

A APROPRIAÇÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO – COMPREENSÃO DO PROCESSO

Cristina Maria de Oliveira¹

crismari@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem na modalidade língua escrita constitui-se num processo de apropriação do princípio alfabético com a finalidade de construção de significados; caracteriza-se por um processo complexo e específico, pelo qual, de maneira interativa na situação discursiva, no meio físico-social, o escrevente inicial desenvolve sua capacidade de comunicação com uso da língua escrita. O desenvolvimento do processo de escrever e do conhecimento da escrita pode ser explicado através do domínio notacional de signos correspondentes às palavras e da compreensão da tradução da informação ortográfica a uma representação fonológica com a finalidade de derivar o significado. A pessoa letrada é a que compreende o processo de escrita quando atribui significação à escrita (Escoriza, 1991, 1996).

A necessidade de analisar *como começa esse processo, se a identificação da palavra isolada é determinante para construir a significação geral do texto*, ou, *se para chegar ao conhecimento de como se escreve é necessário intervenção sistematizada* e outros questionamentos têm sido objetos de muitas pesquisas.

Neste documento, serão enfocados dois pontos: o processo de apropriação do princípio alfabético e a intervenção sistematizada em nível de compreensão do princípio alfabético.

¹ Faculdade Cenecista de Osório -FACOS/RS.

No primeiro, analisa-se, com base em estudos sobre “spelling”/ soletração, de Treiman (1989, 1993), o processo do conhecimento fonológico do escrevente inicial em atividade de produção escrita: enquanto tenta fazer a correspondência da soletração com um grafema, em seu texto é possível que seja identificado o nível de conhecimento fonológico ali representado.

O segundo ponto estudado, destaca-se a necessidade de intervenção sistematizada no processo de compreensão do princípio alfabético (Escoriza e Boj Barberán, 1991/1997); na transição do nível fonético ao nível fonológico, ou seja, a construção do conhecimento fonológico, um dos interferentes é a interação entre o professor, já leitor/escritor, e o aluno.

Também neste artigo, apresenta-se uma aproximação entre a teoria para explicar as produções escritas por uma escrevente inicial, de 1^a. série. A intenção é fazer uma reflexão sobre a possível identificação do processo de soletração do escrevente inicial e destacar que o professor pode, conhecendo essas etapas, intervir no desenvolvimento da construção d consciência fonológica.

2. A APROPRIAÇÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO

O desenvolvimento do *processo de escrever* implica o conhecimento da estrutura fonológica e a aptidão para analisar os segmentos desta estrutura; esse conhecimento tornará possível a elaboração de representações fonológicas sempre mais próximas às exigidas para a decodificação do sistema de escrita do tipo alfabético (Escoriza, 1991). O conhecimento da escrita, ou seja, a identificação de uma notação escrita é anterior ao domínio do processo de escrever: o *leitor iniciante* sabe que é uma escrita, que não é um desenho, mesmo sem saber escrever. Para desenvolver o processo de escrever, o *escrevente inicial* precisa conhecer as *unidades lingüístico-fonológicas* de uma palavra: ataque e rima, sílabas, unidades intra-silábicas, fonos/sons e fonemas. A *capacidade lingüística* do leitor/escrevente que lhe permite, ou não, acesso a cada uma dessas unidades e a aproximação dessas aos símbolos gráficos representativos; nesse processo de construção da capacidade lingüística, a *intervenção educativa* forma parte integrante. Portanto, o professor precisa compreender o processo de *transição da oralidade para a escrita* que o leitor/escritor inicial desenvolve para poder contribuir.

Essa *transição* pode ser identificada no processo de “spelling”, ou seja, de *soletração* para fazer a correspondência som/letra.

2.1 “SPELLING” - O PROCESSO DE SOLETRAÇÃO

Quando o leitor/escrivente inicial começa a fazer “spelling”/ soletrar palavras?

O leitor/escrivente inicial, quando não consegue identificar uma palavra estabelecendo relação direta (via direta) entre a palavra e o léxico mental (sua representação mental), faz “spelling”, ou seja, segmenta a palavra em suas unidades lingüístico-fonológicas. Nesse processo, podem ocorrer *erros*², os quais caracterizam o nível de conhecimento fonológico do aprendiz em seu processo de leitura e de escrita. Esses *erros* são classificados, segundo Treiman (1993), de “legais” ou “ilegais”.

