

OCORRÊNCIAS ORTOGRÁFICAS COM POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS: INVESTIGANDO A AQUISIÇÃO

Cristiano Egger Veçossi¹
(cristiano_letras@yahoo.com.br)

RESUMEN: *El trabajo presenta datos acerca de la adquisición ortográfica. La concentración ocurre en los casos clasificados por Zorzi (1998) como “Posibilidad de múltiples representaciones”, casos en los cuales no existe una relación estable entre fonemas y grafemas, de la misma manera no hay la posibilidad de sistematización, existiendo, para la representación de un mismo fonema, muchos grafemas posibles. Así, partiendo de una concepción modularista del cerebro, hacemos la investigación de como ocurre, en este caso, la transformación del input en intake, o sea, la incorporación de las formas ortográficas en la memoria de largo plazo. Nuestra hipótesis de trabajo es que, adelante de las muchas formas posibles, una de ellas sufre un proceso de “fossilización”, de manera que el profesor de lengua portuguesa tendría el papel de, más que estimular la lectura, investir, cuando necesario, en la corrección explícita, con el objetivo de ayudar el aprendiz en la apropiación de esa especificidad ortográfica.*

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Neste artigo, procuramos hipotetizar acerca do modo como ocorre a aquisição ortográfica, especificamente nos casos em que não há correspondência biunívoca entre sons da fala oral e grafemas da escrita. Desse modo, interessa-nos, aqui, observar como se dá a aprendizagem da forma prevista pelo sistema ortográfico nos casos em que, para representar um mesmo fonema, há diversos grafemas possíveis. No português brasileiro, o caso que, conforme pesquisas, gera maior dificuldade nesse sentido é a representação do fonema /s/, que, no sistema da escrita, apresenta oito possibilidades de grafia.

Assim, apresentamos, inicialmente, considerações acerca da organização e funcionamento da estrutura cognitiva. Nesse sentido, partimos de uma perspectiva modularista do cérebro. Na seqüência, tratamos do modo como se dá o processamento da informação, bem como a aquisição de novos conhecimentos. O tópico seguinte aborda os casos nos quais concentramos nossa atenção neste artigo, chamados de “possibilidades múltiplas”, haja vista que a relação existente entre sons e letras se complexifica à medida que existem diversas possibilidades de se grafar um mesmo fonema, sendo só uma a aceita pelo sistema ortográfico da língua. Na seção seguinte, tratamos do modo como ocorre o processamento e a aquisição nesses casos em que há concorrência de grafemas para representar um mesmo fonema. Por fim, trazemos algumas implicações pedagógicas envolvidas nos casos de possibilidades múltiplas.

2. A ESTRUTURA COGNITIVA E SEU FUNCIONAMENTO

De acordo com uma perspectiva modularista do cérebro, o sistema cognitivo seria composto, basicamente, por três estruturas: sistema de captação, memória de trabalho e memória de longo prazo.

O sistema de captação abrangeria os dispositivos sensórios e o buffer. Tais estruturas estariam ligadas à possibilidade de o ser humano interagir com o meio externo. Assim, o primeiro envolveria o aparelho sensorial, ou seja, a audição (no caso de um input sonoro) e a visão (caso o input seja visual). É possível, obviamente, que ambos os sistemas sensórios estejam envolvidos simultaneamente. Já o segundo garantiria que a imagem ou som que fora captado pelos órgãos dos sentidos se mantivesse até que fosse processado na memória de trabalho.

A memória de trabalho teria a capacidade limitada de processamento, sendo capaz de manter poucos itens, geralmente ligados a tarefas do dia-a-dia, como, por exemplo, fixar temporariamente o número de um telefone para dizer a alguém, ou a grafia de uma palavra (como a de um sobrenome), que se precisa escrever logo. De acordo com Lieury (1997, p. 54), uma das operações realizadas, também, por meio da memória de trabalho seria o cálculo mental, atividade na qual estaria envolvido o armazenamento temporário dos números, bem como o de resultados intermediários.

