemplo, os falantes utilizam o primeiro alofone; assim, tem-se a pronúncia [ˈtʃia] (para “tia”). Diferentemente da região cacauêira da Bahia, em que há o predomínio da pronúncia [ˈtia], existindo, portanto, a preferência pela utilização do segundo alofone.

“erro”. Defendemos, neste trabalho, a possibilidade de tratarmos alguns casos de erros convencionais referentes às alternativas competitivas para o mesmo contexto fonético e à hipercorreção a partir do desenvolvimento da consciência fonológica nos alunos.

1.3.3 Erro fonológico

O erro fonológico evidencia as hipóteses que as crianças realizam através do estabelecimento da relação entre o oral e o escrito, mostrando como elas tentam representar as formas fonológicas das palavras: em um erro fonológico, “as crianças têm consciência de determinados sons e tentam representá-los na escrita” (FREITAS, 2007, p. 102). Sendo assim, esse tipo de erro difere dos erros convencionais, por não se tratar da concorrência entre grafemas que possa existir em dado contexto, fruto de uma convencionalidade da língua.

Difere, ainda, dos erros psicogenéticos, por não ser decorrente especificamente das hipóteses de aquisição da escrita as quais o aprendiz esteja testando. Ao cometer um erro fonológico, a criança encontra-se como sujeito do processo de aprendizagem, elaborando suas próprias representações sobre a escrita.

Outro ponto constatado e que é válido de ressalva é o fato de se encontrarem mais erros fonológicos em sílabas complexas. Os estudos de Miranda (2007) demonstram que a aquisição do onset complexo pela criança na fala se dá mais tardiamente devido ao fato de haver uma dificuldade articulatória da produção desse tipo de sílaba, e os de Mezzamo (2007) indicam haver uma tendência de a criança reproduzir a sílaba canônica do português, isto é, uma consoante seguida por uma vogal (CV).

A seguir, consideraremos a relevância do treinamento da consciência fonológica e morfológica no trabalho com a escrita.

1.4. A Importância da Fonologia e da Morfologia para o Trabalho com a Língua Escrita

Para que se conduzam os aprendizes, cujas habilidades metalinguísticas estão em desenvolvimento, a realizar uma análise reflexiva sobre os desvios de escrita por eles cometidos, é necessário que os educadores recorram tanto ao campo da Fonologia quanto ao da Morfologia, para tentar explicar algumas especificidades da língua portuguesa. Assim, pressupõe-se o conhecimento de que a escrita combina dois princípios □ o fonográfico, que se refere a como as letras correspondem aos fonemas, e o semiográfico, que está relacionado a como as palavras são constituídas a partir de morfemas.

Entendemos que o conhecimento das relações entre a Fonologia (estudo dos sons

distintivos de uma língua dada - fonemas) e a representação ortográfica instrumentaliza o professor de língua portuguesa para dar o devido tratamento aos casos que envolvem “erros” decorrentes da força do padrão silábico: quando a criança manifesta a preferência pela construção CV, por exemplo, em situações em que deveria ocorrer o padrão CCV, como em “popósito”. O aprendiz ainda não tem consciência do tipo de construção como a da palavra “propósito” e, por consequência, não assimila o *onset* complexo, optando pelo padrão canônico do português.

Já com relação ao campo da Morfologia, temos que, de acordo com Mota (2007), a consciência morfológica pode ser utilizada para auxiliar o desenvolvimento da escrita. Quando se evidencia o estudo dos morfemas, pode-se trabalhar com outro aspecto da escrita, o qual não é mais o fonográfico, mas o semiográfico. A partir da identificação de unidades mínimas significativas e das categorias que constituem o léxico, a criança poderá encontrar mais um caminho para superar suas dificuldades ortográficas, tendo em vista a falta de correspondência regular entre os sistemas alfabético e fonológico, não sendo suficiente seu conhecimento fonográfico.

Até aqui, buscamos fazer algumas considerações sobre os aspectos teóricos que dão suporte à nossa análise. No próximo capítulo, detalharemos como transcorreu o recolhimento dos textos que foram analisados.