2.1.1. “ERRO LEGAL”

O *erro legal* acontece quando o leitor iniciante soletra os fonemas sem considerar sua realização fonema/grafema na palavra lida; usa a via direta de perceber o grafema sozinho e faz a correspondência de acordo com a representação mental que tem do som.

Esse *erro* é identificável na escrita quando o escrevente inicial escreve um grafema representativo de um fonema, porém que *não* é o grafema exigido pelo sistema ortográfico convencional para registrar a palavra que estiver escrevendo.

2.1.2. “ERRO ILEGAL”

Segundo o referido pesquisador, em suas teorias sobre apropriação do princípio alfabético, o *erro ilegal* ocorre quando o leitor iniciante:

- a) não soletra todos os fonemas da palavra;
- b) soletra fonema não correspondente à realização fonema/grafema;
- c) troca a ordem fonêmica, a seqüência dos fonemas da palavra.

² Neste estudo, usa-se ‘erros’, terminologia apresentada por Treiman, 1993, como referência às diferenças de registro da escrita da criança ante a escrita ortográfica da palavra, segundo convenção do idioma.

Também esse *erro ilegal* é identificável na escrita; pode-se percebê-lo quando numa escrita inicial:

- a) não há registro de grafemas para representar o fonema, faltam grafemas para representar a unidade silábica;
- b) há registro de um grafema sem correspondência com o fonema da sílaba;
- c) há grafemas correspondentes ao nome da letra; não houve abstração fonêmica.

O “spelling” do leitor iniciante também pode ser influenciado por um nível inicial do conhecimento fonológico que é o conhecimento de sons idênticos entre duas ou mais palavras.

2.2 INFLUÊNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DA RIMA DAS PALAVRAS NO PROCESSO DO CONHECIMENTO FONOLÓGICO

A base para a construção da consciência fonológica pode começar cedo, sem a presença da escrita: é possível o reconhecimento da *rima* de uma palavra – da parte idêntica do som de uma palavra com o de outra. A tomada de consciência da rima pode ajudar o leitor iniciante a formar categorias de palavras que tenham esta unidade lingüística segmentável em comum – a rima. (Bryant e Bradley, 1985; Bryant e Goswami, 1987).

Com a capacidade de organizar assim as palavras, o leitor iniciante pode soletrar, fazendo sempre a mesma realização fonêmica para grafemas idênticos; ou, na escrita, usar sempre o mesmo grafema para representar determinado fonema. Isso será classificado como um “erro legal”. A ocorrência desse erro no processo de leitura e de escrita, em língua Portuguesa Falada no Brasil, pode representar uma necessidade de intervenção sistematizada do professor para o desenvolvimento do conhecimento metalingüístico, pois existe variação fonêmica com correspondência a um grafema e variação grafêmica com realização fonêmica única; por exemplo:

S (casa)	S /Z/ (casaco)
/Z/ X (exame)	/S/ (sapo)
Z (cozinha)	

Tal *variação* de realizações fonema/grafema, muitas vezes, gera dúvidas ao leitor/escrevente inicial que procura auxílio com seu professor.

2.3 INFLUÊNCIA DA VARIAÇÃO DO PADRÃO SILÁBICO NO PROCESSO DE ESCRITA

Através do processo de soletração, o leitor iniciante pode construir o conhecimento de que a palavra é segmentável em unidades sonoras seqüenciais, formadas por sons vocálicos e/ou vocálicos-consonantais com seqüências alteradas; ou seja, a palavra é segmentável em unidades formadas por um ou mais sons, com intensidades diferenciadas e seqüência determinada para cada palavra.

Na escrita, através da identificação dos ‘erros’, o professor pode compreender o nível de desenvolvimento da compreensão da criança sobre a unidade silábica. Os ‘erros’ ocorrem em maior ou menor grau quando, para a escrita da palavra, é necessário fazer variação do padrão silábico e o escrevente inicial ainda não conhece aquele padrão convencionalizado ou ‘desconhece’ o funcionamento do sistema morfológico.

Os grafemas representativos dos padrões silábicos na língua Portuguesa Falada no Brasil são:

v – animal	cvcc - constante
vc – urso	cvvc - depois
vcc- instante	ccv – floresta
cv - mágica	ccvc – trancou
cvv – reinado	ccvcc - transporte
cvc – feliz	ccvv – treino

A partir desta mostra, pode-se observar algumas das implicações da ação de soletrar no processo de realização fonológica em contato com a composição *intra-silábica*.