Já a memória de longo prazo seria a parte do cérebro onde temos os esquemas mentais residentes. Tal dispositivo poderia ser comparado ao disco rígido de um computador. Seria na memória de longo termo que se encontrariam os conhecimentos armazenados em forma de esquemas, tais como frames, que nos permitiriam não somente atuarmos adequadamente em uma situação, como também identificarmos, por meio de índices, a que determinado contexto remete, ou seja, quais atitudes são recomendáveis para determinada situação.

Hipotetizando acerca da estrutura do cérebro, nesta perspectiva modularista que estamos apresentando, concebe-se, de acordo com Lieury (1997, p. 22), que o córtex cerebral daria conta de estímulos de diferentes naturezas por meio de diferentes sistemas. Assim, a grafia seria concebida no córtex occipital, ao contrário do estímulo sonoro, concebida no nível temporal, na área auditiva. Haveria, ainda, uma outra memória, a semântica, na qual estaria armazenado o sentido das palavras. Nessa perspectiva, considera-se a existência das áreas de Broca e de Wernicke, as quais, respectivamente, estariam ligadas à programação da articulação e à compreensão. Considera-se, ainda, a existência de “dois cérebros”, o direito e esquerdo, *“ligados por um enorme cabo que forma uma larga faixa branca [...] os corpos calosos”* (Ibid, p. 23), de modo que haveria o que se costuma chamar de “contralateralização”, ou seja, o lado direito do cérebro comandaria o esquerdo do corpo e vice-versa.

Nessa perspectiva, a linguagem seria comandada, geralmente, pelo hemisfério esquerdo do cérebro. De acordo com o autor (Ibid, p. 24), testes como o de apresentar uma palavra ou gravura separadamente, aos dois campos visuais (direito e esquerdo), permitiriam constatar que palavras apresentadas ao direito seriam mais lembradas que quando são apresentadas ao esquerdo (haja vista a contralateralização), ao contrário de desenhos, que, observando os resultados de tais testes, seriam tratados de modo análogo pelos dois hemisférios cerebrais. Assim, línguas baseadas em símbolos sonoros (tal como a nossa) fariam com que o cérebro esquerdo fosse o dominante, enquanto que línguas ideográficas teriam o direito como dominante.

3. O PROCESSAMENTO E ARMAZENAMENTO DA INFORMAÇÃO: QUESTÕES RELATIVAS À APRENDIZAGEM

Numa abordagem modularista, aprender significa transformar o input em intake, ou seja, fazer com que os estímulos externos tornem-se parte do sistema cognitivo do aprendiz. Nesse sentido, Reinders (2005, p. 06), aponta que a capacidade de processamento da informação, por parte do ser humano, é limitada. Desse modo, conforme o autor, *“nem toda a informação é processada e a atenção é alocada seletivamente para filtrar parte do input, com base em características físicas”*.²

Conforme o autor (Ibid., 08), há diferenças de processamento com relação à natureza da tarefa, ou seja, haveria modalidades mais facilmente processáveis que outras. O autor apóia-se nos trabalhos de Schiffrin & Schneider (1977, 1984) acerca da distinção entre processamento controlado e automático. Com relação ao primeiro, este seria caracterizado como de limitada capacidade, requer atenção e pode ser alocado flexivelmente. Já o segundo seria menos complexo.

Quanto ao processamento da informação, Reinders (Ibid., p. 11) considera três tipos de memória: a sensória, a de curto termo e a de longo termo. A primeira lida especificamente com informações de nível perceptual (visuais, auditivas, etc.). A atenção sobre tais dados é necessária para que a informação entre, então, na memória de curto termo. Ambas as memórias têm capacidade limitada, ao contrário da memória de longo termo. A memória de curto termo seria o ínterim entre o que é percebido e o que se torna, de fato, conhecimento.

Com relação às teorias que associam processamento e aprendizagem, Reinders (Ibid., p. 16) apresenta os principais pontos da teoria proposta por Craik e Lockhart, chamada “depth of processing”. Em tal teoria, o armazenamento da informação estaria ligado, em grande parte, ao modo como esta seria tratada pelo aprendiz. Nessa perspectiva, seria a natureza da análise do estímulo, feita pelo aprendiz, que influenciaria na retenção de determinada informação. A associação de estímulos (inicialmente, sensorio, e, por fim, de natureza semântico-associativa), bem como com um estímulo imagético, garantiria o sucesso no processamento da informação (a informação atingiria, assim, a memória de trabalho).

