

Argumentação e apropriação ortográfica em crianças com distúrbio de leitura-escrita¹

Tícia Cassiany Ferro CAVALCANTE
Universidade Católica de Pernambuco

Resumo: Muitos estudos acerca da aquisição ortográfica têm percebido que os aprendizes passam por diversas dificuldades na apropriação das regras ortográficas. O presente estudo teve como objetivo investigar a influência do discurso argumentativo na construção das regras ortográficas dos contextos do R e do RR. Participaram da presente investigação oito crianças de 7 a 11 anos, com distúrbio de leitura-escrita, em atendimento na clínica fonoaudiológica, sendo constituídos de dois grupos: Experimental e Controle. Os dois grupos foram solicitados a participar de ditados de palavras, em dois momentos distintos: no pré-teste e no pós-teste. Somente o grupo experimental participou da intervenção, atividade alternativa, favorecida pela emergência da argumentatividade. Os resultados demonstram que as crianças do grupo experimental avançaram na apropriação dos contextos do R e do RR após a realização da intervenção.

Palavras-chave: distúrbio de leitura-escrita; ortografia; argumentação.

INTRODUÇÃO

A ortografia é uma convenção criada com a finalidade de comunicação e difere do código oral por neutralizar as diferenças dialetais dos usuários de uma determinada língua. Em muitas línguas, a aquisição da ortografia é um processo lento e complexo, em que o aprendiz comete muitos erros.

Na ortografia do português, existem diversas relações entre letras e sons, porém poucas são compreendidas facilmente pelas crianças, pois a maioria das relações é de difícil

¹ Este texto faz parte do projeto institucional desenvolvido pela autora na Universidade Católica de Pernambuco. Agradecemos o apoio financeiro do PIBIC/UNICAP. Agradecemos também às alunas-bolsistas Daniele Cristine Néri, Maria Alice Olímpio, Luciana Maria Cavalcanti e Anna Paula Ferro.

aquisição (Lemle, 1998). Uma das relações de natureza complexa refere-se às chamadas regras hierárquicas ou contextuais, que pressupõem uma relativização do princípio alfabético segundo o qual cada letra deve representar apenas um som e cada som só pode ser representado por uma letra. Nas regularidades contextuais, uma mesma letra pode representar mais de um som (a letra r representa os fonemas [R] como em “rato” e [r] como em “fera”) e o mesmo som pode ser representado por mais de uma letra (o fonema [R] pode ser representado pela letra “r” e pelo dígrafo “rr”). Essas relações fonográficas exigem do aprendiz o conhecimento das regras contextuais para poder grafar corretamente. Como bem exemplifica Faraco (1992), as regras contextuais são relações cruzadas perfeitamente previsíveis que permitem estabelecer, a partir do conhecimento dos princípios que as regem, como deve ser grafada uma palavra, até mesmo uma palavra desconhecida. Portanto, aprender ortografia não é somente possuir habilidades mnemônicas; é, principalmente, construir conhecimento. Dessa forma, a aquisição ortográfica na língua portuguesa é, em grande parte, a apropriação de regras contextuais, em que o aprendiz precisa refletir acerca dos princípios ortográficos que gerem as regras.

Devido à natureza complexa da nossa norma ortográfica, muitos estudos em Psicologia Cognitiva têm demonstrado que existem várias dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de regras ortográficas na língua portuguesa. Existe um consenso entre esses estudos de que o aprendiz elabora hipóteses durante a construção das regras ortográficas (Rego e Buarque, 1996; Monteiro, 1995; Santa-Clara, 2000; Cavalcante, 2000).

Monteiro (1995), por exemplo, realizou um estudo longitudinal com alunos do ensino fundamental, objetivando compreender o processo de apropriação de algumas regras contextuais (o uso dos dígrafos SS, RR, GU e QU). A autora pôde observar que as crianças passam por etapas evolutivas de apropriação das regras ortográficas. Ela constatou, assim,

que não existe aleatoriedade nos erros que as crianças cometem durante o processo de aprendizagem, pois elas estão constantemente elaborando hipóteses acerca das normas ortográficas aprendidas.

Nesse sentido, até atingir a compreensão dos princípios gerativos das normas ortográficas de natureza contextual, as crianças têm um longo caminho a percorrer. Nesse percurso, a reflexão acerca dos princípios ortográficos pode ajudá-las na construção de conhecimento da ortografia, como bem enfatiza Cavalcante (2000).

