

# **Relato da intervenção da Fonoaudiologia Escolar junto a um grupo de professoras do ensino fundamental**

*Renata Christina Vieira Gomes (CBMERJ)\**

Resumo: O objetivo principal deste artigo é demonstrar como o fonoaudiólogo pode ser um personagem importante na equipe escolar, auxiliando o corpo docente nas questões referentes ao desenvolvimento das habilidades linguísticas do alunado, atuando não só nas questões relativas ao estabelecimento dos padrões linguísticos na modalidade oral, como também na escrita<sup>1</sup>. A motivação para o presente estudo surgiu da nossa necessidade profissional. Por termos feito parte do Programa Saúde na Escola, atuando como fonoaudióloga escolar em um CIEP, pudemos perceber que a chegada da Fonoaudiologia na escola foi vista pelo corpo docente como a “solução” dos problemas de linguagem escrita das crianças. Isso reflete a mentalidade de que o fonoaudiólogo é um profissional que não faz parte da equipe escolar, que deve “tirar” a criança de sala de aula e atendê-la em seu consultório, sendo único responsável em resolver a dificuldade que a criança tem em aprender. O problema da dificuldade no aprendizado é visto como apenas do fonoaudiólogo e não da escola. Não acreditamos que o papel do fonoaudiólogo escolar seja este, o de “tratar as crianças que não aprendem”. Acreditamos que ele possa dar uma contribuição muito mais substantiva.

Assim, realizamos um grupo de estudos com as profissionais da escola diretamente envolvidas com o problema tematizado, ou seja, professoras de ensino fundamental. O objetivo visado foi o de, juntas, buscarmos conhecimento quanto aos possíveis fatores subjacentes aos problemas dos alunos. Consideramos isso necessário para o aumento da autonomia profissional das professoras para que, a partir de uma melhor compreensão dos fenômenos, elas próprias possam desenvolver estratégias didáticas capazes de reverter os problemas dos alunos, tornando-se mais livres e críticas em relação a livros didáticos. Foi também uma de nossas preocupações não limitarmos nosso foco apenas a fatores diretamente relacionados a problemas de ortografia, mas estendê-lo a questões mais amplas, como as relacionadas à textualidade e gênero, e também à variação linguística.

Nossa principal tarefa foi a de escolher textos para leitura pertinentes aos problemas de aquisição do sistema ortográfico, os quais pudessem não só trazer esclarecimentos sobre questões especificamente de ortografia, como suscitar reflexões sobre a alfabetização de uma maneira mais ampla, criando para os participantes do grupo um momento para repensar a sua prática pedagógica e mudar condutas que acaso se estivessem mostrando ineficientes.

Fechamos nossos doze encontros, com a sensação de que fomos bem sucedidas, e constatando que, a cada encontro, foi havendo uma maior tomada de consciência das professoras, sobre os fatores subjacentes às dificuldades dos alunos e a possíveis meios de superá-las.

## **1) O Desenrolar da intervenção junto ao grupo de professoras da escola**

O grupo de estudos foi realizado com a intenção de, a partir do debate de questões de ordem linguística que influenciam na aquisição do sistema ortográfico, aumentar a conscientização dos seus membros sobre as causas das dificuldades ortográficas que o alunado apresenta, favorecendo a reorientação de práticas pedagógicas e minimizando a situação-problema que foi dividida com a Fonoaudiologia a respeito da alfabetização na escola. A partir do assessoramento dado ao grupo com a intenção de conduzi-lo a um maior conhecimento, foi possível que as participantes se sentissem confiantes para conduzir seu trabalho de forma diferente, baseando suas condutas nos

---

\*Mestre em Letras, com área de concentração em Linguística pelo programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, sob a orientação de Zinda Vasconcellos.

\*\*GOMES, Renata Christina Vieira. Relato da intervenção da Fonoaudiologia Escolar junto a um grupo de professoras do ensino fundamental. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (V). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 18-31.

<sup>1</sup> A Fonoaudiologia é uma ciência que atua na comunicação de uma forma geral, mas, apesar disso, muitos acreditam que o trabalho do fonoaudiólogo se restringe a possíveis problemas de fala. É nossa intenção mostrar que a Fonoaudiologia tem por objeto de estudo das questões relativas à linguagem de uma forma geral, assim, tanto a modalidade oral como a escrita fazem parte da atuação deste profissional.

novos conhecimentos que foram compartilhados durante o período do grupo de estudos, alterando desta maneira, as atividades pedagógicas em sala de aula.

Para isso, foram utilizados diversos textos de autores como Cagliari, Massini-Cagliari, Abaurre, Zorzi, Câmara Jr.. Também foram apresentados dois textos da própria pesquisadora: um artigo que apresenta exatamente a questão da dificuldade ortográfica na escola no ano de 2005 e que foi escrito com o objetivo de demonstrar como foi realizada a investigação das dificuldades de natureza ortográfica dos alunos e apresentar um diagnóstico inicial do problema, além de um texto que trata dos tipos de erros ortográficos mais comuns, que se transformou em um dos capítulos de sua dissertação de mestrado e que apresenta com mais detalhes, como se deu a intervenção fonoaudiológica na escola.

Com base nas anotações feitas em cada um dos doze dias de grupo de estudos, descrevemos como se deu sua realização, que ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2006, durante uma hora por semana.

## **2) O primeiro dia de grupo de estudos**

No dia cinco de maio de 2006, primeiro dia de grupo de estudos, foi introduzida a questão da alfabetização. Iniciamos o trabalho com o debate do texto de Maria Bernadete Abaurre (Abaurre, M. B. M., 1986, p.29-36) “Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da alfabetização...”. O texto foi escolhido para o primeiro dia do grupo com o objetivo de explicitar que o foco de nossa preocupação não deveria estar nos erros ortográficos, mas na escrita de forma geral. Devido ao tema de nosso trabalho estar relacionado às dificuldades ortográficas, angustiou-nos a ideia de que as professoras participantes de nosso grupo entendessem que nossa proposta pudesse estar centrada apenas nas relações letra/som, fortalecendo uma tendência de alguns trabalhos sobre alfabetização em tratar apenas da decodificação. Outra função do texto de Abaurre foi o de trazer exemplos de redações de alunos com erros ortográficos e mostrar as hipóteses sendo construídas. As redações apresentadas pela autora ficaram na memória do grupo e foram comentadas em outros encontros.