Quanto ao “depth of processing”, algumas críticas tem sido feitas, bem como tem sido comprovado que o sucesso no processamento muitas vezes deve-se à repetição do contato com o estímulo, e não à natureza do processamento.

Ainda com relação ao processamento da informação, cabe assinalar que este, bem como a retenção da informação, segundo pesquisas, pode ocorrer de maneira consciente ou inconsciente. Reinders (p. 18) baseia-se no trabalho de Reber (1967, 1969, 1976, 1989) acerca da aprendizagem implícita. Desse modo, uma série de testes foi realizada para comprovar a possibilidade de aprendizagem implícita.

Com relação à aprendizagem, Reinders (2005, p. 20) destaca a existência de dois tipos: uma abordagem dedutiva (do geral para o específico) e outra indutiva (do específico para o geral, resultando no desenvolvimento de padrões e de generaliza-

ção). A primeira costuma ser chamada de top-down; e a segunda, recebe a denominação de bottom-up. A abordagem bottom-up seria centrada na forma.

No que tange ao papel do *input* para a aprendizagem, Reinders (Ibid., p. 63) aponta que este é inegável. Desse modo, a questão que se coloca é o quanto de *input* é necessário, bem como a qualidade deste para que se torne *intake*. O autor compreende o *input* como dado potencialmente observável, ou seja, aquilo que se apresenta ao aprendiz, de modo que pode ser incorporado pelo sistema cognitivo deste.

Reinders (Ibid., p. 64) apresenta a posição defendida por Krashen, em uma das cinco hipóteses que integram a “teoria do Monitor”. Desse modo, o autor estabelece uma distinção entre *input* e *input compreensível*. Com relação a este, Krashen afirma que o cérebro humano só pode processar o que é compreensível à entrada. Com relação a isso, Faerch e Kasper (1980) apontam que o *input* compreensível não é suficiente para o aprendizado, sendo usado somente para a compreensão, não interferindo na interlíngua do aprendiz.

Após a discussão acerca do *intake*, o autor conclui que este é o *input* que foi além da memória de trabalho para reconhecimento imediata e atingiu a memória de longo prazo (ou seja, foi compreendido).

Se, em uma perspectiva conexionista, aprender significa reforçar as conexões neuronais do cérebro, numa abordagem modularista considera-se que, para que a aprendizagem ocorra, é necessário fazer com que o *input* atinja a memória de longo termo, tornando-se, assim, *intake*.

Nesse sentido, não se pode esquecer da importância do *feedback* negativo explícito, ou seja, da correção feita pelo monitor, a fim de que o aprendiz abandone as falsas hipóteses que possa ter construído. No texto de Reinders (2005, p. 69), o autor apresenta a posição de Long (1996), para o qual, a evidência negativa exerce papel importante no processo de aquisição, haja vista que proporciona ao aprendiz a que este atente para as diferenças existentes entre o que ele está produzindo e a forma-alvo, o que nos parece poder também ser aplicado quando se está tratando da aquisição da escrita.

4. OS CASOS DE “POSSIBILIDADES MÚLTIPLAS”

A aquisição da escrita ocorre em momento posterior à da oralidade. Desse modo, a criança, que desde o seu nascimento (ou, até mesmo, antes dele), já está em contato com os sons de sua língua, depara-se com um sistema marcado por uma série de convenções do qual, em virtude da importância social, deve se apropriar.

Assim, em seu trabalho de gradativa aproximação com o sistema de escrita, a criança precisa desenvolver algumas habilidades, tais como a compreensão do caráter simbólico da linguagem e a percepção auditiva. Nesse processo, passa por uma série de fases, partindo de rabiscos aos quais ela atribui valor significativo, passando por uma fase na qual sua escrita apresenta erros de cunho psicogenético³, até chegar ao estágio alfabético do desenvolvimento da escrita.

Nesse percurso de “construção” da representação escrita, de que falam alguns autores, a criança apresenta, inevitavelmente, interferências da linguagem falada. Desse modo, mesmo admitindo que a aquisição da escrita e a da fala são processos distintos, podemos encontrar nos “erros” cometidos nas produções escritas iniciais muitos indícios de *“vazamento”, para o espaço da escrita, de elementos que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade*’ (Abaurre et al, 2006, p. 23).