A importância da reflexão em sala de aula acerca dos princípios/contextos ortográficos foi enfatizada por Melo e Rego (1998). Para as autoras, uma prática pedagógica, desenvolvida em sala-de-aula, para o ensino de regras contextuais, em que o aluno fosse levado a refletir e discutir sobre as regularidades da língua, certamente o levaria a generalizar as regras. Mais especificamente, essa prática pedagógica permitiria que o aluno compreendesse como se constroem as regras ortográficas (objeto de conhecimento), sem apoio nas habilidades mnemônicas. Elas constataram, no estudo de intervenção, que o ensino de ortografia, priorizando a discussão em sala de aula sobre os princípios/contextos ortográficos, levou os alunos a ortografar corretamente.

Rego e Buarque (1996) realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de compreender o processo de apropriação das regras ortográficas em crianças do ensino fundamental. A partir dos ditados de palavras e de palavras inventadas realizados pelas crianças, as autoras estabeleceram categorias de desempenho ortográfico e descreveram as possibilidades exploradas pela criança ao buscar compreender os princípios subjacentes às regularidades ortográficas. Todavia, é importante ressaltar que, para as autoras, não se trata de etapas evolutivas rígidas pelas quais todas as crianças passariam necessariamente.

Ressalta-se que o ditado de palavras inventadas é uma medida de controle do efeito exercido pela memorização de

palavras conhecidas. Dessa forma, a partir da escrita de palavras inventadas, pôde-se verificar se houve a escrita gerativa das regras ortográficas ou não. À medida que as crianças escrevem corretamente palavras inventadas, sugere-se que elas possuem escrita gerativa. A análise da escrita das crianças nas palavras reais e nas palavras inventadas dos contextos dos sons /R/ e /r/, realizada por Rego e Buarque (1996), evidenciaram a existência de seis categorias evolutivas, a saber:

Categoria 1: a criança grafa tanto palavras contendo o som /R/ como as palavras contendo o som /r/ predominantemente com a letra “r”, desconsiderando a necessidade do dígrafo que, às vezes, aparece em uma ou duas palavras isoladas, como “coredor”;

Categoria 2: a criança já se utiliza mais do “rr”, mas restringe o seu uso ao meio da palavra independentemente da natureza do som. Nesta categoria, a criança escreve palavras como gorila com “rr” e usa o dígrafo entre consoante e vogal (na palavra “desrespeita”) e entre representação nasal [n] e vogal (como na palavra “honrra”);

Categoria 3: a criança usa “rr” para o som /R/ e “r” para o som /r/. Nesta categoria, o “rr” aparece não só entre vogais, como entre consoante e vogal e no início de palavras, como “rraquetão”, “guitarrista”, “genrro”;

Categoria 4: o desempenho da criança aparenta uma quase aquisição da regra. Ela deixa de usar o “rr” entre vogais para representar /R/ em uma ou duas palavras, como na palavra “garimpão”. Usa também, isoladamente o “rr” para representar o som /R/ entre consoante e vogal (como na palavra inventada “desrada”) e entre representação nasal e vogal (como na palavra inventada “jonrra”);

Categoria 5: a criança usa, de forma consistente, o “rr” tanto no contexto intervocálico como entre consoante e vogal, e entre a representação nasal e a vogal, como em “onrra”, “corredo”, “genrro”;

Categoria 6: A criança grafa corretamente todos os contextos do “r” e do “rr”, como “raquetão”, “guitarrista”, “garimpão”, “genro”.

O estudo longitudinal das referidas autoras revelou deslocamentos interessantes que indicaram as dificuldades enfrentadas pelas crianças para compreender a utilização do dígrafo RR. Nas séries iniciais, o desempenho das crianças se concentra inicialmente na categoria 1. Esse índice é revelador da tendência das crianças a regularizar a língua no sentido de uma única letra para representar os sons /R/ e /r/ nos diferentes contextos. As categorias de desempenho 2, 3 e 5 revelam que a descoberta do “r” produz hipergeneralizações, pois o conhecimento do dígrafo leva fatalmente à ocorrência de usos inadequados, o que demonstra, mais uma vez, a capacidade gerativa das crianças.

Pela complexidade envolvida no processo de aquisição ortográfica, defende-se, aqui, que atividades entre pares em que sejam propiciados debates sobre os princípios que regem as regras ortográficas são favorecedores para a apropriação/construção de regras ortográficas. Sendo assim, a presente investigação teve como objetivo investigar o papel exercido pelo discurso argumentativo na construção de regras ortográficas dos contextos do R e do RR em crianças com distúrbios de leitura-escrita que freqüentam sessões de terapia fonoaudiológica.