2. Metodologia

Os dados analisados qualitativamente neste trabalho foram cedidos pelo Projeto de Treinamento "Auxiliando a Alfabetização", os quais foram coletados durante o ano de 2008. O projeto em questão foi patrocinado pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal Juiz de Fora e desenvolvido sob a coordenação do Laboratório de Alfabetização da Faculdade de Educação (FACED) desta Instituição de Ensino Superior (IES). Os quinze alunos participantes do projeto pertenciam a uma escola pública municipal de Juiz de Fora (MG) e se encontravam no quinto e sexto anos do Ensino Fundamental. Segundo relatos dos integrantes da pesquisa-ação, eles possuíam dificuldades básicas referentes às competências de escrita e leitura.

Sendo assim, procurou-se recuperar as competências linguísticas que já deveriam estar de posse desses alunos, através de uma sequência de encontros de três horas semanais durante aproximadamente oito meses. Nesses encontros, foram trabalhados os gêneros textuais fábula e lenda, dentro da perspectiva da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY,

2004), e foi focalizada a temática amizade, com realização de atividades de leitura e de produção textual. Na próxima seção, realizaremos a descrição e a análise dos dados.

3. Análise dos Dados

3.1 Os Dados

Analizamos o total de 123 produções escritas de 15 alunos do 5º e do 6º anos, participantes do Projeto “Auxiliando a Alfabetização”. Os textos selecionados foram as narrativas construídas pelas crianças, as cartas e os bilhetes, incluindo as atividades de reescrita, e as respostas dos exercícios interpretativos.

Observando os textos dos alunos, verificamos que os “erros” convencionais, decorrentes da existência de mais de uma representação gráfica para um mesmo fonema, ocorreram em maior número. Pensamos que tal ocorrência se deva ao fato de se tratarem de textos de alunos já alfabetizados, ou seja, que já se encontram na fase ortográfica. No entanto, como pontua Ferreiro e Teberosky (1985), a transposição para um novo estágio não significa a superação total das dificuldades típicas da fase anterior, o que justifica a ocorrência de erros fonológicos.

3.2 A Análise

Neste trabalho, optamos por tratar alguns desvios de escrita encontrados, buscando agrupá-los de acordo com sua natureza tipológica (erros psicogenéticos¹⁰, erros convencionais e erros fonológicos), para que, em seguida, pudéssemos observar o tratamento do “erro” através do trabalho com a consciência fonológica e morfológica¹¹.

3.2.1 Erros fonológicos

As crianças participantes da análise deste trabalho encontram-se todas, como anteriormente observado, em fase alfabética. No entanto, isso não significa que não produzam erros fonológicos, ou seja, quando cometem desvios referentes às formas fonológicas das palavras que estão tentando representar. Neste estudo, destacamos alguns erros fonológicos ligados ao padrão silábico e omissão e troca da nasal por outro fonema¹².

10 No *corpus* analisado, não encontramos desvios de escrita de natureza psicogenética, talvez por não se tratar de textos de crianças que estejam em alguma fase anterior à alfabética.

11 Em nossa monografia é possível verificar todas as ocorrências encontradas. Aqui, no entanto, selecionamos os casos que mais se repetiram e que contemplaram as estratégias pedagógicas que defendemos. Assim, é possível estender as abordagens mencionadas a outros desvios de mesma natureza.

12 Ainda foi verificado outros dois tipos de erro fonológico, a saber: contaminação da nasal (ex. “atenção” para “atenção”) e troca entre consoantes surdas e sonoras (ex. “canhar” para “ganhar”).

Devido à tendência canônica CV, a criança assimila inicialmente com mais facilidade esse tipo de construção; sendo assim, sente dificuldade em reproduzir sílabas complexas e passa a aplicar o padrão silábico a casos que deveriam ser, por exemplo, CCV, como em “popósito” (propósito), “perto” (preto), “cozeta” (cruzeta), “devofo” (devolve), “iguinorantes” (ignorantes), “enquanoto” (enquanto). De acordo com Freitas (2007), os erros fonológicos ocorrem com mais frequência em sílabas complexas, como as observadas nos exemplos citados (CCV). A autora afirma que a causa destes está ligada à elaboração da consciência fonológica pela criança, a qual sente certa dificuldade em organizar os fonemas na escrita. Assim, temos o seguinte trecho de uma das produções:

“enquanoto ele ajudava, o elefante detão espaçoso que era, aterrudou a colméia”
(“A abelha e o coelho”, A.V., 6º ano, Projeto “Auxiliando a Alfabetização”).