Considerando o caráter alfabético do sistema ortográfico do português brasileiro, torna-se fundamental para o aprendiz perceber a relação de simbolização entre os sons da fala e as letras, isto é, que os grafemas representam fonemas. Conforme Lemle (2003), a primeira questão para quem está sendo alfabetizado é perceber a relação de simbolização entre os sons da fala e as letras, isto é, que *“os segmentos gráficos representam segmentos de som”* (p. 16). Quando o alfabetizando descobre essa equivalência, logo perceberá que um som pode ser representado por mais de uma letra, do mesmo modo que uma letra pode representar mais de um som, ou seja, como afirma Lemle (Ibid., p. 17), entre letra e som não há um “casamento monogâmico”, havendo, no português brasileiro, uma série de exemplos do que a autora chama de “poliandria” ou “poligamia”, ou seja, quando um fonema pode ser representado por várias letras e vice-versa. Assim, o aprendiz passa a cometer erros em suas produções escritas, ou porque elas se encontram ainda muito vinculadas à representação oral da linguagem, ou em virtude de idiosincrasias do próprio sistema de escrita.

Com relação aos erros de cunho ortográfico, os quais são muitas vezes considerados como fruto da desatenção ou incapacidade dos aprendizes, muitos dos autores que têm estudado as inter-relações de oralidade e escrita partem da premissa de que é natural que as crianças, ao se defrontarem com o sistema da escrita, venham a cometer erros — nas palavras de Zorzi (1998, p. 27), “conflitos”, obstáculos”. Ainda conforme o autor, a maioria de tais obstáculos são impostos pelo próprio sistema ortográfico, o qual, por ser convencional, apresenta casos de grande complexidade para o aprendiz.

Nesse sentido, dentre os casos que envolvem dificuldades ligadas ao próprio sistema de escrita, encontram-se erros bastante freqüentes, mesmo em textos produzidos por adultos. Tais alterações ortográficas, enquadradas na classificação de erros ortográficos proposta por Zorzi (1998) na categoria “possibilidades de representações múltiplas”, compreendem casos em que não há uma relação estável entre sons e letras. Assim, para um mesmo som, tem-se a possibilidade de emprego de várias letras, do mesmo modo que uma letra pode ser empregada em diversos contextos, isto é, pode representar mais de um som. Cabe assinalar que os erros encontrados pelo autor nessa categoria as letras que representam os fonemas: /s/ (‘s’, ‘ss’, ‘c’, ‘ç’, ‘sc’, ‘sç’, ‘x’, ‘z’), /z/ (‘z’, ‘s’, ‘x’), /ʃ/ (‘x’, ‘ch’), /ʒ/ (‘j’, ‘g’), /k/ (‘q’, ‘c’, ‘k’), bem como os fonemas que representam as letras: letra ‘r’ (/R/, /r/), ‘g’ (/ʒ/, /g/), ‘c’ (/k/, /s/), e as letras ‘m’ e ‘n’ em final de sílaba, as quais representam as vogais nasais.

No interior de tal categoria, encontram-se erros que poderiam ser evitados por meio do conhecimento de regras contextuais, ou seja, casos nos quais poderia haver, pelo conhecimento de regras referentes ao contexto lingüístico, a evitação do erro. Como exemplo de regra contextual, podemos citar o caso da representação ortográfica do r-forte, que, entre duas vogais deve ser representado por ‘rr’ (como na pala-

vra 'carro') e entre uma vogal e uma consoante deve ser representado por 'r' (caso de 'genro').

Trataremos, nesse texto, de convenções ortográficas que estão ligadas a questões etimológicas das palavras, arbitrariedades do sistema ortográfico que só podem ser aprendidas, acreditamos, por meio da leitura freqüente e atenta, visto que o professor não poderá fazer qualquer sistematização, visto que não se trata de casos em que haja regularidade apreensível. Por exemplo, o fonema /s/ pode ser grafado com as letras: 's', como no caso de 'sapo'; 'c' (caso de 'cenoura'); 'ç' (caso de 'raça'); 'ss' (caso de 'massa'); 'sc' (caso de 'nascer'), 'sç' (caso de 'desço'); 'xc' (caso de 'excesso'). Dentre todas essas possibilidades, existe, pelo menos, uma limitação contextual: em início de palavra, somente os grafemas 's' e 'c' podem ser empregados para grafar o fonema /s/. No entanto, em interior de palavra, existem poucas regras limitando os usos, o que torna o processo de aquisição pelo aprendiz bastante complexo.

