
Como analisar textos de alunos em processos de aquisição da escrita.

Arabie Bezri Hermont¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma retomada dos pressupostos teóricos trazidos por Emília Ferreiro, em que se verifica que as crianças, ao adquirirem a escrita, passam por um processo de aprendizagem conceitual, pois a escrita é, nessa perspectiva, um sistema de representação. Foram apresentados textos de crianças em fase inicial de alfabetização e destacadas grafias que exemplificam as etapas pelas quais as crianças passam, no aprendizado da escrita, quais sejam: a etapa pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética. Em seguida, foram apresentadas duas propostas, a de Miriam Lemle e a de Marco Antônio de Oliveira, demonstrando como se dá o processo de aquisição da escrita e, mais especificamente, da ortografia oficial do português. Também na explicação das duas teorias, foram analisados textos de crianças, a fim de tornar a explanação mais clara.

Palavras-chave: aquisição da escrita, aquisição da ortografia, análise de textos de crianças em processo de aquisição da escrita.

1- INTRODUÇÃO

Há muito se estuda sobre a forma como as crianças adquirem a escrita. Há muito também se pesquisa qual é o método mais eficaz de alfabetização. Não raro, no cenário das instituições destinadas à formação de professores de ensino básico e mesmo no interior das escolas de ensino fundamental, movimentos ocorrem no esforço de entender-se a melhor forma de ensinar o indivíduo a ler e a escrever.

Algum tempo já se passou desde que Emília Ferreiro, na década de 80, trouxe o arcabouço revelador da forma como as crianças adquirem a escrita. Talvez seja muito provável que alunos formandos em licenciatura, nos dias de hoje, não sintam o impacto gerado tal como

ocorreu quando as idéias de Ferreiro foram divulgadas. Na verdade, Ferreiro, discípula de Piaget, demonstrou, em análise de resultados de pesquisas, que as crianças reinventam sistemas de escritas que a humanidade, durante todo o seu percurso, criou para registrar sua história, seus sentimentos, suas atividades comerciais, etc.

Consideramos ainda hoje oportuna uma retomada do assunto. Parece-nos de suma importância realizarmos uma breve reflexão de como podemos analisar textos e “erros” de alunos em processo de aquisição da escrita.

Este texto tem, como principal público leitor, alunos (as) futuros (as) professores (as) dos anos iniciais do ensino básico e organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos considerações sobre o que vem a ser signo. Em seguida, associaremos

¹ Pesquisadora e Professora dos cursos de Letras, Pedagogia e Tecnólogo em Comunicação Assistiva da PUC Minas. Pesquisadora do grupo de pesquisa eLinc (Estudos em Linguagem e Cognição).

tal noção ao processo de construção da escrita pela civilização humana e pela criança. Depois, centrar-nos-emos em textos de alunos em várias etapas do processo de aquisição da escrita e veremos como a criança se pauta em sua fala para construir as suas hipóteses do que é a palavra escrita. Faremos várias análises de textos de aprendizes da escrita, a fim de demonstrar que, para todo “erro”, há hipóteses brilhantemente construídas não só por uma criança adquirindo a escrita, mas para muitas, se não todas.

2 - A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA BASEOU-SE NAS INTERFACES DO SIGNO: SIGNIFICANTE E SIGNIFICADO

Para explicitarmos o título desta seção, vamos ao início do século XX, em que o mestre genebrino, Ferdinand de Saussure, nos trouxe o conceito de signo. Para Saussure (1916, p. 80), “o signo lingüístico não é uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. Ao conceito, denominou-se “significado” e à “imagem acústica”, chamou-se de significante. O significado está ligado ao sentido ou à idéia que é evocada quando se pronuncia, por exemplo, uma dada palavra. O significante, ao contrário do que se pode pensar, não é o som material, aquele ruído puramente físico. É, antes, a impressão psíquica desse som. Assim, quando falo a palavra “mãe”, um falante de nossa língua não está diante de sua mãe, nem de outra mãe. Mas, para ele, tal palavra constitui-se um signo, pois temos aí, unidos, o significado e o significante e é uma palavra compartilhada socialmente, à medida que tal vocábulo é compartilhado pelas pessoas de uma comunidade linguística. A imagem acústica de /mãe/ desencadeia psiquicamente a idéia de pessoa que gera filho, que cuida de filho, enfim, traços semânticos de maternidade. Assim, concebe-se o signo como sendo uma união entre significado e significante. Vale dizer que não temos um conceito sem uma imagem acústica (que é de natureza mental). Nem temos tal imagem acústica sem um dado conceito. Dessa forma, o signo só se constitui quando se tem efetivamente a união do significado e do significante. (Para entender mais sobre

signos, leia Saussure (1916) e Carvalho (2003)).

E a palavra escrita é um signo. Logo, foi por meio de signos que o homem construiu, ao longo da história, a escrita. Nos tempos das cavernas, o homem, para registrar algum feito, recorria a desenhos. Se ele queria mostrar a realização de uma caça, ele desenhava um homem, uma lança, algumas cabeças de animais e, para cada objeto do mundo que se desejava desenhar, era necessária a criação de um novo símbolo. Neste momento da história da construção da escrita, privilegiou-se a faceta “significado” do signo, pois a escrita tentava representar o “sentido”, estava colada ao “conceito”. Esta fase da escrita é conhecida como **fase pictográfica**, que, com o passar do tempo, foi passando por modificações e a escrita, apesar de ainda ser uma tentativa de representação do conceito, ganha novas formas, talvez, em alguns casos, mais econômicas. Hoje, reconhecemos essas escritas como aquelas em que vemos em placas de trânsito, por exemplo. Uma placa com uma seta indicando ao motorista que se deve virar à direita não é um desenho da rua, mas resguarda a “idéia” da direção que o motorista deverá tomar. Essa é uma escrita **ideográfica**. Importante dizer que, tanto para a escrita pictográfica quanto para a ideográfica, para cada representação, é (e era) necessária a criação de uma forma, que, por sua vez, tinha que ser memorizada. Trata-se de uma escrita cara, custosa e, por vezes, difícil de ser feita, pois como desenhar palavras cuja semântica é abstrata, como “amor”?

O tempo foi passando e, certamente, as necessidades de intercâmbio comercial desviaram a escrita com foco no significado para uma escrita com foco no significante. Este passa a relacionar-se ao som. Inicialmente, a escrita baseou-se no registro do som de cada sílaba de uma palavra. Portanto, para escrever-se uma palavra com três sílabas, por exemplo, escreviam-se três símbolos. Esse tipo de escrita é conhecido como **escrita silábica**. A língua japonesa, hoje, é considerada uma língua cuja escrita é silábica.