2.4 IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO NÍVEL INTRA-SILÁBICO PARA A INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A sílaba não é uma unidade linear: em sua composição existe diferenciação na intensidade dos sons entre fonema(s) consonantal inicial e o núcleo vocálico. O núcleo

vocálico é chamado de *rima*; o(s) fonema(s) consonantal inicial, de *ataque*. O ataque e a rima são as unidades intra-silábicas. A unidade chamada rima pode ser descomposta em seu aspecto fonológico: a rima contém fonema vocálico e pode ter outro(s) fonema(s) vocálico de menor intensidade e fonema(s) consonantal final, chamado de *coda / final*.(Treiman, 1989)

Identificar se o ‘erro’ ocorre no *ataque*, na *rima* ou na *coda* serve para compreender como o leitor/escrevente inicial está progredindo ou não em seu processo de conhecimento fonológico. Através das *intervenções sistematizadas*, em situações educativas nesses níveis de conhecimento fonológico, o leitor/escrevente inicial pode ser favorecido à construção de significados em seu processo de apropriação do princípio alfabético.

3. A INTERVENÇÃO SISTEMATIZADA

Fazer intervenção sistematizada é uma necessidade ao desenvolvimento do *processo de escrita*? Antes de responder, é preciso fazer algumas distinções entre concepções deste processo:

Se a concepção de desenvolvimento do processo de escrita corresponde a que as crianças aprendem a escrever assim como aprendem a falar, ou seja, que o conhecimento não tem sistemas específicos, não há necessidade de intervenção sistematizada. Ao desenvolvimento da fala, a intervenção natural que ocorre pelo processo interativo, em que a criança, por um processo interno, vai transformando a realidade externa em significação interna, mediada pelo uso de signos em contato com o meio físico e social, é suficiente; mesmo assim, não poderá apresentar nenhum quadro patológico.

Porém, se a concepção do processo de escrita inclui o domínio notacional específico, o domínio da escrita, desenvolvido na apropriação do princípio alfabético através da construção do conhecimento fonológico em níveis diferenciados, a intervenção sistematizada é necessária.

De acordo com a segunda concepção, em que a intervenção é necessária ao desenvolvimento do processo de escrita, propõe-se outra questão: como fazer a intervenção? Qual método de ensino é mais favorável à aprendizagem?

A escolha do método de ensino, por sua vez, depende do conceito de como ocorre o processo de aprendizagem da leitura. Duas teorias discutem o processo de aquisição da leitura:

3.1. “WHOLE-LANGUAGE” – LER ATRAVÉS DAS INFORMAÇÕES DO CONTEXTO

As teorias de *Whole-language approaches* (Goodman, 1989; Smith, 1988; e outros) defendem a aprendizagem da leitura por um processo de imersão no texto: as informações gerais do tema do texto e o uso de algumas palavras-chave para a semântica permitirão a leitura do texto; o leitor não necessita saber identificar as palavras isoladas, fora do contexto. Pela experiência com a linguagem, ou seja, contatos constantes com diversidade de tipos de escrita, a criança aprende a ler. A insistência na escrita, tentar contar as experiências, as atividades feitas, são suficientes para aprender a escrever. A ação de escrever será favorável ao desenvolvimento do processo de escrita e de leitura.

Por essa concepção teórica, o leitor iniciante segue uma *rota/via visual*, logográfica, ou seja, consegue escrever quando tem a representação do léxico mental e busca na memória sua forma correspondente de registro; ou, consegue ler quando estabelece, por via direta, a relação da palavra percebida com o léxico mental. Para a identificação das palavras conhecidas não há qualquer impedimento; ou, para começar a desenvolver a consciência semântica, ou seja, o que está escrito tem um significado, sem preocupação de como produzir esse significado, esse processo é suficiente. A intervenção do professor será de apresentar muitos e variados textos e organizar atividades de escrita; é uma intervenção de um ponto de vista global do processo de aprendizagem, conhecido por *top down*.