Abaurre também apresenta questões sociolinguísticas a respeito dos usos sociais da escrita e da leitura e aponta dois temas para reflexão: a relação entre as classes sociais e os estímulos que as crianças destas classes recebem para aprender a ler e escrever; e se a escola permite que o aluno utilize a linguagem escrita de maneira espontânea e natural ou se, na verdade, apenas capacita a criança a reproduzir frases vistas nas cartilhas. Para essa reflexão, a autora apresenta dois tipos de textos infantis: que possuem maior informatividade, mas contém formas ortográficas incorretas; e os que apenas repetem o modelo de texto de cartilha, ou seja, são pobres em significados, mas apresentam um maior domínio das formas ortográficas corretas.

Segundo Abaurre, a escola não estimula as experimentações das crianças para a aquisição da escrita e entende a construção de hipóteses como meros erros ortográficos e não como hipóteses de grafia que se deva incentivar, com o intuito de conduzir o aluno na direção da escrita correta.

O grupo se identificou bastante com o texto lido. As professoras começaram a relatar o que percebem da bagagem linguística de seus alunos. Todas disseram que é muito perceptível a diferença entre os alunos que convivem no ambiente doméstico com a leitura e os que não são estimulados em casa a ler.

Também narraram que os alunos, de uma forma geral, apresentam dificuldades na produção de escrita espontânea, que preferem sempre descrever algo que já tenha ocorrido ou que seja pedido um tema. Esta dificuldade se faz presente tanto nos alunos que já estudavam na escola no ano passado como nos alunos novos, vindos de escolas públicas e particulares.

Sobre a questão que Abaurre aponta em seu artigo acerca dos textos espontâneos e repletos de erros ortográficos e os textos como os de cartilha com a grafia correta, as professoras demonstraram

ter consciência de que produzir um texto com maior conteúdo é mais importante no início da alfabetização do que escrever um texto vazio e sem erros ortográficos, mas relatam que existe uma cobrança muito grande por parte dos pais para que seus filhos escrevam com a grafia correta. Em vista disso, ficam sem saber se privilegiam o uso da criatividade nos textos ou a diminuição dos erros de ortografia.

As professoras demonstraram angústia por terem seu trabalho criticado pelos pais dos alunos, além de não saberem exatamente qual caminho seguir. A atitude da pesquisadora foi de tranquilizá-las, falando sobre a importância do erro, já que, quando uma criança erra na escrita de determinada palavra, na verdade pode estar testando uma hipótese, e que este é um processo que faz parte do aprendizado. Além disso, estimular a liberdade e a criatividade na escrita é estimular a formação de reais escritores, e não apenas de meros copiadores. Também foi frisado que o erro ortográfico é algo presente na vida de todos os alfabetizados e que mesmo nós, em algum momento, podemos ter dúvidas sobre a maneira correta de grafar alguma palavra, mas que aprendemos a lidar com esta dificuldade através do uso de dicionários ou de estratégias associativas, em que buscamos em nossa mente outras palavras da mesma “família” para descobrirmos a escrita correta.

Consideramos o primeiro dia do grupo de estudos muito proveitoso e que a finalidade foi atingida, pois as professoras se mostraram muito atentas, preocupadas e abertas para exporem suas dificuldades e debaterem sobre elas, atitude que consideramos essencial para o sucesso de nossos encontros. Acreditamos que as professoras tomaram a palavra e mostraram suas questões, pois neste primeiro dia ficou explícito que, em nosso grupo, não haveria relação assimétrica entre as partes do tipo “a pesquisadora sabe e o professor ouve e aprende”. Dessa forma, todos os participantes perceberam que tinham contribuições valiosas a dar e que a função da pesquisadora era apenas coordenar, escolher os textos e mediar os debates do grupo.

### 3) O segundo dia de grupo de estudos

No dia doze de maio de 2006, segundo dia do grupo de estudos, foi debatida a questão dos métodos de alfabetização. Como base do trabalho, selecionamos alguns trechos do livro de Marlene Carvalho (Carvalho, M., 2004) “*Guia Prático da Alfabetização*”, e do texto de Cagliari (Cagliari, L. C., 2001, p.217-226), “A mediação do professor na alfabetização”, dado que os conteúdos foram considerados importantes e os textos originais serem longos demais para a nossa disponibilidade de tempo.

Sabemos que há um debate enorme em torno do Construtivismo, muitas vezes sem que os profissionais saibam do que se trata, levando a críticas superficiais ou a aprovações sem fundamento. Muitas vezes se critica o abandono do ensino e se defende a volta da tradicional abordagem extremamente centrada na decodificação, que já revelou todos os seus problemas. Assim, escolhemos autores, ora críticos, ora favoráveis às abordagens cognitivas. Também resolvemos abordar o tema por prevermos que as professoras participantes já ouviram bastante sobre o assunto e consideramos importante conhecer suas opiniões a respeito.

O texto de Cagliari lança críticas à teoria da psicogênese da linguagem escrita por Ferreiro e sua abordagem construtivista. O autor afirma que a abordagem não aponta o que o professor deve fazer se o aluno não seguir o caminho esperado pela psicogênese.

Para ele, a mentalidade educacional criada a partir do construtivismo, de que o professor deve exercer apenas o papel de mediador passivo, levou muitos professores a acreditar que seu papel é apenas o de observar o progresso ou dificuldade do aluno.

Além disso, o autor afirma que a psicogênese “queria ver as idéias dos alunos através da prática de produção de textos, e não a produção de textos através de ideias aprendidas formalmente” (Op. Cit., p. 221), ou seja, menospreza o ensino e enfatiza a aprendizagem.

O texto de Carvalho explicita os métodos de alfabetização analíticos (que partem da letra para a palavra) e sintéticos (que partem do texto ou da frase), apresenta as habilidades que cada um deles estimula. A autora declara sua preferência pelos métodos globais, mas aponta que o êxito ou fracasso de determinado método depende principalmente da competência do professor que o aplica.