Outro tipo de construção complexa que encontramos foi na grafia de “florzinha”. A primeira sílaba da palavra é composta pela sequência CCVC, a qual revela dois tipos de complexidade, segundo Freitas (2007): a organização silábica CCV e a CVC. Vejamos um exemplo:

“[...] um rato esta pendurado na outra para entregar uma flozinha não sei pra que [...]”
(“Amizade”, F.S., 5º ano, Projeto “Auxiliando a Alfabetização”).

Podemos notar que a aluna foi bem sucedida ao grafar a primeira parte da construção, ou seja, “flo”. Contudo, omite o “r” em posição de coda silábica, descaracterizando, assim, a sequência CCVC. Miranda (2007) pontua, ao tratar da aquisição da rótica medial, que, nesse contexto, o som rótico é fraco e, portanto, pouco perceptível. Desse modo, é comum ocorrer seu apagamento nas produções orais, fato que se reflete na escrita. A mesma aluna apaga novamente o “r” em coda de sílaba medial ao escrever “convesar” (conversar) em outra produção:

Como já dito, quando tratamos da tipologia dos “erros” de escrita, os erros fonológicos são uma reprodução na escrita das dificuldades vivenciadas pelas crianças quando começaram a falar. Logo, muitas das dúvidas que tiveram nesse momento se repetem na escrita. Ainda de acordo com Freitas (2007), o professor age como um mediador que irá ajudar o aluno a analisar as palavras escritas incorretamente, a partir de uma perspectiva fonológica. Nesse

ponto, a autora comunga com Byrne (1996) e Scliar-Cabral (2003), os quais compreendem que a consciência fonológica deve ser treinada em sala de aula, somando-se a uma relação com o desenvolvimento da consciência da identidade do fonema, isto é, a representação gráfica do mesmo. Essa abordagem preocupa-se em aliar o treino a uma reflexão para o sucesso da aprendizagem. Nos dados pesquisados, a maior dificuldade encontrada pelos alunos, tratando-se de erros fonológicos, foi a representação ortográfica do som nasal. De acordo com Freitas (2007: 105), “as crianças se deparam com muitas formas de marcar a nasalidade no português, fato que as confunde”.

Focalizando, inicialmente, os dígrafos nasais, encontramos grafias desviantes em que houve a omissão da nasal, como em “nuca” (nunca), “aida” (ainda), “bricar”, “bricando” (brincando), “pergutow” (perguntou), “quago” (quando). Essas grafias podem ser explicadas possivelmente pelo fato de o aluno estar testando a hipótese de relação biunívoca entre um som e uma letra. Do ponto de vista fonético, a vogal nasal representa um segmento; portanto, o aluno poderá estabelecer uma correspondência entre o grafema vocálico o qual recebe a nasalidade, não grafando, assim, a consoante nasal em posição trava-sílaba; nos casos acima temos, por exemplo, o grafema “u” representando a sequência “un” de “nunca”. Nessa palavra, especificamente, observamos que a omissão da consoante nasal provoca um problema de ambiguidade lexical, porque a palavra escrita acaba por remeter à outra categoria (“nunca” é um advérbio e “nuca” é um nome). Essa questão só pode ser solucionada pela recuperação do texto:

“a amizade é a quela pessoas que viaja e nuca esquese de você”

(“Amizade”, F.S.J., 5º ano, Projeto “Auxiliando a Alfabetização”).

Encontramos no *corpus* três casos em que o aluno troca a nasal por outro fonema, são eles: “apreideu” (D., 5º ano, Projeto “Auxiliando a Alfabetização”), “muido” (F.S.J., 5º ano, Projeto “Auxiliando a Alfabetização”), e “escosdido” (I.S., 5º ano, Projeto “Auxiliando a Alfabetização”). É importante ressaltar que todas essas trocas ocorrem na posição de travamento silábico, o que nos leva a considerar esse fato como uma possível causa do “erro” em questão, tendo em vista que os fonemas que substituem as nasais compartilham esse ambiente. Trataremos a seguir dos erros convencionais.

3.2.2 Erros convencionais

O erro convencional decorre da possibilidade de haver mais de uma representação gráfica para o mesmo fonema dentro de determinado contexto fonético. Como a maioria dos

alunos se encontravam já alfabetizados, este foi o tipo de desvio com o maior número de ocorrências.