3.2 “CODE-ORIENTED”- LER ATRAVÉS DA IDENTIFICAÇÃO DA PALAVRA ISOLADA

Os defensores de *code-oriented* advogam sobre a necessidade de identificar cada palavra isolada, ou seja, a favor da automatização das palavras como determinante na fluência da leitura (Vellutino, 1991; e outros). A aprendizagem da leitura ocorre num processo *botton-up*, ou seja, das partes ao todo; o leitor iniciante aprende a ler palavras

sem preocupação com o contexto. Os testes de comprovação dessa teoria são feitos pela fluência da leitura; os avaliadores pouco consideram o processo de compreensão.

3.3 LEITURA: UM PROCESSO INTERATIVO COM CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS COMPENSATÓRIAS PARA SUA REALIZAÇÃO

Stanovich (1980, 1992) também em concordância de Vellutino (1991) e outros, admite que a criança necessita de informação da significação do contexto e da identificação da palavra para ler. Sempre que uma palavra não pode ser identificada por associação direta, ou seja, não tem no léxico mental, o processo logográfico (Frith, 1985) não é suficiente para a realização da leitura como busca de compreensão; é necessário decodificar as palavras novas e, então, uma certa fluência será necessária no processo da leitura.

De acordo com tal concepção, destaco que os processos não são excludentes e, sim, complementares. Para tal ocorrer, o método de ensino deve considerar que o leitor iniciante segmenta a palavra, faz *spelling/soletra-a*, enquanto lê e escreve; a intervenção é necessária nesse processo, para chegar à construção do conhecimento fonológico. Conforme Escoriza e Barberán (1997:30):

Esta complementariedad puede interpretarse iniciando el aprendizaje del lenguaje escrito mediante el enfoque global para, a partir de los conocimientos y estrategias generadas, progresar hacia la comprensión del principio alfabético y procurando que las tareas centren la actividad del alumno en la estructura fonológica del lenguaje hasta llegar a hacer de la recodificación fonológica un procedimiento de autoaprendizaje.

Essa intervenção sistematizada pode ser feita por métodos de instrução com proposta de segmentação *top down* (da palavra toda até as unidades lingüísticas componentes) e a recomposição da palavra como um todo, ou seja, a atribuição de significação no conhecimento fonológico; ou, por um método instrucional, de um ponto de vista linear, das unidades lingüísticas até a composição da palavra – processo *bottom-up*, das partes ao todo.

Considera-se adequado um programa de ensino de leitura e escrita que proponha intervenção sistematizada (por isso, interativo) no processo do conhecimento fonológico, através de um método de conhecimento da palavra, segmentando-a em suas unidades componentes (*top down*) para chegar à construção de significado, sempre com

a palavra dentro de uma situação contextual comunicativa (por isso, complementar); o professor poderá então identificar o que os escreventes iniciais ainda não sabem.

3.4 ANÁLISE DOS ‘ERROS’ EM ALGUMAS ESCRITAS – O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO ALFABÉTICA

Nesta mostra de escritas foram analisados os *erros legais* e ou *ilegais*, nas unidades intra-silábicas, no processo de escrita, para identificar quais dessas unidades intra-silábicas ainda não são reconhecidas pelo escrevente inicial. Foram escolhidos aleatoriamente, dentre os textos³ produzidos por uma aluna de 1^a. série do Ensino Fundamental⁴, cinco que tivessem sido elaborados em tempo/ momentos diferentes: maio (houve interrupção das aulas por três meses), setembro, novembro, dezembro e janeiro.

Nas atividades de produção escrita, os escreventes iniciais registravam o que faziam em aula, com seus colegas ou em casa; estavam documentando sua história. O primeiro texto registra a atividade organizada para observar e compreender um eclipse da lua; o segundo foi produzido depois de comentarem sobre os animais que tinham em casa; o terceiro, depois de assistir a um filme, tipo desenho animado; o quarto, durante a organização da Festa de Natal; e o último teve como proposta escrever um recado contando o que haviam feito na noite de passagem de ano/ Ano Novo.

4.1. TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS

T1

Nós Neupodmosvera amei

Porcealua veilemarcealua vai

(Transcrição com correção gráfica)

Nós não podemos ver a (ausência da palavra lua) amanhã
porque a lua ve... (não identificável) a lua vai (não continuou)

³ Estas produções escritas formam parte do *corpus* de uma pesquisa (1992/3) em que foram estudadas as implicações de uma proposta de atividades integradas para tratamento de alguns temas de interesse dos alunos.