5. A AQUISIÇÃO DAS FORMAS ORTOGRAFICAMENTE CORRETAS NOS CASOS ENVOLVENDO "POSSIBILIDADES MÚLTIPLAS" E O PROCESSAMENTO DE GRAFEMAS CONCORRENTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E OBSERVAÇÃO DE DADOS EMPÍRICOS

Quando se fala em ortografia, especificamente no caso que estamos abordando aqui, o qual envolve a aprendizagem de algo que é convencionalmente aceito, mas que, em virtude do caráter arbitrário, não é passível de sistematização, vemos a importância da leitura, bem como do contato, desde cedo, com as produções escritas da língua.

Com relação às "possibilidades de representação múltiplas", diante de um mesmo som ouvido, o aprendiz se depara com um conflito, ou seja, qual letra utilizar para grafá-lo, haja vista que há mais de um grafema, em competição.

Em termos de aquisição, o problema está em que, diante das diversos grafemas possíveis, há um que é eleito pelo sistema, e é desse que o aprendiz deve se apropriar. Desse modo, a questão está em que o *input* se torne *intake*, ou seja, que seja incorporado ao sistema cognitivo do aprendiz, ultrapassando a memória de trabalho e atingindo a memória de longo termo.

Desse modo, considerando a premissa inicial proposta por Reinders, de que o aprendiz atenta para determinados aspectos do input, e não para outros, cumpre assinalar a necessidade de que os aprendizes passem a atentar para a observação da grafia das palavras, numa atitude de atenção com as formas gráficas da língua, haja vista que o que está em jogo é um tipo de processamento controlado.

Além disso, em termos de tipo de abordagem, a indutiva parece prestar-se mais para este tipo de aprendizagem, haja vista a necessidade de o aprendiz atentar às propriedades mínimas do input, mesmo que, nesse caso, não seja possível extrair generalizações deste.

Considerando que o processo de apropriação da linguagem escrita (tal como, a nosso ver, de qualquer outra habilidade) é marcado pela instabilidade, isto é, o aprendiz convive durante a aquisição com a coexistência de formas corretas e incorretas, até que haja a estabilização de uma delas, nos casos em que existe a possibilidade múltipla de realização ortográfica de determinado fonema, tal instabilidade parece se acentuar.

Desse modo, é possível que o aprendiz fique oscilando entre uma forma e outra por um longo período de tempo, até que, por uma espécie de seleção natural, uma das formas que se encontra nesta “variação livre”, consiga se estabelecer, sendo retida pelo sistema (ao atingir a interlíngua do aprendiz), estabilizando, assim, a relação. Cabe assinalar que tal estabilização não significa, obrigatoriamente, a aquisição da forma ortograficamente prevista, de modo que, tal como na aquisição de uma língua estrangeira, o aprendiz atinja um estágio de “fossilização”, ou seja, um estágio em que o desenvolvimento lingüístico cessa.

Diante disso, torna-se necessário, como já tratamos anteriormente, o uso do *feedback* negativo, ou seja, da correção explícita, uma vez que a falta de reformulação faz com que o aprendiz acabe por manter as hipóteses errôneas que vem construindo.

No corpus com o qual temos trabalhado em nossa pesquisa, oriundo de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental, existem em alguns textos, de um mesmo aprendiz, ocorrências em que uma palavra aparece grafada de diversas maneiras, fato que representa o quanto tal processo é instável. Por exemplo, podemos citar o caso do sujeito T1, o qual, em um mesmo texto, grafa a palavra “mentiroso” de duas maneiras diferentes: ‘mintirozo’ e ‘mintiro**ss**o’⁴.