Com o passar do tempo, o homem evoluiu² sua escrita para o registro do som produzido na pronúncia de uma palavra. Uma palavra, por exemplo, com três sílabas, mas com seis fones (sons da fala) – por exemplo, “pipoca” -, seria representada por seis símbolos. Chega-

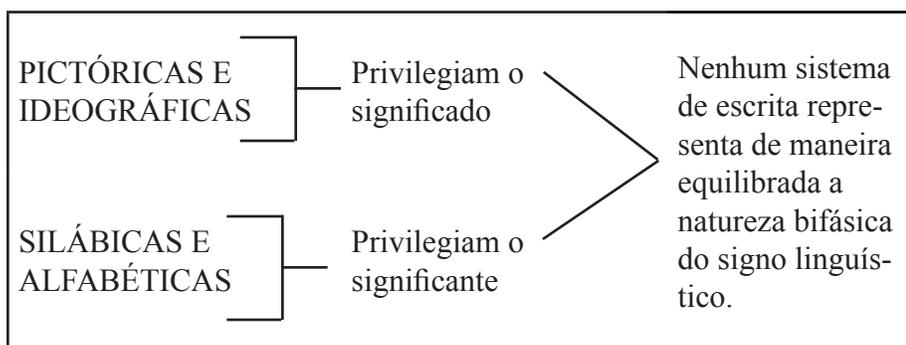
2 Entendemos “evoluir”, aqui, não como melhoramento e, sim, como transformação. Deve-se deixar bem claro que toda escrita tem suas particularidades, importância e respondem a demandas sociais específicas.

se, então, à escrita alfabética. O português é uma **escrita alfabética**.

Podemos resumir o que foi dito até agora no seguinte esquema³ :

ESCRITAS:

Pictográficas	Ideográficas	Silábicas	Alfabéticas
Desenhos bastante fiéis aos objetos da realidade.	Desenhos que resguardam uma semelhança com o objeto da realidade.	Um símbolo para cada sílaba.	Um símbolo para cada som.



Mas e o que isso tem a ver com o processo de aquisição da escrita por parte de uma criança? Bastante, pois, a criança, desde que começa a tomar contato com o mundo da escrita, REINVENTA esses sistemas. Na verdade, a criança passa pelas etapas que a civilização passou na construção do sistema da escrita.

Como nos traz Ferreiro (2000, p. 12), a aquisição da escrita é uma aprendizagem conceitual, pois a escrita é, nessa perspectiva, um sistema de representação. De acordo com a autora, para a criança, a aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento. Não se trata, por conseguinte, de uma mera junção de letras: B + A = BA. Se fosse assim, seria uma apropriação de códigos. Mas não é isso o que ocorre. Vejamos o porquê de não ser uma apropriação de códigos e, sim, de uma aprendizagem conceitual. Muitas vezes, o professor alfabetizador desenvolve trabalhos, solicitando a formação de palavras com sílabas “ba, be, bi, bo, bu”, “la, le, li, lo, lu” e “va, ve, vi,

vo, vu”. As crianças são conduzidas, por exemplo, em um exercício, a formarem palavras a partir das sílabas apresentadas, como: “bala”, “balé”, “lobo”, “bolo”, “vala”, “lava”, etc. Entretanto, quando solicitadas a escrever palavras de forma espontânea, não utilizam de forma correta as sílabas que acabaram de escrever. Se solicitadas a escrever “cavalo”, podem não utilizar o conhecimento supostamente adquirido quando estavam juntando, no exercício proposto pela professora, as sílabas “lo” e “va”. Podem apresentar palavras como: “RATGOPERS”, ou “GTA”, ou “KVO”, ou “CAVALO” etc.

Como explicar tais fenômenos?

Somente a título de guiar a leitura, adiantemos um pouco. Na escrita de “RATGOPERS”, a criança demonstra ter uma escrita na fase **pré-silábica**. Isso

porque ela não tem nenhum regulador de ordem quantitativa (indicando quantas letras deve usar na escrita de uma dada palavra), nem de ordem qualitativa (apontando quais letras deve usar). Na escrita de “GTA” e de “KVO”, a criança já demonstra representar um símbolo (letra) para cada sílaba, portanto, sua escrita parece encontrar-se na fase **silábica**. Em “KVO”, a criança ainda

representa cada sílaba com uma letra cujo som existe em cada sílaba. Por fim, em “CAVALO”, a criança demonstra ter uma escrita na fase **alfabética**, porque escreve uma letra para cada som existente na palavra.

Passemos a detalhar as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita. Adiantamos que a melhor forma de percebermos tais concepções é por meio de estudos e análises de textos produzidos de forma espontânea pelas crianças.

3 - A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA POR PARTE DAS CRIANÇAS EM FASE DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA

De acordo com Ferreiro (2000, p. 17), algumas crianças podem até conhecer o nome de (letras), mas não compreendem o sistema da escrita. Outras realizam avanços substanciais, pois têm a compreensão da escrita, mas não receberam informação de letras

³ Estes esquemas foram inspirados nas explicitações apresentadas em Ferreiro (2000) e Oliveira (2006).

particulares. Para Ferreiro (2000, p. 18), os **aspectos gráficos da escrita** relacionam-se à qualidade do traço e os **aspectos construtivos** relacionam-se ao que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre representações.

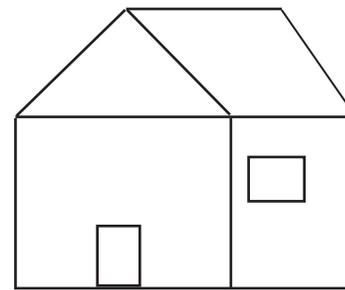
Diante de tudo isso, como então perceber o que cada aluno já sabe a respeito do sistema da escrita? De acordo com Ferreiro (2000, p. 19), o que ocorre é a chamada evolução psicogenética e, nessa perspectiva, a escrita infantil seguiria uma linha de evolução surpreendentemente regular em três períodos. No primeiro, percebe-se uma distinção do icônico (desenho) versus não icônico (escrita). No segundo, haveria uma construção de formas de diferenciação, marcada por um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo. E por fim, no terceiro período, haveria a fonetização da escrita (que se inicia no período silábico e culmina no período alfabético).