⁴ Escola da rede estadual de ensino/RS, em que a professora estava reorganizando sua proposta de ensino, eliminando um ponto de vista mais linear para uma concepção global do processo de aprendizagem; propunha a atividade de escrita integrada ao tema em estudo, com bastante intensidade e através de gêneros textuais variados, porém sempre fazendo intervenções sistematizadas no processo de conhecimento fonológico do aluno sempre que observava a necessidade.

T2

O pato

Eu gosto do pato

opato chegou

perto da minha

casa e é benço

o pato

(Transcrição com correção gráfica da palavra *benço*= branco)

T3

A floresta encantada

Eu fui na casa da tia

Iara VER uma fita da

floresta encantada era Bonita

e Eu aprendi que nos não

devemos destruis floresta

(Transcrição com correção gráfica da palavra *destruis*= destruir)

T4

Eu gosto do natal por que o papai

noel que da presente.

(Transcrição com correção gráfica da palavra *noel*= Noel; *presente*=presente)

T5

Eu soltei foguete eu estorei uma champanha. e fis festa

(Transcrição com correção gráfica da palavra *estorei*= estourei; *fis*=fiz)

4.2 Realização fonema/grafema e alofone/grafema

No idioma Português Falado no Brasil, existem as seguintes correspondências grafemas/fonema:

c, qu para /c/
s, z para /z/
e, i para /i/
o, u para /u/
é, e para /é/
á, a para /á/

ó, o para /ó/

Considerou-se, neste estudo, a correspondência alofone/grafema possível como um *erro legal*. Alofones, por influência da linguagem oral com marcas de regionalidade no Brasil:

(fonema/alofone/grafema /a/ - alofone regional /e/ - e;
/n/ - alofone regional /i/ - i;
/o/u/ - alofone regional /o/ - o.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS ‘ERROS’

Texto 1:

- **-neu** (não): primeiro legal ‘e’ na representação da *coda* da sílaba - a escrevente inicial não usa o fonema /a/ (nasal) e registra o grafema ‘e’, correspondente ao alofone /e/; segundo erro legal ‘u’ na representação da *coda* sílaba – o fonema é /u/, porém, nesta palavra precisa ser representado pelo grafema ‘o’.
- **podmos** (podemos): erro ilegal na representação da *rima* da sílaba - o conhecimento do nome da letra ‘de’ não permitiu à escrevente inicial sentir a ausência de um grafema para representar a vogal.
- **amei** (amanhã): primeiro erro legal ‘e’ na representação da *rima* da sílaba - o fonema na segunda sílaba é m/a/; a escrevente inicial faz a correspondência do alofone vocálico nasal /e/ com o grafema ‘e’; a mesma da palavra ‘neu’; segundo erro legal no *ataque* da sílaba - o fonema consonantal do ataque da terceira sílaba é /ñ/ e sua correspondência de grafema é ‘nh’; porém, como existe o alofone /i/ foi registrada uma correspondência com ‘i’; terceiro erro ilegal – ausência de representação da *rima* pelo grafema ‘a’; como já usara uma representação para o fonema nasal, continua a comprovação de que não consegue fazer a correspondência fonema nasal e grafemas.
- **porce** (porque): erro legal no *ataque* da sílaba – faz correspondência do fonema /c/ com um grafema existente ‘c’, porém não o que é necessário nesta palavra.

Texto 2

- **benço** (branco): primeiro erro ilegal – ausência do grafema ‘r’; não foi feita a correspondência de grafema no ataque da sílaba e o grupo consonantal não foi representado; segundo erro legal na *rima* da sílaba – continua a correspondência do alofone /e/ com o grafema ‘e’.

Texto 3

- **éra** (era): erro legal na *rima* da sílaba – existe a correspondência /é/ ‘é’ (por exemplo, em *método*), na realização fonêmica por desconhecimento das regras de acentuação;
- **nos** (nós): erro legal na *rima* – existe a correspondência /o/ ‘o’ (por exemplo, em *bola*), porém, nesta palavra implica o conhecimento das regras de acentuação; como anteriormente o registro foi correto, deve ter sido omissão do acento;
- **destruís** (destruir); erro ilegal na *rima* – *coda* – uso de um grafema não possível na realização fonêmica.