Sendo essa a natureza do “erro” convencional, acreditamos que um caminho possível para a correção desse tipo de desvio de escrita seja por meio do trabalho com a consciência morfológica¹³. Um exemplo em que se estimule o treinamento da consciência morfológica está no trabalho com a desinência modo-temporal do pretérito do subjuntivo. Um dos alunos representou a palavra “brincassem” das seguintes formas: “brincacem” (primeira produção textual) e “brincasem” (reescrita). Vejamos os fragmentos de textos que ilustram esses casos:

“Ela não queria que eles brincacem por que se eles Brincarem o pato ia levar eles para longe”

(1ª produção- “O pato e a galinha”, N.C.O.S., 5º ano, Projeto “Auxiliando a Alfabetização”)

“- [...] mas ela não queria que eles brincasem com o pato”

(Reescrita- “O pato e a galinha”, N.C.O.S., 5º ano, Projeto “Auxiliando a Alfabetização”)

Se estamos diante de um contexto em que não podemos nos embasar em constatações fonéticas/fonológicas para solucionar a dificuldade ortográfica, podemos operar com a noção de verbo e, mais especificamente, a de pretérito do subjuntivo, visto que a maioria dos alunos encontram-se no sexto ano, fase em que essas noções já podem começar a ser trabalhadas. Portanto, deve-se observar a desinência modo-temporal {-sse}, a qual sempre é grafada com “ss”, não importando o verbo a que ela se ligue. Desse modo, além de a dificuldade com esse verbo ser sanada, casos envolvendo outros verbos na mesma situação também poderão ser trabalhados, paralelamente.

Nas produções escritas dos alunos, palavras que deveriam ser grafadas com “c” (“perceberam”, “conheci”, “esquece”) foram grafadas da seguinte maneira: “perseberam”, “conhesi”, “esquese”, respectivamente. Essas diferentes ocorrências evidenciam a dificuldade gráfica de tais contextos. Como não há uma regra que delimite o contexto fonético para que se possa decidir entre um ou outro grafema, Scliar-Cabral (2003) acredita ser “necessário

13 Em nossa monografia ainda é possível observar outras alternativas para o tratamento desse tipo de desvio. É o caso de se verificar o contexto fonético que rodeia o fonema que se deseja gravar (SCLIAR-CABRAL, 2003), eliminando, assim, a ambiguidade gráfica decorrente da multiplicidade de grafemas para se representar um único fonema; a questão da tonicidade em palavras como “viraram” e “virarão”, diferenciando-se as grafias “am” e “ão”; diferenciação entre as modalidades oral e escrita, visto que alguns alunos realizam transcrição fonética da fala.

selecionar no léxico mental ortográfico o item que emparelhe semântica e morfossintaticamente com a forma fonológica” (SCLIAR-CABRAL, *op.cit.*, p. 151).

No tratamento desses desvios, deve-se observar o seguinte: nos verbos “perceber”, “conseguir” e “esquecer”, o grafema utilizado (“c”) está inserido dentro do radical da palavra ({perceb-}, {conhec-} e {esquec-}) e, portanto, será mantido para suas formas conjugadas, como em “perceberam”, “conheci” e “esquece”. Nesse sentido, estamos adotando critérios morfológicos, contribuindo para o desenvolvimento da consciência morfológica das crianças, o que auxiliará no domínio ortográfico dessas palavras. De acordo com Mota (2007:136), “a consciência morfológica é um constructo que se desenvolve mais tardiamente, depois que as habilidades fonológicas estão consolidadas”.

Por fim, um último exemplo que pode ser trabalhado via desenvolvimento da consciência morfológica configura-se como um caso de hipercorreção. De acordo com Cagliari (1990:141), a hipercorreção é um tipo de erro convencional, cuja incidência “é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente”, passando a generalizar essa forma de escrever. No *corpus* analisado, encontramos esse tipo de desvio, principalmente nos textos dos alunos do 6º ano.

No texto a seguir, verificamos uma ocorrência de hipercorreção, quando o aluno substitui o grafema “u” por “l”, utilizado como desinência de terceira pessoa do singular, em verbos do pretérito perfeito do indicativo {-u):

O gato e o rato

Um belo dia de sol o gato Dudu estava deitado em sua cama de repente apareceu o rato tutu de repente o gato levantou-se da sua cama e comesol a correr atraz dele o gato víro e falou vol te pegar derepen o gato batel a cabeça e desmaiou o rato foi ver o que aconteceu e cuidou dele e ai o gato e o rato virarão amigos

Moral: A amizade é mas importante que a inimizade.

(F.M., 6ºano, Projeto “Auxiliando a Alfabetização”).