Vejam, com mais detalhes, quais são as características de cada período assinalado. No primeiro (Ferreiro, 2000, p. 19), as formas dos grafismos representam a forma dos objetos (icônico). É uma etapa em que, se se pedir à criança para escrever algo, ela rabisca, como, por exemplo, $\wedge\wedge$. Ou ela desenha aquilo que pensar estar escrevendo.

O segundo período é marcado por critérios de diferenciação: a criança começa a estabelecer diferenças entre o que é um texto escrito com letras e o que é um texto com desenhos. Para ela, não se escreve com menos de três letras e deve haver uma variação de letras internamente à palavra. Ou seja, uma palavra como, por exemplo “rã”, não se pode escrever com duas letras. No mínimo, se escreve com três letras. E uma palavra não poderá ser escrita com três letras iguais, como AAA. Por fim, no terceiro período, a criança começa a descobrir que as letras podem corresponder a sílabas. A escrita da criança, então, entra no que denominamos período silábico (Ferreiro, 2000, p. 25). Uma letra por sílaba, sem omitir sílabas ou repetir letras. A partir de então, por meio de contato cada vez mais intenso, as crianças começam a descobrir que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas é reanalisável em elementos menores (Ferreiro, 2000, p. 27). E então a criança passa a ter uma escrita alfabética: uma letra para cada som da palavra.

Diante do exposto, podemos afirmar que a base teórica de Ferreiro nos trouxe o entendimento de que a criança, em processo de aquisição de escrita, passa por, pelo menos, quatro fases principais: a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética.

Em uma das etapas da fase pré-silábica, predomina o desenho, quando a criança pensa estar escrevendo. Para analisarmos a etapa em que se encontra a escrita de uma criança, podemos pedir a ela que verifique o desenho abaixo (seguido de uma sentença) e responda onde podemos ler e o porquê de podermos ler ali.



A CASA É BONITA

Se a criança responder que pode ler onde está desenhado ou onde está desenhado e escrito, ela ainda está em uma fase marcada pelo “icônico”, ou seja, ela está na etapa da escrita baseada no significado: escreve “colada” no sentido, “ancorada” no conceito. Podemos dizer que é uma escrita baseada na fase pictórica. Para ela, não se lê onde não há desenhos. Com somente letras, é impossível fazer-se uma leitura.

Outra pergunta interessante para verificarmos se a criança ainda está compreendendo a escrita baseada na faceta “significado” é perguntarmos a ela qual palavra é maior: “borboleta” ou “boi”. Observemos que as duas palavras têm as mesmas iniciais: “bo”. Se a criança responder que a palavra maior é “boi” e que a palavra menor é “borboleta”, ela está presa ao tamanho da palavra e estabelecendo relação com o tamanho dos animais. Ora, “boi” é grande, então, para a criança, cuja representação da escrita ainda está calcada no significado, a palavra grande deve corresponder ao objeto que se quer representar: um animal grande. O mesmo raciocínio é feito para borboleta, cuja palavra

deve ser pequena porque é um inseto pequeno. A estratégia usada visa a verificar se a criança está na etapa caracterizada pelo “realismo nominal”, etapa em que a palavra deve ter alguma correspondência com o objeto representado. Se tal objeto é grande, a palavra também o será.

Interessante, também, é colocar duas palavras escritas, com o mesmo número de letras, uma abaixo da outra, mas que correspondam a objetos de diferentes tamanhos, tais como:

ARANHA
BALEIA

Podemos observar que, em função da grafia da letra, a palavra “aranha” fica maior que a palavra “baleia”. Se a criança ainda estiver na etapa do realismo nominal, ela apontará que onde está escrito “baleia” está escrito na palavra “aranha” e vice-versa.

A etapa pré-silábica da escrita é marcada por escritas feitas por desenhos, rabiscos, garatujas, e, numa versão mais adiantada, há a grafia de letras, mas sem nenhum controle do eixo quantitativo, ou seja, de quantas letras devem aparecer em uma palavra, e sem nenhum controle do eixo qualitativo, isto é, de quais letras devem ocorrer para a escrita de uma dada palavra. Portanto, uma palavra como aquela usada anteriormente, “RATGOPERS”, pode perfeitamente surgir no texto de uma criança cuja escrita encontra-se na fase pré-silábica.

Muito interessante, ainda, é que, nesta fase, muitas vezes a criança usa indiscriminadamente as letras de seu nome, repete a mesma escrita para representar objetos distintos e pode escrever até que a linha da página acabe (não é a palavra que finda e, sim, o papel).

Para verificarmos as outras etapas, apresentemos o desenvolvimento da escrita, ao longo do ano de 2006, por parte de três crianças. Foram apresentadas atividades às crianças com desenhos, para os quais cada aluno deveria escrever o nome correspondente. Nas tabelas abaixo, apresentaremos, na coluna da esquerda, o nome do desenho que apresentamos e, nas colunas posteriores, apresentamos a escrita do desenho feita por cada aluno, cujos nomes foram colocados sob forma de siglas.

Em fevereiro, obtivemos o seguinte quadro:

FEVEREIRO/2006

ALUNO	SI	BR	LU
GALO	GO	G	Gahaituzibmon
URSO	UO	U	Urbbtddbimiom
SAPO	SPO	S	S(esp.)Bbmombmi-baomu
CAVALO	CK	CK	Combmbnvmbs(esp.)Iu

Quadro 1: resultados de autotitados no mês de fevereiro.
Fonte: escritas de alunos do 1º ciclo de uma escola municipal de BH.

Podemos verificar que os alunos BR e LU estão, cada um, na fase pré-silábica da escrita. O primeiro sabia marcar a inicial de cada palavra, mas, mobilizado por algum conhecimento latente de que se precisa de determinadas letras para escrever uma determinada palavra, sentiu-se constrangido a continuar a escrever a palavra. No segundo caso, houve a escrita de letras de forma arbitrária: nada guiou a escrita da criança. Ela escreveu com quantas letras quis e com quais ela bem entendeu. Já o aluno SI parece estar entrando na fase silábica da escrita, pois representou cada sílaba da palavra por uma letra; exceto em “cavalo”, revelando traços da fase pré-silábica. Contudo, o aluno, na escrita de “sapo”, foi além: escreveu alfabeticamente a sílaba “po” de “sapo”.