Até onde se sabe, os estudos de apropriação da ortografia do português se concentram, na sua grande maioria, na compreensão do processo de apropriação das regras ortográficas de crianças que não apresentam fracasso escolar e/ou tenham dificuldades específicas com a leitura e a escrita. No presente estudo, procurou-se compreender a apropriação das regras contextuais envolvidas nos contextos do R e do RR em crianças vistas como “crianças-problema”, que foram encaminhadas para a clínica fonoaudiológica por apresentarem dificuldades na linguagem escrita. Assim, o objetivo principal da presente pesquisa foi investigar as contribuições

do discurso argumentativo como estratégia facilitadora do processo de construção do conhecimento.

Além das dificuldades comumente encontradas na apropriação das regras ortográficas contextuais, as crianças com distúrbio de leitura-escrita apresentam diversos obstáculos na aprendizagem. Essas crianças necessitam de uma atenção especializada, que as façam encontrar estratégias para superar as suas limitações. Não há consenso na literatura recente sobre a definição e caracterização do distúrbio de leitura-escrita (Zorzi, 2004; Santos e Navas, 2004). Todavia, considera-se que as alterações características desse distúrbio se manifestam em maior grau no período de aprendizagem escolar, pois, nesse período, as crianças estão imersas em situações de leitura-escrita. Há, também, sinais dessas dificuldades em período pré-escolar, como: pobreza de vocabulário, uso inadequado da gramática e problemas no processamento fonológico. As dificuldades comuns do distúrbio de leitura-escrita acometem tanto os aspectos notacionais (capacidade de grafar as letras, apropriação da escrita alfabética e da ortografia) quanto os aspectos discursivos (produção e compreensão de texto), como argumentam Santos e Navas (2004, p.31):

Distúrbio de Leitura-Escrita é uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza pela dificuldade na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam déficits tanto de decodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e/ou escrita.

De acordo com a proposta do presente estudo, acredita-se que o debate e emergência de contradições que poderão emergir do discurso argumentativo, possibilitarão a construção de conhecimento pela criança dos contextos de uso dos grafemas RR e do R. O uso do discurso argumentativo poderá constituir-se uma estratégia facilitadora do processo de ensi-

no-aprendizagem das regras ortográficas contextuais em crianças com distúrbios de leitura-escrita.

Como propõe Leitão (2000), sugere-se, aqui, que a dinâmica do discurso argumentativo possibilita a construção de conhecimento, pois permite que os interlocutores exponham seus pontos de vista e, muitas vezes, revisem-nos à luz de pontos de vista contrários.

A argumentação é uma atividade de natureza discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vistas e consideração de objeções a que estão sujeitos (contra-argumentos), com o objetivo último de tornar as posições defendidas aceitáveis àqueles a quem a argumentação se dirige (Leitão, 2003; 1999). Para a referida autora, a justificação de pontos de vista e a consideração de idéias alternativas, tomadas em conjunto, criam, no discurso, um espaço de negociação no qual perspectivas a respeito do mundo (físico ou social) são continuamente formuladas, revistas e transformadas. Portanto, o processo de negociação de perspectivas é crucial à argumentação, permitindo construção, avaliação e reconstrução de sentidos e, sobretudo, a construção de conhecimento.

Compartilhando essa idéia, Candela (1998) aponta para a construção de conhecimento dos conteúdos científicos favorecidos pelo discurso argumentativo. Para a autora, os alunos vão-se apropriando dos conteúdos escolares discursivamente, e é a partir dessa apropriação que os significados vão sendo construídos. Nessa construção de significados, com o objetivo educacional de aproximação do canônico, os consensos nas idéias dos interlocutores são raramente encontrados. O que faz com que os significados sejam construídos são, exatamente, os desacordos presentes no discurso argumentativo. É através da negociação das idéias conflitantes que os alunos modificam seus pontos de vista iniciais e constroem conhecimento.