Além disso, o texto traz sua opinião sobre os trabalhos de Emília Ferreiro e sobre o construtivismo. Para Carvalho, as pesquisas de Ferreiro causaram “o reexame das práticas tradicionais de alfabetização e evidenciou a necessidade de tornar o ensino da leitura mais coerente com os pontos de vista da criança” (Op. Cit, p. 83-84).

A autora também declara que os treinamentos de curta duração que apresentam noções de construtivismo para professores não são a solução para a questão da alfabetização no Brasil por poderem causar insegurança nos professores quanto à orientação a seguir. Para ela, esses treinamentos acabam por resumir o construtivismo em algumas poucas ideias, que são: utilizar os nomes dos alunos em sala de aula e ensinar o alfabeto associado a esses nomes; ser mais tolerante com os erros que os alunos cometem e classificar a escrita das crianças em fases silábica, silábico-alfabética ou alfabética.

As professoras falaram sobre sua forma de trabalho e sobre qual método preferem utilizar. Uma professora defende que usa o método “construtivista”, principalmente em sua classe de alfabetização de adultos, pois considera mais interessante para os alunos o uso de materiais significativos para a leitura, como rótulos e propagandas.

Outra professora diz que prefere o trabalho com os sons, pois acredita ser a melhor maneira de ensinar a ler, principalmente com crianças.

Também debatemos sobre as habilidades que cada tipo de método desenvolve preferencialmente e, a partir dessa informação, as professoras concluíram que a melhor maneira de alfabetizar seria fundindo o que há de melhor em cada um deles, ou seja, utilizando um método analítico-sintético.

As professoras salientaram que muitos professores acreditam que seguir o construtivismo é simplesmente deixar que os alunos produzam apenas escritas espontâneas, como se o conhecimento fosse adquirido naturalmente, sem a necessidade da interferência do professor induzindo os alunos a chegar as suas hipóteses. Elas acreditam que muitas crianças, que passaram pelo primeiro segmento do primeiro grau e que mesmo assim não aprenderam a ler e escrever bem, são herança de ideias deturpadas sobre o construtivismo. Ao apresentarem seus comentários sobre o Construtivismo, pudemos constatar como os conhecimentos sobre os métodos em geral e, em particular, sobre os trabalhos de Emília Ferreiro, podem chegar fragmentados até os principais interessados, que são os professores de ensino fundamental. O encontro foi uma oportunidade de suas vozes aparecerem apresentando, cada vez mais, suas opiniões e experiências.

Todos esses comentários me parecem justificar o acerto de abrir um espaço para as vozes das professoras aparecerem, e para que certas ideias errôneas fossem esclarecidas.

#### **4) O terceiro dia de grupo de estudos**

No dia dezenove de maio de 2006, terceiro dia do grupo de estudos, tratamos de dois assuntos: variação linguística e as hipóteses que as crianças estabelecem sobre o sistema de escrita.

Para abrir a questão da variação linguística, utilizamos um trecho do livro de Miriam Lemle, “Guia teórico do alfabetizador” (Lemle, M., 2004), e do texto de Cagliari, “A Ortografia na escola e na vida”(Cagliari, L. C., 2001), além do texto de Massini-Cagliari “‘Erros’ de Ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita?”(Massini-Cagliari, G., 2001).

Lemle enfatiza em seu texto a importância dos professores darem respostas corretas aos alunos quando estes fazem questionamentos sobre as diferenças que existem entre a fala e a escrita e sobre o motivo delas. Segundo a autora, para dar estas respostas, o professor precisa saber sobre os tipos de relações entre sons e letras no nosso sistema ortográfico, além de conhecer e respeitar as variações linguísticas.

Já o texto de Cagliari aborda os diversos sistemas alfabéticos e explica os motivos para a criação de normas ortográficas, relacionando as convenções da grafia e as variações linguísticas existentes em nossa fala.

Para tratar da questão das hipóteses que são utilizadas pelas crianças, utilizamos o texto de Massini-Cagliari, em que a autora apresenta duas maneiras para lidar com os erros ortográficos: considerá-los como escrita fonética; ou considerá-los como hipótese sobre o próprio sistema de escrita ortográfico. O texto discute as duas opções a partir da análise de redação de um aluno do primeiro ano do ensino fundamental. A autora conclui que o professor precisa conhecer os sistemas de escrita para auxiliar o aluno a dominar a escrita ortográfica.

As professoras disseram que, antes da leitura do texto de Abaurre, achavam que os erros de seus alunos, de uma forma geral, fossem apenas fruto da influência da oralidade na escrita. Elas não imaginavam que um erro ortográfico pudesse ser ocasionado por uma hipótese que a criança pudesse ter sobre a natureza do sistema ortográfico.

Com os textos apresentados por Abaurre como exemplos de escrita infantil criativa que apresentam erros de grafia, que já tinham sido mostrados no primeiro dia de grupo, começamos a observar as hipóteses que a criança poderia ter para escrever daquela maneira. As professoras relataram que nunca tinham imaginado que, por trás de um erro ortográfico, pudesse haver uma lógica que o justificasse. Elas puderam perceber que, compreendendo as hipóteses que as crianças fazem ao escrever, fica muito mais fácil estabelecer estratégias para que a criança compreenda as regras ortográficas, chegando a escrever da forma correta.

Depois dessa constatação, as professoras passaram a pensar em como facilitar a apreensão das formas corretas de escrita e, com base no texto lido, começaram a estabelecer analogias entre palavras, como em “prédio, médio, tédio, remédio”, que possuem grafias semelhantes para, em sala de aula, quando algum aluno tivesse dúvida sobre alguma palavra, elas utilizassem este recurso facilitador da aprendizagem.

Vemos, aqui, o quanto o conteúdo exposto foi significativo: a partir das leituras debatidas, as professoras adquiriram um conhecimento sobre as hipóteses de escrita das crianças que antes não possuíam e, a partir da percepção da lógica do pensamento infantil, puderam, a partir de então, refletir sobre suas atuações em sala de aula, reformulando uma série de condutas.