Texto 4

- **da** (dá): erro legal na *rima* – *coda* – existe a correspondência /á/ ‘a’, porém, nesta palavra, implica o conhecimento das regras de acentuação;
- **prezente** (presente): erro legal no *ataque* – a correspondência foi fonema /z/ com grafema ‘z’; existe, porém, não nesta palavra.

Texto 5

- **istorei** (estorei): primeiro erro legal na *rima*: correspondência fonema /i/ com grafema ‘i’; existe, porém, não nesta palavra; segundo erro legal na *rima* – correspondência do fonema /o/ com o par grafêmico ‘ou’, pois, no Brasil, ‘ou’ tem a realização fonológica em /o/;
- **fis** (fiz): erro legal na *rima/coda* – correspondência do fonema /z/ e grafema ‘z’, mas não na grafia dessa palavra.

4.3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Observa-se no quadro/esquema das palavras que apresentam ‘erros’

TEXTO	ERROS		UNIDADES INTRA-SILÁBICAS		
	LEGAL	ILEGAL	ATAQUE	RIMA	RIMA/CODA
neu	X			X	
	X				X
podmos		X		X	
amei	X			X	
	X		X		
		X		X	
porce	X		X		
benco		X	X		
	X			X	
éra	X			X	
Nos	X			X	
destruís		x			X
da	X			X	
prezente	X			X	
istorei	X		x		
	X			X	
fis	X				X

Quadro 1: Resumo dos ‘erros legais e ilegais’ identificados nos textos transcritos

Observando o quadro anterior, seguem algumas colocações:

a) as palavras registradas com ‘erro’/s’:

- quando entre os fonemas existe os de som nasal, apresentam repetição do erro - no texto 1, com quatro erros, envolvendo sílabas com fonemas nasais; no texto 2, mais um erro deste tipo;
- os fonemas com mais de uma realização fonema/grafema também são representados com erro; não foi escolhido o grafema necessário na palavra que foi escrita.

b) os ‘erros’:

- legais – foram maioria pela relação do fonema com um de seus grafemas correspondentes, porém não o exigido na grafia da palavra dos textos produzidos, ou seja, pela exigência do sistema ortográfico e nos casos de

acentuação; o mesmo ocorre com a correspondência direta alofone dos fonemas nasalizados.

- ilegais __ a ausência de grafemas representativos para a realização fonológica:
 - a primeira, pode ser que não foi percebida, porque no nome da letra está presente o fonema; e, como a escrevente inicial ainda não tem amplo conhecimento fonológico, deve ter se confundido nessas situações; como ocorre somente uma vez e há outras palavras nos textos com uso correto dessa seqüência grafêmica, não se caracteriza como um ‘erro’ de ausência de conhecimento;
 - a segunda, pela intensidade dos sons nasais dessa palavra (e na nasalidade é a perturbação maior desses registros);
 - a terceira ausência é de um grafema representativo de um grupo consonantal; é comum a perturbação no padrão silábico CCV, quando é a sílaba inicial da palavra, considerando que, em Português, o padrão silábico CV inicial existe em maior quantidade;

__ a troca de grafema ‘r’ por ‘s’ pode ser explicado por dsitração ou outro aspecto não de conhecimento lingüístico, porque ocorre somente uma vez e há outras palavras nos textos com uso correto do grafema.

c) as unidades intra-silábicas:

- erro no *ataque* da sílaba: em menor quantidade; entre os quatro erros ocorridos nos ‘ataques’, três são de representação em relação fonema com uma representação grafêmica buscada na memória; a escrevente inicial faz “spelling”/ soletração e escolhe uma representação não apropriada à grafia da palavra; isso pode ser comprovado pelo uso da representação do alofone. No outro erro de ataque, na ausência do ‘r’, considera-se como uma possível dúvida momentânea, pois não tem incidência.
- erro na rima e na rima/coda: nessa unidade intra-silábica, concentra-se a maioria dos erros dos textos transcritos. Também pode ser explicado pela relação fonema com uma representação grafêmica possível e não correspondente à exigida na escrita daquela palavra. Mais uma vez, o uso de grafemas correspondentes aos alofones pode ser a comprovação dessa estratégia no processo de escrita.