Mesmo na ortografia do português, constituída de um conhecimento canônico aparentemente cristalizado, conce-

be-se que as crianças com distúrbios de leitura-escrita serão favorecidas por atividades alternativas em grupos, permeadas pelo discurso argumentativo.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram deste estudo oito crianças com distúrbio de leitura-escrita na faixa etária de 7 a 11 anos de idade, em atendimento na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco. Dessas crianças, quatro fizeram parte do grupo-controle e quatro foram participantes do grupo-experimental. A escolha das crianças para participar do estudo se deu aleatoriamente. Contudo, os critérios para a formação dos grupos controle e experimental foram: escrita de palavras, série e idade, como serão apresentados posteriormente.

Material

O material utilizado constou de gravador, fita cassete, papel, caneta, lápis, borracha, cartelas contendo palavras, lousa e pincel.

Procedimento

O procedimento dessa investigação foi dividido em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste.

Pré-teste

Inicialmente, os responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III), autorizando a participação das crianças no presente estudo. Nesta etapa, todas as crianças foram solicitadas a

realizar um ditado de palavras e palavras inventadas, realizado individualmente por cada participante. As palavras reais e as palavras inventadas estavam inseridas em frases-veículo (Anexos I e II). O objetivo dessa etapa foi verificar o nível de aquisição inicial das regras pertencentes aos contextos de R e de RR das crianças dos dois grupos. Para tal, foi utilizada a categorização evolutiva proposta por Rego e Buarque (1996). O pré-teste serviu, também, como etapa de pareamento dos participantes para formação do grupo-controle e do grupo-experimental. A partir da categorização das escritas das crianças, foi realizada a divisão entre as que fizeram parte do grupo-experimental, participando da intervenção, e as que formaram o grupo-controle. Houve a preocupação de formar grupos semelhantes quanto à apropriação dos contextos do RR e do R, série e idade. Assim, para cada participante do grupo-experimental, havia, no grupo-controle, um participante com características semelhantes. Contudo, é importante ressaltar que foi utilizado, principalmente, o desempenho das crianças nas palavras reais para realizar a divisão dos grupos, pois as palavras inventadas são usadas, na literatura, como controle da memorização de palavras conhecidas (Rego e Buarque, 1996). Dessa forma, o parâmetro para a divisão dos grupos controle e experimental foi, sobretudo, a escrita de palavras pelas crianças, bem como idade e série. Na Tabela 1, está exposta a distribuição das crianças do grupo-experimental e do grupo-controle de acordo com as categorias evolutivas, série e idade.

Sujeitos		Categorias	Idade	Série
GE	S1	1	07	1 ^a
	S2	1	07	1 ^a
	S3	2	08	2 ^a
	S4	4	10	3 ^a
GC	S5	1	07	1 ^a
	S6	1	07	1 ^a
	S7	1	08	2 ^a
	S8	3	11	3 ^a

Tabela 1: Distribuição do grupo-experimental (GE) e do grupo-controle (GC) a partir do desempenho ortográfico das crianças nas palavras, série e idade.

Legenda:

GC - grupo controle

GE - grupo experimental

S - sujeito

Como demonstra a Tabela 1, nenhuma das crianças encontra-se na categoria de aquisição, o que sugere uma dificuldade no entendimento dos princípios que gerem a ortografia dos contextos do R e do RR pelas crianças. O grupo-experimental foi constituído de 2 crianças pertencentes à categoria 1; 1 criança da categoria 2; e 1 criança da categoria 4. Já o grupo-controle foi formado por 3 crianças que se encontravam na categoria 1; e 1 criança da categoria 3.

Intervenção

Apenas as quatro crianças do grupo-experimental participaram desta etapa, constituída por uma intervenção reflexiva acerca dos contextos do R e do RR, sob orientação da investigadora.

As crianças receberam fichas com diversas palavras que continham os contextos do RR e do R, sendo quatro

palavras de cada contexto: /r/ entre vogais (como na palavra “fera”); /R/ entre vogais (como na palavra “torrada”); /R/ entre vogal e consoante (a palavra “desrespeita”); /R/ no início de palavra (como na palavra “rabeça”). Nessas fichas, os contextos ortográficos, que foram foco de debate entre as crianças, foram destacados de outra cor (azul). Depois de receberem as fichas, foi solicitado que as crianças discutissem acerca dos contextos ortográficos, realizando as seguintes atividades: classificação das palavras de acordo com os seus contextos ortográficos, justificativa da classificação, criação de regras para cada contexto.

A intervenção foi constituída de duas sessões de uma hora de duração, em que os participantes compartilharam discursivamente de idéias acerca da construção dos contextos ortográficos do R e do RR.