Vejamos, agora, o desempenho das crianças no mês seguinte, março, em tarefa da mesma natureza daquela feita em fevereiro:

ALUNO	SI	BR	LU
SAPO	SAPO	SU	Sdaiga
CACHORRO	CAL(esp.)	CARVO	Cnodnrmno
MAÇÃ	MAES	NA	Milarotwvpvz
ELEFANTE	ELEFANGI	ELF	Eutcamno
COELHO	CUELU	CU	Corbtuaq
CAMINHÃO	CARETA	CMI	Carqpnoa

Quadro 2: Resultados de autotitados no mês de março.
Fonte: Escritas de alunos do 1º Ciclo de uma escola municipal de BH.

Após a observação dos dados apresentados no quadro anterior, podemos verificar que o aluno LU permanece na fase pré-silábica da escrita, pois escreve de forma indiscriminada cada uma das palavras: não apresenta controle quantitativo nem qualitativo no uso das letras. Já o aluno BR parece ter avançado, indo em direção

à etapa silábica, em que escreve uma letra para cada sílaba, nas palavras “sapo”, “maçã” e “caminhão”. Ainda nesses casos, o aluno tenta colocar letras que sabe que ocorrem nas palavras. Na palavra “cachorro”, a criança escreve mais letras que número de sílabas e, na palavra “elefante”, escreve uma letra a menos. Por fim, o aluno SI parece já ter uma escrita alfabética, à medida que escreve uma letra para cada som em quase todos os casos, ainda que a grafia não seja correspondente à ortografia oficial do português.

Observemos, agora, o desempenho das mesmas crianças, em situações similares, no mês de maio:

MAIO/2006

ALUNO	SI	BR	LU
GATO	GATO	GATU	GATOMI-GATO
PEIXE	PPIEI	PIXL	PPOPITISIX
ABELHA	ABLHA	ABLA	ARALA
TARTARUGA	TARTAHUGA	TATARU	TARILAA
RATO	RATO	RATU	RAPATO
PATO	PATO	PATU	PAPO
SAPO	SAPO	SAPU	SOTST
COELHO	CULELHO	UENU	
CAVALO	CAVALO	CVLU	
TUCANO	TUCANO	TUTU	

Quadro 3: Resultados de autotitados no mês de maio.

Fonte: Escritas de alunos do 1º Ciclo de uma escola municipal de BH.

No mês de maio, a escrita do aluno LU parece ter evoluído, à medida que representa a palavra “gato”, ainda que tenha feito mais do que precisava, pois repetiu a palavra. Escreveu “pato”, fazendo confusão na grafia de “t”, quando apresentou “p”, na escrita “papo”. Nas outras escritas, tentou pelo menos escrever as iniciais ou as duas iniciais. Podemos, portanto, dizer que percebemos avanços na escrita da criança.

O menino BR parece ter entrado na fase alfabética, especialmente quando apresenta uma letra para cada som nas palavras: “gatu”, “ratu”, “patu”, “sapu”. Em outros casos, ele apresenta uma escrita oscilando entre a escrita silábica (em que se registra um só símbolo (letra) para uma sílaba) e a escrita alfabética (em que se registra uma letra para cada som), tal como ocorre em: “abla” (abelha) – até

porque, nessa escrita, o som da letra “b” já apresenta o som de “be” de “abelha” -, “cvlo” (cavalo), “ueno” (coelho) – em que o “l” foi substituído por “n” (vale salientar que tanto o “l” quanto o “n” são produzidos no mesmo lugar na boca: com a ponta da língua batendo no alvéolo). Nos casos de escrita de “abla”, “cvlo” e “ueno”, temos escritas típicas da fase silábico-alfabética. Nas demais escritas, apesar de verificarmos letras e sílabas que existem nas palavras correspondentes à escrita, há mais a ser refletido por parte da criança.

O menino SI já apresenta uma escrita alfabética, uma vez que, em quase todos os casos, representa uma letra para cada som da palavra. A criança apresenta, inclusive, traços de sofisticação na grafia de dígrafos, como “lh”, em “culelho” (coelho) e “ablha” (abelha). Na palavra “culelho”, sobra letra. Em tatakuga, falta uma letra depois da primeira sílaba e, no registro de “peixe”, há mesmo mais que se refletir por parte da criança. Apesar dos erros apresentados, podemos classificar a escrita desta criança como sendo alfabética, com hipóteses ortográficas.

Vejamos, por fim, a evolução da escrita das crianças no mês de agosto:

AGOSTO/2006

ALUNO	SI	BR	LU
BOLO	BOLO	BOLA	BOLO
SOFÁ	SOFA	COFA	SFASA
SAPO	SAPO	SAPO	SAPO
BALA	BALA	BALA	BAL
BONÉ	BONÉ	BONE	BONÉ
VACA	VACA	VACA	VASACA
TATU	TATU	TATU	TASA
PIPOCA	PIPOCA	PIPOCA	PICA
MACACO	MACACO	MAKO	MACAOAA

Quadro 4: Resultados de autotitados no mês de agosto.

Fonte: Escritas de alunos do 1º Ciclo de uma escola municipal de BH.

No mês de agosto, o aluno SI apresenta uma escrita completamente alfabética. Devemos salientar que o grau de dificuldade das palavras é menor, neste mês,

que o do anterior. O aluno BR também apresenta uma escrita alfabética, exceto em “mako”, em que registra alfabeticamente a sílaba “ma” e silabicamente as duas sílabas “ca” e “co”, escrita, portanto, típica da fase silábico-alfabética. A criança ainda registrou equivocadamente a palavra “cofã” para “sofã”, muito provavelmente guiada pela leitura da letra “c”, que se assemelha ao som /s/. Por fim, o aluno LU parece ter apresentado avanços em relação à representação da escrita. Ora escreve as palavras alfabeticamente, como em: “bolo”, “sapo” e “bonê”; ora apresenta uma escrita silábico-alfabética, tal como em: “pica”, em que representa alfabeticamente “pi” e silabicamente as sílabas “po” e “ca”. Há casos em que há falta de letras - “bal” (bala) – e casos em que sobram outras, como em “sfasa” (sofã), “vasaca” (vaca), “macaoaa” (macaco). Portanto, a criança LU tem uma escrita que parece ter avançado bastante do mês de fevereiro até o mês de agosto.

Muitas etapas foram vencidas pelas três crianças, que, provavelmente, passaram por outras etapas que antecederam estas, tais como as escritas icônicas.