Nesse caso, em particular, o “erro” decorre da possibilidade de o fone [w], em PB, ser grafado ou com “l” (como em “sal”) ou com “u” (como em “pau”). Sendo assim, a criança constrói a hipótese de que a sequência [ow] pode ser codificada por “l”, apesar de a pronúncia

da semi-vogal [w] ser mais próxima da representada pela letra “u” em sua variante, por já ter internalizado a ideia de que a escrita não reproduz de modo idêntico a fala. No entanto, como pode se observar, as ocorrências “comesol” e “batel” co-ocorrem com “apareceu”, “levantou-se”, “falou”, “desmaiou”, “aconteceu” e “cuidou”. Logo, não podemos afirmar que o aluno tenha estendido essa hipótese a todos os contextos em que os verbos estejam na 3ª pessoa do singular, do pretérito perfeito do indicativo, mas é fato que ele possui consciência de que no nível fonológico, a sequência /ow/ pode vir a se realizar graficamente como “-ou” (como em “vingou”) ou “ol” (como em “gol”). A questão que se nos apresenta diz respeito à consciência morfológica: em que medida esse aluno se conscientizou da desinência verbal utilizada? Essa conscientização nos parece ser o caminho adequado para o tratamento desse desvio. A realização de atividades com pares do tipo “sou/sol” ou com palavras como “falou” e “farol” pode ajudar nesse processo.

Diante das observações realizadas acerca do tratamento de alguns casos de desvios de escrita, esperamos ter esclarecido a importância de um trabalho sistemático com a ortografia, observando os princípios fonológico e morfológico envolvidos em seu processamento.

Considerações Finais

Este trabalho procurou trazer à discussão, a partir da análise de textos de alunos com histórico de fracasso escolar, o processamento da escrita. Mais do que o conhecimento dos grafemas a serem utilizados para escrever as palavras corretamente, esse processo envolve ter conhecimento de que o *continuum* da fala se divide em sons, os quais são segmentados na escrita (conhecimento fonológico).

Numa fase posterior, quando as crianças começam a perceber a falta de simetria entre fala e escrita, verificamos que somente o treino da consciência fonêmica não é suficiente para que elas possam representar as palavras de forma ortográfica. Uma alternativa eficaz é aliar ao ensino da escrita o conhecimento morfológico das palavras. Nessa perspectiva, estamos colocando em evidência o estudo de duas habilidades metalinguísticas: a consciência do fonema (habilidade de refletir sobre os sons da fala) estaria associada à aquisição do princípio fonográfico, e a consciência morfológica (habilidade de refletir sobre a estrutura morfológica das palavras), à aquisição do semiográfico (MOTA, 2007).

Várias questões nos inspiram a prosseguir esta pesquisa, entre elas: a idade em que as

crianças adquirem a consciência morfológica, a contribuição da consciência morfológica para a produção correta de diferentes ortografias, e a relação entre processamento fonológico e morfológico.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 11ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual seu efeito?. In: CARDOSO-MARTINS (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Trad. Carlos Alberto Cohn. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 39-67.

CAGLIARI, L C. *Alfabetização e Linguística*. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1990.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, G. C. M. de. Erros fonológicos: uma ligação entre a aquisição da fala e aquisição da escrita. In: BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; KESKE-SOARES, Márcia (orgs.). *Estudos em aquisição fonológica*. Santa Maria: UFSM, PPGL- Editores, v.1, 2007, p. 99 -109.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1999.

MEZZAMO, C. L. O uso de estratégias de reparo como indicio do conhecimento fonológico da criança. In: BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; KESKE-SOARES, Márcia (orgs.). *Estudos em aquisição fonológica*. Santa Maria: UFSM, PPGL- Editores, v. 1, 2007, p. 65-79.

MIRANDA, A. R. M. As róticas no sistema do português brasileiro e na aquisição da linguagem. In: BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; KESKE-SOARES, Márcia (orgs.). *Estudos em aquisição fonológica*. Santa Maria: UFSM, PPGL- Editores, v. 1, 2007, p. 25-45.

MOTA, M. E. da. Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. In: *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 8, n. 2, Jul./Dez.2007, p. 131-138.

OLIVEIRA, N. F. de; e CAMPOS, T. L. A relação entre o sistema fonológico e o sistema alfabético do Português Brasileiro no processamento da escrita. 2009. 60f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil*. São

Paulo: Contexto, 2003.

SIMÕES, Darcilia. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. SP: Contexto, 2005.

Aceito para publicação em 15 de novembro de 2010.