Pós-teste

Após a etapa de intervenção, as crianças do grupo-experimental e do grupo-controle realizaram outro ditado de palavras e de palavras inventadas. Essa etapa teve como objetivo verificar os efeitos exercidos pelo discurso argumentativo na construção de regras ortográficas dos contextos do R e do RR no grupo-experimental.

Foi realizada uma análise qualitativa dos dados, ao se verificar o desempenho das crianças do grupo-experimental e do grupo-controle nas categorias evolutivas. É importante ressaltar que a categorização foi realizada por dois juízes independentes, que concordaram quanto à classificação dos contextos do R e do RR. Os juízes independentes foram pesquisadores da área de Fonoaudiologia que trabalham com distúrbio de leitura-escrita. Considerava-se que o participante estava em uma determinada categoria, quando suas escritas se enquadravam totalmente na descrição proposta para a referida categoria. As categorias já foram testadas por outros autores, sendo, portanto, validadas (Cavalcante, 2000;

Santa-Clara, 2000). Assim, não houve maiores dificuldades, pois consistem de etapas evolutivas da apropriação ortográfica das crianças. No entanto, quando acontecia de um participante estar entre duas categorias (por exemplo, as categorias 1 e 2), era considerada a mais elementar.

Considerações éticas

O presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco, sendo aprovado com o parecer CEP nº 050/2004.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar o nível de apropriação ortográfica nos contextos do R e do RR, as escritas dos participantes da pesquisa foram categorizadas de acordo com a proposta de Rego e Buarque (1996) tanto nas palavras reais quanto nas palavras inventadas. Inicialmente, será apresentado o desempenho ortográfico das crianças do grupo-controle e do grupo-experimental no pré-teste e, posteriormente, a apropriação ortográfica das mesmas crianças no pós-teste.

Pré-teste

Foi possível constatar, na Tabela 1, apresentada na metodologia, que as crianças com distúrbio de leitura-escrita não se apropriaram, ainda, dos contextos do R e do RR. A maioria se encontra nas categorias mais elementares, 1 e 2, de acordo com Rego e Buarque (1996). Nenhuma das crianças encontra-se na categoria de aquisição, o que sugere uma dificuldade no entendimento dos princípios que gerem a ortografia dos contextos do R e do RR pelas crianças com distúrbio de leitura-escrita. As crianças possuem dificuldades prementes na apropriação dos contextos do R e do RR, não havendo grandes diferenciações quanto à categorização

de suas escritas, pois prevaleceram as categorias de não aquisição.

Outro dado relevante, de acordo com a Tabela 1, é que somente as duas crianças que se encontram na 3ª série (uma do grupo-controle e outra do grupo-experimental) apresentaram melhor desempenho: uma encontra-se na categoria 4 e a outra na categoria 3. Contudo, não se apresentaram na categoria de aquisição. Dessa forma, a escolaridade parece ter favorecido o desempenho das crianças das séries mais avançadas durante a realização do pré-teste.

Cavalcante (2000) realizou um estudo cujo objetivo foi verificar a apropriação ortográfica dos contextos do R e do RR em diferentes instrumentos metodológicos e levou em consideração o nível de escolaridade dos participantes. No referido estudo, a autora constatou que as crianças tanto de 2ª série quanto de 4ª série do ensino fundamental possuem níveis elaborados de apropriação dos referidos contextos, o que demonstra um entendimento dos princípios ortográficos que regem os contextos do R e do RR. No entanto, ela observou que existe uma dificuldade no entendimento do princípio envolvido na aquisição o /R/: entre consoante e vogal e entre representação nasal e vogal – principal empecilho na apropriação ortográfica do /R/.

No presente estudo, as dificuldades encontradas foram maiores, constatando-se, no pré-teste, que o desempenho ortográfico das crianças se encontra em nível de apropriação elementar. Provavelmente, tal dificuldade deva-se ao quadro geral das crianças que possuem distúrbio de leitura-escrita, que parece desfavorecer o desempenho das crianças em muitas das habilidades envolvidas na leitura e na escrita. Pode-se sugerir que as crianças com distúrbio de leitura-escrita precisam ser auxiliadas através de estratégias que permitam a superação das dificuldades pelo entendimento dos aspectos notacionais e discursivos presentes na leitura e na escrita. Sugere-se que atividades em grupo que permitam o desenvolvimento da argumentação poderão contribuir para

apropriação ortográfica. Para tal, após a intervenção realizada com o grupo-experimental, foi realizado um pós-teste, com ambos os grupos, com o intuito de validar a referida hipótese. O grupo-controle, como não participou da intervenção, continuou realizando as atividades comumente desenvolvidas na clínica fonoaudiológica que não tinham enfoque no discurso argumentativo.