Neste momento, podemos reafirmar que a criança parece reinventar todo um sistema de representação da escrita, processo pelo qual a humanidade passou no desenvolvimento das inúmeras escritas, tal como explicitado anteriormente. Como nos disse Ferreiro (2000, p. 12), “A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, (...)” e “a criança reinventa esses sistemas.” (Ferreiro, 2000, p. 13). Quando a criança passa pela fase icônica e pelo realismo nominal, etapas da fase pré-silábica, podemos verificar que a criança está calcada no conceito da palavra que se quer representar, ou seja, na faceta “significado” do signo representado. Quando a criança sai da faceta “significado” e começa a representar sons e não mais conceitos, ela passa para uma nova etapa: a silábica, em que, como vimos, registra uma sílaba com um símbolo e, mais tarde, para a etapa alfabética, em que há o registro de um som com uma letra.

E quando as crianças atingem a etapa alfabética, mas continuam com erros ortográficos? Uma longa caminhada ainda será percorrida. É que a criança entra na fase alfabética e começa, então, a estabelecer hipóteses ortográficas.

As hipóteses ortográficas estabelecidas pelas crianças, na maior parte das vezes, estão ligadas à relação da fala com a escrita. Por isso, apresentaremos, a partir

de agora, um aporte teórico sobre esse tema. Usaremos fundamentos teóricos trazidos por Lemle (2004) e Oliveira (2006). Outros autores poderiam ser trazidos, mas, por limitação de espaço, vamos nos deter nestes dois. Gostaríamos de salientar que o aporte teórico e as análises de textos que serão feitas aqui não esgotam as discussões a respeito da reflexão sobre as hipóteses ortográficas estabelecidas por crianças em fase de aquisição de escrita e da ortografia oficial do português.

4 - A ESCRITA ALFABÉTICA COM HIPÓTESES ORTOGRÁFICAS

Conforme vimos nos quadros anteriores em que eram apresentadas as escritas de alunos, as duas crianças, SI e BR, chegaram à etapa alfabética. Mas a ortografia não corresponde à oficial do português. As crianças parecem estar calcadas em sua fala. Para desenvolvermos uma análise a respeito do assunto, vamos trazer duas abordagens sobre o tema acerca da relação da fala e da aquisição da escrita, quais sejam: Lemle (2004) e Oliveira (2006).

Tanto Lemle quanto Oliveira defendem que, dentro do processo de aquisição do sistema ortográfico, as crianças, inicialmente, baseiam-se em sua fala e, somente em uma fase posterior, é que passam a compreender a arbitrariedade da escrita em vários aspectos.

5 - A AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ACORDO COM LEMLE (2004)

Explicitaremos, primeiramente, o que nos traz Lemle (2004). Para a autora, existem fases a serem consideradas: a primeira ocorre quando o aprendiz traça uma relação direta entre letra e som, ou seja, ele se pauta na própria fala achando que ela mantém estreito vínculo com a escrita. Nas palavras da autora, a criança acredita que há um modelo ideal, em que se espera que, no sistema alfabético, haja para cada letra um som e, para cada som, uma letra. Mas, de acordo com Lemle (2004), essa relação ideal só acontece em poucos casos.

Alguns deles:	Letra	Fonema (Som)
	p	/p/
	b	/b/
	f	/f/
	v	/v/
	t	/t/
	d	/d/
	a	/a/

Neste ponto, podemos, inclusive, fazer uma observação: parece-nos que a relação biunívoca existe mesmo somente entre as quatro primeiras letras e seus respectivos sons. As letras “t” e “d”, diante de “i”, passam a ter outro som – um som mais palatal (tchi e dji, respectivamente). Então não há uma relação biunívoca. E a letra “a” pode ter o som de /a/, mas também de /ã/, como em “Ana”.

Com o passar do tempo, as crianças terão cada vez mais contato com a escrita e com a leitura e os alunos acabam descobrindo que nem todas as letras representam o mesmo som na hora de escrever. O aprendiz, gradativamente, passa a inferir, mediante a intervenção do professor, que, “para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som” (Lemle, 2004, p. 29). É o caso de “rato”: escreve-se com “o” no final da segunda sílaba, mas, quando se pronuncia, tem som de “u”. Isso ocorre em sílabas átonas finais. O mesmo ocorre na escrita de “pote”, em que a letra “e”, em sílaba átona final, tem o som de /i/ e a criança acaba, muitas vezes, escrevendo “poti”. Outro equívoco que as crianças, nesta fase, podem cometer é a escrita de “eles cantão”, no lugar de “eles cantam”. Interessante observar que em todos os casos citados – o uso de “u” no lugar de “o”; o uso de “i” no lugar de “e” e o uso de “am” no lugar de “ão” – estão relacionados à posição de sílabas átonas e tônicas. Outra escrita equivocada é “tenpo”, no lugar de “tempo”. Nesse caso, o que está em jogo é uma regra que deve ser registrada: antes de “p” e “b”, usa-se o “m”. Diante de outras consoantes, usa-se o “n”. Enfim, o que Lemle diz desta etapa é que se a criança estiver presa à idéia de que a escrita representa a fala, a sua escrita reflete o que se fala.

Por fim, a autora aponta que a criança acaba deparando-se com escritas, cujas letras podem representar fones idênticos em contextos idênticos, tais como o som de /z/ em posição intervocálica, como nas palavras “mesa”, em que se escreve com “s”; “certeza”, em que se escreve com “z”; e “exemplo”, em que se escreve com “x”.

Ou seja, o caminho, de acordo com Lemle, é o seguinte: a criança, desde que está na fase alfabética, inicia o aprendizado da ortografia na crença de que cada letra equivale a um som e vice-versa: esse som somente é representado por uma letra. Aos poucos, a criança vai deparando-se com casos em que existem mais letras para representar um dado som, ou o contrário: um determinado

som pode ser representado por mais de uma letra. Até que a criança chega naqueles casos em que é necessário memorizar a ortografia de uma determinada palavra. Isto é, nesta última fase, o recurso disponível é a memorização e a consulta ao dicionário, pois, como as palavras são escritas de maneira arbitrária, não existem regras que guiem a grafia. Isso ocorre, inclusive, conosco, adultos alfabetizados, já que, no momento em que vamos escrever palavras pouco usuais, recorremos ao dicionário para sanar nossas dúvidas. Na verdade, essa última fase parece nos acompanhar por toda a vida.