Sobre a questão da variação linguística, as professoras concordaram com o texto de Lemle e pensam não ser correto estimular a criança a falar da mesma maneira que se escreve a palavra, produzindo uma fala artificial. Uma professora relatou que lembra ter sido alfabetizada desta forma e que não repete esta atitude com seus alunos. Concluíram com base no texto, que a melhor maneira de lidar com a variação linguística é explicando para as crianças que as pessoas falam de formas diferentes uns dos outros e que nenhuma das formas de falar deve ser tratada como errada, mas como diferente. Neste momento a atenção do grupo se voltou para o trecho do texto de Cagliari sobre a ortografia. O trecho mostra que, se cada um escrevesse da maneira que fala, teríamos diversas formas de grafar cada palavra, o que causaria muita dificuldade para compreendermos a escrita. Cagliari também afirma que utilizamos uma forma para escrever uma palavra, mas a falamos de acordo com nossa variante linguística, e a forma de escrever as palavras é uma convenção chamada ortografia.

As professoras gostaram da explicação sobre o motivo da existência da ortografia e relataram que, muitas vezes, os alunos perguntam o motivo pelo qual falamos de uma forma mas, escrevemos

de maneira diferente, e confessaram não saber o que dizer nesses casos, então respondem simplesmente que “é assim e pronto”. Disseram também que, após este dia de grupo, passariam a explicar a importância da ortografia e ficaram de começar a observar os erros dos próprios alunos para estabelecer hipóteses sobre os possíveis motivos dos erros de grafia.

Mais uma vez, podemos constatar como, a partir da aquisição de um conhecimento, desta vez sobre a importância do uso da convenção ortográfica, se abre uma porta para a mudança. Acreditamos que possivelmente haverá uma diferença na atitude das professoras no que se refere à variação, o que provavelmente influirá positivamente no alunado.

### **5) O quarto dia de grupo de estudos**

No dia vinte e seis de maio de 2006, quarto dia do grupo de estudos, foi explicada a classificação utilizada por Zorzi para diferenciar os tipos de erros ortográficos existentes no *corpus* de redações dos alunos do CIEP, coletadas em 2005. Foram apresentados os gráficos que mostram os erros das turmas e as professoras demonstraram preocupação com o gráfico que aponta aumento do número de erros à medida que as séries avançam.

As professoras perguntaram o que a pesquisadora achava do aumento dos erros. Foi respondido que nossa hipótese pessoal é que, na segunda série, as crianças ainda estavam presas ao “modelo cartilha”, só usariam vocabulário reduzido por isso não errariam muito. Já nas outras séries é possível que o vocabulário das crianças seja maior, que eles escrevam com mais liberdade e criatividade, portanto tendo mais possibilidade de errar.

As professoras relacionaram o conteúdo apresentado com o texto debatido na semana anterior. Vendo exemplos de erros encontrados no corpus, começaram a estabelecer hipóteses para eles, o que consideramos positivo, pois um dos objetivos deste trabalho é o aumento da consciência do grupo em relação aos fatores subjacentes aos problemas de ordem ortográfica. Vendo que as professoras, ao observarem um erro de ortografia, já começam a pensar nas possíveis causas que levam o aluno a escrever daquela maneira, percebemos que já houve um certo grau de conscientização sobre a questão.

### **6) O quinto dia de grupo de estudos**

No dia dois de junho de 2006, quinto dia de grupo, e nos subsequentes, começamos a focalizar os tipos de erros separadamente, com o intuito de que as professoras melhor compreendessem cada um deles e, a partir desta compreensão, que elas pudessem criar estratégias e utilizá-las em sala de aula com atividades que facilitassem a elaboração de hipóteses corretas por parte dos alunos, melhorando assim a grafia dos mesmos.

Particularmente nesse encontro tratamos do erro do tipo *junção-separação* de palavras. Preferimos que o início da apresentação dos tipos de erros se desse por uma unidade maior, que é a frase, para depois serem apresentados os erros específicos das palavras.

Foi explicada a natureza deste tipo de erro, sua origem essencialmente auditiva, por se tratar da transferência da característica de fluxo contínuo, existente na fala, para a escrita, provocando a grafia escrita em cordão ou separando as sílabas das palavras.

As professoras começaram a pensar em atividades para minimizar problemas desse tipo. Resolveram apresentar em aula, diversas frases escritas em cordão sem separar as palavras, para que os alunos pudessem consertar.

Da ótica da pesquisa-ação, gostamos muito do fato de mais uma vez elas estarem utilizando o conhecimento linguístico sendo adquirido em atividades pedagógicas criadas por elas mesmas.

Devido ao início da Copa do Mundo, e, logo em seguida, das férias escolares, decidimos interromper o grupo até o dia nove de agosto de 2006.

### 7) O sexto dia de grupo de estudos

No dia nove de agosto de 2006, retomamos o grupo de estudos com uma revisão sobre o último tema tratado.

As professoras retornaram das férias bastante motivadas e relataram as atividades que fizeram com suas turmas durante o período da Copa do Mundo, em que não tinham ocorrido os nossos encontros. Disseram que conversaram e, juntas, resolveram aplicar as mesmas atividades em todas as turmas e que gostaram muito dos resultados. Relataram dois tipos de atividades: uma para explicar a importância da convenção ortográfica; e outra para que os alunos “consertem” a escrita pseudofonética contínua.

A primeira atividade foi elaborada com base no texto de Massini-Cagliari lido anteriormente. Consiste em escolher alguns alunos e dar a cada um deles uma pronúncia diferente de uma mesma palavra, para que falem para a turma (como por exemplo, a palavra *poste*, que pode ser falada como: *postsí, poste, postí, poxtsi, poxte, poxti* etc). Depois da fala de cada aluno, escrever a palavra no quadro procurando reproduzir a maneira como foi dita. Mostrar aos alunos e perguntar se eles conseguem reconhecer a palavra dita por eles em todas as variantes escritas. Daí concluir que a escrita se tornaria mais difícil de ser compreendida se cada um escrevesse do jeito que fala e que, por isso, podemos falar de acordo com nossa variante linguística, mas devemos escrever respeitando uma convenção, que é a ortografia.