Comparação do desempenho ortográfico das crianças do grupo-experimental e do grupo-controle no pré-teste e no pós-teste

A Tabela 2 refere-se ao desempenho das escritas de palavras das crianças do grupo-experimental e do grupo-controle no pré-teste e no pós-teste.

Categorias	Grupo-Experimental		Grupo-Controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Categoria 1	2	0	3	3
Categoria 2	1	1	0	0
Categoria 3	0	1	1	1
Categoria 4	1	1	0	0
Categoria 5	0	1	0	0
Categoria 6	0	0	0	0

Tabela 2: Análise numérica do pré-teste e pós-teste das escritas das palavras reais nos contextos do R e do RR do grupo-experimental e do grupo-controle

A Tabela 2 demonstra que as crianças do grupo-experimental tiveram uma evolução quanto à apropriação das regras ortográficas do contexto do R e do RR nas palavras reais, enquanto o grupo-controle não demonstrou nenhuma mudança nas categorias de aquisição das regras ortográficas. Observa-se, assim, que nenhuma criança do grupo-experimental permaneceu na categoria 1, apenas 1 criança conservou-se na categoria 2, e houve um deslocamento nas escritas das crianças do grupo-experimental nas palavras reais em

direção à apropriação das regras ortográficas. Esse deslocamento no pós-teste foi percebido após a participação das crianças do grupo-experimental na intervenção, o que sugere que uma prática alternativa de aprendizagem é favorecedora da construção de conhecimento.

No caso em questão, a prática alternativa foi constituída por atividades discursivas de cunho argumentativo, que permitiram às crianças refletir acerca do objeto de conhecimento em questão. Isso demonstra que a argumentação desempenhou, possivelmente, papel mediador na construção de conhecimento canônico, favorecido pela sua dimensão epistêmica. Leitão (2000) postula que a dimensão epistêmica se caracteriza como espaço de negociação da argumentação que favorece a emergência e transformação das perspectivas e possibilita a construção de conhecimento em domínios de conhecimento de natureza específica. Portanto, os resultados da categorização das escritas de palavras reais das crianças do grupo-experimental demonstram que a proposta de intervenção contribui para a aquisição dos contextos do R e do RR.

Todavia, não se pode deixar de mencionar a grande dificuldade que as crianças com distúrbio de leitura-escrita apresentam nas atividades que envolvem práticas de leitura e escrita. Essas dificuldades podem ser expressas pelos resultados das crianças no pré-teste, e no próprio pós-teste, que demonstram, apesar do avanço, que nenhuma criança conseguiu atingir a categoria 6 de aquisição ortográfica. Essas crianças demonstraram possuir, no geral, dificuldades em manejar atividades de linguagem, sejam escritas ou de linguagem oral.

Dessa forma, constata-se que, no estudo de intervenção de sala-de-aula de Melo e Rego (1998), com crianças que não apresentavam distúrbio de leitura-escrita, os resultados de apropriação do R e do RR foram mais satisfatórios quando comparados com os resultados da presente investigação, provavelmente pelas dificuldades adicionais apresentadas

pelas crianças com distúrbio de leitura-escrita do presente estudo. Além disso, o estudo de intervenção das referidas autoras possuía características distintas: quanto ao tipo, ao ser desenvolvido em sala-de-aula; quanto ao tempo de intervenção, constando de algumas aulas de ortografia dos alunos; além de ser realizada com todos os alunos, não diferenciando se tinham ou não distúrbio de leitura-escrita. Sugere-se, então, que sejam realizados outros estudos dessa natureza, com possibilidade de aumentar o período de intervenção junto a crianças com distúrbios de linguagem, sejam orais ou escritos.

Na Tabela 3, verifica-se o desempenho das escritas de palavras inventadas das crianças no pré-teste e no pós-teste do grupo-experimental e do grupo-controle.