Após a explicitação das etapas pelas quais as crianças passam ao adquirir a escrita e, mais especificamente, a ortografia, Lemle (2004, p. 39-41) realiza uma avaliação das falhas de escrita do aluno alfabetizando.

Para a autora são consideradas falhas de primeira ordem quando o aprendiz ainda não domina as capacidades prévias da alfabetização. As falhas cometidas são:

1. Leitura lenta, com soletração de cada sílaba.
2. Escrita com falhas na correspondência linear entre as seqüências dos sons e as seqüências de letras, quais sejam:
 - a) Repetições de letras. Por exemplo, a criança, em vez de escrever “pai”, escreve “ppai” ou, em vez de escrever “meu”, escreve “meeu”.
 - b) Omissões de letras. Ocorre em escritas como “trs”, no lugar de “três”, ou “pota”, no lugar de “porta”.
 - c) Trocas na ordem das letras, como na escrita de “prato” a criança escreve “parto”.
 - d) Falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra. No início do processo de alfabetização, a criança tem muita insegurança no traçado de algumas letras, notadamente no traçado de “m” e “n”, nas letras cursivas.
 - e) Falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som. Neste caso, as crianças demonstram ter, no início do processo de aquisição da escrita, dificuldade em grafar corretamente letras correspondentes a sons que são produzidos da mesma maneira e no mesmo lugar, mas que se diferenciam somente em relação ao vozeamento. Ou seja, não sabem diferenciar, na grafia, os sons surdos (em que as cordas vocais não vibram) dos sons sonoros (em que as cordas vocais vibram). Erros comuns são: troca do “t” pelo “d”, do “f” pelo “v”, do “g” pelo “q”, etc.

Para Lemle (2004, p. 40), são consideradas falhas

de segunda ordem, as escritas que demonstram que o aprendiz está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre sons e letras, pois a criança ignora as particularidades na distribuição das letras. Para a autora, a escrita das crianças seria como uma transcrição fonética da fala. As falhas típicas são: “matu” no lugar de “mato”; “bodi”, no lugar de “bode”; “tenpo” no lugar de “tempo”, “eles cantão”, no lugar de “eles cantam”.

Por fim, para Lemle (2004, p. 41), as falhas de terceira ordem correspondem às trocas de letras concorrentes. Observemos, nos exemplos abaixo, que não há uma regra que nos guie quanto ao uso das letras “s” ou “ss”, do “ch” ou “x”, do “j” ou do “g”, etc.

assado ← açado	chingou ← xingou
treze ← trese	puresa ← pureza
assim ← acim	sau ← sal
gigante ← jigante	xinelo ← chinelo

Segundo Lemle, o aprendiz que ainda comete falhas de segunda ordem não completou sua alfabetização. Será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem, que serão superadas, gradativamente, com a prática da leitura e da escrita.

6 - A AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ACORDO COM OLIVEIRA (2006)

Oliveira (2006) traz reflexões acerca das relações estabelecidas entre os aspectos ortográficos do português e o sistema fonológico do português. O autor postula que a criança, durante o processo de aquisição da escrita, se move de um sistema de representação pautado na fala para um sistema de representação amparado na língua. Dito em outras palavras, o aprendiz, em um primeiro momento, estabelece como parâmetro para a sua produção escrita a sua própria fala. Uma vez em conflito com essa hipótese inicial, ele é levado a refletir sobre as especificidades de sua língua do ponto de vista ortográfico. A criança deve perceber que existem várias formas de se pronunciar uma

palavra, mas, na hora de escrevê-la, existe uma regra que é socialmente legitimada. Ela deve perceber que tais regras fazem parte das regras da língua e não da fala.

Oliveira traça de forma sistemática as influências da oralidade na escrita. Para o autor, há a possibilidade de se pautar em três concepções de ensino da escrita: uma que prioriza a transferência de um produto; outra que enfatiza o processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita, finalmente, a que defende o processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade. Depreende-se da proposta de Oliveira, que o aluno ao escrever imprime, em seu texto, seus valores, deixando transparecer seu dialeto, sua maneira particular de falar, além de, indiretamente, sinalizar o grupo social no qual está inserido.

Como se pode verificar, o fator “influência da oralidade na escrita”, de certa forma, aproxima os trabalhos de Lemle (2004) e Oliveira (2006), uma vez que ambos comungam a relação direta entre letra e som estabelecida pelo aprendiz ao iniciar o processo de alfabetização; a relação de concorrência entre letras no momento de grafar-se uma palavra e a relação de arbitrariedade na escrita, sendo aprendida ao longo da vida por meio da memorização e da consulta ao dicionário.

O que difere as duas propostas é que Oliveira (2006) faz uma classificação dos “erros” dos alunos em processo de aquisição de escrita de forma mais detalhada do que Lemle (2004). O autor aponta ainda que a classificação não é definitiva, mas que é sempre bom ter-se uma forma de separar os problemas de escrita segundo a sua natureza, a fim de nortear o trabalho do educador. O autor separa os problemas de escrita em três principais grupos (2006, p. 43-47), que apresentaremos a seguir, de forma esquemática e adaptada.

GRUPO 1:

Violação	O que é?	Exemplos
Escrita pré-alfabética	O aprendiz ainda não se resolveu entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética).	“mviaemboa” (= minha vizinha é muito boa)
Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado	Durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como m e n , p e q , b e d são confundidas pelos aprendizes. Esse erro é bastante comum.	Perguntas que as crianças podem fazer: “navio se escreve com “m” ou com “n”?”
Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons	Também é comum a troca de letras correspondentes a sons produzidos no mesmo lugar e articulados do mesmo modo, mas que se diferenciam quanto ao vozeamento: um é surdo (as cordas vocais não vibram) e o outro é sonoro (as cordas vocais vibram).	A criança escreve “pende” no lugar de “pente”; ou “bente” no lugar de “pente”, “vita” no lugar de “fita”, etc.

Quadro 5: Violação na ortografia – 1º grupo
Fonte: Oliveira (2006)

GRUPO 2:

Violação	O que é?	Exemplos
Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons	Neste caso, entram os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo tempo, são regidos por regras.	Se um aluno escreve “gato” corretamente, mas grafia “gera” no lugar de “guerra”, tal erro está enquadrado nesta categoria.
Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	O aluno escreverá de acordo com seu dialeto. Como os dialetos do português não são idênticos, os problemas de escrita serão variados.	Um mineiro que fala “bunito”, provavelmente, no início do processo da aquisição da escrita, escreverá “bunito” para “bonito”.
Violação das formas dicionarizadas	De acordo com o autor, aqui se encontram os problemas mais sérios a enfrentar, pois as grafias das palavras são de natureza totalmente arbitrária.	Escrevemos “cesta-feira” ou “sexta-feira”? “Cinto” ou “sinto”? “Gelo” ou “jelo”?