A escrevente inicial está usando a rota fonológica, ou seja, é possível, através da análise dos erros identificados, reconhecer que ela faz “spelling”/ soletração e busca uma realização fonêmica: faz uma correspondência fonema (ou alofone) / grafema possível, porém não a exigida na grafia daquela palavra. Os poucos erros ilegais não servem para contradizer essa estratégia em seu processo de escrita, pois não são repetitivos em outras representações dos textos.

De acordo com o observado durante as atividades de produção em sala-de-aula, sugere-se que o professor faça mais intervenções sistematizadas para que o processo de apropriação alfabética se desenvolva com maior rapidez. Observa-se que o conhecimento da estrutura sintática avançou do primeiro ao quinto texto; a semântica, na proposta de uma situação vivenciada, não representa problema quanto ao vocabulário; as informações textuais de pontuação, título, etc. começam aparecer; porém, algumas especificações de procedimentos que interferem na transposição da fala à escrita, como a nasalização e a realização fonemas com mais de um grafema correspondente, que exigem conhecimentos específicos, ainda não estão resolvidas do primeiro ao quinto texto, considerando o espaço temporal de produção. Por isso, retifica-se a necessidade de intervenção pedagógica sistematizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de uma aproximação teórica a esse estudo dos textos, pode-se concluir que:

- os ‘erros legais’ não são precisamente provas de que a criança pode avançar no seu processo de estruturação fonológica, mas sim de que ela usa a estratégia fonológica no seu processo de escrita, uma vez que analisa uma palavra falada em seus componentes fonológicos – “spelling”- e representa a relação que consegue estabelecer;
- na etapa de conhecimento fonológico, comprovada pelo reconhecimento da totalidade das sílabas de uma palavra e com alguns ‘erros legais’ e ‘ilegais’ nas unidades intra-silábicas, a presença desses ‘erros’ é prova de que a criança usa a estratégia fonológica; porém, pode não conseguir avançar na etapa de conhecimento fonológico sem uma intervenção sistematizada pelo professor; o

conhecimento já construído é ainda insuficiente para chegar a uma escrita ortográfica;

- é possível identificar que a criança faz “spelling”/soletração quando escreve, pela presença de ‘erros’ de escrita, correspondente a registro de representação grafêmica de alofones;
- sempre que a criança, que já tem conhecimento fonológico em nível das unidades intra-silábicas, desconhece a escrita da palavra, ela faz “spelling” no processo de escrita;
- os ‘erros’ repetidos de escrita, aproximados à teoria dos erros de “spelling”/erros de soletração, podem comprovar que é necessária intervenção sistematizada pelo professor no processo de construção do conhecimento fonológico, no nível de conhecimento das unidades intra-silábicas para que a criança progrida.

Por final, reconhece-se a necessidade de uma proposta de continuidade de estudos sobre o processo de apropriação do princípio alfabético; propõe-se, dentre tantas outras possíveis, uma questão pontual para a reflexão *de* e *com* professores alfabetizadores: os alofones (variações de pronúncias) de fonemas nasais atrasam/interferem na realização fonológica do processo a criança faz?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRYANT, P. E.; BRADLEY, L. (1985). Phonetic analysis capacity and learning to read. *Nature*, 313, p.73-74.
2. BRYANT, P.E.; GOSWAMI, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, p. 439-443.
3. ESCORIZA NIETO, J. Niveles del conocimiento fonológico. *Revista de Psicopedagogia*, 1992, 6-7, p. 177-183.
4. ESCORIZA NIETO, J.; BARBERÁN, C.B. (1997). *Psicopedagogia de la Escritura*. Barcelona: Ediciones LU.
5. FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K.E. e outros (org.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 301-330.

6. GOODMAN, Y.M. (1989). Roots of the whole-language movement. *The elementary school journal*, 90 (2), p.113-127.
7. SMITH, F. (1988). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt.
8. STANOVICH, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, p.32-71.
9. STANOVICH, K.E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In: GOUGH, p.B.; EHRI, L.C.; TREIMAN, R. (org.), *Reading acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 307-342.
10. TREIMAN, R. (1989). The internal structure of the syllable. In: CARLSON; TENENHAUS (org.), *Linguistic structure in language processing*. Netherlands: Reidel, p. 27-52.
11. TREIMAN, R. (1993). *Beginning to Spell*. New York: Oxford Univ. Press.
12. VELLUTINO, F.R. (1991). Introduccion to three studies on reading acquisition: convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Education Psychology*, 83 (4) 437-443.