A segunda atividade foi a escrita de frases em cordão, de modo contínuo, para os alunos dizerem o que estava errado na frase e consertarem. Algumas frases usadas foram: *argentinaugostamu, ucaxorulati* e *usmininu soutaro balão na rua*.

As professoras relataram que as turmas, além de gostarem das atividades, se divertiram muito corrigindo os “erros das tias”.

Percebemos que, intuitivamente, criaram exercícios bastante interessantes e parecidos com os aplicados por Eglê Pontes Franchi e explicados em seu livro “*Pedagogia da Alfabetização: da Oralidade à Escrita*” (Franchi, E. P., 2001, p.177-182). Além disso, a professora da segunda série relatou que, após realização das atividades, seus alunos diminuíram os erros do tipo *junção-separação*.

Consideramos que os dois meses de intervalo que tivemos de fazer nos preocupou de início, mas este período foi bastante produtivo, já que as professoras tiveram tempo para transformar o conhecimento adquirido em prática pedagógica eficiente. Ouvindo os relatos das professoras sobre as atividades que realizaram, pudemos perceber que elas descobriram a importância das atividades propostas serem agradáveis aos alunos, fazendo sentido para eles. O caráter lúdico das tarefas propostas seguramente terá ajudado a diminuir o constrangimento dos alunos diante da possibilidade do “erro”, o que deve ter sido um dos fatores que contribuiu para o prazer deles.

### 8) O sétimo dia de grupo de estudos

No sétimo dia de grupo, dia onze de agosto de 2006, debatemos sobre os tipos de relações ortográficas, baseadas nos três tipos apresentados por Lemle. Estudamos a primeira e a segunda etapa da aquisição da ortografia, ou seja, as relações biunívocas entre sons e letras e as relações de acordo com o contexto.

Após tratarmos dos dois tipos de relações e percebermos que, no início da alfabetização, se apenas oferecermos às crianças palavras com letras que tenham relação biunívoca com o som,

estamos dificultando a compreensão delas acerca dos outros tipos de relações entre sons e letras. As professoras se impressionaram ao constatarem que os livros didáticos próprios para alfabetização costumam usar apenas relações biunívocas no início da alfabetização e elas nunca tinham questionado este critério.

Em virtude disso, resolveram criar atividades que fizessem as crianças elaborarem as hipóteses de uso das letras e sons regulares de acordo com o contexto, e o grupo, junto, pensou nas seguintes atividades para as letras *e*; *o*; *r*; *s* e *l*:

Escrever no quadro a letra *e*, e perguntar o som da letra. Depois perguntar o som do *e* nas palavras: *deve*; *neve*; *late*; *café*; *boné*...

Levar as crianças a perceber que, quando o *e* está no final da palavra, se a sílaba for tônica, o som é de *e*, se for átona. O som é de *i*.

Para ajudar as crianças a perceber melhor a diferença, colocar as palavras com *e* final em sílaba átona em uma coluna e *e* final em sílaba tônica, em outra coluna.

Para a letra *o*, que pode ter som de *u* se estiver em sílaba átona em fim de palavra, foi pensada a mesma atividade, só mudando as palavras, que foram: *belo*; *tombo*; *ouro*; *pato*; *medo*; *cabelo*; *pelo*; *morto*; *jiló*; *paletó*; *totó*...

Para a letra *r*, as professoras elaboraram a seguinte atividade: escrever a sílaba *ra* no quadro e pedir que os alunos leiam. Depois escrever as palavras *ramo* e *mora*, e pedir que leiam novamente. Depois perguntar-lhes se o som que a letra representa é igual nas duas palavras.

Fazer listas de palavras com a letra *r* em início de palavra e entre vogais para que os alunos percebam a diferença sonora.

Levar as crianças a inferir que o som que a letra *r* representa é fraco entre vogais e forte em início de palavras. Depois pedir que elas dêem mais exemplos, para verificar se inferiram a regra.

Para a letra *s* as professoras criaram atividade semelhante: escrever a sílaba *sa* no quadro e pedir que os alunos leiam. Depois escrever as palavras *sara* e *rasa* e pedir que leiam novamente. Perguntar se o som do *s* é igual nas duas palavras.

Fazer listas de palavras com a letra *s* em início de palavra e entre vogais para que os alunos percebam a diferença sonora.

Exemplos de listas de palavras com a letra *s* no início da palavra: *sede* – *sino* – *sonho* – *sujo* – *salada* – *semana* – *sol* – *sapo*.

Exemplos de listas de palavras com a letra *s* entre vogais: *asa* – *casa* – *princesa* – *mesa* – *musa* – *asiló* – *casulo* – *raso* – *quase*.

Levar as crianças a inferir que a letra *s* corresponde ao fonema /s/ em início de palavra, e o fonema /z/ entre vogais. Depois pedir que elas dêem mais exemplos, para verificar se inferiram a regra.

Para a letra *l*, as professoras pensaram em colocar no quadro as sílabas *la* e *al* para que as crianças comparem o som da letra *l* e percebam se é o mesmo nos dois casos. Se tiverem dificuldade em achar o som da sílaba *al*, mostrar as palavras *lama* e *alma*.

Fazer listas de palavras com a letra *l* em início e em fim de sílaba para que os alunos percebam a diferença sonora.

Exemplos de listas de palavras com a letra *l* em início de sílaba: *lado* – *lenha* – *lírio* – *loto* – *luta* – *lua* – *linha* – *leito*.

Exemplos de listas de palavras com a letra *l* em final de sílaba: *altar* – *alface* – *alfazema* – *última* – *volta* – *molde* – *peralta*.

Depois pedir que elas dêem mais exemplos, para verificar se compreenderam a regra.

Foi dito a elas que atividades deste tipo poderiam ser realizadas com todas as letras e sons que tenham relação regular de acordo com a posição, e elas ficaram de planejar exercícios para todos que fizessem parte deste tipo de relação ortográfica. Já é perceptível que as professoras se apresentam mais confiantes para elaborar atividades próprias, além de demonstrarem estar mais livres das atividades dos livros didáticos.

### 9) O oitavo dia de grupo de estudos

No oitavo dia de grupo de estudos, dia dezoito de agosto de 2006, debatemos sobre o terceiro tipo de relações ortográficas, que são as de concorrência, que, neste trabalho, convencionamos chamar de erros de *representações múltiplas*.