Quadro 6: Violação na ortografia – 2º grupo
Fonte: Oliveira (2006)

GRUPO 3:

Violação	O que é?	Exemplos
Violação de seqüências de palavras	Essa categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. Isso se deve, de acordo com o autor, ao fato de que a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido.	Poderemos encontrar casos de junção: “javai” para “já vai”, “opatu” para “o pato” e “mileva” para “me leva”.
Outros casos	Nesta categoria, o autor coloca alguns outros casos, como, por exemplo, a hiper-correção.	Isso ocorre quando o aluno escreve, por exemplo, “jogol” no lugar de “jogou”.

Quadro 7: Violação na ortografia – 3º grupo
Fonte: Oliveira (2006)

Podemos perceber, diante do exposto, que cada trabalho vem nos oferecer contribuições significativas a respeito da relação da fala com o processo de aquisição da escrita e, mais propriamente dito, da ortografia.

Passemos, agora, a analisar alguns textos de alunos, apoiando-nos no aporte teórico de Lemle e de Oliveira.

Texto 1 de uma criança de 7 anos de escola municipal de BH.

Um dia uma bruxa **mau vada**(1) **rezouveu**(2) fazer um **calserão**(3) de sopa para a menina que ela mais odiava **mese**(4) mundo por que ela era mais **bomito**(5) do que ela **entau**(6) foi faz no **calderão**(7) dela foi faz a sopa dela então **feis**(8) a bruxaria para **sitraforma**(9) uma **velinha**(10) para **vende**(11) a sopa **ruin**(12) para a menina Bianca e falou para a menina Bianca quer **conpra**(13) **esa**(14) sopa quentinha **ede liisioza**(15) o dona eu não **teu**(16) **dinhero**(17) **esa**(18) sopa **esopa**(19) você **eispri mentar**(20) **mais**(21) ela não **espri menta**(22) **en tão**(23) a bruxa **xingo**(24) do **palavau**(25) fim.

Tentemos “reescrever” o texto da criança de acordo com o que consideramos que a criança quis escrever e com a ortografia oficial do português:

Um dia uma bruxa **malvada** **resolveu** fazer um **caldeirão** de sopa para a menina que ela mais odiava nesse mundo, porque ela (a menina) era mais **bonita** do que ela (a bruxa). **Então** foi e fez no **caldeirão** dela, foi e **fez** a sopa dela. Então fez a bruxaria para **se transformar** em uma **velhinha** para **vender** a sopa **ruim** para a menina Bianca. E falou para a menina Bianca:
 - Quer **comprar** essa sopa quentinha? É **deliciosa!**
 - Ô, dona, eu não **tenho dinheiro!**
 - É **só para** você **experimentar**.
Mas ela não **experimentou**. **Então** a bruxa **xingou** **palavrão**. Fim.

Todas as palavras escritas de forma diferente da ortografia oficial do português foram colocadas em negrito no primeiro quadro e, já corrigidas, no segundo quadro.

Separemos, agora, as palavras de acordo com a natureza do erro.

Para nós, muitos dos erros classificados como sendo de primeira ordem, para Lemle, são, para Oliveira, características de uma escrita pré-alfabética, além de escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado e de escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons (em que se faz uma confusão entre sons surdos e sonoros). Parece-nos que a criança, no caso do texto analisado, não troca sons surdos e sonoros na escrita.

Ocorrem muitas falhas de primeira ordem: problemas de troca de letras, como em “calserão”(3); repetição de letras, como em “ede liisioza” (15); omissão de letras, como em “palavau” (25) e em “sitraforma” (9). Neste último caso, vale fazer algumas considerações, além daquelas feitas pelos autores estudados: a criança, no início do processo de aquisição da escrita tem dificuldade de marcar, na escrita, a vogal nasal – /a/ é diferente de /ã/, mas, como ela ainda não conhece ou tem um conhecimento inseguro quanto à forma de marcar uma vogal nasal na escrita (que seria por meio do uso do til ou de uma consoante nasal após a vogal, como o “m” ou o “n”), ela usa somente a letra “a”. A omissão do “s” da sílaba “trans” também pode ser explicada pelo fato de as sílabas travadas (aquelas que têm uma consoante (“r” ou “s”, após a vogal, em final de sílaba) tendem a ser muito difíceis para os alfabetizando.

Podemos ainda fazer uma última colocação: não estamos nos referindo à omissão do “r” em “se transformar”, que é um “erro” de outra natureza, qual seja: interferência, na escrita, da forma como o aluno fala, isto é, interferência do dialeto do indivíduo.

Para Lemle, é ainda falha de primeira ordem o que, para Oliveira, é escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado. O texto ora analisado apresenta vários desses erros, todos relativos à insegurança quanto à escrita do “m” e do “n”: “mese” (4), “bomito” (5), “ruin” (12), “conpra” (13).

De acordo com Lemle, a criança que considera que, para cada letra, há um só som e vice-versa, acaba escrevendo do jeito que fala. Temos, no texto analisado, vários exemplos que podem ser classificados em falhas de segunda ordem: “mau vada” (1), em que a criança fala /u/ e escreve a palavra com “u”. O mesmo ocorre em “rezouveu” (2), em que também podemos observar

que o som /z/ foi escrito com a letra “z” e não com a letra “s” e o som /u/ é representado pela letra “u”. A palavra “mese” (4) é escrita desta forma porque a criança está retida na fase em que acredita que a letra “s” representa somente o som /s/. O mesmo ocorre nas grafias de “s” em feis (8), esa (14) e esa (18). Em “sitraforma” (9), a criança usa a letra “i” no lugar de “e” porque o som é pronunciado por ela como /i/. Salientamos que o monossílabo “se”, neste caso, é átono e, na fala, ele ancora-se no verbo “transformar”, formando, então, uma palavra fonológica, que é transcrita no texto dessa forma. Por fim, podemos classificar como falhas de segunda ordem a escrita das seguintes palavras: “entau” (6) e “palavau”(25), em que a criança não sabe passar para a escrita o ditongo nasal “ão” e na palavra “teu” (16), em que a criança também não conhece ou tem conhecimento inseguro do uso do dígrafo “nh”.