Categorias	Grupo-Experimental		Grupo-Controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Categoria 1	3	2	3	3
Categoria 2	0	0	0	0
Categoria 3	1	2	0	0
Categoria 4	0	0	0	0
Categoria 5	0	0	1	1
Categoria 6	0	0	0	0

Tabela 3: Análise numérica do pré-teste e do pós-teste das escritas das palavras inventadas nos contextos do R e do RR do grupo-experimental e do grupo-controle

Observa-se, na Tabela 3, que não houve muita evolução no desempenho das escritas de palavras inventadas no grupo-experimental, pois apenas 1 criança se deslocou da categoria 1 para a categoria 2. Já na escrita de palavras inventadas do grupo-controle não houve progresso, pois permaneceram na mesma categoria. Contudo, foi possível verificar que o ditado de palavras inventadas se caracterizou como uma dificuldade adicional para as crianças com distúrbio de leitura-

ra-escrita – as crianças pareciam não entender a atividade em questão. Assim, constatou-se um estranhamento das crianças no ditado das palavras inventadas, parecendo que as crianças não conseguiram lidar com a falta de contextualização/significação dessas palavras. O ditado de palavras inventadas vem sendo utilizado, na literatura, com o intuito de confirmar o entendimento dos princípios que regem a ortografia ao permitir o controle da memorização de palavras conhecidas (Cavalcante, 2000; Santa-Clara, 2000; Rego e Buarque, 1996). No caso da presente pesquisa, não se pode afirmar que houve esse controle, pois existiu uma pequena evolução do grupo-experimental quando comparados o pré-teste e o pós-teste. É importante ressaltar que, mesmo nas palavras reais, as crianças do grupo-experimental não alcançaram o nível de apropriação já que elas apresentam dificuldades adicionais quando comparadas às crianças investigadas em estudo anterior (Cavalcante, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises realizadas, verificou-se que, no pré-teste, a maioria das crianças do grupo-experimental e do grupo-controle se encontra nas categorias mais elementares de apropriação dos contextos ortográficos do R e do RR, com dificuldades de ortografar gerativamente. Essas crianças não compreendem os princípios que regem os contextos ortográficos em questão, pois das oito crianças, juntando o grupo-experimental ao grupo-controle, cinco encontram-se na categoria 1, quando analisado o ditado de palavras; e seis encontram-se na mesma categoria, ao escreverem as palavras inventadas. Como sugere Melo e Rego (1998), é necessário que as crianças reflitam sobre os princípios que regem as normas ortográficas para que possam ortografar gerativamente. Já no pós-teste, foi possível verificar uma evolução do grupo-experimental quando comparado ao grupo-controle na escrita das palavras reais, pois houve mudan-

ças nas escritas das crianças – de categorias mais elementares para categorias mais elaboradas. Pode-se sugerir, então, que a proposta de intervenção permeada pelo discurso argumentativo contribuiu para a construção de conhecimento dos contextos do R e do RR.

Percebe-se a necessidade do desenvolvimento de atividades em que a criança pense acerca das motivações ortográficas e tente entender os usos dos princípios que regem a escrita, explorando, dessa forma, a capacidade de refletir, de gerar hipóteses, de generalizar e restringir. Acredita-se, como discutem vários autores, que a apropriação da ortografia do português ocorre de forma reflexiva e crítica e que essas diferentes dificuldades ortográficas podem ser superadas a partir de práticas que permitam a reflexão dos aprendizes (Rego e Buarque, 1996; Monteiro, 1995; Cavalcante, 2000; Santa-Clara, 2000).

Considera-se, aqui, que essa reflexão permite a negociação de significados pelas crianças, promovendo soluções alternativas para resolver o problema e, conseqüentemente, chegar ao conhecimento canônico – regras ortográficas. Sugere-se que o discurso argumentativo, com suas características polêmicas, contribuiu para a construção de conhecimento ortográfico das crianças com distúrbio de leitura-escrita, o que pode ser utilizado como estratégia para o processo de ensino-aprendizagem. Práticas alternativas, como essa, podem favorecer a construção de conhecimento nas diversas áreas do saber. O discurso argumentativo pode contribuir no processo de construção dos conhecimentos canônicos.

REFERÊNCIAS

CANDELA, A. Construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (Org.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAVALCANTE, T.C.F. *Acessando o conhecimento de regras ortográficas em crianças: um estudo comparativo de diferentes metodologias*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2000.

FARACO, C.A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.

LEITÃO, S. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.51, n.1, p.91-109, 1999.

_____. The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, v.6, p.332-360, 2000.

_____. Argumentação como processo de construção do conhecimento. Trabalho apresentado no II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino. Belo Horizonte, 2003.

LEMLE, M. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1998.

MONTEIRO, A.M.L. *A aquisição das regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 1995.