Como neste tipo de relação não há nenhuma regra que possamos aplicar, existe a tendência de que as crianças procurem se basear na hipótese da correspondência biunívoca para escrever as palavras que possuam representações múltiplas.

Com base nisso, foi apresentada às professoras uma atividade aprendida pela pesquisadora no curso “Alterações da escrita nos Distúrbios de Aprendizagem e nas Dislexias”, ministrado pelo fonoaudiólogo Jaime Zorzi em doze de agosto de 2006. A atividade que foi considerada bastante interessante para desestabilizar a idéia da correspondência biunívoca e estabilizar a ideia das representações múltiplas a partir da rede de “parentesco” entre as palavras, ou seja, estimulando o aluno a desenvolver a consciência morfossintática.

A atividade se divide em três fases. Na primeira fase, quando a criança tem a ideia da correspondência biunívoca estabilizada, perguntamos oralmente “que som o *s* (ésse) tem?” De forma geral, algumas crianças confundem e repetem o nome da letra, outras dão apenas o som do fonema /s/.

A segunda fase tem por objetivo desestabilizar a ideia da correspondência biunívoca. Escrevemos no quadro uma lista de palavras e pedimos que as crianças identifiquem quais possuem som de /s/. Apresentamos abaixo um exemplo de lista:

*Cabeça – cresça – mesa – próximo – pássaro – mês – nascer – princesa – massa – exceção – espera – riqueza – percebe – persegue.*

Depois que as crianças digam quais são as palavras com som de /s/, mostrar as letras que representaram este som, além da letra *s* (que foram: *ç; sc; x; ss ;sc ;xc ;c*).

Na terceira fase deve-se explicar que diversas letras podem representar o som /s/ e que não há uma regra para ensiná-las sobre quando usar qual letra, mas que podemos acertar mais na escrita das palavras se pensarmos nas famílias delas, assim, por exemplo, se ficamos na dúvida na grafia de *cabeçudo*, como sabemos escrever *cabeça*, podemos relacionar as palavras e descobrir que *cabeçudo* se escreve com *ç* como *cabeça*, pois fazem parte da mesma “família”.

As professoras se interessaram bastante pela atividade apresentada. A pesquisadora as estimulou a aplicar o mesmo modelo de exercício utilizando também outras letras e sons que possuam relação ortográfica arbitrária, como o som do /x/, por exemplo.

### 10) O nono dia de grupo de estudos

No nono dia de grupo de estudos, dia vinte e cinco de agosto de 2006, a partir da leitura de trechos do capítulo de Zorzi (Zorzi, J. L., 2004) “Desvios na Ortografia”, falamos sobre a *confusão entre am e ão* em final de palavra.

Em seu texto, Zorzi trata das regras da grafia correta das palavras e apresenta a classificação dos desvios ortográficos que adota, além de apontar propostas de intervenção pedagógica e/ou fonoaudiológica para cada tipo de erro.

A *confusão entre am e ão* é um erro de natureza oral por ser ocasionado pela semelhança fonética entre estas terminações. Palavras como *comeram* e *comerão*, do ponto de vista fonético, possuem, no final das palavras, o mesmo som, a diferença está no tempo verbal e na entonação. Deste modo, as crianças podem diferenciar as duas terminações se levarem em consideração qualquer um desses dois aspectos.

Foi demonstrada para as professoras uma dica que foi dada por Jaime Zorzi em seu curso sobre a questão em foco. O fonoaudiólogo utiliza a técnica do prolongamento da palavra para que a criança identifique melhor a sílaba tônica e possa descobrir se a palavra deve ser escrita com *am* ou *ão*.

Quando a palavra é dita como se estivéssemos “chamando de longe”, características da sílaba tônica – como sua maior intensidade e duração - ficam mais perceptíveis. Assim, se a sílaba tônica for a última, ou seja, se a palavra for oxítone, grafa-se *ão*, se a sílaba tônica for a penúltima, ou seja, se for paroxítone, grafa-se *am*.

As professoras gostaram da estratégia e resolveram fazer a brincadeira de “chamar as palavras” em suas turmas, para facilitar a detecção das sílabas tônicas, não só nas palavras com terminação *am* e *ão*, mas em todas as palavras, já que consideram que a identificação da sílaba tônica é algo que as crianças muitas vezes apresentam dúvidas. Desta maneira, as professoras estão assimilando diversos conteúdos novos e adequando-os às suas necessidades.

## 11) O décimo dia de grupo de estudos

No décimo dia do grupo de estudos, dia cinco de setembro de 2006, conversamos sobre as razões etimológicas das convenções ortográficas do Português.

Baseadas no Cap. 9 do livro “*Manual de Expressão Oral e Escrita*” de Câmara Jr. (Câmara Jr., J. M., 1986) que trata da Ortografia, vimos que as regras ortográficas podem possuir um critério fundamentado na Etimologia para a representação letra-som na ortografia do português, que normalmente não é apresentado para as professoras quando ainda estão no curso de formação de professores mas que é importante que tenham conhecimento. Foi mostrado o critério etimológico das palavras de origem latina e não-latina, como as palavras de origem africana e indígena.

As professoras demonstraram surpresa ao conhecerem a origem de diversas palavras e de como se relacionam. Uma professora, por exemplo, começou a entender o motivo da relação entre *chuva* e *pluvial*, que antes não compreendia por não saber que as palavras do Português escritas com *ch* que possuem origem latina eram escritas em latim com *cl*, *pl* ou *fl*, daí *chuva* em latim ser *pluvia* e derivar a palavra *pluvial*.

As professoras consideraram que o conteúdo apresentado foi muito útil para o enriquecimento pessoal delas e disseram não achar complexo, ao grafar alguma palavra de origem africana ou indígena, aproveitar para esclarecer aos alunos que estas palavras devem ser escritas com *j*, e não com *g*, e com *x*, e não *ch*.

Acreditamos que a apresentação do conteúdo, considerado complexo por muitos, foi um sucesso, já que todos os participantes ficaram felizes com a aquisição deste novo conhecimento e de perceber que este pode ser bastante útil em sala de aula.