Muitos dos casos apontados por Lemle como falhas de segunda ordem podem ser incluídos nas violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, que, para Oliveira, são os casos em que o aprendiz se baseia na pauta sonora e que, ao mesmo tempo, são regidos por regras. Então, os casos “mau vada” (1) e “rezouveu” (2) parecem não se encaixar nesta classificação, pois, o uso da letra “l” no lugar de “u” e de “s” no lugar de “z”, antes, precisam de ser memorizados. São casos, conforme nos aponta Oliveira, de violações de formas dicionarizadas.

Muito interessante também é a classificação mais refinada que Oliveira faz, quando ele divide aqueles erros que seriam encaixados em falhas de segunda ordem, em “violações de regras invariantes” e “interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz”. Nesta última classificação, temos a omissão do ditongo “ei”, que é uma marca dialetal em “calserão” (3), “calderão” (7) e “dinhero” (17) e a omissão do ditongo “ou” em “xingo” (24). Ainda como grafias que sofrem a interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz, temos a vogal tornando-se ditongo em “féis” (8) e “eispri mentar” (20) (em que “e” torna-se “ei”; em “mais” (21), em que “a” torna-se “ai”. Temos a escrita de infinitivos sem o “erre” – muito comum no dialeto do mineiro, como ocorre em “vende” (11), “conpra” (13) e “espri menta” (22). Ainda nesta categoria, temos “velinha”(10) como uma grafia que revela a marca do dialeto do aprendiz

da escrita. Por fim, interessante é notar que, para a palavra “para”, houve, na fala, uma redução da última sílaba, daí a escrita de “esopa” (19) (= é só para). Tal fato possibilitou a junção do então monossílabo “pa” aos anteriores “é” e “só”.

Para Lemle, são falhas de terceira ordem aquelas em que há problemas de identificação de uso de uma determinada letra e que pode haver, pelo som, uma concorrência com outra(s) letra(s). O problema que podemos levantar aqui é que, por exemplo, em “mau vada” (1), “rezouveu” (2), “feis” (8) e “esa” (14), estamos diante de casos em que temos que memorizar o uso correto da letra, portanto, estamos diante de falhas de terceira ordem: temos que decorar ou ir ao dicionário para saber se se usa “u” ou “l”, em malvada; se é com “s” ou “z” e se é com “u” ou “l” que se redige “resolveu”; se se escreve com “s” ou com “z” em “fez”; ou se se usa “ss” ou “ç”(!) em “essa”. Mas, como já demonstramos, acabamos classificando tais erros como sendo de segunda ordem porque, pelo que vimos do texto global do aprendiz, há mesmo um processo muito incipiente no aprendizado da escrita e tal aprendiz parece ainda estar muito ligado à relação biunívoca entre letra e som.

Se pensarmos nas violações de regras invariantes e nas violações das formas dicionarizadas, classificações propostas por Oliveira, conseguiremos um outro panorama. Para Oliveira, violações de regras invariantes devem ser os casos em que o aprendiz se baseia na pauta sonora e que, ao mesmo tempo, são regidos por regras. Então, de acordo com a taxonomia de Oliveira, os casos “mau vada” (1), “rezouveu” (2) “féis” (8), “esa” (14) e “ede liisioza” (15) são violações de formas dicionarizadas.

Por fim, Oliveira nos traz uma classificação que acolhe “erros”, tais como “mau vada” (1), “ede liisioza” (15), “eispri mentar” (20), “espri menta” (22) e “en tão” (23), em que há cisão, ou seja, separação das palavras formando duas; e de “sitraforma” (9) e “esopa” (19), em que há junção de palavras formando uma só palavra. Esses erros são denominados “violação de seqüências de palavras”.

Nesse texto analisado, não nos parece haver erros de troca de som surdo por som sonoro e nem de hiper-correção, portanto, apresentamos dois outros textos, em que verificamos tais erros:

Texto 2 de uma criança de 7 anos de escola municipal de BH.

As minhas férias

A viagem foi ate muito bom nas **ganto** clego la em são palu estavo **juvento** nos saíram de táxi para as logia compronos muitas **goizas** roupas, **bringuetos**, bola e um bolo para o meu irmão eu taquei o bolo com classe no roto dele porque ele fez isto comigo e o resto do dia foi tudo cluvoso.

Nas palavras em negrito, temos casos em que a criança não consegue diferenciar traços que distinguem sons, tais como aqueles surdos e sonoros. Em todos os quatro casos acima, “ganto”, “juvento”, “goizas” e “brinquetos”, há trocas de letras relativas a sons que são feitos do mesmo modo, articulados da mesma forma na boca, mas que diferem quanto ao vozeamento.

Vejam, agora, casos de hiper-correção:

Texto 3 de uma criança de 7 anos de escola municipal de BH.

O macaco maluco feis xixi no terero e a **molhe** falou não fais xixi no terero mais ele **saio** corendo e pulou na arvre.

Nos dois casos em negrito, a criança vai além: já refletiu que nem sempre o som /u/ é escrito com a letra “u”. A professora, muitas vezes, deve ter corrigido a grafia de “u”, colocando “o”. Ora, então, em “molhe” e em “saio”, o som /u/ deve ser com a letra “o”, no raciocínio da criança.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nos propusemos no início deste artigo, retomamos o arcabouço teórico de Emília Ferreiro, que foi revelador, na década de 80, pois nos demonstrou a forma como as crianças adquirem a escrita. O objetivo deste texto, então, era o de apresentar as etapas pelas quais as crianças em fase inicial de aquisição da escrita passam. Também trouxemos as propostas de Miriam Lemle e de Marco Antônio de Oliveira, dois linguistas importantes no cenário nacional, que visam

a explicar as etapas pelas quais as crianças passam ao adquirir a ortografia oficial do português. Fizemos considerações acerca dos dois aportes teóricos e, novamente, realizamos análises de textos de crianças tentando destacar que os “erros” revelam as hipóteses interessantíssimas acerca do sistema ortográfico de nossa língua. A abordagem ora realizada neste artigo, em nossa opinião, é muito importante para o futuro professor, em especial para aqueles que irão atuar no ensino fundamental, pois é de crucial importância que o docente deve apropriar-se de uma teoria adequada, que, por sua vez, deve ser subjacente a qualquer elaboração de atividades.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, C. **Para compreender Saussure**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.