Do mesmo modo, há casos em que, após ter grafado uma palavra de maneira errônea na produção inicial, e ter recebido, na correção, a indicação de que tal palavra apresentava grafia incorreta, o aprendiz, na atividade de reescrita do texto, mais uma vez opta por uma forma não aceita pelo sistema ortográfico. Nessa situação, encontra-se o sujeito ARP, que, para a palavra “tivesse”, na produção inicial grafa ‘t**iv**ese’⁵, e, no texto reescrito, apresenta a forma ‘t**iv**ece’.

Se, nos casos apresentados, parece que o aprendiz ainda apresenta uma representação ortográfica oscilante de tais dificuldades, trazemos um exemplo no qual parece que o aprendiz já “fossilizou” o emprego de certo grafema, embora este não seja o previsto pelo sistema ortográfico. O sujeito NC apresenta, tanto na atividade de escrita inicial, quanto na reescrita de seu texto, as formas “morramos” e “mor**rr**ar”⁶ para, respectivamente, as palavras “moramos” e “morar”. A recorrência de tal grafia aponta para o fato de que o sujeito parece ter internalizado uma hipótese errônea, de modo que esta já faz parte de sua interlíngua. Acreditamos, assim, que tal fato deva-se, talvez, à falta de *feedback* negativo explícito, haja vista que, muitas vezes, os professores de Língua Portuguesa adotam uma postura bastante negligente frente aos erros ortográficos dos aprendizes.

Como se pode perceber, a análise dos fonemas da língua não é suficiente para o estabelecimento da grafia correta, nos casos envolvendo “possibilidades múltiplas”, haja vista que, nesse caso, estão em jogo arbitrariedades do sistema, inapreensíveis

por meio do conhecimento de regras contextuais. Desse modo, o fato de 'seda' ser grafada com 's' e 'cera', com 'c', só poderá ser aprendido se o sujeito passar a atentar para a grafia das palavras, de modo que, durante o processo de aquisição, irá, certamente, oscilar entre as formas possíveis, até que uma delas será, de fato, internalizada, ou seja, ultrapassará a memória de curto prazo, atingindo, assim, a memória de longo prazo. Como explanaremos na seção seguinte deste artigo, o professor pode auxiliar nesse processo, por meio de outras atitudes além da correção explícita, a fim de que a forma apreendida seja, de fato, a prevista pelo sistema ortográfico.

6. A AQUISIÇÃO DA FORMA ORTOGRÁFICA PREVISTA PELO SISTEMA DE ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A partir do que expomos acerca da aquisição dos casos em que há possibilidades múltiplas de representação ortográfica de um mesmo fonema, especialmente considerando nossa posição já apresentada de que a leitura exerce papel bastante importante nesse processo, uma possível implicação pedagógica surge.

Sabemos que, com o advento da lingüística e com sua crescente influência em termos de ensino, cada vez mais se faz referência ao trabalho com textos dos mais diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, os professores de Língua Portuguesa estão incluindo, dentre o leque de gêneros comumente utilizados (os literários, especialmente), textos oriundos de outras esferas de comunicação, muitas vezes extraídos da internet, ou de jornais e revistas. A nosso ver, seria interessante que o professor tivesse especial preocupação com a seleção desses textos, visto que muitos deles apresentam pouco cuidado com a escrita, especialmente quanto ao nível ortográfico.

Considerando que, nos casos de que tratamos neste artigo, ocorrências estas em que não há sistematicidade e, portanto, o aprendizado ocorre muitas vezes de um modo bastante primitivo, ou seja, "palavra por palavra", torna-se importante que os aprendizes tenham contato com materiais bem escritos, ou seja, escritos conforme a norma ortográfica.

Somada a esta preocupação, acrescentamos a necessidade de que os alunos sejam estimulados cada vez mais à leitura, visto que tal atividade, dentre os diversos benefícios que traz para as pessoas, ajuda-as a que internalizem as formas previstas pelo sistema ortográfico, por meio da observação para o modo como as palavras encontram-se grafadas.