MELO, K.L.R.; REGO, L.L.B. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, v.105, p.110-134, 1998.

REGO, L.L.B.; Buarque, L.L. *O desenvolvimento da ortografia nas séries iniciais do primeiro grau e sua relação com a consciência fonológica e a consciência gramatical*. Relatório de Pesquisa. Brasília: CNPq, 1996.

SANTA-CLARA, A.O. *Um estudo comparativo entre crianças avançadas e crianças atrasadas em ortografia em dois contextos escolares*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2000.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2004.

ZORZI, J.L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

[Recebido em dezembro de 2006
e aceito para publicação em agosto de 2007]

Title: *Argumentation and orthographic acquisition in children with reading and writing disabilities*

Abstract: *A large number of studies on orthographic acquisition have perceived that students face diverse difficulties in learning orthographic rules. The aim of the present study was to investigate the influence of argumentative discourse in the acquisition of orthographic rules in the context of the use of the R and RR in Portuguese. A total of eight children between the ages of 7 and 11 years old with reading and writing disabilities who were undergoing clinical audio-phonological therapy participated in the study. The children from both the case and control groups were asked to participate in a dictation exercise consisting of both real and made-up words during a pre-test and a post-test. Between tests, the case group participated in the intervention, which was an alternative activity favoring the emergence of argumentation. The results demonstrate that the case group progressed in the acquisition of rules regarding the Portuguese R and RR after the intervention.*

Key words: *reading and writing disability; orthography; argumentation.*

ANEXO I

Nome:

Escola:

Série:

Idade:

Frases:

1. Pela manhã eu como torrada.
2. Você sempre desrespeita o seu tio?
3. A borboleta está ferida.
4. Foi uma honra encontrar Maria.
5. A operária da fábrica enrola os biscoitos.
6. Meu amigo mora na fazenda.
7. Levei uma marretada no meu dedo.
8. Fiquei uma fera com você.
9. A rampa da minha casa é grande.
10. Vamos jogar roleta?
11. Estou com dor de barriga.
12. Manga rosa é gostosa
13. A vida é uma rotina.
14. Meu vovô tem uma rabeca.

ANEXO II

Nome:

Escola:

Série:

Idade:

Frases:

1. O homem larra o meu rio.
2. O cesto de rulipa sumiu.

3. O tenista usou uma rava na partida.
4. Raí parrena no jardim.
5. A desrada é muito curta.
6. O mau comportamento fanera o menino.
7. A morifa estava com fome.
8. Na guenra as crianças brincam.

ANEXO III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Tícia Cassiany Ferro Cavalcante e estou desenvolvendo a pesquisa Discurso Argumentativo e Construção de Regras Ortográficas Contextuais com o objetivo de investigar o papel exercido pelo discurso argumentativo na Construção de Regras Ortográficas dos Contextos do R e do RR.

Este estudo é necessário porque a Fonoaudiologia, enquanto ciência, tem buscado melhorar e ampliar as suas formas de intervenção, então, realizarei uma pesquisa com atividades interventivas nas dificuldades de ortografia das crianças com distúrbios de leitura e escrita com o uso do discurso argumentativo. Minha pesquisa poderá trazer benefícios tanto à terapêutica fonoaudiológica, inovando as formas de atendimento às crianças com distúrbio de leitura e de escrita; quanto ao processo de ensino-aprendizagem da ortografia, facilitando na superação de dificuldades.

Isto não oferece riscos ou desconfortos para o participante, estando o responsável pela criança ciente e de acordo com a realização da pesquisa. Caso o responsável pela criança atendida na Clínica Manoel de Freitas Limeira da Universidade Católica de Pernambuco não queira que a mesma participe ou interrompa a sua participação no decorrer da pesquisa, a criança não será excluída ou prejudicada no atendimento terapêutico.

Será mantido total sigilo sobre a identidade dos participantes. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, pode entrar em contato pelo telefone 3216 4172. Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e só serão utilizados neste trabalho.

Assinaturas:

Pesquisador principal

Pesquisador responsável

Eu, _____, na qualidade de responsável legal do(a) menor _____ fui esclarecido sobre a pesquisa Discurso Argumentativo e Construção de Regras Ortográficas Contextuais e concordo que meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Recife, ___ de _____ de 2005.

Assinatura: _____

RG: _____

1ª testemunha

NOME: _____

RG: _____

ASSINATURA: _____

2ª testemunha

NOME: _____

RG: _____

ASSINATURA: _____