## 12) O décimo primeiro dia de grupo de estudos

No penúltimo dia de grupo de estudos, dia treze de setembro de 2006, voltamos a tratar dos erros ortográficos. Utilizando o livro de Zorzi “*Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem escrita*” (Zorzi, J. L., 2003), em que o autor analisa como se dá a apropriação da ortografia do Português; os tipos de erros ortográficos mais comuns; além de apresentar as contribuições que a Fonoaudiologia com enfoque educacional pode proporcionar em uma atuação conjunta com a escola; conversamos sobre os erros de *omissão e acréscimo de letras*, apresentados pelo autor nas páginas 84 a 88 e 99, onde Zorzi apresenta os fatores para tais erros, plano de atuação terapêutico/pedagógica e além de abordar sobre o planejamento de atividades para as dificuldades ortográficas.

Inicialmente debatemos as principais causas dos erros de *omissão e acréscimo*, que são: a confusão entre o nome e o som da letra; falhas na correspondência letra-som (quando a criança conhece o som, mas não sabe que letra pode representá-lo) e dificuldades nas construções silábicas distintas da tradicional CV (Consoante-Vogal).

Para trabalhar em sala de aula com os problemas de *omissão* causados pela confusão entre o nome e o som da letra, as professoras pensaram na seguinte atividade: apresentar no quadro aos alunos os nomes e os sons das letras, mostrando as diferenças entre eles. Em seguida, grafar palavras com omissões desta natureza para que digam o que está errado e consertar. Exemplos de palavras com omissões: *telefone – bb – bijo – cbola – ddo – qijo – zbra – lfante*.

Continuamos o grupo tratando de uma questão intimamente relacionada aos erros por *omissão e acréscimo de letras*, que é o conhecimento fonológico. Foi apresentado ao grupo, os quatro níveis de conhecimento fonológico, que são: sensibilidade à rima; conhecimento silábico; conhecimento intra-silábico e conhecimento fonológico propriamente dito.

No nível de sensibilidade à rima, a criança percebe quando as palavras possuem a mesma sequência de sons em seu final. Esta etapa pode ser estimulada tanto oral como graficamente e é o primeiro nível de percepção fonológica, ou seja, é o primeiro degrau que a criança avança no caminho do desenvolvimento da habilidade em segmentar sílabas e fonemas de uma palavra. As professoras confessaram que sempre gostaram de atividades com rimas, mas que não tinham conhecimento do objetivo da estimulação à identificação e criação de rimas e que, agora, este tipo de atividade ganhou um valor muito maior, pois, além de serem atividades extremamente lúdicas e que agradam muito aos alunos, os prepara para identificar melhor os sons das palavras.

No nível de conhecimento silábico, a criança percebe as semelhanças entre as sílabas das palavras. Brincadeiras que estimulem esta fase podem ser realizadas através da escrita e da oralidade.

No nível intra-silábico, podemos apresentar para as crianças os mais diversos tipos de estruturas silábicas e as dificuldades desta natureza podem ser diluídas através de atividades de identificação de *onset* e rima da sílaba<sup>2</sup>.

O último nível é o do conhecimento fonológico propriamente dito, em que as crianças percebem os fonemas que compõem as palavras, segmentando e identificando suas partes.

As professoras compreenderam a importância das habilidades fonológicas para a alfabetização e resolveram utilizar atividades para estimular esses conhecimentos. Pensaram em exercícios como: achar rimas para as palavras dadas; identificar rimas em versos de músicas e poesias; achar palavras com a mesma sílaba em um pequeno texto; achar o maior número de palavras com determinada sílaba no início, no meio e no fim de palavra; achar palavras com o mesmo *onset* em textos; achar o maior número de palavras com determinado *onset* no início, meio e fim de palavra; achar palavras com a mesma rima (na sílaba) em um texto; achar o maior número de palavras com determinada rima (em sílaba) no início, no meio e fim de palavra; apresentar às

---

<sup>2</sup> A sílaba é dividida em duas partes, a inicial é denominada *onset* (também conhecido como formante ou aclave) e a final é a *rima*.

crianças os sons de determinado fonema e pedir que achem palavras que o contenham; apresentar palavras escritas e pedir que selecionem as que possuam determinado fonema.

Para finalizar, foi dito às professoras que omissões e acréscimos de *m* e *n*, muitas vezes ocorrem devido ao fato de algumas palavras possuírem traço de nasalidade que, na grafia, não é marcado, como no caso da palavra *muito*. Isso pode causar dúvidas para as crianças na hora da escrita, levando-as ao erro.

Este penúltimo dia de grupo foi muito satisfatório, pois, apesar do grande conteúdo discutido, foi possível apresentar diversas causas de erros, relacionando a noções de Fonologia que foram facilmente inferidas a ponto de as professoras criarem diversos exercícios para a estimulação de habilidades fonológicas.

### 13) O décimo segundo dia de grupo de estudos

No último dia do grupo de estudos, dia vinte e seis de setembro de 2006, falamos sobre os quatro últimos tipos de erros que faltavam: *troca entre consoantes surdas-sonoras*; *troca de letras parecidas*; *inversões* e *generalizações de regras*. Esses tipos de erros foram debatidos tendo por base um texto da própria autora deste artigo, que apresenta os tipos de erros ortográficos, e que é parte de sua dissertação de mestrado “*Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção*”.

Sobre a *troca entre consoantes surdas-sonoras*, foram mostradas as razões de ordem acústico-articulatória. A confusão entre esses sons na fala e como essa dificuldade pode ser transferida para a escrita, pode ser considerada uma falha de análise fonológica destes sons, pela inabilidade para reconhecer a ausência/presença do traço de sonoridade no fonema, ou seja, este tipo de erro também ocorre devido a uma falha na consciência fonológica.

A troca de *letras parecidas* como da letra *m* pelo *n*, por exemplo, é um tipo de dificuldade que pode ocorrer por dois motivos: dificuldades de automatização dos traçados das letras, ou de percepção visual.

As *inversões* de letras são de dois tipos: em relação ao próprio eixo; e quanto a posição na sílaba ou na palavra.