Por fim, cabe assinalar que, mesmo que se adote, em sala de aula, uma postura fundamentada em uma perspectiva lingüística, o professor não deve adotar uma atitude negligente com relação aos erros ortográficos apresentados pelos alunos, uma vez que, como vimos, a falta de um trabalho sistemático dificulta ainda mais a tarefa dos aprendizes, os quais, muitas vezes, continuam "carregando" tais erros através das séries. É necessário, pois, mesmo que se adote uma perspectiva mais "social" de linguagem, que se invista em atividades focadas também na forma, bem como haja a correção explícita (que não significa a "correção traumática", adotada por mui-

tos educadores), uma vez que o fato de escrever em desacordo com a norma ortográfica gera ainda mais preconceito e é fator de exclusão social.

7. PALAVRAS (PROVISORIAMENTE) FINAIS

Neste artigo, procuramos abordar o modo como se dá a aquisição ortográfica nos casos específicos em que está em jogo a possibilidade de representações múltiplas. Para isso, utilizamos uma perspectiva modularista da cognição, de modo que, nesta, aprender significa fazer com que o *input* torne-se *intake*, fato que, com relação à dificuldade ortográfica que abordamos, implica a que a forma prevista pelo sistema seja a estabilizada em determinado momento do processo de aquisição (haja vista a variação livre em que se encontram com relação às formas concorrentes).

Desse modo, o que defendemos, em termos de ensino, é que o professor deve investir na correção explícita, a fim de ajudar para que a forma correta atinja a memória de longo prazo, em detrimento das concorrentes, possíveis, mas errôneas. Além disso, a nosso ver, o emprego pelo professor de bons materiais de leitura em sala de aula pode, também, auxiliar nesse processo de apropriação ortográfica, mesmo que, nos casos abordados neste artigo, não seja possível extrair uma regra por meio de sistematização.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, Maria Bernardete Marques. FIAD, Raquel Salek. MARKINK-SAIBSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LIEURY, Alain. **A memória: do cérebro à escola**. São Paulo: Ática, 1997.
- MCLAUGHLIN, Barry. Interlanguage theory. In: *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltda, 1987.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Da Silva, Michelle. MEDINA, Sabrina Zitzque. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. In: **Revista Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, 14. ed., dez. 2005. Disponível em <http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/02_05/index.html> Acesso em: 08 fev. 2007.
- MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- REINDERS, Hayo Willem. **The effects of different task types on L2 learners' intake and acquisition of two grammatical structures**. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Auckland.
- RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino de Português e Interatividade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.
- SCLIAR- CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

¹ Aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria.

² Esta, bem como as demais traduções, são de minha responsabilidade.

³ Período anterior ao alfabético, no qual a criança geralmente apresenta uma escrita silábica. Com relação a isso, ver Kato (1986).

⁴ Convém assinalar que, nesse caso, especificamente, há um outro problema envolvido. O sujeito parece não saber (ou então, momentaneamente, não perceber) que o grafema 'ss' presta-se a representar o fonema /s/, e não o /z/. A fim de auxiliar este sujeito na apropriação ortográfica, o professor poderia explicitar tal regra para o aprendiz, de modo que, assim, ele diminuiria o leque de opções possíveis para representar tal fonema (o sujeito ficaria, então, entre as letras 's' e 'z', ambas passíveis de representar tal fonema, visto que está entre duas vogais). Haveria, também, nesse caso, a possibilidade de ensino ortográfico apoiado na morfologia da língua, uma vez que o sufixo '-oso' (= cheio de) é sempre grafado com 's'.

⁵ Cabe assinalar, mais uma vez, o desconhecimento por parte do aprendiz de uma regra de cunho contextual, ou seja, o grafema 's', entre duas vogais, representa o fonema /z/, e não o /s/. Desse modo, o conhecimento de tal princípio, assim como no exemplo anterior, reduziria o número de opções com as quais o sujeito teria que se deparar no momento de grafar palavras que envolvem casos como esse. Além disso, o conhecimento morfológico mais uma vez pode contribuir na tarefa de apropriação ortográfica, visto que a desinência verbal '-sse', marca da 1ª e da 3ª pessoa do singular do presente do modo subjuntivo é sempre grafada com 'ss'. Assim, o professor de Língua Portuguesa poderia se utilizar de tais regras no ensino da ortografia, tornando menos penosa a tarefa do aprendiz.

⁶ Cabe assinalar, com relação a este caso, uma possível influência dialetal sobre este erro de escrita.