O primeiro tipo é uma dificuldade de ordem gráfica, em que a criança deve aprender o nome da letra e seu(s) som(ns) correspondente(s) de acordo com a posição.

O segundo tipo é uma dificuldade de segmentação sonora, ou seja, na habilidade fonológica, em que podemos mostrar ao aluno a diferença sonora que ocorre quando mudamos a posição das letras e/ou sílabas dentro de uma palavra. Foi dito às professoras que as falhas apresentadas anteriormente devem ser identificadas em sala de aula e que é papel do professor orientar os pais sobre a dificuldade da criança e da importância da realização de uma avaliação fonoaudiológica.

A *generalização de regras* foi apresentada como uma falha favorável, pois demonstra que a criança procura utilizar a regra que aprendeu, apenas não a utilizou no contexto ideal. Foi dito às professoras que, ao encontrar erros desse tipo, é importante estimular o aluno mostrando que a regra está correta, apenas foi utilizada no lugar errado, explicando novamente quando usar a regra ortográfica.

### 14) Considerações finais

Hoje em dia a correta ênfase no teor comunicativo dos alunos leva muitos professores a considerar os problemas ortográficos como secundários na alfabetização. Não concordamos com esse entendimento. É claro que a valorização dos aspectos textuais é extremamente necessária, mas entendemos que a aprendizagem das convenções da ortografia é algo que não deve ser negligenciado, pois a “escrita correta” ainda é um quesito bastante valorizado tanto pela escola

como pela sociedade de uma forma geral. Entendemos que o tema ainda é causa de tensões. Com efeito, no decorrer da pesquisa apresentada, nos deparamos com as dificuldades dos professores de primeiro grau, que muitas vezes sentem seu trabalho questionado por pais e até pela própria escola, por estes entenderem a ortografia como um critério de avaliação da escrita do aluno.

Por isso, durante o trabalho com os professores, procuramos demonstrar as características da ortografia da nossa língua, expondo os motivos que tornam a aprendizagem desta convenção algo tão complicado. Acreditamos que qualquer pessoa alfabetizada pode apresentar dúvidas na grafia das palavras, em decorrência da natureza do sistema ortográfico do Português. Assim, esperamos que esta pesquisa seja uma contribuição para tranquilizar os professores, visto que tentamos mostrar que a quantidade de erros de ordem ortográfica pode não ser um bom indicador quanto ao real domínio da escrita. Também foi nossa intenção apresentar o tema de forma integrada às demais questões textuais, já que, apesar de considerarmos indispensável o trabalho de prevenção e/ou correção dos erros ortográficos, acreditamos que a escola não deve privilegiar esse trabalho e deixar a textualidade em segundo plano. Pensamos *que é necessário valorizar o uso da criatividade e deixar o aluno se apresentar em seu texto como um escritor que se dirige a um possível leitor.*

Sobre os resultados do nosso grupo de estudos, pudemos acompanhar as mudanças de pensamento e a tomada de consciência acerca das questões da escrita ocorridas com as professoras participantes que, ao terem acesso a este tipo de conhecimento, logo o tomaram para si, criando a partir do conteúdo discutido, diversos exercícios com objetivos claramente definidos.

Percebemos que, agora, nosso grupo possui a capacidade de olhar para a escrita dos alunos de uma maneira distinta de como viam antes: entendendo o sistema ortográfico e o que pode levar o aluno a determinado erro; *quais hipóteses o aluno pode estar fazendo para grafar as palavras daquela forma; e que tipo de conhecimento pode induzir seu aluno a inferir para conseguir grafar corretamente as palavras.*

Pensamos que, hoje, as professoras participantes compreendem muito mais as dificuldades dos alunos, e, a partir deste conhecimento, podem intervir para a diminuição dos problemas ortográficos.

Após esta experiência maravilhosa com as professoras do CIEP, nos sentimos em condições de dizer algo aos professores que lerão este trabalho: encontrar momentos para reunir-se com seus pares, conversar sobre as dificuldades que possam ter em sala, estudar em grupo e chegar junto a possíveis soluções é uma forma rica de diluir problemas escolares, fortalecer laços e aumentar conhecimento. Além disso, trabalhar em conjunto em uma equipe multidisciplinar, onde cada um transmite para os outros parte de seus conhecimentos específicos, pode ser muito útil.

Para os fonoaudiólogos que lerão este artigo, temos a dizer que, apesar da Fonoaudiologia ter tido início no Brasil a partir de necessidades escolares, atualmente a escola mantém uma relação distanciada com a Fonoaudiologia que inclui, basicamente, o encaminhamento de pacientes com alterações de fala, problemas de aprendizagem, disfonias de professores ou avaliações auditivas de alunos.

Devido a esse distanciamento, poucos educadores sabem ser papel do fonoaudiólogo a atuação em questões da linguagem escrita. Consideramos válido que o fonoaudiólogo retome seu caminho em direção à escola. Realizando este trabalho, pudemos perceber o quanto a Fonoaudiologia pode contribuir com a escola. Desta maneira, é importante que o profissional que resolve se dedicar a esta área se envolva cada vez mais nos estudos ligados à aprendizagem e à psicolinguística.

Para a intervenção em ambiente escolar, não basta o conhecimento profissional específico que os fonoaudiólogos detêm; *são necessários conhecimentos sobre educação, em especial sobre alfabetização e os aspectos lingüísticos envolvidos - sobre o desenvolvimento da textualidade, fonologia e etimologia das palavras; além dos conhecimentos referentes às habilidades fonológicas*

e aos erros ortográficos. Assim, é essencial que o profissional busque o conhecimento necessário para trabalhar em Fonoaudiologia Educacional.

## Referências

ABAURRE, M. B. M. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. *Abralin*. 1986.

CAGLIARI L. C. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CÂMARA Jr. J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2004.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, G. “Erros” de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

VIEIRA, R. C. A influência da oralidade na produção da escrita de alunos do ensino fundamental de uma escola pública. *Caderno de resumos II JEL*. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2007.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

\_\_\_\_\_. Desvios na ortografia. In: Ferreira, L. P., Befi-Lopes, D. M. E Limongi, S. C. O . *Tratado de Fonoaudiologia*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Roca, 2004.